



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



**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES DO PROJETO CONSÓRCIO SOCIAL  
DA JUVENTUDE RURAL – SEMENTES NA TERRA**

IONARA CRISTINA ALBANI

RIO GRANDE

2015

IONARA CRISTINA ALBANI

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES DO PROJETO CONSÓRCIO SOCIAL  
DA JUVENTUDE RURAL – SEMENTES NA TERRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

**Linha de Pesquisa:** Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores.

**Orientadora:** Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin

RIO GRANDE

2015

IONARA CRISTINA ALBANI

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES DO PROJETO CONSÓRCIO SOCIAL  
DA JUVENTUDE RURAL – SEMENTES NA TERRA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin – Orientadora  
PPGEA/FURG

---

Profa. Dra. Conceição Paludo  
UFPel

---

Prof. Dr. Jefferson Rodrigues dos Santos  
IFRS – Câmpus Rio Grande

---

Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi  
PPGEA/FURG

Dedico este trabalho ao meu filho **Bruno**, que não somente suporta a distância e compreende a minha ausência, mas me apoia em tudo: menino guerreiro, minha força e principal razão para continuar lutando sempre.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a minha família, que mesmo longe, está sempre ao meu lado me apoiando em tudo e torcendo por mim. Amo vocês!

Aos meus/minhas amigos/as, que compreenderam a minha ausência em determinados momentos e meus “não” (que não é normal, tratando-se de mim), diversas vezes, quando fui convidada para alguma programação de amizade. Recebi até apelido de “projeto”, pois alegavam que meus fins de semana resumiam-se em “escrever o projeto”. E não era mentira!

Aos meus colegas/amigos de trabalho do IFRS – Câmpus Rio Grande, principalmente os do setor de Administração Escolar, que foram sempre parceiros e compreensivos, no sentido das “trocas de horários” e, algumas vezes, da minha ausência no trabalho, além de “suportar” meu jeito agitado, que me constitui, e intensificou-se com a sobrecarga trabalho x mestrado.

À Direção de Ensino do IFRS – Câmpus Rio Grande, por flexibilizar os horários de trabalho para que eu pudesse realizar os créditos exigidos pelo programa e participar de alguns eventos, apresentando trabalhos.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, em especial aos do grupo de pesquisa, pelas contribuições e pela solidariedade prestada em diversos momentos, nos quais o que eu mais precisava era de alguém que me ouvisse, aconselhasse ou oferecesse um abraço.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, em especial àqueles com os quais tive a oportunidade de dialogar, questionar, ser questionada e produzir conhecimentos através das disciplinas oferecidas.

Aos membros da banca examinadora, por aceitarem o convite e pelas importantes contribuições, as quais qualificaram a minha pesquisa.

Àqueles que, por algum motivo, preferi não citar o nome, mas que tiveram uma contribuição significativa para a realização desse trabalho.

E, por último, a minha orientadora, que teve vários perfis durante este período: orientadora, amiga, mãe, conselheira. Apesar de ser muito presente, correta e comprometida com todo o processo de orientação, foi extremamente compreensiva, sempre levando em consideração o meu trabalho de 40 h no IFRS e a distância que “separa-me” da minha família, dialogando para acertar os prazos e alcançar as nossas metas. Não poderia deixar de contar um fato que marcou muito: Em janeiro de 2014, eu estava preparada para terminar o projeto e encaminhá-lo para qualificação, quando viajei para a casa dos meus pais e descobri que estava com cálculo biliar. Recebi a notícia que seria submetida a uma cirurgia. Apavorada, escrevi um e-mail para a professora Cláudia com o título “Imprevisto”, explicando a situação e dizendo que, provavelmente, o nosso prazo precisaria ser estendido. Ela respondeu o e-mail, acalmando-me e finalizou dizendo: “Ah! Tudo bem que eu sou professora de Geografia... mas minha orientanda com rochas na vesícula foi demais”. Dedicada, compreensiva, disciplinada

(identifiquei-me muito) e divertida... esta é a professora Cláudia. Obrigada por tudo, sem você este trabalho não teria a mesma qualidade.

*Considero uma conquista se nós intelectuais descobrimos meios pelos quais os grupos e movimentos populares saibam melhorar aquilo que eles já estão sabendo. Descobrimos que é fundamental que haja uma forma de organização mediante a qual esses grupos e movimentos melhor “se armem” através da organização maior do saber que em seus corpos circula. Há um risco em seguida. Nós decidirmos por aqueles conteúdos que eles devem saber. Ocorre aí que nós impedimos suas (deles) práticas de conhecimento. [...] Quando isto ocorre estamos reproduzindo a dominação sobre eles. Estaremos impondo nosso método de conhecimento por cima da inteligência deles (Paulo Freire).*

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta uma pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG que buscou compreender quais princípios da Educação Ambiental emergiram no processo de formação de educadores do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra – CSJR, promovido pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT. Teve como objetivo geral analisar e compreender como a inserção da Educação Ambiental permeou o processo de formação dos educadores do projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra e a contribuição da mesma para tal processo, tendo como objetivos específicos: a) analisar como aconteceu a inserção da Educação Ambiental no processo de formação dos educadores do projeto; b) compreender qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre Formação de Educadores e suas contradições; c) analisar quais princípios da Educação Ambiental emergiram e de que forma perpassaram o processo de formação dos educadores do CSJR; e d) compreender qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre Educação Ambiental e como permeou o processo de formação de educadores. A pesquisa foi de cunho qualitativo e constituiu-se num Estudo de Caso. As ferramentas utilizadas para a coleta de dados foram pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os dados produzidos foram analisados, usando como ferramenta a Análise Textual Discursiva – ATD, que tem, como pretensão, aprofundar a compreensão acerca dos fenômenos investigados. As categorias emergentes deram origem a quatro metatextos intitulados: “Da Educação a Educação Ambiental”; “A Educação Ambiental como Prática de Liberdade”; “A Participação no Movimento Social como forma de Pertencimento” e; “Dialogando com os Princípios da Educação Ambiental”. A pesquisa permitiu concluir que a Formação de Educadores do CSJR foi alicerçada nos princípios da Educação Popular e a formação dos educadores deste projeto estava permeada pela Educação Ambiental, dialogando com vários princípios da mesma, porém os educadores, dirigentes e o coordenador envolvido no processo não tinham esse entendimento.

**Palavras-chave:** Agricultura Familiar. Educação Ambiental. Educação Popular. Formação de Educadores. Projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra.



## **ABSTRACT**

This master's thesis presents a research developed at the Post-Graduate Program in Environmental Education of the Federal University of Rio Grande – FURG, aimed to understand which Environmental Education fundamentals emerged in the training process of the Social Consortium of Rural Youth Project – Seeds in the Ground – CSJR educators, promoted by the Federation of Familiar Agriculture Workers of the Southern Region – FETRAF-SUL/CUT. Its general goal was to analyze and understand how the insertion of Environmental Education permeated the training process of the Social Consortium of Rural Youth Project – Seeds in the Ground educators and its contribution to such process, with the specific goals: a) analyze how the insertion of Environmental Education in the training process of the project educators happened; b) understand what is the conception of FETRAF-SUL/CUT about Educators' Training and its contradictions; c) analyze which Environmental Education principles emerged and how they permeated the training process of CSJR educators; and d) comprehend what is the conception of FETRAF-SUL/CUT about Environmental Education and how it permeated the educators' training process. The research is of qualitative nature and constitutes a Case Study. The tools used for data collection were documental research and semi structured interviews. The produced data was analyzed, using as a tool Textual Discursive Analysis – TDA, which has, as a claim, to deepen our understanding the investigated phenomena. The emergent categories yielded four metatexts named: "From Education to Environmental Education"; "Environmental Education as a Freedom Practice"; "Social Movement Participation as a Way of Belonging"; and " Dialogue with the Principles of Environmental Education ". The research allowed to conclude that CSJR Educators' Training was built upon principles of Popular Education and that this project educators' training was permeated by Environmental Education, in a dialogue with many of its principles. However, educators, leaders and the coordinator involved in the process hadn't that knowledge.

**Keywords:** Familiar Agriculture. Environmental Education. Popular Education. Educators' Training. Social Consortium of Rural Youth Project – Seeds in the Ground.

## **LISTA DE SIGLAS**

**ATD** – Análise Textual Discursiva

**CAR** – Cadastro Ambiental Rural

**CEAP** – Centro de Educação Popular

**CEDES** – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social

**CISEA** – Comissão Intersectorial de Educação Ambiental

**CNDES** – Conselho Nacional de Economia Solidária

**CNSS** – Conselho Nacional de Segurança Social

**COEA** – Coordenação Geral de Educação Ambiental

**CONDRAF** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável

**CONJUVE** – Conselho Nacional da Juventude

**CONSEA** – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

**COOHABRAS** – Cooperativa Habitacional Autogestionária

**COOPERHAF** – Cooperativa de Habitação da Agricultura Familiar

**CRESOL** – Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária

**CSJR** – Consórcio Social da Juventude Rural - Sementes na Terra

**CUT** – Central Única dos Trabalhadores

**DCNEA** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental

**DETR-CUT/RS** – Departamento Estadual dos Trabalhadores Rurais da Central Única dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul

**DNTR-CUT** – Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais da Central Única dos Trabalhadores

**EA** – Educação Ambiental

**FETRAF-BRASIL** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Brasil

**FETRAFESC/CUT** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Santa Catarina

**FETRAF-SUL** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul

**FURG** – Universidade Federal do Rio Grande

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IBAMA** – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

**IFRS** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

**IMED** – Faculdade Meridional

**MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**MMA** – Ministério do Meio Ambiente

**MST** – Movimento Sem Terra

**ONGS** – Organizações não Governamentais

**PADSS** – Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável e Solidário

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PIEA** – Programa Internacional de Educação Ambiental

**PJ** – Pastoral da Juventude

**PNEA** – Política Nacional de Educação Ambiental

**PNUMA** – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

**PPGEA** – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

**PRONAF** – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

**PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**ProNEA** – Programa Nacional de Educação Ambiental

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**PTS** – Projeto Terra Solidária

**REAF** – Reunião Especializada sobre Agricultura Familiar

**SEMA** – Secretaria do Meio Ambiente

**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**STR** – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

**SUTRAF** – Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

**TAPA** – Treinamento para Ação Pastoral

**UERGS** – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

**UFFS** – Universidade Federal da Fronteira Sul

**UFPEl** – Universidade Federal de Pelotas

**UFPR** – Universidade Federal do Paraná

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01:</b> Mapa dos municípios em que se localizam os sindicatos filiados à FETRAF-SUL/CUT atualmente.....	29
<b>Figura 02:</b> IX Jornada de Lutas da FETRAF-SUL/CUT, realizada em 2013.....	30
<b>Figura 03:</b> Caminhada no III Acampamento da Juventude da FETRAF-SUL/CUT, realizada em maio de 2011.....	37
<b>Figura 04:</b> Seminário da Juventude da FETRAF-SUL/CUT, antecedendo o III Congresso da Federação, realizado em 2010.....	40
<b>Figura 05:</b> Aula técnica sobre produção de leite, com uma das turmas do Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra, da Região do Alto Uruguai Gaúcho.....	43
<b>Figura 06:</b> Encontro de formação de educadores do projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra, realizado em 2006.....	44
<b>Figura 07:</b> Encerramento do projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra, em uma das turmas da Região do Alto Uruguai Gaúcho.....	48
<b>Figura 08:</b> Seminário da FETRAF-SUL/CUT sobre Educação do Campo, realizado em 2012.....	89

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Cronograma geral de atividades da formação de educadores do CSJR.....	45
<b>Quadro 02:</b> Percorso formativo construído na formação de educadores do CSJR.....	46
<b>Quadro 03:</b> Entrevista realizada com três educadores que participaram da implantação do CSJR.....	60
<b>Quadro 04:</b> Entrevista realizada com dois educadores que participaram da implantação do CSJR (sugestão da banca de qualificação).....	61
<b>Quadro 05:</b> Entrevista realizada com os dirigentes da FETRAF-SUL/CUT.....	61
<b>Quadro 06:</b> Entrevista realizada com o Coordenador Pedagógico do Projeto CSJR.....	62

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 HISTÓRIA DE VIDA E A CONSTITUIÇÃO DA EDUCADORA AMBIENTAL....</b>	<b>17</b>
<b>3 CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 FETRAF-SUL/CUT.....</b>	<b>24</b>
3.1.1 FETRAF-SUL/CUT e Jovens Agricultores Familiares: filhos que não fogem à luta.....	32
3.1.2 FETRAF-SUL/CUT e a Educação Popular.....	41
3.1.3 FETRAF-SUL/CUT e a Educação do Campo: Projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra.....	42
<b>4 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>52</b>
<b>4.1 A Análise dos Dados: Análise Textual Discursiva.....</b>	<b>54</b>
<b>4.2 A Produção dos Dados.....</b>	<b>57</b>
4.2.1 Perfil dos Entrevistados.....	62
<b>5 DIÁLOGOS TEÓRICOS.....</b>	<b>66</b>
<b>5.1 Educação Ambiental.....</b>	<b>66</b>
<b>5.2 Formação de Educadores Ambientais.....</b>	<b>79</b>
<b>6 DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS COM AS CATEGORIAS EMERGENTES.....</b>	<b>91</b>
<b>6.1 Da Educação a Educação Ambiental.....</b>	<b>91</b>
6.1.1 Formação de Educadores: Educação Tradicional ou Educação Transformadora?.....	91
<b>6.2 A Educação Ambiental como Prática de Liberdade.....</b>	<b>110</b>
<b>6.3 A Participação no Movimento Social como Forma de Pertencimento.....</b>	<b>122</b>
<b>6.4 Dialogando com os Princípios da Educação Ambiental.....</b>	<b>136</b>
<b>7 PARA CONCLUIR.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>12241</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>Erro!</b>
Indicador não definido.	9

# 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que foi desenvolvida com dirigentes sindicais da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT e educadores participantes de um projeto de formação com jovens agricultores familiares – o Consórcio Social da Juventude Rural Sementes na Terra – CSJR. Este projeto realizou-se nos anos de 2006 e 2007, abrangeu os estados da região Sul do Brasil e foi coordenado pela FETRAF-SUL/CUT.

Na pesquisa, buscou-se compreender quais princípios da Educação Ambiental emergiram no processo de formação de educadores do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra, promovido pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul. O objetivo geral da pesquisa foi analisar e compreender como a inserção da Educação Ambiental permeou o processo de formação dos educadores do projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra e a contribuição da mesma para tal processo, considerando que esta experiência possa servir como aprendizagem para colaborar com a elaboração e o desenvolvimento de outros processos de formação.

A partir do objetivo geral da pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos: analisar como aconteceu a inserção da Educação Ambiental no processo de formação dos educadores do projeto; compreender qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre Formação de Educadores e suas contradições; analisar quais princípios da Educação Ambiental emergiram e de que forma perpassaram o processo de formação dos educadores do CSJR; e compreender qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre Educação Ambiental e como permeou o processo de formação de educadores.

O problema da pesquisa foi escolhido por alguns motivos, dos quais se destacam os seguintes: o primeiro é porque tive a oportunidade de acompanhar a implantação do projeto, atuando como educadora de duas turmas na Região do Alto Uruguai Gaúcho; o segundo, por perceber algumas diferenças na atuação ou nos resultados do projeto, ao comparar os educadores que participavam deste movimento social e tiveram uma formação voltada à agricultura familiar e à luta social em relação aos que eram apenas simpatizantes; o terceiro, por entender que esta experiência possa servir como aprendizagem para colaborar com a elaboração e o desenvolvimento de outros processos de formação; e, por último, enquanto

militante e dirigente sindical da FETRAF-SUL/CUT, por um período de cinco anos, sinto-me no compromisso de continuar contribuindo com esta organização que faz parte da minha história de vida.

Os pressupostos teóricos utilizados para fundamentar a pesquisa vêm ao encontro da compreensão de mundo da pesquisadora, sendo esta alicerçada na problematização e transformação dos fenômenos. Os elementos trazidos sobre Educação Ambiental fundamentam-se na perspectiva crítica e transformadora, e a formação de educadores na Educação Popular, ressaltando a importância desta formação ser permanente e voltada à realidade dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa é de cunho qualitativo e constituiu-se num Estudo de Caso. As ferramentas utilizadas para a coleta de dados foram pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os dados produzidos foram analisados, usando como ferramenta a Análise Textual Discursiva – ATD, que é uma metodologia de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, ou seja, baseia-se na compreensão e reconstrução de fenômenos já existentes.

Esta dissertação apresenta primeiramente a história de vida da pesquisadora, entrelaçada com o seu processo de constituição enquanto educadora ambiental. Por isto, no primeiro capítulo, relata-se a história de vida da pesquisadora no movimento sindical, dialogando com a constituição enquanto pesquisadora no campo da Educação Ambiental, buscando justificar-se a realização da pesquisa, bem como apresentando a construção do problema de pesquisa, seguido da hipótese e dos objetivos, e trazendo presente a percepção da pesquisadora sobre a FETRAF-SUL/CUT em relação à formação e à Educação Ambiental.

Em seguida, dialoga-se com o contexto onde foi desenvolvida a pesquisa, apresentando a FETRAF-SUL/CUT, sua relação com os jovens agricultores familiares e com a Educação Popular, enfatizando a relevância da Educação do Campo. No mesmo capítulo, apresenta-se o Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra, ressaltando a importância da Educação do Campo para a Federação que coordenou o projeto.

Na sequência, com o quarto capítulo, apresenta-se a metodologia da pesquisa, que explica o caminho do pensamento, apresentando o método e a metodologia que foi utilizado para realizar a pesquisa, desde a organização da produção e coleta de dados até a análise dos mesmos e a sistematização dos resultados.



Posteriormente, no quinto capítulo, traz-se um diálogo com teóricos que fundamentam a pesquisa, a partir da Educação Ambiental e da Formação de Educadores, interagindo com a FETRAF-SUL/CUT e a concepção da pesquisadora, no sentido de discutir alguns conceitos, problematizar a sociedade capitalista e construir possíveis alternativas para contrapor ao sistema atual.

No sexto capítulo, sistematiza-se os resultados, através de quatro metatextos escritos a partir das quatro categorias finais que emergiram da análise de dados, sendo: a primeira intitulada “Da Educação a Educação Ambiental”; a segunda, “A Educação Ambiental como Prática de Liberdade”; a terceira, “A participação no Movimento Social como Forma de Pertencimento” e; a quarta, “Dialogando com os Princípios da Educação Ambiental”. Os metatextos apresentam como se realizou a formação dos educadores do CSJR, analisando de que forma a Educação Ambiental perpassou o processo de formação e fazendo o contraponto com a Educação Formal. Problematizam a participação dos educadores no movimento social de atuação, considerando o pertencimento como essencial para desenvolver um trabalho com comprometimento e coerência. E, também, tramam um diálogo com o problema de pesquisa.

Por fim, são apresentadas as conclusões desta pesquisa, que sinalizam para as aprendizagens construídas e permitem a abertura para novos diálogos.

## 2 HISTÓRIA DE VIDA E A CONSTITUIÇÃO DA EDUCADORA AMBIENTAL

Início este exercício de escrita, trazendo um conjunto de elementos que fazem parte da minha história de vida e que contribuíram para a minha constituição enquanto militante, educadora e agora pesquisadora em formação, do campo da Educação Ambiental. Estes elementos mostram as trajetórias percorridas até chegar a construção do problema de pesquisa, justificando também a realização da pesquisa proposta.

Nasci e cresci na comunidade de Santa Bárbara, zona rural do município de Marcelino Ramos – RS. Município pequeno, com aproximadamente 6.000 habitantes, no qual as principais atividades econômicas são a agricultura familiar e o turismo. Sou filha de agricultores familiares que trabalham com produção de leite, grãos e uma diversidade de produtos para subsistência. Nossa propriedade é pequena e possui um relevo acidentado, totalizando 21,4 hectares<sup>1</sup>.

Minha mãe é funcionária pública estadual, trabalhando como servente em uma escola que fica localizada no perímetro urbano. Iniciou suas atividades como servente, na escola da minha comunidade, porém, como aconteceu em diversos municípios e regiões, a escola foi fechada e os alunos foram levados para a cidade, desvinculando as crianças de sua realidade, que era o campo. Fez concurso, pois na época, somente com as atividades da agricultura não estavam conseguindo, ela e meu pai, sustentar a propriedade e a família. Na década de 80, participou do movimento de mulheres que lutavam pela aposentadoria da mulher agricultora familiar.

Meu pai trabalha exclusivamente na agricultura. Desde jovem participou das atividades sindicais. Em 1981, fez parte da chapa de oposição do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Marcelino Ramos – STR concorrendo às eleições, vencendo o sindicalismo oficial<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Hectare/Ha = 100 ares ou 10.000 m<sup>2</sup> (NOÉ, 2014).

<sup>2</sup> Sindicalismo oficial: os sindicatos funcionavam como organização de ajuda mútua dos trabalhadores, fazendo o papel de Estado. Muitas entidades sindicais funcionavam servindo os seus sócios com assistência médica, jurídica, proporcionando lazer e, por vezes, até previdência. No final da década de 70, entrou em cena o chamado ‘novo sindicalismo’, representante de uma alternativa ao ‘modelo autoritário’ enfatizado pelos governos ditatoriais do regime militar de 64. Os discursos que tentavam definir o ‘novo’ ressaltavam o lado ‘**não assistencial**’, ‘**próximo das bases**’, ‘**democrático**’, ‘**reivindicativo**’ e, por vezes, ‘**revolucionário**’. A definição e a afirmação deste ‘novo’ modelo foram dadas em oposição ao sindicalismo caracterizado como ‘**assistencial**’, ‘**burocrático**’, ‘**pelego**’ ou, o que também se convencionou chamar, ‘**atrelado**’ (SOUTO, 1999, grifo do autor).

que defendia a agricultura patronal e primava pelo assistencialismo. Meu pai sempre conta em suas narrativas que, na campanha eleitoral, como eles não tinham condições financeiras (dinheiro, transporte) para visitar os agricultores familiares e apresentar a proposta de gestão, cada dia, uma das pessoas que faziam parte da composição da chapa ou alguém que tivesse afinidade com a mesma passava o dia no sindicato (que estava sob coordenação dos outros candidatos), conversando com os agricultores e evitando assim que as pessoas, que estavam no comando do mesmo, falassem ou fizessem algo que prejudicasse a eleição da chapa de oposição. Posteriormente, em 1983, foi fundador do Partido dos Trabalhadores – PT, no município de Marcelino Ramos. O partido foi fundado por cinco pessoas que lutavam pelos menos favorecidos, dos quais eles mesmos faziam parte.

Cresci neste ambiente familiar de militância, sendo incentivada e despertando o interesse em lutar pela valorização da agricultura familiar. Além de vivenciar as dificuldades enfrentadas na propriedade, passei por uma gravidez na adolescência, período em que sofri preconceito e consegui superá-lo a partir do meu envolvimento com o movimento sindical e com o apoio familiar. Considero que estes fatores fizeram com que eu me envolvesse cada vez mais na militância pela agricultura familiar. Durante o Ensino Médio, fui presidente de turma e era uma das únicas filhas de agricultores que, sem vergonha, encarava os debates relacionados à agricultura, argumentando sempre que os colegas da cidade debochavam ou faziam piadas que evidenciavam que os alunos da zona rural eram “inferiores” aos da cidade (o que não acontecia poucas vezes). Neste período, já participava de reuniões e atividades sindicais relacionadas aos jovens da agricultura familiar.

Concluí o Ensino Médio e queria ingressar no Ensino Superior, porém naquela época, não havia oportunidades como agora e a única universidade que existia mais próxima de casa, a 50 km, era particular. Além de meus pais não terem condições financeiras para pagar a mensalidade, também não havia transporte e, se eu quisesse cursar algo, teria que morar na cidade de Erechim – RS. Lembro bem que, nos seis meses que fiquei sem estudar, sofri muito, pois não admitia meus colegas da cidade terem condições de ingressar no Ensino Superior, e nós, filhos de agricultores familiares, não.

Neste período, meu vizinho, um jovem, era presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Marcelino Ramos – STR, hoje Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Marcelino Ramos – SUTRAF. Certa noite, ele foi lá em casa e, para

minha alegria, surgia a tão esperada oportunidade: ingressar no Ensino Superior. Explicou então que a FETRAF-SUL/CUT havia fechado um convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, que também nasceu da luta das classes populares, inclusive da agricultura familiar. Nesse convênio haveria duas turmas somente para agricultores familiares dos três estados do sul do Brasil, sendo: uma de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, no município de Sananduva – RS; e outra de Pedagogia, no município de Cruz Alta – RS. Da turma de Pedagogia, três vagas foram disponibilizadas para o município de Marcelino Ramos, sendo que os selecionados deveriam ter envolvimento e comprometimento com o movimento sindical. Então, neste dia, eu fui convidada a participar da seleção para esta turma. A proposta era que as aulas seriam concentradas (uma semana por mês) para facilitar a permanência no curso, e a turma toda moraria numa única casa, para que o aluguel se tornasse mais acessível. Nunca tinha pensado em fazer Pedagogia, antes de surgir esta oportunidade, mas como era a única que eu teria condições de fazer, avaliei a possibilidade e lancei-me ao desafio. Conversei com meus pais, pois, mesmo a universidade sendo pública, teria que despender um valor financeiro significativo para que eu pudesse pagar passagens, comida e aluguel em Cruz Alta. Dialogamos sobre as dificuldades e os desafios que teríamos pela frente, porém meus pais disseram que “dariam um jeito” para que eu pudesse fazer o curso.

O sonho estava se concretizando. A maior dificuldade enfrentada foi a financeira. Recordo que a alimentação era levada “de casa”, afinal morávamos na agricultura. A solidariedade entre os colegas, coordenadores e professores foi um dos valores que marcou este período. Era tão bom chegar na “casa coletiva” e deparar com mais de 20 pessoas, que moravam na agricultura familiar, que militavam no movimento sindical, que passavam pelas mesmas dificuldades, que enfrentavam os mesmos preconceitos e que lutavam por valorização e melhores condições, pois gostavam de morar no campo. A partir deste período, comecei a me envolver ainda mais com o sindicato do município e da região. Filiei-me ao Partido dos Trabalhadores do município de Marcelino Ramos, no qual fiz parte da direção municipal e também da direção estadual de jovens. Neste período, fui sócia fundadora da Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária – CRESOL<sup>3</sup>, no município de

---

<sup>3</sup>A CRESOL é um Sistema de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária. O formato Institucional do Sistema CRESOL compreende: cooperativas singulares, bases regionais de serviços e a cooperativa central. A CRESOL Central Baser é uma cooperativa que reúne Bases Regionais de Serviços e Cooperativas Singulares. O quadro social é composto exclusivamente por agricultores familiares, que são responsáveis pela administração das cooperativas. Essa administração, na horizontal, permite o fortalecimento do controle social, para que

Marcelino Ramos, que surgiu para oferecer, além de serviços financeiros, crédito, desenvolvimento e inclusão social aos agricultores familiares.

Na turma, sempre procurávamos debater temas relacionados à agricultura familiar e educação no campo. Na formatura, quebramos o protocolo, fazendo uma mística que trouxe presente a realidade da agricultura familiar. Era realmente uma turma diferenciada. Assim que me formei, fui convidada pela FETRAF-SUL/CUT, para fazer a seleção para educadora do Projeto Consórcio Social Juventude Rural – Sementes na Terra e do Projeto Mulher<sup>4</sup>. Participei da seleção e fui uma das escolhidas para fazer parte deste projeto, que hoje se constitui em objeto desta pesquisa. Atuando como educadora pela primeira e única vez, percebi que o que me movia não era ser professora apenas, mas sim trabalhar com jovens agricultores familiares, pois eu era jovem agricultora familiar e vivenciava exatamente o que eles relatavam. Não estava lá pelo emprego; estava lá pela causa. Com a participação no CSJR, pude perceber a importância de conhecer para transformar, a importância de sentir-se pertencente àquele lugar, pois trabalhei com educadores militantes e também com aqueles que eram apenas simpatizantes.

---

mesmo com seu crescimento, garantir que a gestão das cooperativas fique na mão dos agricultores. O surgimento do Sistema CRESOL de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária deu origem à construção de outro cooperativismo. No lugar de estruturas centralizadas e grandes unidades, optou-se por estruturas descentralizadas, com forma de rede e unidades pequenas, mas articuladas entre si e com a comunidade local, contribuindo assim para a democratização do crédito rural e para o efetivo controle social. A expressão ‘interação solidária’ significa que, mesmo as cooperativas sendo independentes e possuindo suas próprias regras de conduta, são solidárias entre si, auxiliando-se mutuamente, com apoio financeiro, técnico e social. O conceito de ‘interação solidária’ expressa a ideia de responsabilidade compartilhada entre cooperados e dirigentes, que devem acompanhar e ter controle sobre seu funcionamento. O Sistema CRESOL é fruto da luta dos agricultores familiares por acesso ao crédito e por uma vida digna e sustentável no campo. Dessa experiência com o crédito rotativo e com o propósito de ampliar o raio de ação do crédito, surgem em 1996 as primeiras Cooperativas CRESOL, sendo três no Sudoeste do estado do Paraná (Dois Vizinhos, Marmeleiro e Capanema) e duas no Centro-Oeste (Pinhão e Laranjeiras do Sul). Na mesma época do nascimento do Sistema CRESOL, foi criado pelo Governo Federal o PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, importante ferramenta para estruturação das cooperativas e das famílias agricultoras. A criação das primeiras cooperativas CRESOL e o crescimento registrado, logo nos primeiros anos de funcionamento até os dias de hoje, evidenciam a força da Agricultura Familiar, até então excluída do sistema financeiro tradicional. A missão é promover a inclusão social da Agricultura Familiar através do acesso ao crédito, da poupança e da apropriação do conhecimento, visando o desenvolvimento local e a sustentabilidade institucional. A visão é crescer juntamente com o quadro social para poder atender o maior número de famílias agricultoras, oferecendo crédito e acesso a serviços financeiros na busca do desenvolvimento social. Os valores são: excelência; ética; honestidade; transparência; e responsabilidade social. E os princípios são: interação solidária; formação, capacitação e organização dos associados; descentralização das decisões; crescimento horizontal; democratização e profissionalização do crédito; desenvolvimento social; e sustentabilidade (CRESOL, 2014).

<sup>4</sup> O Projeto Mulher foi realizado no ano de 2007, pela FETRAF-SUL/CUT e COOPERHAF, com o apoio do Ministério do Trabalho e Emprego. Contou com 22 turmas organizadas nos municípios que compõem a área de abrangência da FETRAF-SUL/CUT e capacitou 660 mulheres. O objetivo era formar um coletivo de mulheres permanente e atuante, aglutinador da luta das mulheres no fortalecimento e na proposição de políticas públicas, de experiências de produção, de comercialização e de organização da propriedade (FETRAF-SUL/CUT, 2007).

Meu envolvimento com a Federação foi intenso, tanto que, quando encerrou o projeto, fui convidada para trabalhar como coordenadora de jovens da FETRAF-SUL/CUT no RS. Aceitei o desafio e continuei o meu trabalho, de forma direta, com os jovens da agricultura familiar. Mais tarde assumi também a coordenação de jovens e de mulheres da Região do Alto Uruguai do RS. Por um período, estive na assessoria parlamentar do deputado estadual Altemir Tortelli, atuando na organização e mobilização dos jovens agricultores familiares do RS. Como a demanda era grande e as atividades eram em locais diferentes, fui obrigada a deixar a família, o filho, e ir morar no município de Erechim para viabilizar o trabalho. Neste período, fiz Especialização em Desenvolvimento Regional, na Universidade Meridional – IMED, em Passo Fundo, desenvolvendo uma pesquisa que buscou compreender qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre desenvolvimento. Naquele momento, o trabalho era parte importante na minha vida. Tudo o que eu fazia, falava ou pensava tinha relação com os jovens agricultores familiares e com o sindicato. Nestes percursos aconteceram alguns problemas financeiros, pois o sindicato sobrevive da mensalidade dos agricultores e sofre pela instabilidade financeira. Por isto, durante vários meses, fiquei sem receber salário; outros meses dividíamos entre os dirigentes o que sobrava depois de pagar as contas e os funcionários (que era nossa prioridade), o que muitas vezes não dava nem para o aluguel. A partir do momento em que a situação financeira estava se tornando inviável, comecei estudar para concurso e passei para Técnico em Assuntos Educacionais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Fui chamada para o Câmpus Rio Grande e, neste dia, fiquei muito emocionada, pois não queria abandonar o sindicato. Eu realmente estava lá pela causa. Alguns amigos e familiares me diziam: “Pensa em você”; “não sei por que você está em dúvida”; “pensa na estabilidade financeira que você nunca teve”. Tenho certeza que as pessoas não entendiam o que eu estava sentindo. Não era um simples trabalho, era uma luta, uma causa, a vida das pessoas com que eu me identificava - um sentimento de pertencimento. Mas, não tendo condições financeiras de permanecer na agricultura familiar e nem no movimento sindical, assumi a vaga.

Há dois anos estou trabalhando como Técnica em Assuntos Educacionais, no IFRS, Câmpus Rio Grande, e quando soube que havia Mestrado em Educação Ambiental, na FURG, logo me interessei, por entender que este vem ao encontro do meu projeto de vida.

Sendo assim, fiz a seleção, inicialmente com um projeto relacionado aos professores do curso de Geoprocessamento do IFRS Câmpus Rio Grande, que é meu ambiente de

trabalho. Porém, logo nas primeiras aulas e encontros com a orientadora, fui percebendo que teria que fazer algo relacionado à minha história de vida, que estava relacionada com a militância na FETRAF-SUL/CUT. Minhas intervenções sempre eram relacionadas à agricultura familiar. Conversei com a minha orientadora, que havia aceitado me orientar, quando leu meu projeto anterior, e ela foi compreensiva, dizendo que meus olhos brilharam, quando falei que queria mudar de projeto e que pouco conhecia sobre agricultura familiar, mas estava disposta a aprender. Disse que eu realmente estava decidida e prontamente mudamos o foco da orientação.

Através das discussões realizadas nas primeiras disciplinas cursadas no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, reafirmei ainda mais a minha concepção de que os princípios da Educação Ambiental Crítica dialogam diretamente com a Agricultura Familiar, lugar a que me sinto pertencente. Isto reforça o meu interesse em trabalhar com essa categoria produtiva e ator político que é capaz de articular, propor, reivindicar e negociar avanços estruturais necessários, porém depara-se com o desafio da globalização da economia e da industrialização, enfrentando as consequências da verticalidade (SANTOS, 2008).

Sendo assim, apresento a pesquisa que desenvolvi ao longo do mestrado, pois sinto-me, embora longe, pertencente à agricultura familiar e à FETRAF-SUL/CUT. Por isto, sinto-me no compromisso de continuar contribuindo, mesmo que de outras formas, com a agricultura familiar.

A partir das aprendizagens que construí ao longo da minha história de vida, lancei-me ao desafio de ingressar no mestrado em Educação Ambiental, trazendo para a discussão o seguinte problema de pesquisa:

- Quais princípios da Educação Ambiental emergiram do processo de formação de educadores do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra, promovido pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul?

Para compreender o problema de pesquisa, foi necessário elaborar a seguinte hipótese:

- A Federação que coordenou o projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra promove a Formação de Educadores alicerçada nos princípios da Educação Popular e a formação dos educadores deste projeto estava permeada

pela Educação Ambiental, porém os educadores, dirigentes e coordenador envolvido no processo não tinham esse entendimento. Esta hipótese parte, portanto, do concreto vivenciado pela pesquisadora no interior da FETRAF-SUL/CUT e da análise documental realizada.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar e compreender como a inserção da Educação Ambiental permeou o processo de formação dos educadores do projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra e a contribuição da mesma para tal processo, considerando que esta experiência possa servir como aprendizagem para colaborar com a elaboração e o desenvolvimento de outros processos de formação.

Os objetivos específicos da pesquisa proposta são os seguintes:

- Analisar como aconteceu a inserção da Educação Ambiental no processo de formação dos educadores do projeto.
- Compreender qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre Formação de Educadores e suas contradições.
- Analisar quais princípios da Educação Ambiental emergiram e de que forma perpassaram o processo de formação dos educadores do CSJR.
- Compreender qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre Educação Ambiental e como essa permeou o processo de formação de educadores.

Depois desta narrativa, que mostra a minha história de vida e caracteriza o fenômeno de pesquisa, faz-se necessário trazer presente, no próximo capítulo, a contextualização da mesma.



### **3 CONTEXTO DA PESQUISA**

Neste capítulo apresenta-se o contexto onde foi desenvolvida a pesquisa, mostrando diversos elementos sobre a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT, considerados importantes para a compreensão do problema de pesquisa<sup>5</sup>.

#### **3.1 FETRAF-SUL/CUT**

A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL, orgânica à Central Única dos Trabalhadores – CUT, é uma organização sindical que representa, organiza e mobiliza os agricultores familiares da região Sul do Brasil. Neste sentido torna-se relevante enfatizar que a Agricultura Familiar é constituída por um grupo social que se caracteriza por ser proprietário e trabalhar em pequenas propriedades rurais, tendo como uma de suas marcas a luta. Mendes enfatiza que:

A trajetória desse grupo social em termos de organização manifesta sua capacidade de ser e de fazer diferente, e remete a uma produção com vistas ao desenvolvimento sustentável e solidário, expressão cunhada pela FETRAF-SUL/CUT para descrever sua forma de produzir e significar o trabalho e as relações sociais a que se propõe a agricultura familiar (MENDES, 2011, p. 41).

A Agricultura Familiar é entendida por Wanderley:

[...] como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. É importante insistir que esse caráter familiar não é um mero detalhe superficial e descritivo, ou seja, o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem consequências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente. No entanto, assim definida, essa categoria é necessariamente genérica, pois a combinação entre sociedade e trabalho assume, no tempo e no espaço, uma grande diversidade de formas sociais (WANDERLEY, 2001, p. 23).

---

<sup>5</sup> Este capítulo, que contextualiza onde foi realizada a pesquisa, foi construído a partir das informações contidas nos documentos anexos (Projeto Político Pedagógico do CSJR, Cronogramas de Formação dos Educadores, Percursos Formativos construídos nas formações de educadores, livros produzidos para a formação dos educandos do CSJR, apostilas produzidas para a formação dos educadores do CSJR, Resoluções do I Congresso da FETRAF-SUL/CUT, Tese do II Congresso da FETRAF-SUL/CUT, Resoluções do III Congresso da FETRAF-SUL/CUT, Proposta de Tese do IV Congresso da FETRAF-SUL/CUT e Resolução Final do III Acampamento da Juventude da FETRAF-SUL/CUT), bem como, o Projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra e também o conhecimento empírico da pesquisadora em formação, construído ao longo de sua história de vida.

A agricultura familiar além de ser uma forma social de organização, recentemente, passa a ser uma categoria discutida e com produção nos meios acadêmicos, nas organizações sindicais e nas instituições governamentais no que diz respeito à construção de políticas públicas.

Os debates sobre Agricultura Familiar é recente, pois surge na década de 90, fruto da organização dos agricultores familiares em movimentos sociais, no sentido de contrapor as políticas agrícolas que eram, na sua maioria, voltadas para os grandes proprietários de terra e alicerçadas no fortalecimento do modelo tecnológico fundamentado nos princípios da Revolução Verde<sup>6</sup>. Tedesco, ao falar em Agricultura Familiar, considera que:

No início da década de 1990, se alguém dissesse que a agricultura familiar estaria no centro do debate sobre agricultura brasileira seria chamado de otimista. Hoje, ela ocupa espaços os mais variados, da mídia à agenda política nacional, e suas demandas são disputadas por diferentes entidades de representação. É impossível pensar a construção desse espaço político para o tema sem considerar as experiências acumuladas nos últimos anos, principalmente através das diferentes formas de organização e mobilização dos trabalhadores rurais (TEDESCO, 2001, p. 337).

O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF foi um marco importante no reconhecimento dessa categoria, principalmente no que diz respeito às políticas públicas. Wanderley reforça a importância desse programa, o qual contrapõe a agricultura patronal:

Pela primeira vez na história, a agricultura familiar foi oficialmente reconhecida como um ator social. Antes vistos apenas como os pobres do campo, os produtores de baixa renda ou os pequenos produtores, os agricultores familiares são hoje percebidos como portadores de outra concepção de agricultura, diferente e alternativa à agricultura latifundiária e patronal dominante no país. O Programa de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF), implantado no Brasil nos anos 90, apesar dos limites conhecidos à sua efetiva adoção, constitui uma expressão desta mudança. [...] Esta 'ruralidade' da agricultura familiar, que povoa o campo e anima sua vida social, se opõe, ao mesmo tempo, à relação absentéista, despovoadora e predatória do espaço rural, praticada pela agricultura latifundiária, à visão 'urbano-centrada' dominante na sociedade e à percepção do meio rural sem agricultores (WANDERLEY, 2000, p. 36).

---

<sup>6</sup> O aumento da produtividade através do uso intensivo de insumos químicos, de variedades de alto rendimento melhoradas geneticamente, da irrigação e da mecanização, criando a ideia que passou a ser concebida com frequência como aquela do pacote tecnológico. Os objetivos então estabelecidos eram condizentes com o cenário mundial da época: crise no mercado de grãos alimentícios, aumento do crescimento demográfico e a previsão, a curto prazo, de uma "catástrofe alimentar" que poderia originar convulsões em certas regiões do mundo (ALMEIDA, 1997, p. 44).

A emergência do agricultor familiar como ator social e personagem político, no Brasil, é recente, sendo que, nas últimas décadas, vem ocorrendo um processo complexo e intenso na construção da categoria agricultura familiar, enquanto modelo de agricultura e como identidade política (RODRIGUES, 2004). Tedesco (1999, p. 29) alerta que: “[...] o produtor familiar não é uma condição; é, sim um processo em constante reconstrução sob a ótica do conflito”.

Além do PRONAF, criado em 1995 como um marco para a Agricultura Familiar, foram criadas, no Estado, secretarias de governo para trabalhar especificamente com esta categoria, como a Secretaria da Agricultura Familiar, instituída em 2003 no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, criado em 1998, demonstrando um processo de reconhecimento à importância que tem este ator social.

Em 2006, promulgou-se a Lei nº 11.326, da Agricultura Familiar, reconhecendo-a oficialmente como profissão no mundo do trabalho. Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais<sup>7</sup>; utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família (BRASIL, 2006).

Neste mesmo ano, a elaboração de um caderno especial sobre a Agricultura Familiar com os dados do Censo Agropecuário de 2006 (IBGE, 2009) contribuiu para evidenciar a importância social e econômica desta categoria de agricultores no país. Vejam-se os seguintes dados: a agricultura familiar é responsável por cerca de 70% dos alimentos produzidos no Brasil. Constitui a base econômica de 90% dos municípios brasileiros, responde por 35% do

---

<sup>7</sup>Módulo fiscal é uma unidade de medida agrária usada no Brasil, instituída pela Lei nº 6.746, de 10 de dezembro 1979. É expressa em hectares e é variável, sendo fixada para cada município, levando-se em conta: tipo de exploração predominante no município; a renda obtida com a exploração predominante; outras explorações existentes no município que, embora não predominantes, sejam expressivas em função da renda ou da área utilizada; conceito de propriedade familiar. O módulo fiscal corresponde à área mínima necessária a uma propriedade rural, para que sua exploração seja economicamente viável. Um módulo fiscal varia de 5 a 110 hectares, dependendo de cada município (MDA, 2014).

Produto Interno Bruto - PIB nacional e absorve 40% da população economicamente ativa do país. No Brasil, 84,4% do total de propriedades rurais brasileiras pertencem a grupos familiares. São aproximadamente 4,4 milhões de unidades produtivas, sendo que a metade delas está na Região Nordeste. Esses estabelecimentos representavam 84,4% do total, mas ocupavam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área destinada a estabelecimentos agropecuários brasileiros. Já os estabelecimentos não familiares representavam 15,6% do total e ocupavam 75,7% da área de produção. A agricultura familiar responde por 37,8% do Valor Bruto da Produção Agropecuária (calculado com base no volume da produção e nos preços médios de mercado). De acordo com a Secretaria de Agricultura Familiar, aproximadamente 13,8 milhões de pessoas trabalham em estabelecimentos familiares, o que corresponde a 77% da população ocupada na agricultura. Entre os estados brasileiros, a agricultura familiar tem especial destaque no Paraná. Das 374 mil propriedades rurais no estado, 320 mil pertencem a agricultores familiares. Quase 90% dos trabalhadores rurais estão vinculados à agricultura familiar. O Paraná tem uma expectativa de safra de 30 milhões de toneladas de grãos, e mais de 50% do valor bruto da produção vem da agricultura familiar. 1/3 das terras do estado são agricultáveis, e a maior parte está em propriedades com menos de 50 hectares (IBGE, 2006). Cabe destacar que o Paraná é um dos estados representados pela FETRAF-SUL/CUT.

É importante destacar que a Agricultura Familiar não se preocupa somente com os modos de produção e com a organização interna, mas também, com os movimentos de migração, com o crescimento do êxodo rural, entre outros. Sendo assim, caracteriza-se como uma nova forma de compreender o rural e de contrapor o sistema capitalista e, desta forma, não pode ser caracterizada como camponesa. Abramovay explica:

[...] a agricultura familiar é um fenômeno tão generalizado nos países capitalistas avançados que não pode ser explicada pela herança histórica camponesa, de fato, em alguns casos, existente: na verdade, o Estado foi determinante na moldagem da atual estrutura social do capitalismo agrário das nações centrais. [...] Uma agricultura familiar, altamente integrada ao mercado, capaz de incorporar os principais avanços técnicos e de responder às políticas governamentais não pode ser nem de longe caracterizada como *camponesa* (ABRAMOVAY, 2007, p. 32 – 33, grifo do autor).

A Agricultura Familiar precisa ser pensada, na atualidade, a partir de uma diversidade de significações, sendo contextualizada em várias situações de conflito e construção de estratégias de sustentação e reprodução de suas formas organizativas. Medeiros pondera que:

A emergência da agricultura familiar como categoria sindical apareceu intimamente articulada com a ideia de um novo modelo. Não se trata, sob

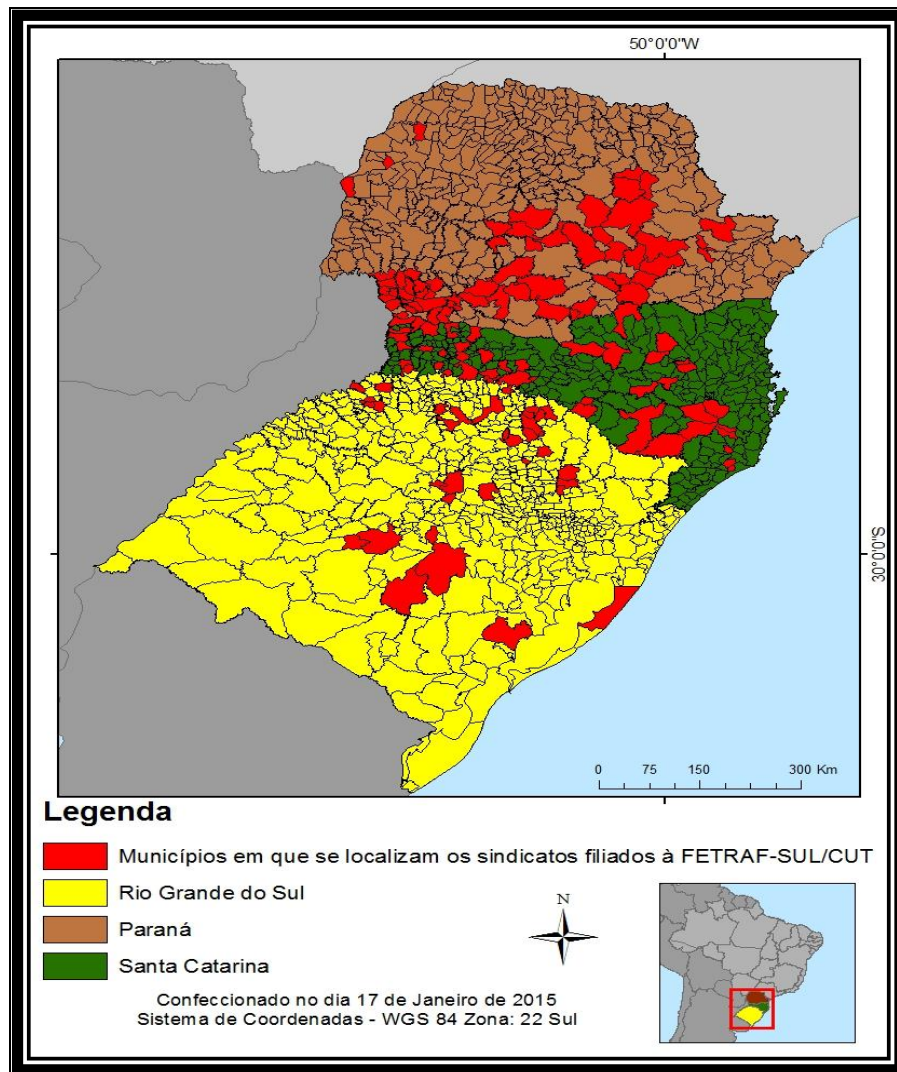
esta ótica, de fazer demandas pontuais e atomizadas de políticas agrícolas, mas sim de articulá-las numa perspectiva que faça a agricultura familiar o centro das políticas públicas para a agricultura (MEDEIROS, 1997, p.71).

O agricultor familiar enfrenta os desafios com as condições objetivas e com as ferramentas que são possíveis, pois apesar do grande avanço, ainda é incipiente a sua participação nas políticas públicas. Ao se discutir um modelo de desenvolvimento, torna-se imprescindível pensar na agricultura familiar, construindo políticas agrícolas diferenciadas que levem em consideração suas especificidades e, também, sua importância, conforme salienta Tedesco:

A agricultura familiar, tão em evidência hoje no campo político, econômico, cultural e social manifesta a dinâmica dos novos processos sociais que perpassam o meio rural/agrícola. Sua inserção nas formas sociais capitalistas, suas redefinições, rupturas e continuidades, a associação entre família, terra e trabalho, exteriorizam a heterogeneidade dos processos sociais englobantes, bem como a diversidade socioeconômica em sua plenitude. Arriscamos dizer que a unidade familiar, no meio rural, talvez seja a instância socioeconômica e cultural que melhor manifesta, agrega e reage em razão dos elementos constituintes dos processos sociais da modernidade, os quais não são tão lineares, nem tão homogêneos como alguns advogam, o que nos obriga a relativizar as noções de atraso, de determinismo, bem como de funcionalidade (TEDESCO, 2001, p. 11 - 12).

Levando em consideração a importância da Agricultura Familiar, apresenta-se a primeira federação de representação da Agricultura Familiar da Região Sul do Brasil – a FETRAF-SUL/CUT. Esta foi criada no I Congresso Sindical da Agricultura Familiar da Região Sul realizado em Chapecó – SC, de 28 a 30 de março de 2001, onde estiveram presentes 1.212 delegados, representando as comunidades de agricultores familiares de diversos municípios dos três estados do sul do Brasil. Foi fundada inicialmente por 95 Sindicatos de Trabalhadores na Agricultura Familiar e Sindicatos de Trabalhadores Rurais (FETRAF-SUL/CUT, 2004). Hoje está organizada em 119 sindicatos que representam 284 municípios dos três estados do Sul, conforme mostra a Figura 01:

Figura 01: Mapa dos municípios em que se localizam os sindicatos filiados à FETRAF-SUL/CUT, atualmente.



Fonte: Acervo da FETRAF-SUL/CUT (organizado por Fabiano Dias).

Dentro da estrutura da Federação foram constituídos os Coletivos de Jovens e de Mulheres, além das secretarias de Formação, Produção e Socioeconomia Solidária, Gestão e Finanças, Política Sindical e Organização, Política Agrícola e Agrária, Políticas Públicas e Comunicação.

A entidade surgiu com o objetivo de superar alguns desafios, como:

- construir a visibilidade, identidade e representação da Agricultura Familiar;
- ser um ator social e político no processo de elaboração e construção de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável e Solidário, tendo presente a Agricultura Familiar como um setor estratégico;

- ser um instrumento político de potencialização do ator social – Agricultura Familiar – na disputa de espaços na sociedade e na própria esquerda;
- e, enfrentar e romper com o modelo do sindicalismo oficial (FETRAF-SUL/CUT, 2004).

Conforme Silva e Reich ([200-]<sup>8</sup>, p. 04): “A FETRAF-SUL tem pela frente importantes metas, que pressupõe a superação de uma estrutura sindical fragmentada, culturalmente enraizada, sem, no entanto, centralizar sua atuação num macroespaço regional”.

A FETRAF-SUL/CUT, em conjunto com outras organizações da Agricultura Familiar, tem construído alternativas na organização da produção, consolidando grupos de formação informal, associações, cooperativas (de comercialização, de crédito e de produção), agroindústrias familiares e tem desenvolvido projetos ligados à agroecologia. A mesma luta e implementa ações para a produção de um processo de sustentabilidade, pois acredita que a estratégia de desenvolvimento deve privilegiar e potencializar as características da Agricultura Familiar, as dinâmicas locais, as formas organizativas do tecido social e o acúmulo das organizações sociais. A seguir, apresenta-se, na Figura 02, um registro realizado na IX Jornada de Lutas da FETRAF-SUL/CUT, reivindicando a compra da alimentação escolar diretamente da Agricultura Familiar.

Figura 02: IX Jornada de Lutas da FETRAF-SUL/CUT, realizada em 2013.



Fonte: Acervo da FETRAF-SUL/CUT.

<sup>8</sup>Usa-se 200- para indicar o ano quando se sabe a década, porém não o ano exato.

Esta Federação credencia-se como uma entidade legítima que representa a Agricultura Familiar do Sul do Brasil. Sendo assim, concretizou-se em uma das principais ferramentas de fortalecimento e valorização da Agricultura Familiar, acumulando, ao longo de sua caminhada, conquistas importantes. Silva e Reich ([200-], p. 09, grifo do autor) pontuam que: “Cabe à Federação [...] conhecer as necessidades e ter a capacidade de formular políticas que possam atender e envolver esta diversidade socioeconômica entendida como *agricultura familiar*.” Portanto, a luta deve continuar no sentido de buscar novas conquistas.

Os eixos prioritários de intervenção ou atuação para o próximo período, discutidos e aprovados no último congresso da FETRAF-SUL/CUT, além da ousadia de um salto de qualidade na organização do sistema FETRAF, são: mulheres – novas relações de gênero e igualdade de oportunidade; juventude – promoção de condições para a permanência no campo; organização da produção e cooperação – garantia de renda digna; meio ambiente, sustentabilidade e agroecologia; assistência técnica rural e pesquisa – a serviço da agricultura familiar; questão agrária e acesso à terra – para criar raízes; habitação rural – morar bem faz parte da dignidade humana; educação e qualificação profissional – valorização da agricultura familiar; integrados – valorizar o trabalho do agricultor familiar (FETRAF-SUL, 2013). Em relação à pauta de negociações, a Tese do IV Congresso da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul destaca:

A IX Jornada Nacional de Lutas da Agricultura Familiar, o processo de negociação, ações e mobilizações neste ano de 2013 deverão considerar o conjunto das demandas e necessidades da agricultura familiar, nos seus diversos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Para tanto, deverá ser elaborada, de forma articulada em nível nacional pela FETRAF-BRASIL e em conjunto com as demais Federações da Agricultura Familiar, uma pauta de reivindicações que contemple esse conjunto de questões a serem negociadas com os diversos órgãos públicos. As mobilizações de 2013 deverão ainda considerar reivindicações a serem negociadas no nível de cada estado e também nos municípios, cuja pauta será de competência, respectivamente, de cada estado e sindicato elaborar e negociar. No entanto, este IV Congresso da FETRAF-SUL/CUT deverá definir quais questões serão consideradas vitais, ou seja, que nortearão o debate e o processo de negociações, elementos estes estratégicos e que aglutinarão a demanda da Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-SUL/CUT, 2013).

A FETRAF-SUL/CUT mantém relações institucionais com várias entidades nacionais e internacionais, governamentais e não governamentais, principalmente na área de produção e cooperação, sempre priorizando intercâmbios culturais. Também tem participação efetiva em alguns conselhos como: Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional –



CONSEA; Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF; Centro de Estudos de Direito Econômico e Social – CEDES; e Conselho Nacional da Juventude – CONJUVE (FETRAF-SUL, 2004).

Cabe ressaltar que, a partir da organização e mobilização da FETRAF-SUL/CUT, em novembro de 2005, foi criada a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Brasil – FETRAF-BRASIL/CUT para construir um novo sindicalismo no campo, contrapondo-se à estrutura oficial do sindicalismo rural, representado por federações e sindicatos que infelizmente não superam vícios antigos como o assistencialismo, a subordinação ao poder local, a falta de lutas por créditos, por terra, por direitos e por justiça social e a falta de democracia no sindicato. A mesma nasceu para dar organicidade ao movimento sindical da Agricultura Familiar, buscando sempre uma atuação articulada e unificada do conjunto dos movimentos sociais combativos, a fim de criar condições para o redimensionamento do modelo de desenvolvimento, a partir da intervenção articulada do conjunto das políticas públicas de forma integral e integradora. Atualmente a FETRAF-BRASIL/CUT abrange 18 estados e, em sua direção, o Sul sempre está representado, levando em consideração a experiência de organização e a militância sindical desta região.

### **3.1.1 FETRAF-SUL/CUT e Jovens Agricultores Familiares: filhos que não fogem à luta**

Nos estudos realizados sobre juventude rural, uma das questões que tem merecido atenção especial e sido discutida é o êxodo rural. Esse fenômeno é mais preocupante com o gênero feminino, representando 52% da migração jovem, no Brasil (WEISHEIMER, 2005). Em uma pesquisa desenvolvida com e pelos educandos do projeto CSJR, em relação ao perfil destes jovens, levando fortemente em consideração o êxodo rural, Brumer e Spanevello (2008, p. 130), ressaltam que essa afirmação relacionada a gênero possibilita: “estabelecer conexões na maneira como os rapazes e as moças se envolvem na divisão de trabalho e na partilha da renda, no interior dos estabelecimentos familiares agrícolas, e suas aspirações educacionais e ocupacionais”. Os jovens têm certa autonomia em relação às jovens do meio rural, devido à cultura conservadora, bem presente e significativa nesse espaço. Neste sentido, ocorre um envelhecimento e masculinização no campo. Castro problematiza a situação dos jovens rurais, afirmando que:

Os identificados como *jovens e rurais* (Wanderley, 2007) seriam aqueles que vivenciam o que podemos denominar duplo “enquadramento”. Por um lado, sofrem com as imagens pejorativas sobre o mundo rural e as consequências dessa desvalorização do mundo rural no espaço urbano – ou seja, a associação do imaginário sobre o “mundo rural” ao *atraso* e a identificação dos jovens como *roceiros, peões, aqueles que moram mal*. Por outro lado, no meio rural, muitas vezes são deslegitimados por seus pais e *adultos* em geral, por serem *muito urbanos*. *Jovem rural* carrega o peso de uma posição hierárquica de subalternidade, ou seja, uma categoria percebida como inferior nas relações de hierarquia estabelecida na família, bem como na sociedade. Essa posição está, ainda, marcada por um contexto nacional de difíceis condições econômicas e sociais para a pequena produção familiar (CASTRO et al., 2009, p. 39, grifo do autor).

A juventude rural caracteriza-se como um setor fragilizado da sociedade, invisivelmente reconhecida acadêmica, política e socialmente, sendo assim dificilmente ganha espaço na agenda governamental. Esses fatores fazem com que o jovem não tenha perspectiva no meio rural, migrando para as cidades. Sobre a questão da invisibilidade, Weisheimer problematiza que:

A “situação de invisibilidade” a que está sujeito esse segmento da população se configura numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que dessa forma esses jovens não se tornam sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão (WEISHEIMER, 2005, p. 08).

Castro complementa, alertando que o jovem não é visto como “o presente”, remetendo para uma concepção equivocada de que o jovem é o ator social relacionado à transformação social no futuro:

*Juventude* é percebida, assim, como uma categoria social que, via de regra, relega aqueles assim identificados a um espaço de subalternidade nas relações sociais. Paradoxalmente, *jovem* é associado a *futuro* e à *transformação social*. Privilegiar a característica de transitoriedade nas percepções sobre juventude transfere, para aqueles assim identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletas, sem vivência, sem experiência, indivíduo, ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados (CASTRO et al., 2009, p. 43, grifo do autor).

Brumer e Spanevello (2008) discutem que as questões mais relevantes que contribuem para o êxodo rural, avaliadas pelos jovens pesquisados são, respectivamente: falta de incentivo e de políticas públicas; acesso à educação; pouca renda; falta de lazer; e pouco reconhecimento da família. Tendo em vista essas limitantes, Weisheimer avalia que, por mais que sejam poucos:

Os diferentes trabalhos apontam no sentido da necessidade de desenvolvimento de políticas públicas específicas para os jovens rurais, entre

as quais se destaca a pertinência de um projeto educacional que valorize o meio rural e prepare os jovens a se desenvolverem como agricultores (WEISHEIMER, 2005, p. 27).

É importante levar em consideração que a Educação Formal não trabalha o meio rural como uma possibilidade de trabalho e renda para o jovem, sendo que as escolas têm como modelo uma educação urbanizada, pensada e planejada para atender as especificidades da realidade urbana. Sobre isso Dickmann e Dickmann enfatizam que:

A educação tem em grande medida contribuído com o processo do êxodo rural da juventude, pois se trata de uma educação centralmente voltada para o mundo urbano, desconsiderando a realidade agrícola. Desde as séries iniciais até no ensino fundamental e no médio, todo o processo educacional, se é que podemos chamar de processo, se caracteriza como processo de transmissão de conhecimento e não existe a construção conjunta do saber entre o educador com os educandos, partindo da realidade de ambos. [...] Atrelado ao problema da educação bancária, de transmissão de conhecimento, com o processo de nucleação das escolas rurais, aumenta o número de educandos que saem do meio rural e se deslocam para os centros urbanos para estudar o que acaba incentivando, acelerando sua saída do meio rural (DICKAMNN, DICKMANN, 2009, p. 45).

Concorda-se com os autores acima citados e afirma-se que o currículo escolar deve valorizar o meio rural e trabalhar com essa realidade, pois, conforme pesquisas<sup>9</sup>, os jovens da Agricultura Familiar não querem estudar para sair do meio rural, mas sim para trabalhar e viver dignamente nesse meio. Se o jovem decidir ir para a cidade, que seja por opção, e não por obrigação. Além de educação voltada à realidade do meio rural, são necessárias políticas públicas específicas e integradas, como acesso ao crédito, terra, formação, assistência técnica, etc. Alguns espaços foram e estão sendo conquistados, mas muito ainda tem-se por conquistar, enquanto jovens agricultores familiares, pois, segundo Frigotto (2004, p. 213): “Quem paga são os pobres ou a remediada classe média. Mas isso também tem limites”.

Apesar das questões da invisibilidade, “visão equivocada” sobre os jovens, problemas hierárquicos e outros fatores citados como impulsionadores do êxodo rural, Brumer e Spanevello (2008) afirmam que, os jovens gostariam de permanecer no meio rural, mas os mesmos dizem que as condições os obrigam a migrarem para as cidades. O jovem rural, por

---

<sup>9</sup> BRUMER, Anita; SPANEVELLO, Rosani. **Jovens Agricultores Familiares da Região Sul do Brasil**. Porto Alegre: [s.n.], 2008.

CASTRO, Elisa Guaraná de [et al.]. **Os jovens estão indo embora? : juventude rural e a construção de um ator político**. Rio de Janeiro: Mauad X; Serópedica, RJ: EDUR, 2009.

ser uma população específica, não pode ser considerado como uma minoria da população jovem do país, pois segundo Castro, os dados mostram que:

[...] temos, de acordo com o Pnad (2006), que a população de 15 - 29 anos é de 49 milhões de pessoas (27% da população total), dos quais 4,5% rurais, ou seja, 8 milhões de jovens. Mesmo apresentados como “minoria”, não se trata de um contingente pequeno (CASTRO et al., 2009, p 44).

É importante ressaltar que, devido a essas dificuldades, os jovens têm se desafiado a organizar-se em entidades, sindicatos, federações, discutindo, elaborando pautas e reivindicando políticas públicas que contribuam para sua permanência no meio rural, pois, segundo a Comissão de Jovens do Fórum Sul dos Rurais da CUT, em uma pesquisa realizada pelos mesmos:

[...] a maioria dos jovens gostaria de continuar trabalhando na agricultura. Muitos dos filhos e filhas de agricultores familiares alimentam a esperança de construir suas vidas no campo, constituindo novas famílias de agricultores e sobrevivendo dignamente com a renda obtida nas atividades agropecuárias ou em outras atividades rurais (mesmo que não sejam agrícolas) (COMISSÃO DE JOVENS DO FÓRUM SUL DOS RURAIS DA CUT, 2000, p. 08).

Através da organização e muita mobilização, os jovens ganharam mais visibilidade e alguns olhares governamentais, materializados em programas e projetos, tais como: Nossa Primeira Terra, Pronaf Jovem, Pro Jovem, Consórcio Social da Juventude Rural, dentre outros. Em relação à mobilização da juventude da Agricultura Familiar, Dickmann e Dickmann (2009, p. 23) afirmam que: “Sua visibilidade cresceu com o passar dos anos de acordo como ela veio ocupando espaços sociais e conquistando direitos, e essa ampliação depende, fundamentalmente, de sua articulação e organização política”.

A organização da Juventude da Agricultura Familiar, em sua caminhada, tem feito uma opção pela sua estruturação no movimento sindical, conquistando espaços nas direções e nos espaços específicos de organização, através das coordenações da juventude e dos coletivos. Ressaltando a organização, a Juventude da FETRAF-SUL/CUT, apresenta-se:

Nós somos, com o maior prazer, a juventude da FETRAF-SUL/CUT. Somos integrantes e a continuidade da mais rica tradição de lutas sociais do campo brasileiro, que perpassa os diversos e sucessivos movimentos sociais, que ao longo da história do Brasil lutaram por liberdade de organização social, pela democratização do país, por políticas de acesso a terra e reforma agrária, por distribuição de renda e de riquezas, por políticas públicas apropriadas e favoráveis aos trabalhadores do campo. Somos a continuidade daqueles lutadores sociais que ao longo do tempo sofreram perseguições, repressão, e até mesmo tombaram na luta, mas que enfrentaram os seus medos, os seus

patrões, a repressão policial, e também o autoritarismo de Estado que por muito tempo esteve presente neste país e sufocou as liberdades e oprimiu trabalhadores e jovens estudantes que lutavam pelos seus ideais (ACAMPAMENTO DA JUVENTUDE DA FETRAF-SUL/CUT, 2011).

Na FETRAF-SUL/CUT, os coletivos são os espaços de direção e de condução do movimento, sendo, a partir dos mesmos, construídos outros instrumentos organizativos para o acesso e para a viabilização das políticas como as associações e as cooperativas. Os coletivos de jovens são organizados em três âmbitos: Região Sul, Microrregionais e de Sindicatos Municipais e têm como papel:

- coordenar e implementar as políticas definidas nas diferentes atividades da juventude e do movimento sindical;
- coordenar e planejar as atividades da juventude;
- manter articulação com outros espaços de organização da juventude e das instituições em que trabalha e estuda a juventude da Agricultura Familiar;
- conquistar e garantir espaço no movimento sindical para a organização, políticas e demandas da juventude e dar visibilidade à juventude da Agricultura Familiar, às suas ações políticas, construindo a identidade desse setor (FETRAF-SUL, 2004).

A composição do coletivo Regional Sul é feita com a participação de dois jovens por microrregião. Os coletivos Microrregionais são compostos pelos coletivos dos sindicatos municipais que, por sua vez, possuem representações das comunidades. Entende-se por comunidade grupos de famílias de agricultores familiares que residem próximos e que se organizam/participam conjuntamente de atividades festivas e religiosas no meio rural.

O que vem permeando e impulsionando a organização é a necessidade de construir as condições necessárias para que os(as) jovens possam permanecer no campo com dignidade, o que se tornou principal pauta: conquista das políticas públicas específicas. Dentre as bandeiras de lutas, destacam-se: políticas de acesso à terra; política agrícola e geração de renda; acesso à educação e que esta seja voltada à realidade do campo; cultura e inclusão digital; vida rural e meio ambiente. Sobre a questão de pertencer ao lugar, a Juventude da FETRAF-SUL/CUT salienta:

Somos a juventude da FETRAF-SUL/CUT, nos orgulhamos de pertencer à agricultura familiar, de morar no meio rural, da nossa cultura e dos nossos símbolos. Orgulhamo-nos de lutar por nossos direitos, por políticas públicas que consideramos importantes, pelo que acreditamos, por um mundo melhor para nós, para nosso povo, para todos e para os que virão depois de nós, pois

saberão, que tornamos realidade o refrão do hino nacional brasileiro: “*verás que um filho teu não foge à luta*”(ACAMPAMENTO DA JUVENTUDE DA FETRAF-SUL/CUT, 2011, grifo do autor).

É importante destacar também a necessidade da ampliação dos espaços de participação desses jovens nas organizações da Agricultura Familiar. Um marco importante na organização dos(as) jovens da FETRAF-SUL/CUT foi a realização de três acampamentos: o primeiro realizado em maio de 2003, em Xanxerê – SC, com a participação de 2.000 jovens; o segundo, no mês de março de 2006, em Esteio – RS, com a participação de 1.500 jovens; e o terceiro, em maio de 2011, em Concórdia – SC, com a participação de 1.500 jovens. Os mesmos levantaram como bandeira, respectivamente, acesso à terra, que resultou no Programa Nossa Primeira Terra, educação e renda, e formação (ACAMPAMENTO DA JUVENTUDE DA FETRAF-SUL/CUT, 2011). Em 2012, realizaram-se três acampamentos estaduais, envolvendo mais de 1.000 jovens nos debates. A Figura 03, ilustra o movimento destes jovens no III Acampamento.

Figura 03: Caminhada no III Acampamento da Juventude da FETRAF-SUL/CUT, realizado em 2011.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fruto da organização, a partir de um intercâmbio que os(as) jovens da FETRAF-SUL/CUT têm com uma organização de jovens rurais da Holanda, iniciou-se a organização de duas experiências piloto de geração de renda com jovens, sendo uma agroindústria de leite no município de Arvoredo – SC e uma Rota Turística – Caminhos da Agricultura Familiar, no município de Marcelino Ramos – RS. Para reforçar o que significa os jovens participarem e

atuarem nas organizações da Agricultura Familiar, transcreve-se aqui um relato da Comissão de Jovens do Fórum Sul dos Rurais da Central Única dos Trabalhadores, os quais dizem que:

[...] os jovens devem ser vistos como atores sociais que precisam ser incorporados nos trabalhos de nossas organizações. Deve ser considerado também como um segmento da Agricultura Familiar que é capaz de formular reivindicações e propostas concretas que apontem para a construção de um projeto alternativo de desenvolvimento rural e que solucionem os graves problemas vivenciados atualmente pela juventude rural do Sul. Nesse sentido é preciso que os jovens se reconheçam como sujeitos capazes de participar da definição e implementação de novos direitos sociais (FÓRUM SUL DOS RURAIS DA CUT, 2000).

Entende-se, por ator social, o sujeito que representa seu grupo ou classe, luta e busca alternativas políticas em prol de seu coletivo, ou seja, atua numa perspectiva emancipatória, conforme afirma Ruscheinsky:

O discurso nas ciências sociais que trabalha a noção de ator ou de sujeito compreende-o em seu atuar de modo emancipatório. A sua forma e o imaginário dos atores sociais quanto ao meio ambiente são invocados como fenômenos da história, cujas características são a política, a democracia, a práxis, cidadania e sustentabilidade (RUSCHEINSKY, 2007, p. 23).

Atuar de modo emancipatório significa participar, agir para superar a educação tradicional, as relações que reproduzem a miséria, as práticas de exclusão e a desigualdade social. A emancipação pauta-se pela igualdade, justiça social, respeito à diversidade cultural, participação e autogestão e deve ser definida pela ação e construção dialógica com o outro. Sobre isso, Loureiro destaca:

O processo emancipatório almeja, portanto, a construção de uma nova sociabilidade e organização social na qual os limites que se objetivam na política, na educação, nas instituições e nas relações econômicas possam ser superados democraticamente. Processo que visa garantir aos diferentes agentes sociais efetivas condições de participar e decidir, sob relações de produção que permitam a justa distribuição do que é socialmente criado (alimentos, remédios, roupas, utensílios para proteção, educação, arte, ciência, etc.) para que a nossa espécie alcance novos modos de viver e se realizar na natureza e não “contra a natureza” (LOUREIRO, 2007, p.160).

Tonet complementa, dizendo:

[...] pensamos que é urgente repensar toda a problemática da educação à luz da questão da emancipação humana e não da cidadania. Sem menosprezar os progressos que esta última representa, é preciso reconhecer que a emancipação humana abre um horizonte infinitamente superior para a autoconstrução humana (TONET, 2012, p. 58).

Os atores sociais têm o papel de, através da participação e da organização em grupos sociais, lutar e agir buscando a mudança, gerando um desequilíbrio na ordem social estabelecida. São agentes que trabalham a partir das contradições e dos conflitos entre os seres humanos e destes com a natureza. Ruscheinsky orienta que uma sociedade com presença de atores sociais não deve ser vista como ordem social:

Portanto, uma sociedade permeada por atores não pode ser compreendida como uma ordem social, como equilíbrio ou coesão. Através dos atores sociais se operacionaliza a capacidade da sociedade de eleger a sua organização, com as respectivas relações sociais, estabelecer as bases de negociação de conflitos, de selecionar os seus valores ambientais e de estreitar os processos de mudança e ação sobre o meio ambiente (RUSCHEINSKY, 2007, p. 23).

Esse mesmo autor (2007, p. 25) salienta que: “Na leitura da realidade a situação dos atores representa a capacidade de explicar os problemas e elaborar planos para enfrentá-los”. Assim, atores sociais representam as contradições, a luta e as ações de transformação da sociedade. Viezzer (2007, p. 39) diz que os atores sociais representam também blocos de poder: “Na realidade, os Atores Sociais representam “blocos de poder” que, colocados em sinergia de interesses pela qualidade do meio ambiente e de vida, podem aprender e ensinar uns aos outros, “mediatizados pelo mundo”, como diz Paulo Freire”.

A Federação acredita que, com uma intervenção organizada dos jovens agricultores familiares, foi possível avançar em questões históricas, como no caso da construção de políticas públicas específicas, contribuindo para o acesso e permanência dos jovens no campo, como citado anteriormente, o Programa do Governo Federal - Nossa Primeira Terra. Porém, entende que a permanência do jovem no meio rural não só depende de políticas públicas voltadas para esse público, mas também de uma efetiva organização desses jovens para a concretização de políticas públicas já conquistadas. A Figura 04 mostra a participação da juventude no movimento.



Figura 04: Seminário da Juventude da FETRAF-SUL/CUT, antecedendo o III Congresso da Federação, realizado em 2010.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Um dos grandes desafios hoje é a construção de alternativas de geração de renda para propiciar uma melhoria na qualidade de vida da juventude, fazendo do meio rural um lugar bom para se viver. Mendes, Conte e Reis problematizam:

De outro modo, somente políticas públicas, não dão conta, enquanto houver concentração fundiária, de um lado políticas mínimas para os pequenos e, grandes volumes em recursos e benefícios aos grandes proprietários a Juventude da Agricultura Familiar continuará vulnerável à exclusão do campo. Para enfrentar esses limites, a resistência e organização desses sujeitos persiste e continuará sendo ferramenta de construção de uma Agricultura Familiar como um bom lugar, com condições dignas para se viver (MENDES; CONTE; REIS, 2010, p. 09).

Esta concepção vem ao encontro do que problematiza Reigota (2001, p.10), quando instiga a refletir sobre a Educação Ambiental, que visa à formação de cidadãos críticos, conscientes, participativos e atuantes, na promoção de uma educação política. Segundo ele: “[...] a EA deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza”.

Ao buscar um entendimento acerca das ações cotidianas, enfatizando a Educação Ambiental como uma ação importante na atualidade, independente da escala e os atores sociais, ao ter conhecimento dessa realidade, constrói um pensamento universal para assim atuar conscientemente como modificador do meio onde está inserido.

### 3.1.2 FETRAF-SUL/CUT e a Educação Popular

Para iniciar o diálogo entre a FETRAF-SUL/CUT e a Educação Popular, busca-se Brandão (1983, p. 09), quando enfatiza que: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

A concepção da FETRAF-SUL/CUT a respeito da Educação Popular é que a mesma deve assumir uma posição ideológica que tem, como base de sustentação, o compromisso com a luta pela transformação da realidade. O ser humano deve ser entendido como projeto em permanente processo de construção, na relação com os outros e com o mundo, sendo esse um ato coletivo e solidário fundamentado no diálogo.

Esta Federação compreende que a educação precisa partir da realidade do educando, considerando imprescindível a apreensão da realidade para a construção de conhecimento. Considera a Educação Popular um instrumento de luta política que contribui para despertar, reforçar e qualificar o potencial popular, instigando o rompimento da lógica dominante e a construção de uma alternativa solidária. Ao pontuar sobre a importância da Educação Popular, a Tese do II Congresso da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul enfatiza:

Avaliamos que a Educação Popular permite fazer uma discussão mais consciente a respeito do conteúdo, do método e da finalidade da educação. Partindo dos princípios da Educação Popular, faz-se necessário superar a ideia dos espaços tradicionais de ensino, dos conteúdos formatados uniformemente para todas as escolas que têm como finalidade transferir conhecimentos e manter inalterada a estrutura social. Concebemos a Educação Popular como um processo, que considera as múltiplas dimensões para constituir um ambiente que propicie o ensino-aprendizagem, formando os conteúdos a partir de temas geradores extraídos da realidade dos(as) educandos(as), tendo como finalidade uma melhor apropriação do mundo pelos(as) educandos(as) e a sua inserção no processo de transformação da sociedade. [...] todo ser humano é histórico e situado no mundo e essa relação dialética ser humano-mundo é fundamental para a concepção de Educação Popular, pois toda ação humana transforma o mundo, portanto, o mundo é resultado das intervenções que os homens e mulheres fazem nele (FETRAF-SUL/CUT, 2007).

A FETRAF-SUL/CUT compreende que a educação é um processo coletivo e permanente na construção de conhecimentos, e que, através da capacitação dos educadores e

educandos, proporcionam-se condições para que esses possam apreender a realidade e compreendê-la criticamente, com a possibilidade de transformá-la. Sobre isto, Freire pondera que:

Seria demasiado ingênuo, até angelical da nossa parte, esperar que a “bancada ruralista” aceitasse quieta e concordante na discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. Isso é tarefa para educadores e educadoras progressistas cumprir, dentro e fora das escolas. É tarefa para organizações não governamentais, para sindicatos democráticos realizar (FREIRE, 1996, p. 99 - 100).

Neste sentido, a FETRAF-SUL/CUT considera relevante que a Educação Popular faça um recorte para a luta de classes, pois possibilita, a quem desenvolve os processos formativos, relacionar os conteúdos às classes populares, incluindo nos percursos formativos a dimensão ideológica dos temas com bastante clareza. Afirma que o conhecimento constrói-se nas relações entre os seres humanos e no diálogo dos diferentes saberes. É nesta concepção que, em seguida, apresenta-se uma das experiências da FETRAF-SUL/CUT em Educação do Campo.

### **3.1.3 FETRAF-SUL/CUT e a Educação do Campo: Projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra**

O Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra foi um projeto de formação realizado nos anos de 2006 e 2007, que abrangeu os três estados do Sul do Brasil e foi coordenado pela FETRAF-SUL/CUT. O público que participou foi de aproximadamente 700 jovens, a maioria da faixa etária de 16 a 24 anos, prioritariamente de baixa renda, trabalhadores rurais ou filhos de agricultores familiares, distribuídos em 22 turmas.

O projeto foi desenvolvido em 400 horas; dessas, 240 horas foram em 10 módulos de 24 horas (3 dias consecutivos), realizados durante 08 meses. As outras 160 horas possuíam atividades como: intercâmbios, pesquisas, visitas técnicas, etc. Cada módulo era trabalhado em 2 dias com temas gerais, como: juventude como sujeito social; desenvolvimento; organização da Agricultura Familiar; políticas públicas para a juventude; organização da produção; agroecologia; agroindustrialização; comercialização; entre outros. As oficinas técnicas, que eram de um dia por módulo, foram momentos de capacitação dos jovens na forma prática, dialogando com os temas gerais dos módulos. Cada turma trabalhava com um

tema produtivo específico que tivesse relevância na região, como: produção de leite; agroindústria, turismo rural; produção e comercialização de frutíferas; hortaliças; etc. Abaixo, a Figura 05 ilustra um momento vivenciado pelos jovens no consórcio – uma aula técnica.

Figura 05: Aula técnica sobre produção de leite, com uma das turmas do Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra, na Região do Alto Uruguai Gaúcho.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os educadores que trabalharam com as turmas foram contratados pela entidade-âncora, sendo que passaram por um processo contínuo de formação, baseado nos princípios da Educação Popular. Conforme Tese do II Congresso da FETRAF-SUL/CUT (2007, p. 26): “Podemos afirmar que é na metodologia que transparece a concepção de educação que o(a) educador(a) tem como opção, pois está, além da dinâmica, intimamente imbricada com o conteúdo.” A Educação Popular tem, como ponto de partida, a prática social. Para tanto, é importante que todos os envolvidos no processo de formação assumam-se como construtores e sujeitos da história, assumindo compromissos e responsabilidades no processo de transformação. Segundo Freire (1996, p. 65): “Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma das virtudes indispensáveis – a da coerência”. Não era necessário que os educadores tivessem formação específica, porém deveriam ter perfil e conhecimento sobre Agricultura Familiar para trabalhar com os educandos. Entre os educadores que trabalharam no projeto de formação, destacam-se: alguns que haviam militado na Pastoral da Juventude Rural – PJR; outros, oriundos de cooperativas relacionadas à Agricultura Familiar; outros, dirigentes de sindicatos ligados à FETRAF-SUL/CUT; outros,

formados em Pedagogia na turma conveniada – FETRAF-SUL/CUT x UERGS; e, também, professores formados em Pedagogia, com algum conhecimento sobre Agricultura Familiar.

Já os técnicos foram contratados de entidades parceiras da FETRAF-SUL/CUT (cooperativas de produção, crédito, assistência técnica, etc) e, também, passavam por um processo de formação, similar ao dos educadores(as). A Figura 06 ilustra um momento de formação dos educadores que atuaram no consórcio.

Figura 06: Encontro de formação de educadores do projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra, realizado em 2006.



Fonte: Acervo do coordenador pedagógico do projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra.

Foram realizados um total de cinco encontros de formação com os educadores, com duração de 32 horas cada, que serviam especialmente para: preparar os educadores(as) sobre os temas a serem trabalhados; trocar experiências sobre as dinâmicas utilizadas nas turmas; construir o percurso formativo para o trabalho com os jovens; interligar as ações do projeto com as estratégias da FETRAF-SUL/CUT; conciliar processo formativo com processo organizativo; proporcionar momentos de avaliação do processo; e projetar melhor as ações de forma coletiva e articulada. Tal prática está em consonância com a compreensão de Freire (1996, p. 38) de que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Segundo ele: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Em cada encontro era apresentado um cronograma de atividades que seriam desenvolvidas em cada dia e os respectivos coordenadores de cada atividade. Também era construído o percurso formativo, que servia como um guia para o processo formativo com os jovens, possibilitando desenvolver outras atividades e dinâmicas,

conforme a realidade de cada turma. Neste percurso, eram ressaltados os temas a serem trabalhados nos módulos, os saberes dos educandos, a metodologia utilizada para trabalhar, os recursos necessários e as atividades extraclasse. O Quadro 01 exemplifica o cronograma das atividades de formação de educadores do CSJR:

Quadro 01: Cronograma geral de atividades da formação de educadores do Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra.

DIA	QUARTA-FEIRA – 04/10 – 1º DIA	QUINTA-FEIRA – 05/10 – 2º DIA	SEXTA-FEIRA – 06/10 – 3º DIA	05/10 JOVENS – 06/10 MULHERES
	<b>ABERTURA – FORMAÇÃO GERAL</b>	<b>FORMAÇÃO DO CONSÓRCIO DA JUVENTUDE</b>	<b>FORMAÇÃO DO PROJETO MULHER</b>	<b>DIA COMUM</b>
MANHÃ	9:00 Mística de abertura (Tadeu e Liz) Falas da Direção da FETRAF-SUL/CUT (Acolhida) Apresentação dos Participantes (Edilza) 10:00 Apresentação da Programação da Formação de Formadores e divisão das equipes de trabalho (animação e crônica, chimarrão, estrutura, cronometrista). (Ivo e Aline) 10:30 Intervalo 10:45 Apresentação dos Projetos pelas dirigentes Denize e Severine.	8:30 Mística e Animação 8:45 Tema 1: Identidade da juventude da agricultura familiar com João do DESER (a confirmar) 10:00 Intervalo 10:15 Continuação do diálogo sobre a identidade.	8:30 Mística e Animação 8:45 Tema: Mulher Agricultora Familiar. 10:00 Intervalo 10:15 Continuação do diálogo sobre a Mulher Agricultora Familiar.	<b>Participantes: Educadores e Educadoras</b> <b>Responsáveis: Aline e Ivo.</b> 8:30 Mística e Animação. 8:45 Leituras Direcionadas para os Educadores(as) com textos distintos ou com textos comuns. 10:00 Intervalo. 10:30 Trabalho em grupo com questões. 11:00 Apresentação e debate dos textos.  <b>Participantes: Coletivos e Coordenadoras Políticas dos Projetos</b> <b>Responsáveis: Denize e Severine.</b> Diálogo sobre o funcionamento e estrutura dos projetos: financeiro e infraestrutura.
	<b>12:30 ALMOÇO</b>	<b>12:00 ALMOÇO</b>	<b>12:00 ALMOÇO</b>	<b>12:00 ALMOÇO</b>
TARDE	13:30 Equipe de Animação. 13:45 Análise de Conjuntura (Marcelino) 15:15 Estratégia da FETRAF-SUL/CUT (Tortelli) 16:00 Intervalo 16:15 O Consórcio e o Projeto Mulher como estratégia da FETRAF-SUL/CUT (Severine e Denize) 17:00 Debate sobre os temas da tarde	13:30 Equipe de Animação 13:45 Tema 2: Organização da Agricultura Familiar. 16:00 Intervalo 16:15 Construção do Percurso Formativo. 18:00 Avaliação 18:30 Mística de encerramento do dia.	13:30 Equipe de Animação 13:45 Tema 2: Agricultura Familiar: origens e conceitos, potenciais e limites. 16:00 Intervalo 16:15 Construção do Percurso Formativo. 18:00 Avaliação 18:30 Mística de encerramento do dia.	<b>Participantes: Coletivos, Coordenadoras Políticas, Educadores(as) e Assessores de Formação.</b> 13:30 Equipe de Animação 13:45 Tema: Mística. (Amadeu) 16:00 Intervalo 16:15 Metodologia de Organização de Base e Horas de Campo. 17:00 Avaliação e considerações. 17:30 Mística de Encerramento construída

	18:00 Avaliação: Que bom! Que pena! Que tal? Com tarjetas coladas no mural. 18:30 Mística de encerramento do dia.			pelos participantes.
NOITE	<b>19:00 JANTA LIVRE – DESCANSO</b>	<b>19:00 JANTAR ATIVIDADE DE INTEGRAÇÃO</b>	<b>19:00 JANTA</b>	<b>19:00 JANTA</b>
	<b>RELATORIA: DÉBORA</b>	<b>RELATORIA: JOCÉLIA</b>	<b>RELATORIA: ELIZANDRA</b>	<b>RELATORIA: ELIZANDRA E JOCÉLIA</b>

Fonte: Acervo da FETRAF-SUL/CUT.

Em seguida, o Quadro 02 apresenta um dos percursos formativos construídos na formação de educadores do CSJR:

Quadro 02: Percurso Formativo construído na formação de educadores do Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra.

Percurso formativo Rio Grande do Sul
--------------------------------------

Assistente pedagógica: Débora Mate Mendes.

Apresenta: Josiane, Evandra, Ionara.

<b>Temas</b>	<b>Saberes dos educandos</b>	<b>Como trabalhar (metodologia)</b>	<b>Recursos</b>	<b>Atividades Extra-classe</b>
História e projeto de vida	Vivências experiências, expectativas e projetos de cada um.	Mística (bandeira FETRAF, objetos pessoais). Texto: Eu não sou você. Crachás. Leitura e debate do texto. Dinâmica da teia ou do mapa.	Bandeira, objetos pessoais, texto de apoio, canetas, mapa, papel e barbante.	Árvore genealógica.
Identidade da juventude da AGRICULTURA FAMILIAR	Família, cultura, lazer...	Leitura e debate do texto, trabalho em grupo com montagem de painel (recorte e colagem)	Papel pardo, revistas, jornais, cola.	Pesquisa da origem do nome.
Desafios e perspectivas – processo eleitoral	Políticas públicas, preços, monocultura, concepção de sociedade e sujeito.	Leitura e debate do texto. Jogo da verdade ou consequência a partir do tema.	Garrafa, textos, 2 caixas uma com questões, outra com micos.	
Movimentos sociais: História e concepções		Leitura e debate dos textos lâminas e retro projetor com tópicos a serem desenvolvidos pelos educadores.	Vídeo: Brasil 500 anos. 8 de maio nunca mais.	

		Trabalho em grupo de elaboração de teatro.		
--	--	--	--	--

Fonte: Acervo da FETRAF-SUL/CUT

A equipe pedagógica elaborou 05 apostilas como material de apoio para os educadores, com diversos textos, capítulos de livro e artigos, que dialogavam com os temas que foram trabalhados com os educandos, nos módulos de formação.

Todo o processo formativo foi baseado na realidade dos(as) jovens e seus desdobramentos. Neste sentido buscou-se a problematização da vida concreta e o estabelecimento de relações entre a experiência imediata e os determinantes de ordem histórico-sociais mais gerais, pois, conforme reflexão de Freire (1996, p. 30): “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

O processo formativo, deste ponto de vista, foi constituído não de professor e alunos, mas de homens e mulheres, adultos e jovens, reunidos para estudar, pesquisar, refletir, problematizar e atuar coletiva e solidariamente no mundo em que vivem, construindo um novo projeto de sociedade mais justa e solidária. Pois, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 (1996, p.15): “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

O projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra apresentou-se inicialmente como uma possibilidade de o Estado atingir um público até então descoberto de políticas, daquele antes não visto pelas ações do Estado. E, mesmo sendo uma ação que foi pensada, direcionada e moldada para o meio urbano, que teve que sofrer adaptações metodológicas para ser aplicado ao meio rural, mostrou-se capaz de cumprir com alguns objetivos e metas junto à juventude rural.

Neste sentido, pela possibilidade de participar da implantação do Consórcio e atuar como educadora formadora, compreende-se que este estabeleceu um plano de trabalho com objetivos e metas, que dialogavam com as necessidades da Agricultura Familiar e atendeu as



demandas da área de abrangência, com um formato metodológico que conseguiu contemplar os anseios dos(as) jovens, obter as respostas para as finalidades institucionais e ser adaptadas à realidade rural. Constituiu-se em um espaço de formação profissional que atendeu a demandas técnicas específicas, mas, mais do que isso, tornou-se um espaço privilegiado de reflexão sobre a realidade do país, de socialização e de geração de conhecimentos.

A iniciativa conseguiu, ainda, promover o encontro de jovens em grupos, que estavam antes em maior parte dispersos, depois reunidos participaram de um processo que lhes sinalizou para possíveis alternativas e possibilitou a reflexão coletiva da sua condição de geração, de origem cultural e de classe social. Isso lhes trouxe explicações, desvendou significados e deu sentidos para questões antes um tanto confusas e sem rumos, mostrando que cultura se faz e se refaz, torna-se agricultor familiar, conhecendo a própria história, a sua cultura. Pode-se dizer que o projeto conseguiu, junto à juventude participante, uma reflexão sobre a realidade atual e histórica da agricultura com ênfase na familiar, que levou os(as) jovens a se assumirem como agricultores familiares, condição escamoteada no período inicial dos encontros do CSJR. Propiciou e gerou certa unidade, que configura uma identidade coletiva da juventude da Agricultura Familiar do Sul do país. A Figura 07 ilustra uma atividade desenvolvida no encontro que marcou o encerramento das atividades do projeto.

Figura 07: Encerramento do projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra, em uma das turmas da Região do Alto Uruguai Gaúcho.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao se analisar, a partir da perspectiva do crescimento político pessoal e coletivo, e de ampliação da participação em espaços de representação, de proposição e direção, pode-se constatar também uma revitalização e renovação dos coletivos de juventude, ligados à FETRAF-SUL CUT.

Do ponto de vista de gênero, também teve um resultado significativo. Desde o início, encaminhou-se por estabelecer uma política de quotas de gênero. Definiu-se por, no mínimo, 30% de mulheres, mas buscando ampliar esse percentual na perspectiva de ter maior igualdade da participação e, na maioria das turmas, a participação das mulheres foi significativa do ponto de vista percentual como de participação ativa no processo, muitas vindo a ocupar espaços nos coletivos e direções de sindicatos. Isto é de fundamental importância, pois os estudos realizados sobre o perfil da juventude rural, especialmente da Agricultura Familiar, nos últimos anos, mostram uma crescente masculinização da mesma, ou seja, as mulheres migram mais para as cidades por não verem perspectivas no meio rural.

Outro avanço importante foi o acúmulo da Federação no que diz respeito a jovens da Agricultura Familiar, destacando aqui a produção de materiais aos educandos, materiais de subsídio aos educadores e, em especial, a pesquisa realizada em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS sobre a Juventude da Agricultura Familiar do Sul do Brasil, já sistematizada e publicada. Cabe ressaltar também, a iniciativa de vários jovens, em desenvolver, na propriedade, projetos produtivos de alternativas de trabalho e renda, ou seja, o projeto capacitou para melhoraria da propriedade.

Nas avaliações realizadas, que oportunizaram o envolvimento das famílias dos jovens que participaram do CSJR, em seus depoimentos falavam da mudança de comportamento de seus filhos, buscando conhecer, entender melhor a propriedade e a produção de sua família, contribuindo para melhorá-la. Percebeu-se também que se iniciou um diálogo intergeracional que, anteriormente, na maioria das famílias não acontecia, uma vez que as iniciativas dos jovens eram recebidas com muita resistência.

Porém, o projeto CSJR também se deparou com algumas limitantes. Por ser um programa pensado para o meio urbano e adaptado ao meio rural, o mesmo apresentou também alguns desafios. O tempo necessário para execução deveria ter sido maior, para construir o campo como referencial, aumentar a autoestima dos jovens e consolidar a identidade da juventude da Agricultura Familiar, pois outras experiências mostraram que são os encontros proporcionados por atividades como essas que fazem com que o jovem se assuma como agricultor familiar.

Sobre a comprovação da participação dos jovens na sua propriedade rural e nas políticas públicas, compreendo que deveria ter sido diferente, pois, ao invés de estimular a

reconversão da propriedade para a agroecologia, aceitou-se como comprovante, por exemplo, notas de insumos, inclusive de agroquímicos e, em contraponto, não foi aceito o bloco de produtor familiar. A realidade da Agricultura Familiar e a concepção da FETRAF-SUL/CUT permitiam outras formas de inserção que não foram incorporadas à comprovação dos jovens.

Apesar de ter havido um diálogo maior entre todos os membros das famílias, acreditamos que no projeto seriam necessárias atividades conjuntas: jovens e família, para compreender e encontrar alternativas juntos. Outra limitante foi a questão de escolaridade, pois o projeto exigia que pelo menos 70% dos jovens que participaram deveriam estar estudando, porém a realidade evidenciada pela Agricultura Familiar é outra, sendo que os jovens do campo têm baixo nível de escolaridade, pois muitos se veem obrigados a abandonar os estudos para auxiliar na propriedade. Sugere-se a ampliação do percentual de jovens que não estejam estudando, pois vários jovens lideranças e com perspectiva de permanecer no meio rural não puderam participar, dando espaço para alguns que não tinham essa pretensão.

Outro fator que dificultou o andamento do projeto foi a parte burocrática. Por ser um projeto do meio urbano adaptado ao meio rural, com uma metodologia diferenciada, a burocracia era ainda maior; por exemplo, a necessidade de preenchimento de muitas listas e cadastros. Isso ocupava muito tempo e, dessa forma, o espaço considerado de extrema importância para a formação era diminuído consideravelmente.

Outros dois elementos apontados como aspectos negativos no processo do CSJR foram: a desistência de alguns jovens no decorrer do processo e a participação de alguns que tinham como maior objetivo, no projeto, receber a bolsa de formação que, na época, era de R\$ 100,00 mensais.

No que diz respeito à formação dos educandos, foi considerada como uma limitante a forma como se trabalhou com a realidade dos jovens, pois, por mais que o elemento “ser jovem e ser agricultor familiar” fosse levado em consideração, os jovens que participaram do projeto viviam em diferentes municípios e regiões dos três estados do Sul do Brasil e, não necessariamente, compartilhavam da mesma realidade. Contudo, o processo de formação dos educadores que trabalharam com esses jovens foi o mesmo, ficando “a critério” do educador, conhecer e considerar a particularidade de cada turma.

Por fim, um grande desafio encontrado pós-Consórcio é a dificuldade que os jovens enfrentam para dar continuidade aos projetos produtivos iniciados, seja por falta de

acompanhamento de técnicos ou por falta de formação continuada dos próprios jovens. Neste sentido, além da necessidade não somente de programas e políticas públicas adaptadas, mas sim específicos para o jovem da Agricultura Familiar, é importante que os mesmos sejam integrados e de fácil acesso para promover, de fato, a permanência no meio rural e fazer dele um bom lugar para viver.

A partir da explanação do contexto da pesquisa, torna-se importante trazer a metodologia trabalhada, com o propósito de entender o caminho percorrido para dialogar com o fenômeno de pesquisa. Desta maneira, o próximo capítulo propõe-se a fazer esta interação.

## 4 A METODOLOGIA DA PESQUISA

São várias as razões pelas quais um pesquisador engaja-se ou escolhe pesquisar um fenômeno. A busca pela metodologia da pesquisa constitui-se sempre num grande desafio. Entendo que a metodologia significa o caminho para a realização de algo, ou seja, é a forma de construir e conduzir a pesquisa. É o campo em que se estudam os métodos praticados em determinada área para a produção do conhecimento. Consiste em uma reflexão acerca do conjunto de métodos e tem como objetivo captar e analisar as características dos vários métodos indispensáveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e aprofundar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Sánchez Gamboa, ao referir-se sobre metodologia e método, diz:

A formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento dos dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma de conhecimento científico. Estas têm valor como parte dos métodos. O método, ou o caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepção de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996, p. 07).

Esse mesmo autor salienta que o pesquisador precisa ter clara a relação com métodos e procedimentos para garantir uma pesquisa de qualidade:

Para conseguir um domínio confiável das técnicas, os investigadores necessitam entender suas relações com os métodos e os procedimentos, e destes com os correspondentes pressupostos teóricos e epistemológicos, assim como perceber com clareza as implicações filosóficas das diversas opções científicas. O êxito de uma pesquisa de qualidade pode estar na articulação lógica desses elementos e no conhecimento dos pressupostos e das implicações da abordagem epistemológica que o pesquisador utiliza (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 53).

Sendo assim, este trabalho é de cunho qualitativo, pois pelas experiências, práticas, formação teórica e ideológica, a pesquisadora entendeu que esta é a forma mais coerente e que chega mais próxima da realidade ao pesquisar e interpretar um fenômeno, possibilitando contribuir em sua transformação.

Existem, pelo menos, duas razões para defender uma abordagem através da pesquisa qualitativa dos fenômenos. Uma delas apoia-se no fato de que qualquer fenômeno material possui muitas propriedades. A pesquisa quantitativa coloca ênfase no que do fenômeno

material pode ser medido. Esse princípio, que é sustentado pelos investigadores que privilegiam a quantidade, a medida dos fenômenos materiais, não considera como possível campo de investigação os valores, porque esses não podem ser compreendidos numa apreciação quantitativa. A outra consiste em que os fenômenos materiais sociais são definitivamente históricos. Isso quer dizer que sua duração é muito breve, em geral, que a existência dos fenômenos materiais naturais. Os fenômenos materiais sociais foram criados pelos seres humanos e sua existência está intimamente relacionada, também, com as necessidades que tiveram ou têm em sua totalidade. Fazenda (2010, p. 63) alerta que: “Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização”.

A presente pesquisa constituiu-se em um Estudo de Caso, visto que se trata de um fenômeno social que já foi realizado, do qual a pesquisadora fez parte. Neste sentido, o Estudo de Caso busca situar-se na realidade social, partindo da realidade concreta da vida cotidiana dos participantes do processo, atentando para suas dimensões e interações. Triviños compreende o Estudo de Caso como:

[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. [...] O importante é lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto (TRIVIÑOS, 1987, p. 133-134).

A pesquisadora parte do princípio de que os fenômenos devem ser contextualizados em sua dimensão histórica e a relação entre investigador e pesquisados, no exercício da pesquisa, está alicerçado no diálogo e na construção, articulando criticamente o saber científico com o saber empírico, resultando em novas compreensões. Parte da unidade entre teoria e prática, e a pesquisadora assume o compromisso de presença e participação. Este compromisso da investigadora com o grupo pesquisado e suas causas sociais precisa ser um processo dirigido à transformação social, tendo claro que a pesquisa refere-se a uma parte do processo de conhecer para modificar ou transformar. Na opinião de Yin (2001), a necessidade de se utilizar a estratégia de pesquisa “Estudo de Caso” deve nascer do desejo de entender um fenômeno social complexo.

Cabe ressaltar que vários elementos trazidos na pesquisa foram também vivenciados ou construídos e observados pela pesquisadora, através da prática enquanto educadora do projeto e dirigente sindical da FETRAF-SUL/CUT, ou seja, através da participação<sup>10</sup>.

#### 4.1 A Análise dos Dados: Análise Textual Discursiva

A ferramenta utilizada para analisar os dados foi a Análise Textual Discursiva –ATD, que tem, como pretensão, aprofundar os fenômenos investigados a partir de uma análise criteriosa e rigorosa. Baseia-se na compreensão e reconstrução de fenômenos já existentes.

A ATD é uma metodologia de pesquisa proposta por Moraes e Galiazzi (2007), de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Para Moraes e Galiazzi (2007), a ATD pretende a superação do paradigma dominante e insere-se preferencialmente em pesquisas de cunho aberto, em que as próprias interrogações vão se constituindo de forma emergente e, por isto, necessariamente representam um caminho inseguro. Esta metodologia, enquanto ferramenta para análise dos dados produzidos, permite trabalhar com categorias *a posteriori*, que emergem do processo de análise dos dados, daí sua importante contribuição para a pesquisa desenvolvida. Moraes e Galiazzi explicam que:

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensões em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validade (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12).

A ATD possui três componentes basilares, sendo que o primeiro constitui o processo de *unitarização*. Para realizar a unitarização foi necessário desmontar e desintegrar os textos, destacando seus elementos constituintes. Na sequência, realizou-se a codificação dos textos unitarizados, e atribui-se um título para cada unidade, ou seja, constroem-se as unidades de significado. Para facilitar o processo, foram elencadas algumas palavras-chave por unidade de significado, anteriormente ao título. Também, por opção da pesquisadora, em uma nova

---

<sup>10</sup> A participação deve ser um eixo estruturante das práticas de Educação Ambiental e, considerando o quadro de agravamento cotidiano da crise ambiental, esta representa um instrumento essencial para a transformação das relações entre sociedade e ambiente (JACOBI, 2005).

coluna intitulada “Comentários”, foram descritos aspectos considerados relevantes pela pesquisadora em cada unidade de significado. Moraes e Galiazzi salientam que a unitarização:

Constitui um exercício desconstrutivo em que as informações são gradativamente transformadas em constituintes elementares, componentes de base pertinentes à pesquisa. Representa um movimento de leitura e interpretação em que os significados dos textos são interpretados produzindo-se diversificados significados, resultando destes processos elementos ou unidades, pretendendo-se com isso ressaltar aspectos significativos do fenômeno realizado. A escolha das unidades é importante, pois os resultados da pesquisa são muito sensíveis aos tipos de unidades trabalhados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 48 - 49).

As unidades de análise foram identificadas, tendo em vista os propósitos da pesquisa e, mesmo o processo sendo de desmontagem, não significa a descontextualização da realidade, pois o fenômeno de pesquisa foi analisado levando em consideração sua totalidade.

A partir das unidades de significados, passou-se para o segundo componente, que consiste na categorização. Constituiu-se num processo de comparação entre as unidades definidas no processo inicial da análise, agrupando os elementos semelhantes. Moraes e Galiazzi salientam:

A categorização constitui um processo de classificação em que elementos de base – as unidades de significados – são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.75).

A categorização organizou as categorias, nomeando e definindo através de níveis (agrupamento), onde formam chamadas de iniciais, intermediárias e finais. Uma mesma unidade pôde ser classificada em mais de uma categoria, mesmo com sentidos diferentes, dependendo da concepção da pesquisadora. No primeiro momento, chegou-se a 65 categorias iniciais que faziam parte de um conjunto de elementos que se intercalavam. Posteriormente, por dialogarem entre si, agruparam-se essas, transformando-as em 6 categorias intermediárias. Por fim, entendendo-se que várias dessas categorias estavam relacionadas, articulou-se, resultando em 4 categorias finais denominadas: Da Educação a Educação Ambiental, A Educação Ambiental como Prática de Liberdade, A Participação no Movimento Social como forma de Pertencimento e, Dialogando com os Princípios da Educação Ambiental. Neste segundo componente, ao chegar às categorias finais, foram buscados e descritos os teóricos ou referências que dialogavam com as mesmas para contribuir no processo de escrita do



metatexto, que é o componente final do exercício de análise. Todo o processo da ATD, descrito até aqui, foi feito em planilha do Excel.

A construção dos metatextos são as produções textuais que explicam o fenômeno de pesquisa, valendo-se das categorias empíricas (processo de unitarização e categorização) a partir de um determinado conteúdo (ou conjunto de conceitos) que formam a base teórica enquanto intelectual e pesquisadora. Os metatextos visam articular teoricamente as categorias emergentes num movimento recursivo, ou seja, escrever/organizar as ideias imergindo no fenômeno de pesquisa e retornando à realidade objetiva quantas vezes forem necessárias. É importante ressaltar que, nos metatextos escritos, foram trabalhados todos os aspectos que emergiram nas categorias iniciais e intermediárias, sendo considerados importantes pela pesquisadora. Moraes e Galiazzi consideram:

Todo o processo de análise textual volta-se à produção do metatexto. A partir da unitarização e categorização constrói-se a estrutura básica do metatexto. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. Simultaneamente, o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente, poderão ser integrados na estruturação do texto como um todo (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 33).

Isto resulta na ampliação da compreensão do objeto de pesquisa, ou seja, os resultados finais estão concretizados a partir de uma nova compreensão sobre a realidade. Conforme Moraes e Galiazzi:

Em todos esses processos enfatiza-se o necessário envolvimento intenso e rigoroso do pesquisador no processo de análise e de reconstrução. Precisa-se assumir-se intérprete e autor, processo em que os resultados expressos representam modos de intervenção nos discursos sociais investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 10).

Em síntese, a Análise Textual Discursiva, enquanto ferramenta de análise, foi escolhida por possibilitar a produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos investigados, podendo, a partir das categorias emergentes, fazer o diálogo entre o resultado dos dados analisados, os teóricos que fundamentam a pesquisa e, neste movimento, compreender o problema da pesquisa e anunciar os resultados advindos do exercício de análise.

## 4.2 A Produção dos Dados

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir da realização de entrevistas individuais semiestruturadas, além de pesquisa documental.

O número total de sujeitos participantes da pesquisa foram 9. Destes, 5 educadores do projeto CSJR, representando os três estados – RS, SC e PR; 3 dirigentes da FETRAF-SUL/CUT na época do projeto: o coordenador geral; o coordenador de formação e a coordenadora de juventude; e o coordenador pedagógico do CSJR. O critério para a escolha dos sujeitos entrevistados foi cuidadosamente pensado para que justificasse a participação destes sujeitos. Entendendo desta forma, os entrevistados foram escolhidos, observando para que se possa compreender o problema investigado e os objetivos de pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida, levando em consideração a Região Sul do Brasil, tendo em vista que esta foi a área de abrangência do projeto. A escolha dos entrevistados levou em consideração a área de abrangência do projeto Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra e o problema de pesquisa, atentando para a participação dos envolvidos no movimento social, e também contemplando os objetivos específicos no que diz respeito à concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre Educação Ambiental e formação de educadores.

Nesta pesquisa, os sujeitos foram identificados como grãos (milho, feijão, soja, ervilha, amendoim, lentilha, pipoca, trigo e arroz)<sup>11</sup>, pois além de manter sua integridade, esta escolha está relacionada ao tema de pesquisa, visto que trabalha com a formação de educadores de um projeto com jovens agricultores familiares, coordenado por uma Federação que representa a Agricultura Familiar. Assim, os grãos estão associados à diversificação de produção da Agricultura Familiar.

Primeiramente foram realizadas 7 entrevistas, contemplando apenas 3 educadores. Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, com agendamento prévio por telefone e/ou internet. Os 3 educadores e o coordenador pedagógico do CSJR foram entrevistados, em visita, na casa de cada um deles. O coordenador de formação da FETRAF-SUL/CUT concedeu a entrevista após o término de uma atividade da federação, no município de Realeza – PR. A coordenadora de juventude foi entrevistada durante uma atividade no

---

<sup>11</sup> Trigo, arroz e soja, nesta pesquisa, são considerados grãos relacionados à Agricultura Familiar, levando em consideração a diversificação desta e as mudanças relacionadas à produção de grãos que vêm ocorrendo nos últimos anos.

município de Barão de Cotegipe – RS. O coordenador geral da FETRAF-SUL/CUT reservou um momento e lugar específico para realizar a entrevista, Parque 5º Rancho, no município de Marcelino Ramos – RS. Posteriormente à qualificação do projeto, como sugestão da banca e por entendermos pertinente, foram realizadas outras 2 entrevistas, por e-mail, com mais 2 educadores, sendo que algumas questões foram alteradas.

A entrevista representa uma espécie de interação social entre o pesquisador e o(os) pesquisado(os), que se concretiza a partir de um diálogo parcialmente estruturado e possibilita ao pesquisador intervir sobre um tópico que não ficou claro e que o interessa ou vice-versa. A entrevista semiestruturada, como resultado das respostas do entrevistado, instiga o pesquisador a seguir com outras interrogativas, cujas respostas exigem novas hipóteses, inclusive novas teorias para interpretar as informações que recebe do sujeito. É importante que o pesquisador tenha flexibilidade para aceitar a liberdade do entrevistado em mostrar suas experiências. Isto não quer dizer, por outro lado, que o pesquisador terá que seguir rigorosamente o caminho de ideias do entrevistado. O investigador tem um foco principal de estudo, e quando o entrevistado se desvia claramente do tema central, ou se está perdendo-se em imprecisões, o investigador pode retomar o foco da investigação. A entrevista semiestruturada individual certamente levanta questionamentos que necessitem ser analisados e interpretados com maior profundidade. Triviños conceitua e destaca a importância da entrevista semiestruturada:

[...] queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Podemos entender por entrevistas semiestruturadas, em geral, aquelas que partem de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nascem a priori. Elas são resultado, não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Além da realização de entrevistas semiestruturadas, também foi realizada pesquisa documental, onde foram analisados documentos como o Projeto Político Pedagógico do CSJR, Cronogramas de Formação dos Educadores, Percursos Formativos construídos nas formações de educadores, livros produzidos para a formação dos educandos do CSJR, apostilas produzidas para a formação dos educadores do CSJR, Resoluções do I Congresso da FETRAF-SUL/CUT (Anexo 01), Tese do II Congresso da FETRAF-SUL/CUT (Anexo 02), Resoluções do III Congresso da FETRAF-SUL/CUT (Anexo 03), Proposta de Tese do IV Congresso da FETRAF-SUL/CUT (Anexo 04) e Resolução Final do III Acampamento da Juventude da FETRAF-SUL/CUT (Anexo 05). O critério usado para escolha dos documentos foi levando em consideração a importância dos mesmos para responder a questão de pesquisa, bem como dar conta de compreender os objetivos traçados.

Sá-Silva, Almeida e Guindani explicam a pesquisa documental, ressaltando a diferença da pesquisa bibliográfica:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 06).

Godoy alerta para uma das qualidades da pesquisa documental:

[...] os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informação à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação (GODOY, 1995, p. 22).

Faz-se necessário ressaltar que a pesquisa documental foi realizada desde a definição do problema de pesquisa e foi bastante enfatizada no decorrer desta dissertação. Esta ferramenta foi importante para instrumentalizar a escrita da contextualização da pesquisa e, também, os diálogos teóricos.

Para a produção dos dados, foram realizadas visitas à sede da Federação para a busca de documentos e visita aos entrevistados. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. Triviños recomenda a gravação da entrevista e justifica:

Somos partidários disto fundamentalmente por duas razões surgidas de nossa prática como investigadores. A gravação permite contar com todo material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio. Por outro lado, e isto tem dado para nós muitos bons resultados, o mesmo informante pode ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar, etc, as ideias por ele expostas, caso o fizermos escutar suas próprias palavras gravadas. Suas observações ao conteúdo de sua entrevista e as já feitas pelo pesquisador podem constituir o material inicial para a segunda entrevista e assim sucessivamente. Se a entrevista gravada é acompanhada de anotações gerais sobre atitudes ou comportamentos do entrevistado, pode contribuir melhor ainda aos esclarecimentos que persegue o cientista (TRIVIÑOS, 1987, p. 148).

Em síntese, a coleta de dados deu-se com procedimentos que geraram informações relevantes para compreender o problema de pesquisa, de maneira que se aproxime da realidade do fenômeno.

A seguir apresenta-se o modelo de entrevista semiestruturada usada para produzir os dados. Foram elaborados quatro modelos, sendo dois para os educadores, um para os dirigentes da Federação e outro para o coordenador pedagógico do projeto. Vejamos a seguir, nos Quadros 03, 04, 05 e 06:

Quadro 03: Entrevista realizada com 3 educadores que participaram da implantação do CSJR.

<b>Entrevista – Educadores</b>
Nome: Formação/Universidade: Função/cargo que ocupava no período da realização do CSJR: (    ) Militante (    ) Dirigente (    ) Simpatizante da FETRAF-SUL/CUT Endereço (período em que o CSJR foi realizado): Turmas e regiões de atuação: Profissão/Função/Cargo atual: Fone: E-mail:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você ficou conhecendo o Consórcio Social Juventude Rural – Sementes na Terra e por que aceitou ser educador deste projeto?</li> <li>2. Qual a sua concepção sobre formação de educadores?</li> <li>3. O que você entende ou considera como Educação Ambiental?</li> <li>4. Você acha que a Educação Ambiental estava inserida no processo de formação dos educadores do CSJR? De que forma?</li> <li>5. Você era dirigente/militante da FETRAF-SUL/CUT ou apenas simpatizante? Conhecer ou pertencer a esse movimento social contribuiu na sua atuação enquanto educador?</li> <li>6. Fale sobre o significado da experiência do CSJR para você.</li> </ol>

Quadro 04: Entrevista realizada com 2 educadores que participaram da implantação do CSJR.<sup>12</sup>

<b>Entrevista – Educadores</b>
<p>Nome:            Formação/Universidade:            Função/cargo que ocupava no período da realização do CSJR: ( ) Militante ( ) Dirigente ( )            Simpatizante da FETRAF-SUL/CUT            Endereço (período em que o CSJR foi realizado):            Turmas e regiões de atuação:            Profissão/Função/Cargo atual:            Fone:            E-mail:</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você ficou conhecendo o Consórcio Social Juventude Rural – Sementes na Terra e por que aceitou ser educador deste projeto?</li> <li>2. Na sua avaliação, como deve ser trabalhada a formação de educadores?</li> <li>3. O que você entende ou considera como Educação Ambiental?</li> <li>4. De que forma e quais temas que abordavam a questão ambiental foram trabalhados no processo de formação dos educadores do CSJR?</li> <li>5. Você era dirigente/militante da FETRAF-SUL/CUT ou apenas simpatizante? Conhecer ou pertencer a esse movimento social contribuiu na sua atuação enquanto educador?</li> <li>6. Fale sobre o significado da experiência do CSJR para você.</li> </ol>

Quadro 05: Entrevista realizada com os dirigentes da FETRAF-SUL/CUT.

<b>Entrevista - Dirigentes da FETRAF-SUL/CUT</b>
<p>Nome:            Formação:            Função/cargo que ocupava no período da realização do CSJR: ( ) Militante ( ) Dirigente ( )            Simpatizante da FETRAF-SUL/CUT            Profissão, função/cargo atual:            Endereço:            Fone:            E-mail:</p>
<b>Questões</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De que forma e com que propósitos aconteceu a implementação do projeto Consórcio Social Juventude Rural – Sementes na Terra pela FETRAF-SUL/CUT?</li> <li>2. Qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre formação de educadores?</li> <li>3. O que a FETRAF-SUL/CUT entende ou considera como Educação Ambiental?</li> <li>4. Você acha que a Educação Ambiental estava inserida no processo de formação dos educadores do CSJR? De que forma?</li> <li>5. Você considera que houve coerência entre os pressupostos teóricos que fundamentavam o projeto CSJR e a prática realizada pelos educadores?</li> <li>6. Você considera que teve alguma diferença, na atuação e na formação dos jovens, entre os</li> </ol>

<sup>12</sup> Entrevistas realizadas por e-mail.

educadores que participavam/atuavam na FETRAF-SUL/CUT e os que eram apenas simpatizantes? Explique por quê.

7. Quais os desafios encontrados no processo de formação?

8. Quais os impactos do projeto CSJR para a Agricultura Familiar?

9. Fale um pouco do significado da experiência do CSJR para a FETRAF-SUL/CUT.

Quadro 06: Entrevista realizada com o Coordenador Pedagógico do Projeto CSJR.

<b>Entrevista - Coordenador Pedagógico</b>
<p>Nome:            Formação/Universidade:            Função/cargo que ocupava no período de realização do CSJR: ( ) Militante ( ) Dirigente ( ) Simpatizante da FETRAF-SUL/CUT            Profissão, função/cargo atual:            Endereço:            Fone:            E-mail:</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você ficou conhecendo o Consórcio Social Juventude Rural – Sementes na Terra e por que aceitou ser coordenador pedagógico desse projeto?</li> <li>2. Qual a sua concepção sobre formação de educadores?</li> <li>3. O que você entende ou considera como Educação Ambiental?</li> <li>4. Você acha que a Educação Ambiental estava inserida no processo de formação dos educadores do CSJR? De que forma?</li> <li>5. Você considera que houve coerência entre os pressupostos teóricos que fundamentavam o projeto CSJR e a prática realizada pelos educadores?</li> <li>6. Você considera que teve alguma diferença, na atuação e na formação dos jovens, entre os educadores que participavam/atuavam na FETRAF-SUL/CUT e os que eram apenas simpatizantes? Explique por quê.</li> <li>7. Quais os desafios encontrados no processo de formação?</li> <li>8. Fale um pouco do significado da experiência do CSJR para você.</li> </ol>

#### 4.2.1 Perfil dos Entrevistados

A seguir apresenta-se, de maneira resumida, o perfil dos entrevistados, observando-se o processo de participação e militância dos mesmos nos movimentos sociais.

- **Feijão**

Foi educadora do CSJR na Região Altos da Serra – RS. É filha de agricultores familiares. Sua formação é Licenciatura em História e tem Especialização em Interdisciplinaridade. No período em que atuou como educadora do CSJR era funcionária do Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Ibiacá – RS; professora de

Universidade Particular; e educadora dos Projetos Terra Solidária e Mulher, ambos coordenados pela FETRAF-SUL/CUT. Posteriormente, foi Secretária de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, no município de Ibiaçá – RS. Atualmente é vereadora do município de Ibiaçá – RS; educadora do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC; coordenadora do Cadastro Ambiental Rural – CAR, pelo Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Ibiaçá – RS; e, estudante de Teologia.

- **Milho**

Foi educadora do CSJR na região Sudoeste – PR. Formada em Pedagogia, pela turma conveniada: UERGS – FETRAF-SUL/CUT. No período em que foi educadora do CSJR, era agricultora familiar. Atualmente é professora da Rede Municipal de Ensino – Educação Infantil, no município de Santo Antônio do Sudoeste – PR.

- **Arroz**

Foi educadora do CSJR na região Oeste – SC. Sua formação é Licenciatura em Ciências Agrárias. É filha de agricultores familiares. No período em que foi educadora do CSJR, era Educadora do Projeto Terra Solidária e Presidente da Cooperativa de Leite de Guatambu – SC. Atualmente é estudante de Enfermagem.

- **Lentilha**

Foi educadora do CSJR na região de Concórdia – SC. É filha de agricultores familiares e sua formação é em Pedagogia. Antes de ser selecionada para se educadora, foi coordenadora da Pastoral da Juventude – PJ na região de Erechim – RS, por 4 anos. Em 2009, foi assessora parlamentar do vereador Lucas Farina, do PT, no município de Erechim. Atualmente é pedagoga no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, no município de Passo Fundo – RS.

- **Ervilha**

Foi educadora do CSJR nas regiões Oeste e Extremo Oeste – SC. É formada em História. Participou da PJ; foi vice-presidente da Cresol, no município de Getúlio Vargas – RS; presidente do SUTRAF do município de Getúlio Vargas – RS e Região e, integrante do coletivo de jovens da FETRAF-SUL/CUT. No período em que atuou como educadora do CSJR, era agricultora familiar e foi, também, educadora do Projeto Mulher. Atualmente é agricultora familiar e presidente da Cooperativa de Habitação da Agricultura Familiar – COOPERHAF.



- **Soja**

É agricultor familiar. Tem Ensino Fundamental e cursou a primeira edição do projeto Terra Solidária. Militou na Pastoral da Juventude Rural – PJR, em 1986. Em 1995, foi tesoureiro do STR, do município de Nova Prata – PR, e em 1998 foi presidente do mesmo sindicato. Em 2002, assumiu a secretaria de formação da FETRAF-SUL/CUT e, a partir de 2004, passou a ser o coordenador estadual da FETRAF-SUL/CUT, no estado do PR.

- **Pipoca**

É agricultora familiar. Formou-se em Pedagogia na turma conveniada UERGS – FETRAF-SUL/CUT. Começou sua militância, aos 12 anos, na PJ. A participação no movimento sindical rural teve início aos 16 anos, em 1998. No ano seguinte, assumiu a coordenação de juventude da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de Santa Catarina – FETRAFESC/CUT, primeira federação específica da agricultura familiar do Brasil. Em 2001, a partir da criação da FETRAF-SUL/CUT, assumiu a coordenação de jovens desta Federação. Em 2005, assumiu o mesmo posto no congresso de criação da FETRAF-BRASIL/CUT. Na CUT Nacional, integrou o coletivo de jovens. Teve atuação marcante na Reunião Especializada sobre a Agricultura Familiar do Mercosul – REAF. De 2005 a 2009, integrou o CONJUVE e se destacou como a conselheira mais jovem da primeira gestão. Filiada ao PT desde os 16 anos, compôs a comissão executiva do partido em Santa Catarina, em 2008, até ser eleita Secretária Nacional de Juventude do PT em maio daquele mesmo ano. Atualmente é Secretária Nacional da Juventude da Secretaria Geral da Presidência da República.

- **Amendoim**

Agricultor familiar e, desde jovem, teve sua vida marcada pela dedicação e pelo trabalho comunitário e uma atuação destacada e marcante na Região do Alto Uruguai. Militou no Grêmio Estudantil e na PJ. No início da década de 1980 foi articulador da Oposição Sindical no município de Jacutinga – RS, tendo como meta conquistar a direção do STR. No mesmo período, foi um dos articuladores das oposições sindicais na Região do Alto Uruguai Gaúcho e ativo participante das Pastorais Regionais: da Juventude e a Rural. Em 1990, foi eleito coordenador do Departamento Estadual de Trabalhadores Rurais da CUT - DETR-CUT/RS. Em 1993, foi Secretário Geral do Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais da CUT – DNTR-CUT. Em 1994, foi eleito Vice-Presidente da CUT Nacional. Em 1997, foi eleito Secretário de Formação da CUT, onde por seis anos contribuiu na elaboração e

implementação de importantes programas de formação profissional do Brasil, entre eles: o projeto Terra Solidária para dirigentes sindicais e agricultores familiares. Durante esse período amadureceu a ideia de criar uma organização da Agricultura Familiar. Em 2001, foi um dos protagonistas na criação da FETRAF-SUL/CUT, sendo eleito o coordenador geral da mesma pelo período de 2002 a 2010. Participou do grupo de trabalho que formulou o Programa do Governo Federal nos anos de 2002 e 2006. Participou dos dois principais conselhos desse governo: O Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – CNDES e Conselho Nacional de Segurança Social – CNSS. Em 03 de outubro de 2010, foi eleito deputado estadual pelo PT do Rio Grande do Sul e, em outubro de 2014, foi reeleito deputado estadual pelo mesmo partido.

- **Trigo**

É filho de uma costureira e de um pedreiro. Aos 14 anos já trabalhava com carteira assinada. Aos 15 anos, iniciou sua militância na PJ. Ingressou no Seminário dos Oblatos de São Francisco de Sales, permanecendo por 04 anos até o Postulado, em preparação para os votos religiosos. Aos 18 anos iniciou seus trabalhos nas fábricas de bolas e tênis e, ao mesmo tempo, envolvia-se com grupos de jovens e equipes de liturgia da Igreja Católica. Em 2002, iniciou o bacharelado em Filosofia. Em 2006, trabalhou no Centro de Educação e Assessoria Popular – CEAP. Em 2008, foi selecionado para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, pesquisando as “Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia”. Paralelamente à preparação e atividade acadêmica, foi Jovem Liberado da PJ na Arquidiocese de Passo Fundo – RS. Nesse período, participou da Coordenação Diocesana de Pastoral, da Coordenação Estadual da PJ e, foi membro da Assembleia Nacional da PJ. Posteriormente, compôs a Equipe de Formação da FETRAF-SUL/CUT. Atualmente, faz doutorado, em busca do aprofundamento de como Paulo Freire pode contribuir para a formação de educadores ambientais, comprometidos com uma educação de qualidade na escola em que atuam. Também, organiza e assessora as Cooperativas Habitacionais Autogestionárias, sendo que foi um dos fundadores da Cooperativa Habitacional Central do Brasil – COOHABRAS, em 2010, como primeira cooperativa habitacional que se propõe a organizar grupos de famílias sem casa em todo o Brasil e produzir moradias a preço de custo. É diretor Pedagógico da COOHABRAS e professor Substituto de Filosofia na UFFS.

## 5 DIÁLOGOS TEÓRICOS

### 5.1 Educação Ambiental

A discussão a respeito da Educação Ambiental vinha acontecendo há algum tempo, porém o tema internalizou-se oficialmente em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo. Foi uma discussão a nível mundial que debateu a importância de trabalhar a vinculação entre o ambiente e a educação. Em atendimento à Recomendação 96 dessa conferência, a Organização das Nações Unidas – ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, instituiu o Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA, que foi a instância internacional responsável pela promoção de encontros regionais e nacionais. Dois anos depois, em 1977, realizou-se a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Georgia. Naquele momento consolidou-se o PIEA e foram definidas as Diretrizes para a Educação Ambiental em nível internacional. Essa conferência teve uma participação significativa de representantes do Estado e trabalhou a Educação Ambiental como meio educativo, compreendendo de modo articulado as dimensões ambiental e social, problematizando a realidade e buscando as raízes da crise civilizatória. Uma das recomendações da ONU aos Estados foi a criação de políticas públicas específicas. Em sua declaração, a Conferência de Tbilisi dizia:

A EA deve ser dirigida à comunidade despertando o interesse do indivíduo em participar de um processo ativo no sentido de resolver os problemas dentro de um contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade e o esforço para construir um futuro melhor (CONFERÊNCIA DE TBILISI, 1997).

Em 1987, foi realizada a Conferência Internacional em Ambiente e Sociedade, sob o tema “Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade”. Realizada na cidade de Thessaloniki, essa conferência considerou prioritária a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a realização de encontros para a troca de materiais entre educadores.

Os debates sobre Educação Ambiental surgiram, no Brasil, bem antes de sua institucionalização pelo governo federal. No final do século XIX e início do XX, podem-se citar alguns artigos, uma primeira legislação com uma perspectiva conservacionista, ações isoladas de organizações da sociedade civil, prefeituras municipais e governos estaduais em relação ao meio ambiente. Na década de 80, surgiram também os primeiros cursos de

especialização em Educação Ambiental (Loureiro, 2012). O marco inicial da institucionalização da Educação Ambiental no governo federal foi a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA, em 1973, vinculada ao Ministério do Interior. Conforme o Programa Nacional de Educação Ambiental:

A SEMA estabeleceu, como parte de suas atribuições, “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”, e foi responsável pela capacitação de recursos humanos e sensibilização inicial da sociedade para as questões ambientais (BRASIL, 2005).

Outros avanços importantes na institucionalização da Educação Ambiental foram a inclusão da mesma em todos os níveis de ensino, o que foi estabelecido em 1981, no âmbito legislativo, pela PNUMA e, em 1988, a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente, estabelecida pela Constituição Federal.

Em 1991, foi criado o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Ministério da Educação – MEC, o qual, em 1993, transformou-se na Coordenação Geral de Educação Ambiental – COEA/MEC. Ainda nesse ano, foi criada a Divisão de Educação Ambiental, do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, órgão instituído em 1989, com a função de ser o grande executor da política ambiental e de gerir de forma integrada essa área no país. Em 1992, a partir do II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, foram criadas redes de Educação Ambiental em diversas unidades federativas do país. Ainda em 1992, foi criado o Ministério do Meio Ambiente – MMA, com o objetivo de promover a preservação ambiental no Brasil, aumentando o conhecimento e fiscalizando a execução de políticas relacionadas ao tema. Além disso, o órgão tinha como proposta defender a sustentabilidade no uso de recursos naturais e luta para que o planejamento público respeite os preceitos do desenvolvimento sustentável. Em 1994, o MMA juntamente com o MEC criou o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, que, sintonizado com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, o documento apresenta as diretrizes, os princípios, a missão, os objetivos e as linhas de ação. Apresenta, ainda, um breve histórico do processo de institucionalização da Educação Ambiental no Brasil. Para explicar a proposta, o próprio Programa Nacional de Educação Ambiental enfatiza:

O ProNEA propõe um constante exercício de transversalidade para internalizar, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla, a Educação Ambiental no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor; enfim, na sociedade como um todo. Estimula o diálogo interdisciplinar entre as políticas setoriais e a participação qualificada nas decisões sobre investimentos, monitoramento e avaliação do impacto de tais políticas (BRASIL, 2005).

O ProNEA tem os seguintes princípios: concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade; abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais; respeito à liberdade e à equidade de gênero; reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas; enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório; compromisso com a cidadania ambiental; vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais; democratização na produção e divulgação do conhecimento e fomento à interatividade na informação; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; garantia de continuidade e permanência do processo educativo; permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo; coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer; e transparência (BRASIL, 2005).

Em 1997, foram aprovados, pelo Conselho Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, nos quais as diretrizes são voltadas, sobretudo, para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares, obrigatórias para a rede pública e opcionais para as instituições privadas. O objetivo principal dos PCN foi padronizar o ensino no país, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano. Nesse mesmo ano, foi produzido o documento Carta de Brasília para Educação Ambiental, durante a 1ª Conferência de Educação Ambiental, realizada neste mesmo local. Em 1999, foi criada a diretoria do ProNEA, vinculada à secretaria executiva do Ministério do Meio Ambiente. Nesse ano, foi aprovada, também, a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, ressaltando que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, tendo que, de forma articulada, estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não formal. Em 2003, foi instituída a Comissão Intersetorial de Educação Ambiental – CISEA, no Ministério do Meio Ambiente, com a ideia de ampliar o alcance da

Educação Ambiental e trabalhar a Educação Ambiental com o conceito de transversalidade, como está previsto na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA. Em julho desse mesmo ano, o Ministério do Meio Ambiente – MMA e o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MEC realizaram a reunião de instalação do Órgão Gestor da PNEA.

Em 2003, foi realizada a I Conferência Nacional do Meio Ambiente, com o tema “Vamos cuidar do Brasil.” Discutiu políticas para a qualidade de vida e sustentabilidade ambiental no país, além de diagnosticar e mapear a situação socioambiental (indicadores, atores sociais, percepções, prioridades). E, em 2004, foi realizado o I Encontro Governamental Nacional sobre Políticas Públicas de Educação Ambiental, em Goiânia, o qual visou elaborar um diagnóstico dos principais desafios da Educação Ambiental do país. Ainda em 2004, foi realizado o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, denominado “Conversando com as Redes”. A atividade proporcionou espaços de diálogo e trocas entre os educadores ambientais, com a apresentação de pesquisas, vivências e experiências em Educação Ambiental.

Cabe ressaltar como marco internacional da Educação Ambiental, que aconteceram no Brasil as três Conferências das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável: Rio 92, Rio+10 e Rio+20. Na Rio 92 foi produzido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que expressava o pensamento dos educadores de todos os países a respeito da Educação Ambiental, denunciando os efeitos degradadores do atual modelo civilizatório dominante e estabelecia um conjunto de compromissos coletivos. Com a participação do MEC, foi produzida, também, nesse evento, a Carta Brasileira para Educação Ambiental, reconhecendo ser a Educação Ambiental um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade. A Rio+10 aconteceu em 2002 e teve, como principal objetivo, discutir soluções já propostas na Rio92 para que pudessem ser implementadas coerentemente. A Rio+20 foi realizada em 2012, com o objetivo de discutir a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável.

Em 2012, a Direção Geral de Educação Ambiental do MEC propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA, como resposta à demanda por uma Educação Ambiental crítica e transformadora, que assuma seu papel transversal (CRUZ e BIGLIARDI, 2012). As DCNEA orientam a implementação da PNEA e consideram a

Educação Ambiental como atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social.

A partir dessas políticas e ações, não se pode negar que houve avanços no que tange à institucionalização da política de Educação Ambiental no Brasil, porém esses avanços são irrisórios, se pensarmos na democratização dessa política e, mais que isso, como uma possibilidade de transformação da sociedade. Loureiro considera que:

[...] a Educação Ambiental insere-se no bojo destas políticas e continua a ganhar espaço no cenário nacional, dado o seu papel estratégico de preparação das atuais e futuras gerações para o enfrentamento das questões socioambientais. Logo, questionamos como a Educação Ambiental dialoga com a função avaliação no ciclo de políticas públicas? Se, por um lado, é crescente e decisiva a contribuição da Educação Ambiental para a solução/minimização dos desafios socioambientais planetários, por outro, mostra-se imperativa a necessidade de julgar os efeitos das políticas, programas e projetos implantados. De que tipo de Educação Ambiental precisamos? Quais são os objetivos e resultados a serem realmente perseguidos? (LOUREIRO, 2012, p. 115).

Os debates sobre Educação Ambiental têm surgido a partir de uma realidade nada agradável, que vem se acentuando em nossa sociedade. O descaso com a questão ambiental, caracterizada pelo querer abusivo do crescimento econômico, está deixando de lado questões essenciais para a sustentabilidade, fazendo que grupos preocupados com o meio ambiente iniciem uma discussão comprometida a respeito do mesmo. Lima, ao definir Educação Ambiental, destaca:

A Educação Ambiental é um campo de atividade e de saber constituído, mundial e nacionalmente, nas últimas décadas do século XX, com o objetivo de responder a um conjunto de problemas manifestos nas relações que envolviam a sociedade, a educação e o meio ambiente. Seu rápido crescimento e institucionalização desencadearam uma multiplicidade de ações, debates e reflexões interessados em compreender os significados, as especificidades e o potencial desse novo campo social (LIMA, 2011, p. 19).

É fato, também, que não podemos nos enganar afirmando que somente grupos comprometidos discutem Educação Ambiental. O tema está sendo propagado por diversos grupos e setores da sociedade que possuem um interesse, na maioria das vezes, financeiro por trás dos discursos, aparentemente brilhantes e convincentes. Falar em Educação Ambiental virou modismo, ou seja, “politicamente correto”, ainda mais quando o referido tema pode ser usado como instrumento financeiro e de controle. Hoje, as grandes empresas divulgam, incessantemente, que a Educação Ambiental está presente nos seus projetos, onde, na verdade, o que desenvolvem são ações pontuais relacionadas ao meio ambiente, com visões

lineares e reducionistas sobre a questão ambiental, geralmente numa perspectiva conservacionista e naturalista.

Tais ações mostram-se insignificantes se pensarmos no modelo globalizante em que as mesmas estão inseridas e nos danos causados aos trabalhadores, ao meio ambiente e à sociedade como um todo. Não é apenas o conceito da expressão “Educação Ambiental” que é diferentemente concebido por essa parcela da população. A discussão vai muito além disso, ou seja, são os alicerces da sociedade capitalista que condicionam a escolha por essa concepção, pois é viável para manter o sistema como está. Tonet problematiza que:

[...] é na sociabilidade capitalista que o estranhamento ganha a sua forma mais acabada, pois ali o conjunto do processo, incluindo o produtor, o processo de trabalho e o próprio produto, se torna uma realidade estranha, poderosa e hostil, que se opõe a uma construção autenticamente humana dos indivíduos. Deste modo, a construção de uma forma de sociabilidade que abra, para todos a possibilidade de uma vida cheia de sentido, implica, necessariamente, como horizonte, a superação do capital (TONET, 2012, p. 21).

Dialogando com a citação acima, pode-se perceber que não são ações isoladas ou atos individuais que farão com que a Educação Ambiental seja trabalhada numa perspectiva crítica e transformadora, promovendo a emancipação social, mas sim se faz necessária uma mudança no sistema que, além da Educação Ambiental, usa muitas outras ferramentas que ganham corpo nas discussões a favor da manutenção do seu *status quo*. Em relação a isso, é muito comum ouvirmos expressões como: “cada um deve fazer sua parte”, “são as pequenas ações que fazem a diferença”, “devemos começar por nós”, o importante é “plantar uma sementinha”, etc. Expressões essas usadas na ingenuidade por alguns, mas, na grande maioria das vezes, intencionalmente, principalmente pela mídia, que tem uma capacidade inquestionável de induzir as pessoas a pensarem dessa forma e sentirem-se culpadas por uma realidade em que somos meros objetos de manipulação. Sobre isso, Loureiro enfatiza:

Não cabe mais em Educação Ambiental descontextualizar os temas e se acreditar ingenuamente que é possível reverter esse quadro apenas com a diminuição *per capita* do consumo ou com mudanças de hábitos familiares e comunitários, colocando a responsabilidade no indivíduo e eximindo de responsabilidade a estrutura social e o modo de produção (LOUREIRO, 2012, p. 61).

As ferramentas e estratégias utilizadas historicamente na sociedade priorizaram o econômico em detrimento ao ambiental, social, cultural. As práticas econômicas da sociedade globalizada como, por exemplo, os usos abusivos dos recursos naturais não renováveis têm



ameaçado bruscamente o meio ambiente. Sendo assim, fez-se necessário discutir e repensar um novo paradigma de desenvolvimento, conforme Mészáros elucida:

Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar ‘completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, *toda a sua maneira de ser*’ (MÉSZÁROS, 2008, p. 59, grifo do autor).

Tendo em vista a reflexão acima, bem como a realidade em que nos encontramos, torna-se cada vez mais evidente a importância da Educação Ambiental no sentido transformador, cuja complexidade requer um trabalho interdisciplinar comprometido, baseado na práxis, que considere as diversas dimensões como: social, política, econômica, ética, pedagógica e cultural. Neste sentido, Educação Ambiental alicerçada na práxis significa trabalhar com o conflito, com a contradição, com a realidade, agindo para transformar. Loureiro descreve a práxis como atividade transformadora, que trabalha a partir da realidade cotidiana, visando a superação das relações de dominação. Ele diz que:

[...] a práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática. [...] Portanto a práxis (revolucionária) é a atividade que pressupõe sujeito livre e consciente e na qual não ocorre a dicotomia teoria e prática nem a supremacia de um dos polos sobre o outro (LOUREIRO, 2012, p. 144).

Esta concepção pressupõe que a teoria e a prática sejam uma possibilidade para promover a transformação. Pois, compreendo que a teoria instrumentaliza e fundamenta a prática. Sánchez Vázquez (2007, p. 29) diz que: “A relação entre teoria e prática é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia de ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente”. Complementando, Sánchez Vázquez (2007, p. 117) afirma: “A práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”. A práxis educativa deve fornecer condições para a ação transformadora, trabalhando a partir da realidade e visando a superação da sociedade capitalista. A práxis não pode ser concebida somente como teoria, conforme explica Sánchez Vázquez, de que:

[...] a atividade teórica por si só não é práxis, afirma-se, também, que enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se transita dela a práxis e, portanto, esta é de certa forma negada. Temos, assim, uma

contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzi-la, não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar um fato e sim, de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 239).

Desta forma, é imprescindível que a Educação Ambiental seja concebida como práxis, permeando todos os espaços formais e não formais da sociedade, tendo claro que as instituições de ensino têm um papel essencial na consecução deste tema. Ter um papel essencial, não significa que por si só transformará a realidade, pois a transformação depende de mudanças recíprocas, simultâneas no conjunto que forma o todo da sociedade.

Loureiro, Layrargues e Castro, em uma abordagem que vem ao encontro do Marxismo, afirmam que:

[...] as relações sociais envolvem não só interação entre indivíduos, grupos ou classes, mas compreendem as relações desses com a natureza. Logo, pensar a transformação da natureza implica refletir a cerca da transformação do indivíduo, sendo esta mudança constituída em cada fase da existência social. O modo como nos inserimos em um ambiente é essencialmente um conjunto de relações sociais, portanto, uma alteração radical nestas relações depende de uma mudança estrutural da sociedade em questão (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2010, p. 16).

Para isto, é essencial que a sociedade civil organizada, os movimentos sociais, as instituições de ensino trabalhem este tema com responsabilidade e compromisso, levando em consideração que a educação é essencial na formação do cidadão, na forma como endossa Freire:

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 67).

Nesta perspectiva, é necessário que se pense não somente nas teorias relacionadas à Educação Ambiental, mas também nas ações e nos impactos que as mesmas podem e causam no meio. Isto demanda que sejam levadas em conta diversas dimensões, pois o tema é complexo e transversal. Dialogando com esta concepção, Loureiro afirma que:

[...] a Educação Ambiental só apresentará resultados coerentes se incorporar em seu fazer cotidiano a completa contextualização da complexidade ambiental. Para isso, é imperativo o envolvimento das dimensões social,

econômica, política, ideológica, cultural e ecológica do problema ambiental, em suas conexões territoriais e geopolíticas, promovendo leituras relacionadas e dialéticas da realidade, provocando não apenas as mudanças culturais que possam conduzir à ética ambiental, mas também as mudanças sociais necessárias para a construção de uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa (LOUREIRO, 2012, p. 18).

Para fomentar ainda mais esta discussão, a Constituição Brasileira de 1988 (2013, p.36), no Título VIII, Capítulo VI – Do Meio Ambiente, Artigo 225, Parágrafo 1º, diz que incumbe ao poder público: promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Somando a esse, o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, entre suas diretrizes, cita a transversalidade e interdisciplinaridade, a democracia e participação social e evidencia entre as linhas de ação e estratégias: Formação continuada de educadores, educadoras, gestores e gestoras ambientais no âmbito formal e não formal; e Inclusão da Educação Ambiental nas instituições de ensino. A partir destas Políticas Públicas e da pesquisa realizada com o CSJR, questiona-se: Qual a concepção de Educação Ambiental e de formação está presente? E, como a Educação Ambiental está sendo incluída nas instituições de ensino?

A partir destas inquietações, cabe aqui trazer presente a concepção de Educação Ambiental de Cruz, Bigliardi e Minasi, que vem ao encontro do que a pesquisadora acredita, enquanto educadora em processo de formação:

O meio ambiente, em consonância com uma compreensão crítica e transformadora da Educação Ambiental, não pode ser entendido de forma reducionista, vinculado à natureza não humana, da mesma forma que o humano não pode ser compreendido fora – ou mesmo de modo antagônico – à natureza não humana. Enquanto parte integrante da esfera biológica da Terra, o ser humano é natureza; dela só se diferencia pelo alto grau de sociabilização que lhe foi facultado desenvolver ao passo que desenvolveu a consciência. Dizer que, no trabalho, o homem se relaciona com a natureza, como temos compreendido, significa dizer que a natureza se relaciona com ela própria, pois em seu processo dialético de desenvolvimento, o ser social e a natureza não humana são entes que se dependem mutuamente (CRUZ; BIGLIARDI, MINASI, 2013, p. 110).

Compactua-se com a compreensão de que não é necessário adjetivar mais a “Educação Ambiental”, que por si só já carrega tamanha significância. Loureiro defende:

A Educação Ambiental [...] a partir de uma matriz que vê a Educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade (LOUREIRO, 2012, p. 28).

A Educação Ambiental, nesta perspectiva transformadora, instrumentaliza os seres humanos para construir uma leitura crítica de mundo, alicerçada na participação, no diálogo, no comprometimento, na criticidade, e principalmente na ação. Sendo assim, a Educação Ambiental não pode ser considerada apenas como uma teoria, um discurso, ou algo pronto. Também não deve ser discutida somente por conveniência, dando visibilidade para meras ações isoladas, consideradas por alguns, por interesse e não por desconhecimento, como Educação Ambiental. Não existe neutralidade em discursos e ações, estando esses revestidos ou mascarados por ideologias políticas. A Educação Ambiental consiste em uma proposta emancipatória que busca a superação ou a negação de paradigmas existentes na sociedade globalizada. Faz-se necessária uma sociedade construída por todos e para todos, que possa contribuir na construção de alternativas de saber e de organização social.

Neste movimento, compreende-se que a Agricultura Familiar constitui-se num lócus importante para promover discussões e ações de Educação Ambiental. A Tese do II Congresso da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul, ao comparar os dois modelos de sociedade, afirma:

Como todo campo político de disputa de forças sociais, esses caminhos envolvem uma série de questionamentos e contradições, fruto de um antagonismo de sujeitos sociais portadores de visões de mundo e de projetos de sociedade que se diferenciam em relação às perspectivas de desenvolvimento e de construção de sociedade que lhes são implícitas. De um lado, verifica-se a tendência hegemônica dos capitais financeiro, agrário, industrial e comercial, expressa no chamado “agronegócio” e, de outro, a tendência que busca construir um movimento de contra-hegemonia social, fundadas nas formas familiares e comunitárias de reprodução da vida nas áreas rurais. Entretanto, esses dois modelos mais abrangentes não devem ser vistos de forma estática e linear, na medida em que há interposições que tornam a realidade ainda mais complexa: de um lado, podem ser encontrados agricultores(as) familiares que desenvolvem técnicas de produção orgânica a partir de práticas conservacionistas dos recursos naturais e, de outro, agricultores empresariais que degradam recursos naturais ou que desenvolvem atividades especializadas voltadas para a exportação (FETRAF-SUL/CUT, 2007).

O atual padrão de desenvolvimento vem se demonstrando insustentável, colocando à sociedade a iminente questão de construir um novo padrão de relacionamento entre os seres humanos e com a natureza. A Agricultura Familiar é um ator importante no que diz respeito a um novo modelo de desenvolvimento, porém tem o desafio de superar os impactos da

Revolução Verde, conforme problematiza a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul, em um dos livros do Projeto Terra Solidária<sup>13</sup>:

Durante o século XX, o modelo de produção da Revolução Verde aumentou muito a produção de alimentos a nível mundial. Esse aumento teve como base os avanços científicos e as inovações tecnológicas, incluindo o desenvolvimento de novas variedades de plantas, o uso de fertilizantes e agrotóxicos, e o crescimento de infra-estrutura de irrigação. Mas esse aumento na produção trouxe consigo o desgaste dos recursos naturais dos quais a agricultura depende: o solo, as reservas de água e a diversidade genética natural. Além disso, criou a dependência na produção de alimentos, de combustíveis fósseis não renováveis (derivados de petróleo) e retiraram o controle da produção daqueles que tem as condições de ser os guardiões da terra agricultável, os agricultores familiares. Produzir alimentos de forma sustentável é o grande desafio da agricultura. A Agricultura sustentável é alcançada com práticas agrícolas alternativas orientadas pelo conhecimento dos processos ecológicos e pelas relações que os homens estabelecem com a natureza (FETRAF-SUL/CUT, 2006).

Tedesco (2001, p. 327) complementa, ressaltando que a Revolução Agrícola, com a proposta da modernização conservadora: “[...] só veio acentuar os problemas relativos à degradação do meio ambiente, além de contribuir para uma crescente polarização social e uma distribuição de renda ainda mais desigual no meio rural [...]”.

Entende-se que a Educação Ambiental precisa também contribuir para promover a reestruturação política da sociedade, na perspectiva de unificar os diversos segmentos para a superação do sistema que está posto. Tem como objetivo a formação de sujeitos situados e críticos, colados em sua realidade e construindo conhecimentos a partir da reflexão sobre suas práticas em relação aos conhecimentos socialmente construídos, tendo relação permanente e coerente entre teoria e prática, ou seja, a práxis. Mészáros problematiza, dizendo:

---

<sup>13</sup> O Projeto Terra Solidária – PTS foi uma experiência da FETRAF-SUL/CUT em Educação de Jovens e Adultos - EJA na Agricultura Familiar, realizada nos três estados do Sul. O público atendido era: agricultores familiares excluídos ou em fase de exclusão de processos produtivos e do mercado; agricultores beneficiados por programas públicos; grupos, associações e cooperativas de agricultores; dirigentes sindicais, educadores e profissionais envolvidos com a execução do programa (FETRAF-SUL, 2001). O PTS visava a elevação da escolaridade em Ensino Fundamental e a formação de lideranças locais. Configurou-se como um projeto diferenciado que apresentou propostas, a fim de incidir sobre a elaboração e execução de Políticas Públicas para a Educação do Campo. Atingiu, em sua primeira edição, entre os anos de 1999 e 2003, aproximadamente, 300 municípios e formou, aproximadamente, 5.000 agricultores familiares no Ensino Fundamental, além da qualificação profissional de Agentes de Desenvolvimento. Na segunda edição, em 2006, o PTS foi executado em 21 turmas, atingindo quase 3.000 agricultores (FETRAF-SUL, 2007).

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Neste sentido, talvez uma possibilidade seja problematizar a importância de compreender a categoria lugar para o processo de constituição de atores sociais críticos. Promover debates que promovam a compreensão do papel do lugar na conjuntura socioespacial na atualidade pode instrumentalizar os atores sociais para compreender quais são os elementos impostos pelo modelo de sociedade dominante que rompe e fragiliza as relações de pertencimento. Relph ressalta a importância do lugar para a ação transformadora:

É fundamental abordar lugar criticamente. Esforços bem-intencionados para resistir às mudanças impostas e promover o que é local pode facilmente transformar-se em formas de exclusão e opressão. Porém, é igualmente importante compreender que é por meio de lugares que indivíduos e sociedades se relacionam com o mundo, e que essa relação tem potencial para ser ao mesmo tempo profundamente responsável e transformadora (RELPH, 2012, p. 27).

O lugar é o palco da ação humana, pois é nele que experienciamos a vida, a nossa existência. E constitui-se num elemento que compõem o espaço geográfico que é historicamente construído e fruto das relações que os seres humanos estabelecem consigo, com os outros e com o mundo. O atual contexto da agricultura familiar em nível nacional constitui-se num campo profícuo para promover esse debate. Segundo Berdoulay e Entrikin (2012, p. 108): “O sujeito e lugar são, cada um, constitutivos do outro”. Entendendo que as propriedades agrícolas são um lugar, dialoga-se com Tedesco, quando afirma que:

[...] a questão ambiental torna-se um fator de grande importância para o planejamento e a preservação das propriedades agrícolas, enquanto unidades econômicas de grande importância para o desenvolvimento socioeconômico de inúmeras regiões. No caso do estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, a pequena propriedade agrícola constitui-se, em certa medida, na unidade de produção estratégica de grande parte dos municípios, ou seja, parte da riqueza econômica gerada em algumas localidades tem como base a participação significativa da pequena produção agrícola de caráter familiar. E, nesse sentido, é preciso considerar a importância do planejamento ambiental das pequenas propriedades agrícolas, que leve em consideração a problemática dos recursos naturais (TEDESCO, 2001, p. 318 - 319).

Um dos grandes desafios da Educação Ambiental é ser de fato uma educação política que pense, a partir dos lugares e suas relações, como proceder diante dos conflitos, considerando a sociedade em sua totalidade e buscando a superação dos mecanismos de

controle e dominação do sistema capitalista. Compreende-se que Totalidade significa levar em consideração as relações que constituem o ser humano, que tem e pertence a uma história, que se relaciona com outros sujeitos que também fazem parte dessa história. Para ter elementos concretos e mais próximos da veracidade, o fenômeno deve ser analisado, considerando o contexto em que está inserido, ou seja, sua Totalidade. É importante enfatizar que isso não nega a individualidade do fenômeno, porém não o isola do mundo, desconsiderando, por exemplo, o sistema capitalista e, conseqüentemente, o modelo de educação e os modos de produção.

Neste contexto de pesquisa, considera-se importante trazer presente também uma breve discussão dos movimentos sociais a respeito das lutas ambientais. No século XIX, décadas de 60, 70 e 80, os movimentos sociais não incorporavam, em suas pautas, a questão ambiental, pois acreditava que esta estaria consumada, caso se resolvessem os problemas sociais. Mas, com a evidência cada vez maior da problemática ambiental, atingindo sempre e mais a parcela da população menos favorecida, alguns movimentos incluíram-na em sua pauta de lutas e outros movimentos, ainda, surgiram devido a essa evidência.

Loureiro e Layrargues afirmam que existem pelo menos três fatores que evidenciam por que os movimentos sociais não podem ser pensados, separados das lutas sociais:

*Primeiro*, porque, independentemente de utilizarem categorias ambientalistas, suas lutas e projetos políticos se referem à reestruturação da sociedade e qualquer movimento nesse sentido implica novas formas de se relacionar com a natureza [...] Desconsiderar as lutas dos movimentos sociais, vistos como clássicos, que denunciam as mazelas do capitalismo, é um grave equívoco que despolitiza o debate e estabelece uma leitura funcionalista da sociedade, pouco compatível com a dinâmica contraditória do real e com as necessidades materiais que perduram para a maioria absoluta das pessoas. *Segundo*, porque, principalmente na última década, as lutas dos movimentos sociais, sobretudo na América Latina, se destacaram por terem enfrentado o exposto e as incongruências de processos produtivos envoltos com o agronegócio, a indústria de celulose, a mineração, a exploração de petróleo, a pecuária extensiva e a privatização da água. [...] *Terceiro*, porque o tema ecológico e ambiental não é propriedade de nenhum agente social, nem mesmo dos que com ele se identificam e por ele lutam de forma mais direta. É, portanto, categoria estratégica de prática política e fator de identidade entre sujeitos e grupos (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 221 – 222, grifo do autor).

Neste sentido, os movimentos sociais são essenciais na luta ambiental, pois é através do movimento dinâmico e dos conflitos que há a possibilidade de superação e transformação. Pensar e atuar desta forma não só é importante, como se faz necessário. Entende-se que o

Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra foi um locus importante para promover este diálogo e ampliar o debate sobre a importância de pensar formas de potencializar a agricultura familiar e a participação da juventude neste espaço. Porém, ressalta-se a relevância de que, os militantes dos movimentos sociais e as pessoas envolvidas nos processos de formação tenham clareza da importância e trabalhem com a Educação Ambiental numa perspectiva crítica, não minimizando-a com pequenas ações, não pouco importantes, porém insuficientes diante do modelo de desenvolvimento capitalista.

Levando a discussão da Educação Ambiental para o campo da educação formal, compartilho a ideia proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, quando destaca a importância da necessidade de pensar a Educação Ambiental numa perspectiva transversal, perpassando o currículo escolar formal, pois a Educação Ambiental integra todas as dimensões: política, cultural, econômica, social, ambiental, dentre outras e deve ser inserida em todos os níveis de ensino.

A discussão acima faz pensar a respeito do currículo, que necessariamente e continuamente precisa ser discutido. Conforme Sato (2002, p. 29): “Ao propor um currículo voltado para a questão ambiental, é necessário verificar que estamos engajados numa ideologia política, pois não há neutralidade na Educação”. Esta reflexão remete para outro debate muito importante, que é a formação de educadores, tema que será abordado a seguir e que tem papel fundamental nesta pesquisa.

## **5.2 Formação de Educadores Ambientais**

A formação de educadores ambientais é uma temática que vem sendo muito debatida nos últimos anos. Isso se deve à tomada de consciência sobre a importância do papel do professor como desencadeador de processos educativos críticos, promotores de transformação social e, também, a importância da Educação enquanto ato político. Dickmann, ao falar sobre formação de educadores, destaca:

Por formação de educadores entendemos tanto os processos iniciais de graduação, quanto os continuados ou permanentes – formais ou não formais – que buscam focar a práxis pedagógica em suas múltiplas dimensões. Estes processos, fundamentalmente, estão associados à necessidade dos educadores de construir e reconstruir novos conhecimentos, assim como, para os educadores em exercício, pensar sua prática cotidiana (práxis), além de partilhar suas diversas experiências e vivências (DICKMANN, 2010, p. 50).



A prática dos educadores incide diretamente na formação dos educandos e, em consequência, em intervenções na sociedade. Freire ressalta que ensinar exige entender a educação como uma das formas de intervenção no mundo:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica, é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (FREIRE, 1996, p. 98, grifo do autor).

Desta forma, tem-se a educação como uma ferramenta importantíssima para a transformação da sociedade e, por conseguinte, a formação de educadores torna-se imprescindível: seres humanos são inacabados e a sociedade está em constante mudança, externando cada vez mais a necessidade de formação contínua e permanente. Veiga e Silva complementam:

Nossa condição humana nos caracteriza como seres inacabados, com capacidade de criar e, conseqüentemente, de sempre buscar algo. É a inquietude, a curiosidade, a insatisfação que alimentam e estimulam o homem a novas conquistas no cotidiano. [...] Essa história é escrita e modificada a cada segundo por determinações sociais, fruto do progresso da ciência e da interferência do homem nos rumos da sociedade (VEIGA; SILVA, 2010, p. 14).

Como a sociedade é dinâmica e as mudanças são expressivas e fluentes, é necessário pensar em um processo de formação consistente, ágil e contínuo, para que consiga dar conta, além de recuperar a formação, manter a mesma atualizada. Cabe ressaltar também que, além da formação realizada por cursos, palestras, estudos bibliográficos, práticas educativas, é muito importante a valorização dos docentes, com condições financeiras dignas e possibilidades concretas de formação permanente e continuada. Considera-se que a formação de educadores precisa ser encarada de forma séria e comprometida, pois as ideologias e práticas de um educador fazem diferença na formação do educando/cidadão. Neste sentido, Guimarães, ao problematizar a formação de professores, traz para a discussão que:

[...] é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação conseqüentes desse profissional. Além do conhecimento seguro da disciplina que ensina, da compreensão e de certa segurança para lidar com a mediação do processo ensino-aprendizagem, das concepções a serem desenvolvidas em relação ao caráter ético-valorativo da sua atividade docente, vão se agregando outras habilidades afirmadas como necessárias ao desenvolvimento adequado da sua atividade profissional (GUIMARÃES, 2004, p. 18).

Sendo assim, é necessária uma ampliação da profissionalidade docente, possibilitando a busca pela ressignificação da identidade profissional e a melhor compreensão da profissão e da profissionalização do professor, na perspectiva de uma formação sólida e aberta que responda criticamente aos desafios de uma realidade de informações e conhecimentos processados de forma acelerada, de relações pessoais e de produção diferenciadas (GUIMARÃES, 2004).

Guimarães (2004), ao discutir sobre formação de professores e articular a inserção da dimensão ambiental nesses contextos formativos, traz para a discussão um elemento importante e que se constitui num desafio, que é a necessidade de pensar a implantação da Educação Ambiental nos contextos educativos de forma interdisciplinar, segundo a Política Nacional de Educação Ambiental. Sendo assim, torna-se também um desafio para a formação de professores. Considerando a Educação Ambiental numa perspectiva interdisciplinar, é válido trazer presente o que diz Guimarães em relação a isso:

O processo da construção do conhecimento interdisciplinar na área ambiental possibilita aos educadores atuar como um dos mediadores na gestão das relações entre a sociedade humana, em suas atividades políticas, econômicas, sociais, culturais, e a natureza. O fato de a EA se voltar para o interdisciplinar decorre da compreensão de que o meio ambiente é um todo complexo, com partes interdependentes e interativas em uma concepção sistêmica (GUIMARÃES, 2004, p. 82-83).

Compartilho com esse autor a compreensão da importância da Educação Ambiental ser trabalhada de maneira interdisciplinar, ou seja, no diálogo e integração entre todas as disciplinas. A interdisciplinaridade surge como uma das respostas à necessidade de uma reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação de conhecimentos. A mesma buscou conciliar os conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento, a fim de promover avanços na produção de novos conhecimentos. Essa interação possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, proporcionando um diálogo entre as disciplinas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade. A interdisciplinaridade apresenta uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral, garantindo a construção de um conhecimento globalizante, que ultrapassa os limites das disciplinas. Loureiro enfatiza que a interdisciplinaridade é uma prática subjetiva:

A interdisciplinaridade, nesse sentido e enquanto pressuposto da Educação Ambiental, não é um princípio epistemológico para legitimar determinados saberes e relações de poder hierarquizadas entre ciências, nem um método único para articulação de objetos de conhecimentos, capaz de produzir uma

“metaciência”. É uma prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não científicos e relaciona o racional com o intuitivo, o cognitivo com o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimentos que se abram para novas concepções e compreensões do mundo (natural estrito senso e histórico) e para a constituição do sujeito integral. Portanto, esta se traduz como um trabalho coletivo que envolve conteúdos, disciplinas e a própria organização da escola e das ações não formais (relações de poder, modos de gestão, definição do projeto político pedagógico, etc) (LOUREIRO, 2012, p. 85).

Entende-se que é importante a inserção da Educação Ambiental nos contextos educativos de forma interdisciplinar, enfatizando-se os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e ecológicos. A interdisciplinaridade pressupõe práticas educativas articuladas e que permitam aos alunos a construção de conhecimentos que se tornem significativos e, ao mesmo tempo, uma visão mais complexa do contexto socioespacial ao qual pertencem, associando o local ao global e incidindo para transformá-lo. Por isto, compreendo que é necessário partir da realidade dos alunos, buscando problematizá-la a partir de um debate participativo dentro do campo da Educação Ambiental para pensar formas e planejar ações que busquem construir uma sociedade mais justa e menos desigual.

Leff (2002), ao afirmar que os métodos interdisciplinares possibilitam a integração da percepção fracionada da realidade, entende que:

A interdisciplinaridade proposta pelo saber ambiental implica a integração de processos naturais e sociais de diferentes ordens de materialidade e esferas de racionalidade. A especificidade desses processos depende tanto das condições epistemológicas, que fundamentam sua apreensão cognitiva, como das condições políticas que levam a sua expressão na ordem do real. É, pois, uma questão de poder que atravessa as ciências e os saberes. Isso implica a formulação de novas estratégias conceituais para a construção de uma nova ordem teórica e um novo paradigma produtivo, bem como, novas relações de poder, que questionam a racionalidade econômica e instrumental que legitimou a hegemonia homogeneizante da modernidade (LEFF, 2002, p. 165).

Compreendo que a formação de educadores ambientais é importante, necessária e complexa. Em se tratando de Educação Ambiental, que é um tema desafiador, a formação para tal merece, com certeza, uma atenção especial. Loureiro problematiza que:

[...] educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social, e sem a devida problematização da realidade, é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimentos e de valores vistos como *ecologicamente corretos*, sem o entendimento preciso de que estes são mediados social e culturalmente (LOUREIRO, 2012, p. 17, grifo do autor).

Portanto, em diálogo com esse autor, entendo que um educador ambiental precisa estar preparado e ter clareza de que sua atuação incidirá na prática de transformação social, visto que a problemática ambiental é imensa, e para a reversão desse cenário, necessita-se de um comprometimento significativo dos sujeitos que trabalham com esse tema, já que as teorias deverão se transformar em ações que superem as formas de dominação capitalistas.

Compreende-se que a educação sozinha não tem condições de mudar a sociedade capitalista, pois é necessária uma ruptura de toda a estrutura social em que a mesma está inserida. A educação, porém, é uma das ferramentas na impulsão dessa transformação e a formação de professores tem papel importante e fundamental nesse processo. Pensando nesta lógica, é importante diferenciar práticas de educação conservadora de práticas de educação transformadora, práticas que são mediadas pelo educador. Neste sentido, compreende-se que os educadores ambientais necessitam de uma formação contínua e comprometida, alicerçada em atividades voltadas para a transformação e não para a manutenção da lógica capitalista. Segundo Guimarães (2004, p. 38): “A Educação Ambiental é uma prática pedagógica. Essa prática não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzidas por um sujeito, os educadores”.

Sendo assim, práticas pedagógicas revolucionárias e práticas pedagógicas de Educação Ambiental possibilitam, dentro do sistema capitalista, ver e intervir de maneira consciente, amenizando as desigualdades sociais e proporcionando indícios de uma sociedade mais justa através da prática social, conforme afirma Freire (1994, p. 179): “A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa a acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo”. Neste sentido, a formação de educadores precisa dar conta não somente de formar cidadãos, mas de trabalhar a Educação Ambiental como ferramenta de emancipação do sujeito, possibilitando a luta por uma sociedade justa e menos desigual. Sobre isso, Tonet diz que:

[...] toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão. Vale enfatizar: um mundo cidadão significaria a melhor *forma política* de reprodução da sociabilidade mantendo, ao mesmo tempo, a desigualdade social (TONET, 2002, p. 37, grifo do autor).

Não existem modelos e receitas prontas, entendo que é um processo de construção extremamente complexo. Ao contrário, um processo fácil e cômodo é estar trabalhando para

manter o *status quo* e fortalecer as bases do modelo de sociedade criticada. Sendo a educação uma ferramenta importante para a construção social, precisa-se ter claro, enquanto educadores, que é possível desenvolver ações/práticas de educação emancipadora e não a mesma em sua totalidade, a não ser que a mudança aconteça em toda a dinâmica social. Segundo Freire (1996, p. 52): “Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”. Portanto, essa realidade não deve ser considerada como desmotivação ou empecilho para atuar de maneira que negue a lógica que desumaniza.

O papel do educador não é treinar os educandos, mas sim formá-los, criando possibilidades para a construção do conhecimento. Aquele deve ser um mediador do processo, estabelecendo uma relação entre os saberes curriculares e a história de vida dos educandos. Isso remete a outro elemento que considero de extrema importância na atuação enquanto educador, que é a participação nas comunidades e em movimentos sociais.

É importante que os educadores conheçam o lugar de pertencimento dos sujeitos com os quais trabalham suas implicações e possibilidades, os signos e símbolos a eles atribuídos e, para isso, é importante a participação no espaço de atuação. A inserção no espaço global condiciona a conviver não somente com a horizontalidade expressa através do lugar, mas também com a verticalidade que incide sobre o lugar, transformando sua dinâmica e imprimindo a eles novos elementos constitutivos. Santos nos ajuda a compreender como essas relações se dão no espaço geográfico, a partir do lugar, pois destaca:

As horizontalidades serão os domínios da contiguidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais (SANTOS, 2008, p. 139).

Santos explica horizontalidade, trazendo um exemplo com produtores rurais, dizendo que:

[...] as uniões horizontais podem ser ampliadas, mediante as próprias formas novas de produção e de consumo. Um exemplo é a maneira como produtores rurais se reúnem para defender os seus interesses, o que lhes permitiu passar de um consumo puramente econômico, necessário às respectivas produções, a um consumo político localmente definido e que também distingue as regiões brasileiras umas das outras. Devemos ter isso em mente ao pensar na construção de novas horizontalidades que permitirão, a partir da base da sociedade territorial, encontrar um caminho que nos liberte da maldição da globalização perversa que estamos vivendo e nos aproxime da possibilidade de construir outra globalização, capaz de restaurar o homem na sua dignidade (SANTOS, 2008, p. 144).

Trazendo essa discussão proposta por Santos (2008) para o contexto desta pesquisa, com os jovens agricultores familiares, é visível a intervenção da verticalidade, que acarreta mudanças bruscas na vida social e econômica da agricultura familiar. Sobre isso, Santos (2008, p. 144) alerta que: “Na união vertical, os vetores da modernização são entrópicos. Eles trazem desordem às regiões onde se instalam porque a ordem em criam é em seu próprio, exclusivo e egoístico benefício”.

Neste sentido, o lugar que era significado pelas relações horizontais, externando os valores significativos como a solidariedade, hoje é “convidado” a enquadrar-se na regulação mundial a serviço de uma racionalidade dominante. Mesmo no ápice da urbanização e da importância das rendas não agrícolas, o rural sofre com a repercussão da verticalidade, conforme alerta Abramovay:

É verdade que a economia das áreas rurais não pode ser compreendida isoladamente da economia das áreas urbanas. A superação desta dicotomia é, aliás, uma das razões da emergência da chamada abordagem territorial do desenvolvimento. Porém, é igualmente inegável que o dinamismo emanado do mundo urbano ou as formas de complementaridade que ele suscita são aproveitados de maneira bastante heterogênea pelas áreas rurais. Elas podem se beneficiar ou se esterilizar a partir das consequências que daí surgem. E isto, dependerá, sempre, dos caracteres fundamentais das estruturas sociais e das instituições que respondem pelas configurações das áreas rurais e das interações que dela decorrem (ABRAMOVAY, 2007, p. 15).

O meio rural e, conseqüentemente, os jovens agricultores familiares, são expostos a um modelo de desenvolvimento hegemônico. A partir da concepção de desenvolvimento imposta pela Revolução Verde, a Agricultura Familiar foi convocada a se enquadrar nos moldes do padrão “moderno” de desenvolvimento. Essa modernização apresentou um pacote tecnológico que tinha como objetivo ampliar a produtividade das atividades agrícolas e fortalecer o capitalismo. O agricultor familiar foi condicionado a modernizar-se, fazendo o uso intensivo de insumos químicos, variedades de alto rendimento melhoradas geneticamente, irrigação e mecanização. Foi “convidado” a abandonar a cultura própria da agricultura familiar, por ser considerada pelo modelo de desenvolvimento proposto, como “atrasada.” Sobre essa verticalidade de que a Agricultura Familiar foi vítima, a FETRAF-SUL/CUT, em um dos livros sobre o CSJR, ao discutir sobre desenvolvimento, afirma:

A Revolução Verde materializou-se de fato sob um padrão tecnológico que rompeu radicalmente com o passado por integrar fortemente as famílias rurais a novas formas de produção, mercantilizando gradualmente a vida

social e, em lento processo histórico, quebrando a relativa autonomia setorial que, em outros tempos, a agricultura tinha (FETRAF-SUL/CUT, 2007).

Por esta e por outras determinantes, torna-se importante a participação dos educadores ambientais dos projetos de formação ligados à FETRAF-SUL/CUT, no movimento sindical da Agricultura Familiar, pois sua participação tem um papel estratégico nas ações coletivas e na atuação política numa perspectiva emancipatória. Nesse sentido, Dickmann e Dickmann problematizam:

A educação ao mesmo tempo que instiga os jovens a deixar o meio rural, pode motivá-lo a permanecer em sua propriedade. [...] É necessário que a educação possa fazer da realidade agrícola os temas geradores durante todo o processo de ensino-aprendizagem na relação permanente entre educador e educando (DICKMANN; DICKMANN, 2009, p. 53).

Assim, a participação se faz necessária para que os educadores entendam e vivenciem a realidade da mudança nesse lugar e, com isso, possam trabalhar, juntamente com os jovens, ações concretas no sentido de superar a fragmentação vertical e, através de uma horizontalidade recuperada, atribuir um conteúdo não apenas econômico, mas também social àquele lugar de pertencimento. Conforme Santos (2008, p. 147): “O mundo oferece as possibilidades, e o lugar oferece as ocasiões”. É importante que os educadores compreendam-se pertencentes ao lugar de atuação, para assim poderem incidir e contribuir na superação da incapacidade política de reverter os riscos sociais. Dialogando nesta perspectiva, Cousin complementa:

Considero que a necessidade de problematizar a questão do pertencimento dá-se, em especial, porque o modelo capitalista hegemônico fragilizou as relações dos seres humanos entre si e com o seu entorno, produzindo assim o desenraizamento que conduz à não responsabilidade, por deslocar os seres humanos de suas referências culturais (COUSIN, 2010, p. 143).

Para além da questão de pertencimento, Guimarães ressalta alguns outros parâmetros para a formação do educador ambiental. Segundo ele:

[...] são parâmetros para a formação do educador ambiental crítico: capacidade de ler a complexidade do mundo, abertura para o novo, para transformar o presente, não reproduzindo o passado; participação na organização e na pressão para que o novo surja (GUIMARÃES, 2004, p. 36).

É necessário que o educador assuma que educação é um ato político e, sendo assim, nenhum discurso é neutro, atuando como dinamizador, problematizador do processo, trabalhando de maneira que a teoria e a prática caminhem juntas no sentido de romper com a

armadilha paradigmática da sociedade. Assim, ressalta-se a importância da práxis como forma de instrumentalizar a busca pela transformação social. É esse movimento dialético constante entre a ação e a reflexão que instiga a repensar a prática e constituir uma nova ação com vistas à transformação.

Trazendo esta discussão para o fenômeno de pesquisa, é importante ressaltar que os processos formativos da FETRAF-SUL/CUT foram baseados nos princípios da Educação Popular, que tem como Freire um dos seus principais expoentes. Caracteriza-se por ter, como ponto de partida, as classes populares, por posicionar-se ideologicamente e por ter como centro o ser humano histórico. Podemos verificar isto também no Projeto Político Pedagógico do Terra Solidária:

A partir dessa concepção entende-se que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo (FETRAF-SUL/CUT, 2007).

Para esta Federação, é importante que os educadores compreendam a educação como instrumento para a emancipação humana: ter compromisso com o projeto sindical cutista, com a classe trabalhadora e a perspectiva de construção de um novo projeto de desenvolvimento; ver a prática social como ponto de partida e de chegada, nas práticas pedagógicas; valorizar os saberes dos sujeitos; acreditar na construção coletiva do conhecimento; e defender uma educação que respeite a integralidade do sujeito. Acredita que esta concepção de educação não pode somente contar com a boa vontade dos educadores, mas requer também um processo de formação continuada e de qualidade, que lhes possibilite atender as reais necessidades dos educandos agricultores familiares. Concebe que o ato educativo não se dá somente no campo cognitivo, mas, essencialmente, nos campo social e político.

Paludo dialoga com a concepção da Federação, quando afirma que é no movimento de luta, na organização de trabalhadores que se constitui esta nova visão social:

Nesse percurso, que é permeado de avanços e recuos, também vão se constituindo novas práticas e novas ideias do papel da educação e da escola e vão se forjando práticas e ideias pedagógicas que são contra-hegemônicas e significam resistência. Ideias e propostas pedagógicas são fruto desse movimento concreto de busca de permanência ou de rupturas e mudanças e se constituem no embate de classes ou frações/extratos de classe que, no processo de manter ou de transformar o modo de produção capitalista, vão se constituindo como sujeitos de práticas e ideias/teorias (PALUDO, 2013, p.71).



Compartilhando deste entendimento, Mendes e Reis afirmam:

A Educação Popular traz em seu bojo esta teia onde a vida e o livro, o texto e o contexto vão dialogando para permitir a concepção das reais condições necessárias para que a vida prevaleça e aponta o trabalho e a luta para melhorar estas condições concretas para a realização dos sonhos pessoais e coletivos (MENDES; REIS, 2010, p. 06).

A FETRAF-SUL/CUT defende que, no meio rural, a Educação Popular precisa estar ligada à educação do campo, construindo novos métodos e novas metodologias que considerem as especificidades da agricultura familiar. Luta pela implantação de um projeto de desenvolvimento no qual a educação tem um papel estratégico na sua construção. Sobre a educação do campo, a Tese do II Congresso da FETRAF-SUL/CUT (2007, p. 26), diz que: “[...] não pode ser diferente apenas em seus conteúdos. Ela precisa ser nova em conteúdos, nas formas e nos fins. Não dá mais para adaptar os conteúdos para a escola do meio rural”.

Sendo assim, o debate deve acontecer em torno de um conjunto de conhecimentos e práticas que desafiem as pessoas a compreender o campo como um espaço emancipatório, e que possam dar conta do potencial estratégico que tem a agricultura familiar para o desenvolvimento do país. Neste sentido, Carrilo explica que:

Um dos traços constitutivos da educação popular, como concepção pedagógica e como prática social, é sua alta sensibilidade aos contextos políticos, sociais e culturais onde atua. Visto que sua razão se define por questionamento e resistência às realidades injustas e por sua articulação com as lutas e movimentos populares, a educação popular incorpora como prática permanente a realização de leituras críticas dos contextos locais, nacionais e continentais em que se desenvolve (CARRILO, 2013, p. 19).

Nas últimas décadas, o debate sobre educação no campo vem se expandindo para os vários espaços, entre os quais, o acadêmico e o dos movimentos sociais. Paludo ressalta que a Educação do Campo surge, quando alavancam-se as discussões sobre diferentes concepções de Educação Popular:

[...] enquanto a concepção de Educação Popular entra em crise, teórica e prática, acompanhando o movimento de mudanças de padrão de acumulação do capital, a “queda do muro”, a globalização, o avanço técnico-científico, a flexibilização do trabalho, entre outras, largamente analisadas por diversos autores, na esteira do descenso do Movimento Sindical, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, frutos da constituição de acampamentos e conquista de assentamentos, no bojo da luta pela terra, impulsiona a chamada Educação do Campo. Imune, de certa forma, à crise, a Educação do Campo retoma os lineamentos que se colocavam para a Educação Popular no período anterior, emerge do campo, dirige-se a um público específico e passa

a debater a ideia de que o campo não é o lugar de atraso, lá se trabalha e se produz vida e cultura (PALUDO, 2013, p 67).

Este movimento contribui para demarcar o campo, o papel dos sujeitos e a importância da educação na formação dos mesmos e no desenvolvimento do espaço rural. Neste sentido, o debate se dá em torno de um conjunto de conhecimentos e práticas que fomentam as políticas de compreensão do campo como um espaço emancipatório, como um lugar onde a construção da democracia e da solidariedade pode acontecer, um lugar de pertencimento. Conforme o Projeto Político Pedagógico do Projeto Terra Solidária (2007, p. 16): “A educação do campo é maior que a escola, pois está presente na vida e na organização do povo”. A seguir, a Figura 08 ilustra um momento importante onde a Federação trouxe para a discussão a Educação do Campo.

Figura 08: Seminário da FETRAF-SUL/CUT sobre Educação do Campo, realizado em 2012.



Fonte: Acervo da FETRAF-SUL/CUT.

Desta forma, o campo tem despontado como um lugar de iniciativas educacionais inovadoras, envolvendo os movimentos sociais, ONGs, pastorais, prefeituras e escolas de formação sindical. A ideia da educação do campo como instrumento para a emancipação humana tem sido uma diretriz dos movimentos sociais do campo, para implementar propostas de educação e capacitação que rompam com a forma individualista e competitiva. Por isso, é necessário articular um projeto de educação solidária e de emancipação que possa contribuir na construção de alternativas de saber e de organização social, articulando os conteúdos com o cotidiano pedagógico e com a intervenção social.

Paludo, ao discutir sobre a articulação entre a Educação Popular e a Educação do Campo, afirma:

Educação do Campo estabelece relações e vínculos importantes com a Educação Popular, na medida em que se coloca na perspectiva contra-hegemônica e de resistência, não somente à concepção educativa hegemônica, pelo capital, na sociedade de classes, que caminha na direção contrária ao ideário da emancipação humana e à formação humana *omnilateral*, como também ao projeto do capital, que promove/realiza e se nutre da exploração do trabalho (PALUDO, 2013, p.68).

Essa autora convida-nos a refletir sobre a importância de vincular a educação do campo à educação popular e problematizar o mundo do trabalho. Entende o mesmo como um fator fundamental, ligando a ação pedagógica à compreensão do sistema produtivo, aos instrumentos tecnológicos, à organização da produção, ao acúmulo e à distribuição de riqueza. E, dialogando com essa autora, considera-se que esse é um desafio a ser encarado nos processos de formação de educadores, especialmente quando busca-se promover o debate sobre a Educação Ambiental.

## **6 DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS COM AS CATEGORIAS EMERGENTES**

### **6.1 Da Educação a Educação Ambiental**

Este metatexto apresenta a primeira categoria resultante da análise dos dados e problematiza, a partir dos dados produzidos na entrevista e também na análise documental, a concepção de educação da FETRAF-SUL/CUT articulada à Educação Ambiental. Dialoga com os objetivos e com o problema de pesquisa. Para que este metatexto apresente os resultados de forma coerente, o mesmo está organizado, ressaltando todos os elementos que apareceram e foram considerados importantes pela pesquisadora, entre eles: a realidade socioespacial – a importância de uma formação voltada à realidade dos sujeitos envolvidos; Formação do Ensino Formal x Formação do Movimento Social - FETRAF-SUL/CUT; concepção de sociedade construída a partir da formação e; marcas de uma formação diferenciada. Todos estes aspectos emergentes estão contidos no metatexto, levando-se em consideração o movimento: concepção de formação, na época de atuação no CSJR x atualmente, bem como os limites/fragilidades e avanços do processo de formação.

#### **6.1.1 Formação de Educadores: Educação Tradicional ou Educação Transformadora?**

Para iniciar o diálogo sobre a concepção de educação presente na proposta do CSJR - Sementes na Terra, entende-se pertinente trazer uma citação de Brandão (1983, p. 110) que fala sobre a esperança do ato humano de educar: “Esta é a esperança que se pode ter na educação. [...] Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo”.

Em diálogo com este autor, apresenta-se o processo de formação de educadores do CSJR, no relato de Trigo, coordenador pedagógico do projeto, quando explica sobre a concepção de formação que ele tinha na época e, como entende hoje, fazendo um movimento dialético de análise:

A minha concepção na época era a seguinte: nós fazíamos encontro de formação, que capacitava esses educadores para executar o módulo. Então, veja bem: nós tínhamos o primeiro módulo, agricultura familiar e a história dos sindicatos. Na minha ideia de formação de educador na época, nós tínhamos que trabalhar com essas pessoas, que eram educadoras,

educadores, para que eles tivessem condições de ir lá e de fazer sozinho. Então, o desafio era problematizar aqueles temas, fazer com eles leituras que dessem condições de eles chegarem lá com conteúdo. Então, a ideia de formação de educador era isso, eram momentos de quatro, cinco dias, não era um encontro de uma tarde... quatro, cinco dias para eles voltarem para suas turmas e trabalharem dois meses, um encontro por semana. Era muita coisa que eles tinham que fazer. Nós construímos os percursos formativos que era um instrumento que eu acho que até hoje não conheci outro tão eficiente para fazer, que é um percurso. Eu, inclusive, vou usar isso com os educadores na Educação Ambiental, que eu estou fazendo a tese, de construir esse percurso formativo. Então, assim tu fazes o debate, e a gente trabalha um monte de conteúdo, só que depois eu vou para casa e eu esqueço. Lá não. Nós saíamos, no mínimo, com três, quatro percursos formativos diferentes, que podia trabalhar várias coisas. Tinha vários vídeos. Não sei se tu lembra, nós gravávamos os CDS com as músicas; nós éramos meio paizão assim para o negócio, porque se a gente não fizesse isso, o cara lá de Itapiruçu, no interior do Paraná, ele não ia ter onde acessar esse negócio. Hoje a internet está mais socializada; hoje todo mundo acessa. Essa busca pela informação, na época, era um pouco menos, eu acho, não lembro, era bem menos, ainda tinha sindicatos que não tinham internet na época, há dez anos atrás. Acho que era mais ou menos essa realidade. Já hoje, eu tenho outra visão, não muito diferente, mas eu acho, mais elaborada, porque hoje eu tenho isso como tema de estudo permanente. Eu percebo que nós cometemos alguns erros na época, mas também percebo que acertamos muito, e uma das coisas que eu percebo que a gente acertou, era fazer com que o processo formativo fosse feito pelos próprios sujeitos (TRIGO, 2014).

Neste sentido é importante compreender que o ser humano é inacabado e, sendo assim, na medida em que forma, também se forma. No CSJR, o educador assumia a função de educador social, assumindo um papel ativo, propositivo e interativo do processo. Constituíam-se como um dinamizador, possibilitando ações participativas através do diálogo. Gohn (2010, p. 51), quando se refere ao educador social, enfatiza que: “O aprendizado do Educador Social numa perspectiva da educação não formal realiza-se numa mão dupla – ele aprende e ele ensina. O diálogo é o meio de comunicação. Mas a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro [...] é algo primordial”.

Dialogando com o autor acima, Trigo, coordenador pedagógico do CSJR, enfatiza que o processo de formação dava-se entre os educadores, a partir das suas experiências, sendo que a equipe pedagógica considerava-se mediadora do processo:

Então nós íamos lá; nós éramos mais animadores, coordenadores do processo; mas quem se formava eram as educadoras, educadores entre eles, porque eles tinham experiência de vida muito maior que a nossa. Eu nunca tinha dado aula naquela época, nem no Ensino Médio, nem no Ensino Fundamental, nem na universidade. Então eu formava educadores sem ter sido educador. Eu era assim uma pessoa bem intencionada, e hoje é outra cabeça. Hoje eu percebo, mas isso foi muito acertado. E eu acho que isso

hoje, foi o que salvou os projetos, do Consórcio e os outros, porque nós tínhamos um grupo de vinte e poucos formadores, que independente de mais qualidade ou menos, no coletivo era uma qualidade extraordinária [...] (TRIGO, 2014).

Assim, entende-se que a formação foi realizada através da construção de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos, possibilitando a constituição do educador como dinamizador do processo. Freire (2013, p. 97, grifo do autor), ao falar sobre prática educativa, considera que: “É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como *eus* e *tus*. A rigor, é sempre o outro enquanto *tu* que me constitui como eu, na medida em que *eu*, como *tu* do outro, o constituo como eu”. Neste sentido, é importante que os educadores tenham autonomia para conduzir o processo, a partir das realidades envolvidas, permitindo a construção de novos saberes. Trigo, coordenador pedagógico do CSJR, ressalta como se dava essa construção no processo de formação do CSJR:

[...] e nós tínhamos espaço no momento de formação, que possibilitava a partilha de conhecimento, e a construção de novos conhecimentos a partir daqueles. [...] Então, eu tenho hoje essa compreensão até mais simples de processo formativo, mas por causa da experiência da época, hoje eu percebo que, essencialmente, formar educadores é você criar momentos, espaços de partilha, de conhecimentos e de construção de conhecimentos pelo diálogo; mas exige uma preparação de quem é o animador, coordenador, e exige instrumentos; e nós tínhamos na época (TRIGO, 2014).

Um dos aspectos a ser destacado é a importância de uma formação que leve em consideração a realidade dos sujeitos envolvidos. Sendo a Agricultura Familiar um segmento com cultura e características próprias, a formação precisa ser pensada de maneira que dialogue com a realidade socioespacial. Freire associa essa questão ao bom senso, mostrando que:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos (FREIRE, 1996, p. 63).

Uma das preocupações relacionadas ao jovem da Agricultura Familiar é o êxodo rural e isso não poderia ser desconsiderado na formação de educadores do CSJR, que tinha como propósito atuar em um projeto com jovens agricultores familiares, visto que a educação (não) voltada à realidade é uma das limitantes, contribuindo para o jovem migrar para as cidades. Dickmann e Dickmann reforçam:

A educação tem em grande medida contribuído com o processo do êxodo rural da juventude, pois trata-se de uma educação centralmente voltada para o mundo urbano, desconsiderando a realidade agrícola. Desde as séries iniciais como no ensino fundamental e no médio, todo o processo educacional, se é que podemos chamar de processo, se caracteriza como processo de transmissão de conhecimentos e não existe a construção conjunta do saber entre o educador com os educandos, partindo da realidade de ambos. O que ocorre é uma reprodução, transmissão de informações dos professores para os alunos e muitas vezes estes conhecimentos estão desconectados da realidade dele (DICKMANN; DICKMANN, 2009, p. 45).

A FETRAF-SUL/CUT compartilha da posição dos autores acima, sendo que os projetos de formação vêm ao encontro da realidade desses jovens, trabalhando a identidade do jovem agricultor familiar e contribuindo assim para reduzir o êxodo rural, que é preocupante. Pipoca, coordenadora de jovens da FETRAF-SUL/CUT, ao relatar como aconteceu o projeto, fala da importância de partir da realidade desses jovens:

[...] mas sempre foi muito na construção dialógica efetivamente. De não trabalhar uma proposta de um conteúdo que viesse de cima para baixo, especialmente porque a gente combate e combatia isso já na época, de um processo de educação, de formação de agricultores que considerasse o saber externo e não o saber interno, endógeno. [...] Acho que foi um dos pontos fortes, na medida em que você consegue construir isso coletivamente, a possibilidade de avaliar as possibilidades de erros e acertos de qualquer processo de formação se amplia. Óbvio que a dinâmica de cada um, o entendimento de cada educador varia, a partir de sua própria bagagem, sua própria construção, mas possibilitou esse processo conjunto de formação dos educadores, que a gente conseguisse construir conceitos mínimos e entendimentos mínimos acerca do objetivo do programa, do projeto e acho especialmente esse entendimento do lugar do jovem na agricultura familiar. Qualquer formação que vem de cima para baixo pode ajudar, inclusive, a estimular o êxodo, ajudar a desconstruir, o entendimento mais valorizado da agricultura familiar. Isso que a gente buscava combater também nesse processo de formação (PIPOCA, 2014).

Compreende-se que é basilar discutir a importância do lugar, na formação de educadores, conforme ressalta a entrevistada acima, pois, a partir do entendimento do lugar, é possível compreender a sociedade e, dessa forma, lutar e construir possibilidades de intervenção para contrapor o modelo capitalista que oprime e exclui. Ao falar sobre a pertinência do lugar, Marandola Jr., Holzer e Oliveira ressaltam que:

A constituição do lugar e do eu são indissociáveis, pois têm os mesmos processos constitutivos, operando em dois polos: eu-lugar. Ambos compõem a centralidade egocêntrica da circunstancialidade do ser-no-mundo, e por isso as análises sobre as transformações na experiência contemporânea se referem também ao lugar (MARANDOLA JR.; HOLZER; OLIVEIRA, 2012, p. 244).

Para contribuir com a discussão do lugar, é importante considerar o método dialógico de construção de conhecimentos entre educador e educandos. A educadora Arroz, quando questionada sobre como foi realizada a formação de educadores do CSJR, explica o impacto que teve, para ela, a primeira etapa de formação ressaltando o método dialógico:

[...] quando eu entrei, nunca tinha participado de nenhum tipo de processo assim, social, digamos assim. Eu lembro que a gente teve muito essa questão da concepção Freireana, que não tinha até então. Tinha feito uma graduação tradicional, que era Ciências Agrícolas, e tinha aquela concepção, porque não tinha participado de uma outra experiência. E quando comecei a trabalhar, a fazer a formação, que era primeiro a formação para depois você atuar, fazer o trabalho. Tinha toda uma organização conjunta com os demais colegas, que eram várias turmas, para a gente, digamos assim, fazendo o trabalho depois com os jovens. Então ali, para mim já foi um impacto, porque aquele tipo de formação não conhecia. Saber, entender essa questão de que, tanto você quanto teu educando, digamos, os dois têm conhecimentos. Dessa questão de troca de conhecimento, essa questão de, uma coisa que achei assim muito importante, que foi o que mais me marcou, a questão da história de vida, a importância de você conhecer com quem você está trabalhando, a importância de saber que as pessoas são todas diferentes e que você tem que trabalhar de forma diferente. Então isso, para mim, essa concepção de educação foi construída ali dentro, porque eu não tinha essa concepção. Então isso, digamos assim, foi construída de forma definitiva, porque se passaram 7 anos e ainda tenho essa concepção (ARROZ, 2014).

O relato acima vem ao encontro do que Freire (1996, p. 61) enfatiza: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. Para isso, torna-se essencial uma formação alicerçada nos pressupostos da Educação Popular para que, através do diálogo e da experiência dos envolvidos no processo, construa novos conhecimentos.

Nessa mesma perspectiva, Amendoim, coordenador geral da FETRAF-SUL/CUT destaca a concepção da Federação a respeito da formação de educadores, ressaltando que a relação entre educador e educando devia ser trabalhada de maneira dialógica, a partir da vivência dos mesmos:

É uma compreensão de que o educador é [...] um elemento que tem a capacidade de ter as suas informações, de ter o seu conhecimento, de compreensão da ciência, da academia, mas que ele, ele movimenta, ele se movimenta no espaço onde está, que é um grupo de jovens, um grupo de agricultores. E ele também compreende que o conhecimento destes indivíduos, a vivência destas pessoas, a experiência de vida, seu conhecimento, a suas práticas, as suas compreensões do mundo, podem contribuir muito com o processo formativo e no ambiente formativo, que pode ser uma sala de aula, pode ser um curso, pode ser um seminário, pode



ser intercâmbio, pode ser uma troca de experiência. Então, eu acho, na verdade, nós construímos uma compreensão de que o educador ou...qual é o termo que nós usamos mesmo na época...Não era, não é o cara que vai aprender um monte de conhecimento; depois ele repassa automaticamente esses conhecimentos. Na verdade, ele é um articulador do conhecimento que ele tem da vida, um articulador do conhecimento; ele vai aperfeiçoar no próprio curso, na formação que ele recebe; mas ele é provocado, é preparado metodologicamente para que possa também fazer com que o conhecimento de cada indivíduo, de cada coletivo que está numa sala de aula, seja colocado também no conjunto de todos. Então, tu tens aí a troca de conhecimento, de indivíduos para indivíduos; e tu tens a troca de conhecimentos, de experiências já consolidadas, numa formação, numa produção, numa cooperativa, num espaço organizativo, para que os que não têm ainda possam se apropriar. Então, eu diria assim, que ele é um, ele não é um professor, ele é um, de fato ele é um educador, na concepção de Paulo Freire (AMENDOIM, 2014).

O educador, na concepção de Freire (1996), é aquele que respeita os saberes dos educandos, respeita a autonomia do ser do educando, apreende a realidade, é comprometido, tem disponibilidade para o diálogo e compreende que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Freire (2013, p. 87) considera que ouvir é uma das tarefas do educador democrático: “É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também”. Vindo ao encontro do que afirma Freire, ao explicar sobre a concepção de educador da FETRAF-SUL/CUT, Amendoim, coordenador geral desta Federação, considera que o mesmo é:

Alguém que se coloca à disposição de dialogar e fazer a integração dos conhecimentos. Eu tenho essa compreensão e os processos que a gente construiu. Eu tenho essa compreensão. Não são pessoas superdotadas de conhecimentos, de altíssimo conhecimento teórico, e que vão despejar esse conhecimento para cima dos outros. É uma pessoa que tem conhecimento, mas que é muito provocada, e muito estimulado, e muito preparado para usar metodologias que façam com que o conhecimento de cada indivíduo, dele, e dos indivíduos que estão no espaço de formação ou numa comunidade, seja trazido para o debate (AMENDOIM, 2014).

Neste sentido, fica evidente a importância de entender o educador como um problematizador, possibilitando, através do diálogo, a construção de conhecimentos e não a sua transmissão. Esta é a formação de sujeitos protagonistas e críticos, que certamente contribuirão na transformação do sistema e não na lógica da manutenção, como tradicionalmente acontece. Compartilhando desta ideia, Freire fala da importância da abertura ao outro:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa [...] A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 1996, p.135 - 136).

Tanto os documentos analisados quanto os relatos dos entrevistados mostram que a formação de educadores promovida foi alicerçada nos princípios da Educação Popular, tendo Paulo Freire como principal referência. Contribuindo com esta afirmação, ao explicar como acontecia o processo de formação de educadores do CSJR, Trigo, coordenador pedagógico do projeto, pondera:

[...] nós tínhamos uma perspectiva pedagógica só, lá, a Educação Popular de Paulo Freire. Não tinha internamente um debate. Vamos usar o Saviani na histórico-crítica; vamos usar o Piaget; vamos ler, sei lá; o Vigotsky, não tinha isso, entendeu? Internamente nós até sabíamos deles, como socialista que éramos e somos hoje. Nós sabíamos que eram importantes, esses caras todos que a gente leu depois, numa perspectiva desses pensadores alinhados a essa perspectiva, dessa visão da sociedade. Mas não. Nós assumimos, enquanto educadores, formadores de educadores; nós assumimos a perspectiva Freireana de educação lá dentro. É o que dizia antes. Nós tínhamos uma liberdade imensa de fazer Educação Popular. E inclusive, os nossos patrões, os nossos chefes, que eram da direção da FETRAF, eles jamais imaginariam que nós trabalhássemos numa outra perspectiva, e ainda hoje também é assim. Então nós tínhamos essa linha clara, e foi o que me trouxe para a FETRAF, por que é isso que eles esperavam da gente, e é isso que eu já sabia fazer. (TRIGO, 2014).

Levando em consideração a forma como foi trabalhada a formação dos educadores do CSJR, ficou evidente que a Educação Popular e a Educação do Campo estabelecem nexos e relações, conforme endossa Paludo:

[...] tanto a Educação Popular quanto a Educação do Campo: a) possuem uma mesma materialidade de origem; b) são concepções educativas que se colocam na perspectiva contra-hegemônica e de resistência ao modo de produção capitalista; c) são forjadas no movimento concreto da luta dos trabalhadores, e seus processos são feitos por eles e com eles, e não para eles; d) em ambas, o direcionamento é a emancipação humana (PALUDO, 2013, p. 65).

Partindo desse pressuposto, a formação dos educadores do CSJR referenciou um processo de Educação Libertadora, que é referendada por Dickmann e Dickmann:

Educação Popular é sinônimo de Educação Libertadora. E a liberdade é a busca dos oprimidos e oprimidas, que são o povo. Por isso sua educação não pode mais ser aquela que acredita que as pessoas são recipientes onde se deposita o conhecimento escolhido longe de sua vida e de sua realidade. Por ser libertadora, a educação precisa brotar do chão onde pisam os oprimidos e oprimidas e expressar as características deste povo sofrido que anseia por liberdade. A Educação Popular ganhou essa nomenclatura no seio dos

movimentos sociais que perceberam que a escola estava reproduzindo ensinamentos que aprisionavam cada vez mais os pobres [...] Os grupos populares representavam a resistência a esse tipo de educação e, mais tarde, sua superação, através de métodos que transformaram e tentavam reverter essa lógica excludente (DICKMANN; DICKMANN, 2008, p. 68).

O processo formativo, deste ponto de vista, foi constituído não de professor e alunos, mas de homens e mulheres, adultos e jovens, reunidos para estudar, pesquisar, refletir, problematizar e atuar coletiva e solidariamente no mundo em que vivem, construindo um novo projeto de sociedade mais justa e solidária. Ao referendar esta concepção de educação, Gohn sublinha que:

[...] os analistas da EP tem razão ao destacar que não se trata de um processo de simples absorção de conhecimentos ou informações vindos de fora para dentro; trata-se de um processo de interação entre o que o indivíduo sabe – por herança cultural ou experiência vivenciada – e o que ele recebeu como estímulo – na interação gerada no próprio processo educativo (GOHN, 2013, p. 41).

A Educação Popular supera a contradição entre educador e educando, sendo que ambos tornam-se sujeitos do processo, conforme reforça Freire (2014, p. 96): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A educadora Arroz, em sua entrevista, ressalta a importância desse processo de formação diferenciado, para sua vida:

Eu consigo perceber o quanto isso foi importante na minha vida, o quanto isso me deixou mais gente, me deixou mais capaz de fazer, de ter coragem. É isso que eu queria falar antes assim, que hoje eu percebo assim, que os meus colegas, os educandos, eles não têm essa coragem de enfrentar, porque eu vi uma frase ali de opressor e oprimido, que o que o opressor quer é que o oprimido fique quieto. É isso que ele quer. E eu percebo, assim, que essa formação foi pouca, mas conseguiu tirar aquele oprimido que estava dentro de mim, porque hoje eu tenho coragem de enfrentar (ARROZ, 2014).

O relato dessa educadora vem ao encontro do que afirma Freire (1980, p. 35): “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se”. A formação, nessa perspectiva, evidencia o empoderamento do sujeito, conforme destacam Loureiro e Torres:

Dessa forma, uma contribuição efetiva da educação [...] voltada à formação de sujeitos críticos e transformadores, tendo como horizonte a construção de conhecimentos e práticas que lhes propiciem uma intervenção crítica na realidade, requer a consideração da não neutralidade dos sujeitos escolares no processo de ensino e aprendizagem no qual se encontram inseridos,

assim, o *sujeito crítico e transformador* é formado para atuar em sua realidade no sentido de transformá-la, ou seja, é o sujeito *consciente* das relações existentes entre *sociedade, cultura e natureza*, entre *homens e mundo*, entre *sujeito e objeto*, porque se reconhece como parte de uma totalidade e como sujeito ativo do processo de transformações sócio-histórico-culturais (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 14 – 15, grifo do autor).

Percebe-se que a educação como instrumento para emancipação humana é uma diretriz dos movimentos sociais do campo, que lutam para a implementação de propostas de educação e formação que rompam com a forma individualista e competitiva. Caldart ressalta a luta dos movimentos sociais do campo, afirmando que:

A realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente, sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária, sujeitos da luta por melhores condições de trabalho e pela identidade própria desta herança, sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades de direitos sociais respeitados, e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas [...] (CALDART, 2002, p. 152).

Neste sentido, é necessário articular propostas de Educação do Campo que possam contribuir na construção de alternativas que apontem para a transformação social. O trabalho deve ser pautado por um diálogo emancipador e autenticamente humano, substituindo a cultura do silêncio desumanizador. A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul, em um dos livros do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural, ressalta que a luta continua no sentido de garantir a educação como direito universal:

A educação precisa ser reafirmada permanentemente como um direito universal, uma exigência ética que resgata uma dívida histórica em relação às políticas públicas para a grande maioria da população brasileira, particularmente a rural. Neste sentido, é preciso continuar lutando para construir e implementar uma proposta educacional, com direito ao acesso nos diferentes níveis, que respeite as dinâmicas e as diversidades culturais locais e regionais, valorizando os processos formais e não formais, incorporando o conhecimento popular ao conhecimento reconhecido nas comunidades científicas, sociais e culturais para produzir novos saberes para a construção da cidadania [...] (FETRAF-SUL/CUT, 2007).

Esta concepção de Educação do Campo dialoga diretamente com a Educação Popular, sendo que o ser humano é concebido como inacabado e é através do diálogo que ele se estabelece como sujeito do processo educativo. O diálogo aproxima o educador do educando

e o educando dos conteúdos da sua realidade. Assim educar é libertar, é humanizar, como endossa Freire quando diz que “ensinar exige o reconhecimento de ser inacabado”:

Está no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou tecnologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 1996, p. 58).

Neste sentido, compreende-se que o educador precisa ter claro que a Educação Popular é um processo intencional e permanente, que compreende a prática social como ponto de partida e de chegada e tem a capacidade de assegurar uma ação transformadora. Assim, a formação de educadores exige comprometimento político, conhecimento da realidade do educando e reflexão crítica sobre a prática, considerando o inacabamento do ser humano. Ou como diria Freire (1996): ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ensinar exige criticidade, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ensinar exige consciência do inacabamento, ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, entre tantas outras exigências que o ensinar pressupõe.

Ressaltando a importância de um processo de formação diferenciado, a educadora Ervilha deixa registrada a importância do CSJR, considerando esta experiência como uma oportunidade e um desafio:

A educação é um processo bonito e gratificante. O CSJR foi, para mim, uma oportunidade de amadurecimento e crescimento intelectual e humano. Foi também um desafio diário, superado aos poucos e de forma coletiva: com os educandos e com os demais educadores e formadores. Foi uma experiência gratificante e que contribuiu na minha formação (ERVILHA, 2014).

A FETRAF-SUL/CUT compreende que a educação é um processo coletivo e permanente na construção de conhecimentos e que, através da formação dos educadores e educandos, proporcionam-se condições para que esses possam apreender a realidade e compreendê-la criticamente, com a possibilidade de transformá-la. Isso está explícito na narrativa da educadora Ervilha:

A formação deve ser algo permanente e dialético, ou seja, unir o conhecimento acadêmico, popular, teoria e prática. Um aspecto da formação desenvolvida no CSJR foi a profunda formação de formadores. Parece uma afirmação estranha, mas não é, porque em muitos processos de formação, as atividades acontecem para cumprir protocolo, ao contrário do que acontecia

no CSJR. Os educadores eram estimulados e orientados à pesquisa, leitura, e troca de experiências. As aulas eram preparadas de acordo com temas centrais e transversais e a metodologia era construída de forma coletiva, aproveitando a troca de experiência (ERVILHA, 2014).

A partir desses relatos, observa-se que a formação de educadores do CSJR, promovida pela FETRAF-SUL/CUT, apresentou-se como um contraponto ao Ensino Formal, que concebe a formação de forma tradicional. A última está atrelada aos paradigmas dominantes, tendo como objetivo, na maioria das situações, moldar educadores, tornando-os ferramenta de reprodução do sistema capitalista. Neste sentido, a formação dos educadores do CSJR externa elementos que repudiam a prática conservadora.

Entende-se que os educadores precisam levar em consideração que no caso da Educação do Campo não se trata somente de uma proposta voltada para um público específico, que historicamente não teve sua realidade e seus saberes respeitados. Mas para, além disso, ser uma concepção político-pedagógica construída num espaço de luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, com o objetivo de contrapor o modelo hegemônico de educação. É um movimento de luta de classes. Pensar a Educação do Campo a partir da Educação Popular é reafirmar as identidades do campo, conforme definem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País (BRASIL, 2002).

A educadora Milho, ao falar sobre a experiência de formação da FETRAF-SUL/CUT, compara a experiência que tem atualmente no ensino formal:

Então, na verdade é uma diferença assim, que você, às vezes, não questiona; nem questiona porque tu vês que o educador hoje, digamos do ensino formal, aquele, o tradicional, a formação que você tem é muito pelo viés assim, do que tu estás na sala de aula, não enquanto ser humano como todo, que ele tem uma vida, que ele tem a família, que tu precisas levar em conta tudo isso. Tipo, desde que eu comecei a atuar, em 2009, como educadora do ensino tradicional, que o ensino, vamos dizer, do Fundamental, enfim, ele traz muito assim nas formações. Tu tens que trabalhar, sim, a realidade da criança, isso a gente viu na faculdade. Tudo bem; mas da sensibilidade que você, que o Consórcio nas formações trazia, de você buscar a realidade do educando, de você considerar isso. Isso não se tem, porque hoje tu ficas muito na teoria aqui, quando você tem a formação. Mas, na prática, você nunca faz isso. Tipo o conteúdo não traz nada, e na formação diz: você tem

de fazer isso, valorizar a realidade; mas que no conteúdo ele cobra, e cobra, e cobra. O aluno tem que aprender tal e tal letra. Se você ensinar o “a” usando a palavra abelha, aranha, ou só palavrinhas com “a”, [...] a decoreba, vamos dizer assim. Ele aprendeu. Então está bom e, ao contrário do Consórcio, que não. Que os conteúdos que você trabalhava para buscar a identidade eram relacionados a isso. Então tinha pesquisa, tinha reflexão, tudo em cima disso. Então a teoria dizia que você tinha que fazer isso e a prática vinha ao encontro com essa teoria (MILHO, 2014).

Milho faz uma comparação entre os processos de formação tradicionais e o processo de formação do CSJR, ressaltando a importância da teoria estar vinculada à prática, levando em consideração a realidade do sujeito. Para que o educador se aproprie dessa proposta de educação, faz-se necessário que ele assuma o caráter ideológico, opte pelo projeto de desenvolvimento que contrapõe o capitalismo e acredite na transformação da sociedade, ou seja, assuma politicamente a realidade como práxis para transformá-la. Em relação a processos educativos, Freire exorta:

Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante. Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre (FREIRE, 1982, p. 53).

A mesma educadora, que comparou a experiência do CSJR com o ensino formal, relata a dificuldade que enfrenta ao tentar trabalhar uma proposta de educação diferenciada, dentro das escolas:

Já, hoje em dia, a formação não faz isso e é bem complicado. E na verdade tem uma barreira muito grande, porque os professores têm um tabu grande de você buscar. Quando eu trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos, que era também pelo projeto Todas as Letras, que era pela CUT, que também vinha por esse viés, que a formação trazia; isso, que não tinha o livro, digamos assim, a cartilha, o livro didático. Então a gente vive. A grande maioria dos professores dizia: “Meu Deus, o que a gente vai trabalhar? Não tem nada em mãos, o que eu vou trabalhar hoje?” Teve coisas de educadores que: “Eu adotei um livro lá do município, de 1ª a 4ª, porque a gente não tem o que trabalhar.” Então é complicado, porque eu também senti dificuldade para você buscar. Porque o professor hoje é bastante acomodado no sentido de buscar, e ainda mais quando você tem que buscar o diferente, o que já não tem pronto. Então eles ficam com aquela aversão; e se você faz, eles ainda questionam: “Mas dá certo? Mas não aprende igual, aprende do outro jeito?” Então é bem complicado, mas é válido, as duas experiências. É bom quando você tem as duas, que você consegue cruzar as duas e acho que tem um bom trabalho. Mas, o problema é quando você fica só com o Ensino Fundamental. E você tem essa formação mais voltada, mais conteudista (MILHO, 2014).

Esse relato remete para a questão do professor pesquisador, do educar pela pesquisa, do pensar o currículo. Além disso, potencializa a discussão da autonomia e da rebeldia de ser educador popular, evidenciando que as ações da Educação Popular estão associadas ao movimento de lutas e resistência social, sendo que aqueles que acreditam na construção de outro projeto de sociedade, atuando na defesa das classes populares, enfrentam desafios, conforme ressalta Streck:

Essa inconformidade expressa, muitas vezes, a não aceitação de enquadramentos, por exemplo: “Me caracterizo primeiramente como o educador questionador, não admitindo um rótulo, um quadrado limitador, me encanto com o espontâneo e o colaborativo no processo educativo”. A expressão de não aceitação expressa pelo educador, demonstra o potencial de rebeldia que mobiliza a sua ação entre os grupos com os quais atua. Tal demonstração confirma que o processo educativo popular se mantém no propósito de desenvolvimento de uma educação libertadora (STRECK et al., 2014, p. 88 - 89).

Essa discussão traz para reflexão o reflexo do professor acomodado, que quer tudo pronto, que não pesquisa, que não planeja sua aula, que não pensa o currículo da escola, dialogando com o papel da educação vinculado ao projeto de sociedade, ou para manter o sistema capitalista ou, para contrapô-lo, mesmo que articulada a outros elementos importantes para superar a lógica do capital. Tonet contribui com essa discussão, ao dialogar sobre educação tradicional e práticas de educação emancipadora, endossando que:

Isso nos permite afirmar que uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história. E que é de capital importância ter claro que existem, hoje, duas grandes alternativas em jogo. De modo que, não basta dedicar-se, com afinco à atividade educativa. É preciso saber – e, certamente, hoje, isso não é nada fácil – com que objetivos mais gerais se articula essa atividade (TONET, 2012, p. 24).

Isso reflete o papel do educador e a importância da formação que, conforme defende DEMO (1997), deve ser é um processo de formação humana na competência, que forma o sujeito crítico e criativo. DEMO (1997) ressalta ainda que a escola deve ser o ambiente criativo por excelência, onde o aluno tem participação ativa e motivação constante, instigando-o a construir as suas próprias interpretações e argumentações; e, não um ambiente repressor que cultiva apenas a disciplina. Assim, o educador pode inovar na prática didática, lutando contra a aula reproduzida e copiada, e contra a postura passiva dos alunos.

A educação no sentido da reprodução do modelo atual está tão evidente e, de certa forma, prevalece, que a educadora Arroz, ao falar sobre o processo de formação do CSJR,



externa que, no primeiro momento, foi impactante a forma como estava sendo trabalhada a formação de educadores, pela Federação:

Então, assim, a primeira formação que foi sentada, todo mundo em círculo, que teve o dia em que foi contada a história de vida de cada um, então isso, esse dia da história de vida já me trouxe um impacto diferente, porque assim, era uma coisa totalmente diferente, que eu não conhecia. E aí eu comecei a perceber, nossa, que dava para se relacionar com as pessoas de uma forma diferente; que aquela educação que eu tinha tido até hoje, ela poderia, que era uma educação que eu odiava, porque eu sempre odiei ir para a faculdade, sempre, eu odiava; aquele momento para mim era um momento de: graças a Deus daqui 4 anos eu vou ter meu diploma e vou sumir daqui. Então eu percebi que tinha espaços que eram diferentes (ARROZ, 2014).

Essa mesma educadora, na citação abaixo, ao relatar a sua experiência atual, como acadêmica, fala da resistência que encontrou dentro da universidade, por ter uma visão diferenciada de educação a partir da formação do CSJR, a qual repudia a educação bancária:

Eu acho assim que, para mim, eu vejo hoje, depois de quase 7 anos, já 6 anos se passaram dessa experiência. Eu me vejo hoje, fazendo um outro curso de graduação, trabalhando numa outra área, mas percebo que participar desse projeto do Consórcio da Juventude faz com que hoje conseguisse me empoderar de muita coisa. Faz com que eu consiga, assim, fazer enfrentamentos; que eu percebo que meus colegas, que são de uma outra área, que não participaram desse movimento, eles não têm essa capacidade, não é nem capacidade, ele tem medo; eles não conseguem fazer o enfrentamento da educação que hoje, a nossa educação, querendo ou não, ela ainda é bancária (ARROZ, 2014).

A educadora acima fala da importância da formação no sentido de se empoderarem os sujeitos e potencializá-los para lutar e buscar alcançar seus objetivos, a fazer enfrentamentos. Freire associa isso à presença política do educador que trabalha a educação conforme sua concepção de sociedade:

Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade (FREIRE, 1996, p. 98, grifo do autor).

Neste sentido, a educadora Arroz explica que foi na formação do CSJR, que aprendeu a diferença entre Educação Bancária e Educação Libertadora:

Foi quando aprendi a diferença de uma educação libertadora e bancária dentro desse projeto. Eu percebo que assim, que lá, parece que tudo tinha como mudar, que era fácil. E eu percebi que hoje, depois de 6 anos, que não é fácil. Que a educação tradicional, que ela é feita dentro das universidades, ela ainda é a educação bancária, muito bancária. Tem alguns profissionais, que aí a gente percebe que são profissionais que vieram assim de

movimentos, que têm outra história de vida, que tentam, sabe, eles até tentam fazer um trabalho diferente; mas aí muitas vezes pela burocracia, pela quantidade de trabalho no dia-a-dia aqui falta alguma coisa... E muitas vezes por estar inserido, digamos assim, dois profissionais que são de movimentos sociais, que tem outra história de vida, no meio de dez profissionais que têm outra dinâmica. Esses dez acabam sufocando esses dois e fazendo com que esses dois embarquem no mesmo barquinho que eles estão. Então eu vejo assim, hoje, essa dificuldade. E aquilo que falei assim, foram 8 meses de Consórcio, um ano, só que a experiência ela foi tão valiosa que, depois de 7 anos, ainda tenho isso (ARROZ, 2014).

É evidente um antagonismo entre as duas concepções de educação, citadas pela educadora acima. E para definir cada uma delas, Freire pondera:

[...] a “bancária” que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação [...] enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica (FREIRE, 2014, p. 95).

Levando em consideração o relato dos entrevistados, observam-se diversos aspectos de uma formação na perspectiva crítica, diferenciando-a da concepção tradicional, conforme o entendimento de Guimarães:

Para se estabelecer como um ambiente educativo numa perspectiva crítica, contrapondo-se à tendência de uma educação conservadora, que individualiza o processo pedagógico, esse ambiente deve estar impregnado de práxis pedagógica que busque a ruptura do pensar e do agir hegemônico. [...] Volto a reafirmar que a aprendizagem significativa, capaz de causar transformações, se dá na inserção do indivíduo no coletivo, atuando no processo de transformações sociais e sendo transformado pela experiencição de novas relações na construção de novas realidades (GUIMARAES, 2012, p. 144 - 145).

Mesmo a educação dos movimentos sociais se apresentando como um contraponto à educação tradicional, é necessário pensar em mecanismos de intervenção dos movimentos sociais dentro da estrutura do Ensino Formal. Isso manifesta-se para além de uma das dificuldades e preocupações, como uma necessidade da FETRAF-SUL/CUT, pelo dirigente geral da Federação, Amendoim:

[...] infelizmente, o grande problema que a maioria deles têm vida curta, quase todos com vida curta; e nós estamos diante, por exemplo, de uma Universidade Federal, tu acabou de falar, nós quem formamos... quem produziu o debate talvez... eu estava até esquecendo isso [...] eu estava no mesmo nível. Nós estávamos discutindo a concepção de uma Universidade Popular, discutindo a constituição de uma universidade que tratasse de formar novos professores, novos engenheiros, novos pesquisadores, que

pensassem uma reformulação no modelo de desenvolvimento no Brasil e no mundo. Percebe! Só que onde é que nós enfrentamos os problemas: nós ajudamos formatar o projeto, quando passa para parte mais técnica dos arcabouços, mais de desenhar, de fato, os cursos e os processos posteriores, nós começamos perder o controle. A universidade nasce, se implanta, e nós não conseguimos mais, na minha opinião, nós perdemos. Não é que tem que ter um controle. Nós perdemos uma capacidade de indução e de manutenção da visão estratégica que deu origem à universidade. Então, eu diria assim, a Universidade Federal da Fronteira Sul, corre o risco de ir para o mesmo rumo de qualquer outra universidade (AMENDOIM, 2014).

Amendoim acredita que a educação é fundamental para a construção de uma nova sociedade, porém para isso é necessário trabalhar para a reestruturação da mesma, em todos os níveis de ensino:

Acho que um dos grandes aprendizados para nossa luta do dia a dia, para nossa organização, e eu tenho cada vez mais convicção, falei isso no seminário da FETRAF essa semana: ou nós temos capacidade de fazer, de fato, uma intervenção profunda no tema educacional, desde a pré-escola até a universidade, por onde passam nossos jovens, agricultores, ou nós vamos ser derrotados. Eu, ah, computador é importante? Sim, a estrada é importante; o futebol é importante; várias coisas que são muito importantes. Mas se é, acho até vendo curso como nós fizemos, como o próprio Consórcio, vendo os cursos que nós acompanhamos, agora mais de perto, com a Pedagogia da Alternância, nós vemos que, se a escola, quando eu falo escola é o professor, é o livro, é o local, é o transporte, é o conteúdo, é o ambiente, é a relação com a família, é a relação com as entidades, quando eu penso em escola, é isso tudo. Se a escola consegue fazer isso acontecer e se integrar, ela faz uma revolução. Então, a visão de educação, de escola diferenciada, ela pode, se nós tivermos capacidade, nos próximos dez anos, fazer a educação brasileira se voltar para esta necessidade, mudarmos o papel em função da escola, nós poderemos enxergar os jovens agricultores, e chegar nos agricultores, no meio rural nos próximos 30 anos, 20, 30 anos, se não nós fracassamos. Na minha opinião, ou mexemos profundamente com a educação e, ali, na verdade eu consegui enxergar materializada a frase de Paulo Freire. Que diz, a relação da revolução com a educação que ele sempre fez, é possível fazer uma, como que é o termo que ele usa?... É possível de fazer uma revolução... é tu podes até fazer uma revolução, mas só será uma revolução verdadeira se nós fizermos profunda transformação na educação. E é, eu sinto na mão isso, eu sinto na pele, eu sinto me tocando essa questão do que significa uma, um repensar da educação para o meio rural por completo, desde os dois anos, quatro anos, seis anos, dos doze, dos quinze, do segundo grau, do nível médio até a academia. O máximo que temos é a capacidade de fazer, é uma intervenção concreta nisso, mas não só formular política, formular e disputar a execução de uma nova política de educação nos próximos dez, quinze anos (AMENDOIM, 2014).

Essa inquietação de Amendoim vem ao encontro do que Tonet (2012, p. 73) considera como um requisito para a prática educativa emancipadora: “[...] articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com a luta

daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva”. Desta forma, entende-se que a Agricultura Familiar é um segmento importante e que os movimentos sociais que a representam precisam intervir e contribuir para a reformulação do processo educativo, em sua totalidade. Ainda referindo-se a isso, Amendoim fez um desabafo seguido de uma provocação ao Estado:

Nós fracassamos. Eu estou muito convencido disso, acho que uma grande parte dos companheiros dirigentes não estão convencidos disso, não estão percebendo isso. Os governos não estão, os governos estão muito longe de compreender isso, os governos estaduais, federais e mesmo os municipais. [...] Nós estamos, eu estou na presidência da educação da assembleia, sou vice-presidente eleito, e sou presidente em exercício durante quatro meses; e vou aprofundar esse debate nesses quatro meses. E vamos tentar incidir na formatação do programa de governo do Tarso para reeleição. Vamos tentar dialogar para inserir na formação do programa do governo da Dilma, para reeleição também, que essa questão de educação passe a ser um elemento central, não um problema, mas sim uma grande intervenção estratégica do governo, não da educação, nem dos rurais, do governo, do governador (AMENDOIM, 2014).

A intervenção dos movimentos sociais se faz necessária na estrutura de ensino formal, sendo que, a mesma deve se dar de forma efetiva, continuada e consciente. Desta forma, a Educação do Campo, articulada à Educação Popular, rompe os limites da Educação Formal e devolve às classes populares e às organizações sociais a possibilidade de emancipação e de luta contra as contradições do sistema capitalista. Vindo ao encontro desta perspectiva, Mendes e Reis enfatizam que:

Viver um processo de Educação Popular é se encharcar no tecido da cultura das classes populares, é acreditar na existência da democracia, é participar da construção da cidadania onde às vezes ela não é nem lembrada, é apaixonar-se e abraçar a luta, todas as lutas. Ainda é perceber a possibilidade do novo, da transformação, é nada menos e nada mais do que participar de tudo que possa vir a contribuir para transformar os sujeitos ajustados e produtivos das pedagogias tradicionais em sujeitos conscientes, como leitores críticos de textos e de contextos e participantes cotidianos da vida social como produtores da criação solidária de seus próprios mundos (MENDES; REIS, 2010, p. 41).

Mészáros (2008, p.118) complementa: “[...] sem a mobilização das grandes massas do povo não pode haver esperança de sucesso contra a disparidade esmagadora favorável ao capital sob as condições históricas vigentes”. O mesmo autor, ainda afirma que:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar

a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifo do autor).

Soja, coordenador de formação da FETRAF-SUL/CUT, aponta outro desafio do processo de formação: a dificuldade de trabalhar uma proposta diferenciada com um perfil de educadores que haviam vivenciado, anteriormente, somente a experiência da educação tradicional:

Muitos educadores que receberam em sua formação, das escolas, na universidade tinham um perfil. E, com certeza, entrando para dentro de um projeto dessa natureza, tiveram mais dificuldade de assimilar a proposta que a FETRAF tinha, a concepção de educação. Mais, repito, os processos de formação ao longo do curso foram dando condições para que essas pessoas aplicassem com coerência o conteúdo (SOJA, 2014).

Ainda na questão dos desafios, apesar de o CSJR apresentar-se como uma proposta diferenciada, que parte da realidade dos jovens da Agricultura Familiar, o coordenador geral Amendoim, faz uma autocrítica, mostrando-se preocupado em relação a como dar conta, de fato, de partir da realidade dos sujeitos, visto que a Federação abrange os três estados do Sul do Brasil onde a realidade não é a mesma:

[...] também de dificuldade de nós montarmos um programa de formação, que ele pudesse compreender, como ter uma compreensão de diálogo com as realidades. A FETRAF ainda vive um problema, que ela... Nós ainda vivemos um problema que é acharmos que a realidade, as nossas realidades são as mesmas; e nós, a FETRAF cresceu, se expandiu para regiões diferenciadas; e o programa de formação deveria compreender essas novas realidades culturais. Por exemplo: nós entramos para regiões de uma cultura, pega o Sul do Estado, dos Pomeranos. Não tem como tu chegar lá e dizer: tu fazes de uma forma linear, horizontal, todo o processo formativo. Então, devia ter a base formativa padrão, mas o educador, o educador e a equipe... a equipe nº 1 com a equipe nº 2 devia ter capacidade de construir capacitações, de condições de se preparar para atuar em realidades diferenciadas, ajustar aos conteúdos, ajustar as dinâmicas. E, acho, nós não temos nem na formação, não temos nem na vida prática, no dia a dia, na luta. Ela é muito marcada por uma lógica da formação da colônia norte gaúcha, oeste catarinense, sudoeste do Paraná. As outras regiões da colônia, do que vem a colônia, italianos, alemães e poloneses, os portugueses, os negros em outras regiões, nós não estamos conseguindo (AMENDOIM, 2014).

Esse relato evidencia um desafio, pertinente e que merece ser superado, que é respeitar a identidade cultural, o lugar de cada sujeito envolvido no processo de formação. Não se pode partir do pressuposto que a realidade é a mesma somente porque os sujeitos são agricultores familiares ou porque são jovens. Deve-se considerar a cultura, a partir do lugar de pertencimento do educador/educando, conforme provoca Freire (2013, p. 97): “Pensemos um

pouco na identidade cultural dos educandos e do necessário respeito que devemos a ela em nossa prática educativa”.

Ainda em relação aos desafios, o coordenador pedagógico do CSJR, Trigo, fala das dificuldades encontradas pela equipe pedagógica no decorrer do processo, ressaltando que foram bem mais do ponto de vista organizacional, do que pedagógico:

E o outro desafio era o tempo. O tempo era nosso amigo e nosso inimigo. Nós tínhamos a cada 25 dias, uma formação de 4 a 5 dias, que tinha que dar conta de terminar o material pedagógico. Então hoje, quando eu olho assim, eu folheio o material pedagógico, poxa, se nós tivéssemos tido uma semana a mais, um mês a mais, tivesse começado a elaborar os materiais pedagógicos 2, 3 meses antes de aprovar no ministério, sabendo que ia estar aprovado do ponto de vista político, teria tido mais qualidade. Eu acho que isso é importante. Nós tínhamos um limite de recursos. Por mais que fosse um projeto de um milhão de reais, nós tínhamos um limite assim. Nós tínhamos pouco dinheiro para visitar as turmas. Poderia ter visitado mais como coordenador pedagógico. Nós tínhamos pouco dinheiro para comprar materiais, para fazer o que tinha, chamados de projetos piloto. [...] Nós tínhamos, por exemplo: nós compramos vacas de leite, no projeto do Consórcio da juventude, que nós tínhamos mil reais para comprar cada vaca; e tinha que licitar a vaca; isso era um limite extremo, porque uma licitação de vaca, quem que pode participar de uma licitação de vaca? [...] Então era muito limitado nesse sentido. Mas do ponto de vista pedagógico, nós não tínhamos limites assim. Como eu disse, uma boa equipe... Acho que o limite lá era meio que eu, assim, que estava começando. Eu fico imaginando, hoje, se contratado para executar um projeto, seria outro padrão de execução. Mas também na época, pelo valor que se pagava, pelo que se queria, pela disponibilidade que se exigia dessas pessoas, acho que nós tínhamos uma boa equipe (TRIGO, 2014).

Esses são alguns desafios apresentados pelos entrevistados. Alguns já apontados no decorrer do projeto de pesquisa, através da análise documental e da experiência da pesquisadora; outros, limitantes consideradas pelos entrevistados a partir das suas análises.

Em síntese, partindo da análise dos dados, considera-se que a formação dos educadores do CSJR foi um processo articulado a uma concepção de sociedade que contrapõe as práticas dominantes. Alicerçada nos pressupostos da Educação Popular, faz um contraponto com a Educação Formal da atualidade, porém depara-se com alguns desafios que precisam ser superados. Por mais que a FETRAF-SUL/CUT defenda e trabalhe uma Educação Libertadora, não consegue incidir nos espaços formais e contribuir para o rompimento da lógica bancária.

## 6.2 A Educação Ambiental como Prática de Liberdade

A partir do diálogo realizado sobre concepção de educação e suas contradições, este segundo metatexto problematiza as diversas concepções de Educação Ambiental, implícitas ou explícitas, nos dados coletados, para entender de que forma a mesma perpassou a formação de educadores do CSJR. Discute as concepções Crítica e Transformadora x associada aos recursos naturais-sinônimo de ações de conscientização e preservação e/ou associada à realidade específica da Agricultura Familiar. Todos estes aspectos emergentes estão contidos no metatexto, levando-se em consideração o movimento: concepção de Educação Ambiental, na época de atuação no CSJR x atualmente, bem como os limites/fragilidades e avanços do processo de formação.

Para iniciar esta segunda parte da discussão que está atrelada à primeira, referenda-se Layrargues (2012, p. 17), quando diz que: “[...] Educação Ambiental, antes de tudo, é educação. Mas não uma educação genérica, e sim aquela que se nutre das pedagogias progressistas histórico-críticas e libertárias, que são as correntes orientadas para a transformação social”.

É importante ressaltar que, a hipótese da pesquisa confirmou-se através do exercício de análise dos dados, visto que a Educação Ambiental estava inserida no processo de formação do CSJR, porém as pessoas envolvidas no processo não tinham este entendimento na época. Isso se revela em diversos dados, entre eles, na narrativa do coordenador pedagógico do CSJR, Trigo, quando questionado sobre a inserção da Educação Ambiental no projeto:

É, estava. Dessa forma, estava como a gente pode dizer isso, dissolvido, inconscientemente, estava dissolvido. E você vai me localizar isso hoje. Você vai conseguir localizar nos textos, nos materiais pedagógicos, nas nossas falas, como isso está aparecendo. Tu vais fazer uma coisa muito parecida com que eu fiz. Eu peguei a Pedagogia da Autonomia e localizei o que Freire falava sobre Educação Ambiental. Nenhum momento ele diz, agora vou falar de Educação Ambiental; mas tem da primeira à última parte, tópicos sobre isso, que está lá formatado em vários momentos. Você está lendo isso. Veja quanta coisa, quanta página tem... só um livro (TRIGO, 2014).

E justifica sua constatação, dizendo que foi selecionado para um programa de Pós-graduação com tema de pesquisa relacionado à Educação Ambiental, por ter, em seu currículo, a experiência com o projeto CSJR:

Bom, na época eu não tinha nenhuma compreensão; não passava pela cabeça esse conceito. Educação Ambiental não me passava. Eu confesso para ti que nós elaboramos, tudo que nós elaboramos, executamos tudo que nós fizemos, sem dizer assim: nós vamos trabalhar Educação Ambiental dentro desse projeto. Seria assim o tema transversal do projeto. Não, definitivamente, não tinha. Ah! Agora veja que interessante... Quando eu fiz a seleção do mestrado, a minha professora pegou o meu currículo para olhar, minha orientadora, e disse assim: vou chamar esse guri aqui. Olha só, desenvolvimento sustentável, agroecologia no meu currículo, porque tinha os materiais do Consórcio posto, no meu Curriculum Lattes. É isso que me jogou para dentro do mestrado em Educação, com a pesquisa voltada para o viés Ambiental. E hoje, doutorado no mesmo programa com continuidade da pesquisa em Educação Ambiental, foi o Consórcio da Juventude. Veja que isso, para mim, foi muito marcante. E eu, inicialmente, quando ela me disse isso, eu realmente relutei. Eu achava que não era isso, eu achava que era Educação Popular e não Educação Ambiental. Porque a compreensão que eu tinha da Pedagogia Freireana, não era uma conexão, conectada com Educação Ambiental. Era conectada e formadora do conceito de Educação Popular (TRIGO, 2014).

O relato do Trigo dialoga com Loureiro e Torres (2014, p. 91), quando enfatizam que: “[...] o processo educativo é considerado por Freire como aquele que planeja a formulação de problemas que são manifestações de contradições, cuja compreensão e superação são compreendidas”. Essa compreensão de Freire vem ao encontro da concepção de Educação Ambiental Crítica e Transformadora, a qual se propõe a partir da realidade e entendê-la para transformá-la. Neste sentido, considerando o processo dialético do conhecimento, o coordenador pedagógico do CSJR, Trigo, explica o seu entendimento, hoje, sobre Educação Ambiental:

[...] Hoje, para mim, Educação Ambiental tem, é conceito bem mais alargado. [...] Então, hoje, é um conceito mais conectado com a vida social [...] Então, Educação Ambiental, para mim, é essa dimensão da educação, que problematiza a relação do ser humano, a relação que é intrínseca. Não é nem a conexão. É relação, porque conexão implicaria duas coisas separadas: a relação intrínseca do ser humano com a natureza, com a sociedade, com a cultura, com a tecnologia, com a economia, com um monte de outras coisas, que são dimensões de uma coisa só, uma visão da complexidade, são partes de um todo. E aí eu fui apresentado a essa dimensão dentro do mestrado, na leitura do Morin, do Leff, do Loureiro [...]. Para mim, isso, hoje, é a minha marca. Eu acho que não consigo compreender o mundo, em parte, em coisas estanque, engavetar conhecimento, engavetar visão da realidade. Para mim é tudo parte de um todo, cada um com sua especificidade. [...] Educação Ambiental, respondendo assim rapidamente, é essa. Mas veja a diferença que dá, sete anos depois, olhar para isso de novo. Acho que o importante da tua pesquisa é isso. É nós bem mais maduros, olhar para uma coisa que a gente fez. Eu acho bacana isso. Nós fizemos. Você não está estudando um negócio que alguém fez por aí. Você tá estudando uma coisa que você participou, que eu participei. Vai dá qualidade também (TRIGO, 2014).



O entrevistado acima ressalta a importância da relação do pesquisador com o fenômeno da pesquisa, elemento defendido pela pesquisadora, na justificativa desta pesquisa. Destaca a complexidade e a totalidade como elementos fundamentais da Educação Ambiental Crítica, considerando que tudo está interligado e, desta forma, entendendo o contexto como um todo para não correr o risco de obter compreensões parciais, a partir de uma visão fragmentada. Loureiro, ao trabalhar com essas duas categorias, alerta que:

[...] é importante lembrar que os conceitos de totalidade e complexidade não negam a individualidade, mas sim o atomismo, posto que a individualidade concreta, na perspectiva crítica, não é a que expressa o egoísmo e o isolamento do mundo (individualidade abstrata), mas a liberdade integrada ao mundo (LOUREIRO, 2012, p. 142).

Trigo também enfatiza a importância da experiência, da atuação e dos aportes teóricos para a construção de uma concepção sobre Educação Ambiental. Entende-se, assim, que o processo de constituição de um educador ambiental dá-se a partir do pertencimento ao campo da Educação Ambiental, ao lugar e ao campo de atuação profissional. Neste sentido, Cousin argumenta:

[...] compreendo a Educação Ambiental numa perspectiva emancipatória, com o intuito de construir bases teóricas que possibilitem refletir e planejar ações educativas que busquem a construção de um modelo de sociedade com relações sociais para além da lógica capitalista dominante, pautado na ética, na justiça, na igualdade, na solidariedade e na transformação. E para isso, considero que a premissa basilar é compreender o nosso papel enquanto atores sociais e também o significado do lugar ao qual pertencemos [...] Acredito na pertinência de problematizar e desenvolver o sentimento de pertencimento com o intuito de contribuir para o processo de formação do educador ambiental, a partir da compreensão da categoria lugar (COUSIN, 2010, p. 176).

Desta forma, o sujeito não está descolado do contexto socioespacial ao qual pertence e nem do seu campo de atuação profissional. A participação é um elemento basilar para constituir-se educador ambiental, assim como o movimento dialético da ação-reflexão. Neste sentido, Loureiro salienta que:

[...] a orientação epistêmico-política elaborada por Freire – ao amparo de Kosik (2002) – mostra a necessidade de “recriar” sua formulação constantemente na unidade dialética “contexto histórico e contexto concreto”, em que um contexto necessita do outro e ao mesmo tempo o contém. Ou seja, tal orientação indica a necessidade de suas ideias serem pensadas no processo de mudança, tendo o movimento e a transformação como traços constitutivos. Para o autor, não há práxis autêntica fora da unidade dialética, ação-reflexão, teoria-prática [...] (LOUREIRO, 2014, p. 157).

Percebeu-se, com a análise dos dados, que algumas pessoas envolvidas com a FETRAF-SUL/CUT, mais especificamente com o CSJR, apesar de apostarem e lutarem pela transformação da sociedade, compreendem a Educação Ambiental de forma linear, associando a mesma somente aos recursos naturais, ou limitando-se ao entendimento da realidade específica da Agricultura Familiar. Essa forma de compreender a Educação Ambiental não se restringe ao CSJR, estando presente em diversas instâncias e espaços formativos. Entretanto, diante de tal fato, considero importante elucidar isso na pesquisa, mostrando a necessidade de ampliar o debate e atentar para processos formativos futuros. Conforme a educadora Feijão (2014): “A Educação Ambiental, eu acho que é a gente poder se conscientizar de cada ação que a gente está fazendo, [...] para o meio ambiente [...]”. Salienta que, no CSJR, isso se relacionava diretamente ao papel do técnico:

[...] quando vinha o técnico, ele trabalhava assim, essa questão da Educação Ambiental, que era um suporte para os educadores, para que a gente conseguisse direcionar ações, para o dia a dia lá na propriedade dos alunos e também na sociedade onde eles pudessem inserir, que eles levassem essa ideia e preservassem tudo isso, que era o uso do orgânico [...] (FEIJÃO, 2014).

O coordenador de formação da FETRAF-SUL/CUT, Soja, salienta que o projeto trabalhou a Educação Ambiental, relacionando-a com a realidade da Agricultura Familiar:

Estava inserida, dentro da questão dos trabalhos, da questão da agroecologia, dos dias de campo com os jovens, com as visitas às propriedades, com a questão que eles aplicavam aquilo que aprendiam durante os módulos, e daí aplicavam dentro das suas propriedades, dentro do setor de produção e de organização da propriedade. A Agricultura Familiar, historicamente, prevê; tem uma preservação bem maior, diferenciada. Então foram as grandes propriedades, a questão patronal, aonde que mais degradou, que mais fez com que as nossas áreas, as nossas terras ficassem degradadas. Com isso, então, a Agricultura Familiar entra nessa questão ambiental. E, por isso a formação era importante, para que esses jovens concebessem essa questão e pudessem aplicar em suas propriedades (SOJA, 2014).

Soja traz um elemento importante que é a relação das práticas da Educação Ambiental do CSJR com as especificidades do lugar – a Agricultura Familiar, evidenciando a discussão sobre a horizontalidade. Santos (2008, p. 135) considera que, através da horizontalidade, existem formas que contribuem para a organização econômica e social. Uma delas é: “[...] através da intervenção sobre o cotidiano, seja o cotidiano dos indivíduos nas suas relações interpessoais, seja o cotidiano da produção”.

Constata-se que essa concepção de Educação Ambiental é conservacionista e está relacionada à preservação do meio ambiente, associando a mesma a comportamentos individuais relacionados à Agricultura Familiar. É importante ressaltar que Educação Ambiental conservacionista não é sinônimo de Educação Ambiental conservadora, porém não é, também, a concepção defendida pela pesquisadora, ou seja, a crítica e transformadora. A perspectiva conservacionista pode ser explicada, conforme contribuição de Sauvé:

Esta corrente agrupa as proposições centradas na “conservação” dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade como à sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrimônio genético, o patrimônio construído, etc. Quando se fala de “conservação da natureza”, como da biodiversidade, trata-se sobretudo de uma natureza-recurso. Encontramos aqui uma preocupação com a “administração do meio ambiente”, ou melhor dizendo, de gestão ambiental (SAUVÉ, 2005, p. 19-20).

Compartilhando dessa concepção, a educadora Lentilha, ao relatar a sua compreensão sobre Educação Ambiental, salienta:

Educação Ambiental entende-se por todos os processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (LENTILHA, 2014).

A mesma associa a Educação Ambiental à Agricultura Familiar, ressaltando os temas que eram trabalhados no CSJR, sobre Educação Ambiental: “Organização e gestão da propriedade, proteção de fontes e nascentes, produção de leite a base de pasto, conceitos de genética animal e, adaptação a cada região”. É compreensível que essas afirmações não estão relacionadas à Educação Ambiental em sua totalidade, mas contemplam ações da mesma, conforme evidencia a contribuição de Loureiro:

A Educação Ambiental não atua somente no plano de ideias e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida (LOUREIRO, 2012, p. 33).

Entretanto, na sua maioria, os entrevistados têm uma visão crítica de Educação Ambiental, entendendo-a como importante para a transformação da sociedade, através da práxis. A educadora Arroz, ao refletir sobre a Educação Ambiental, associa esta à forma como

é trabalhada pelas escolas atualmente, pontuando que esta em muitos casos não é abordada de forma adequada, segundo sua compreensão, pois:

Olha, Educação Ambiental, na minha concepção, é para além de você. E porque a gente aprendeu na escola e aprendeu na graduação, a questão estava muito ligada a cuidar da água, enfim, despoluir o rio. Eu lembro que a gente tinha os slides lá que mostravam o rio limpinho com o peixinho lá dentro. [...] Eu acho que tudo, hoje, envolve Educação Ambiental, porque a sustentabilidade não tem um ponto específico; acho que não. Eu acho que ela abrange, assim, no nosso dia a dia, tudo (ARROZ, 2014).

Dialogando com a educadora acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, no art. 6º, consideram que:

A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (BRASIL, 2012).

A educadora Ervilha (2014) enfatiza a forma como ela entende a Educação Ambiental: “Educação Ambiental é proporcionar aos educandos a possibilidade de se enxergar como um integrante do meio ambiente. Parte de um todo, significa que não estando isolado, proteger o meio ambiente é proteger a si mesmo”.

No relato de Ervilha, percebe-se um elemento que evidencia uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora, que é considerar o ser humano como parte da natureza, desconsiderando a dicotomia homem-natureza, dialogando com a concepção de totalidade. Loureiro contribui com essa discussão, afirmando que:

A Educação Ambiental emancipatória e transformadora parte da compreensão de que [...] o cenário no qual nos movemos, de coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de individualismo exacerbado e de dicotomização do humano como ser deslocado da natureza é, em tese, antagônico a projetos ambientalistas que visam à justiça social, ao equilíbrio ecossistêmico e à indissociabilidade entre humanidade-natureza (LOUREIRO, 2012, p. 104).

Esta concepção de educação é um grande desafio, porém uma necessidade frente à sociedade atual, pois remete para a possibilidade de construção de outro modelo de sociedade, na qual os educadores têm um papel fundamental: articular e problematizar. Figueiredo enfatiza que a Educação Ambiental Popular Dialógica tem o poder de possibilitar uma leitura crítica e libertadora, potencializando a transformação:

A Educação Ambiental Popular Dialógica torna-se, portanto, uma alternativa desejável e possível para a reflexão acerca dos problemas sócio-ecológico-ambientais da modernidade/colonialidade, em particular no trato da ambientalização e contextualização, da amorosidade e da dialógica como estratégias essenciais a este enfrentamento transformador. [...] Portanto, uma Educação Ambiental Popular Dialógica carrega poder de contribuir para o desvelar desta trama e de reintegrar o ser humano no ambiente de saberes relacionais, habilitadores de uma leitura crítica e libertadora, potencialmente transformadora dessa sociedade subalternizante, na direção de uma sociedade descolonizada, contextualizada, crítica, ambientalizada (FIGUEIREDO, 2013, p. 243 - 244).

Esse mesmo autor enfatiza a importância da Educação Ambiental e da Educação Popular caminharem juntas nos processos de formação:

Desse modo, é pertinente pensar uma proposta na qual trazemos como pressuposto a essencialidade da Educação Popular dialogar com a Educação Ambiental, com os processos formativos, e, assim, contribuir para uma reaproximação dessas relações que foram, de certo modo, comprometidas pela lógica hegemônica (FIGUEIREDO, 2013, p. 233).

O coordenador geral da FETRAF-SUL/CUT, Amendoim, acredita que o processo de formação deu conta de instrumentalizar os sujeitos envolvidos, no que diz respeito às intervenções relacionadas à Educação Ambiental:

[...] posso afirmar que as pessoas que participaram do Consórcio, tiveram oportunidade de ter noção, pelo menos, de que nós fomos responsáveis. Elas são responsáveis por colocarem no debate, nas pautas de negociação, nos embates das políticas, no pensar do desenvolvimento, colocando o tema ambiental, o tema, toda construção da agroecologia com muito mais força, com muito mais presença, com muito mais destaque (AMENDOIM, 2014).

Relacionando com a fala acima, é importante trazer para o debate a práxis como condição imprescindível de uma Educação Ambiental Crítica, tendo claro que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007). Esta consiste em articular a teoria e a prática, resultando na transformação social. Sánchez Vázquez, ao conceituá-la, na perspectiva Marxista, sublinha que:

Marx enfatiza o caráter real, objetivo, da práxis, na medida em que transforma o mundo exterior que independente de sua consciência e de sua existência. [...] Sem essa ação real, objetiva sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis como atividade material conscientemente e objetivamente [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 226).

Dialogando com este conceito de práxis relacionado à Educação Ambiental Crítica, a coordenadora de juventude da FETRAF-SUL/CUT, Pipoca, ressalta a forma como a mesma

perpassou o processo de formação de educadores, afirmando que não foi uma educação descolada da prática e que considerava o ser humano como parte integrante do contexto ao qual pertence:

Que eu lembro, daquela construção toda, nós não trabalhávamos com este conceito desta forma, Educação Ambiental como tal, com as suas diretrizes específicas; mas todo debate que balizou o Consórcio da Juventude era o desenvolvimento sustentável e as bases de formação com enfoque da sustentabilidade, na agroecologia, no potencial de um novo modelo de produção. E isso dialoga com o conceito de Educação Ambiental mais amplo, especialmente de uma educação que não está descolada da prática. Eu acho esse é o principal diferencial. Por mais que não trabalhasse o módulo, Educação Ambiental é isto ou é aquilo. A base e a essência de todo projeto era o desenvolvimento sustentável. Então, todo debate sobre a questão da agroecologia, por exemplo, faz parte de uma estratégia de um meio ambiente sustentável. O conceito de desenvolvimento sustentável e solidário abarca, de maneira mais geral, o conceito da preservação, da geração de renda, da produção econômica e da sustentabilidade social, seja das relações familiares, comunitárias, que não estão descoladas do ser humano de um conceito de ambiente só como natureza, de maneira externa. Acho que isso, de alguma maneira, balizou essa construção. Por mais que não fosse um eixo em si, era um eixo, de alguma maneira, diluído dentro da estratégia do programa (PIPOCA, 2014).

Um elemento importante, que merece ser trazido para a discussão, como uma possibilidade de contribuir para os debates e ações da FETRAF-SUL/CUT, é o equívoco no uso de conceitos, ou seja, desenvolvimento sustentável é usado como sinônimo de sustentabilidade. Loureiro conceitua sustentabilidade, ressaltando que:

[...] conjunto de princípios manifestos em busca de um desenvolvimento qualificado por uma preocupação, qual seja: crescer sem comprometer a capacidade de suporte dos ecossistemas e seus ciclos, garantindo a existência social e de outras espécies em longo prazo (LOUREIRO, 2012, p. 55).

O mesmo autor, explica o seu entendimento por desenvolvimento sustentável:

Seu caráter genérico é lastreado por uma perspectiva humanitária que aposta na *cooperação de boa-fé*, em uma ética ecológica e na gestão racional dos recursos ambientais como saída para a proteção natural. Aqui se encontra uma visão dualista e fictícia. Dualista porque coloca de modo estanque de um lado os seres humanos degradadores (julgados como maldosos e impiedosos) e de outro a natureza (idealizada como frágil), sendo o ponto mediador os que tomaram consciência e buscam a sustentabilidade. [...] o teor social implícito é o de que essa mudança de conduta é algo que desperta em cada um, sem relação com o lugar social (LOUREIRO, 2012, p. 71, grifo do autor).

A coordenadora de jovens da FETRAF-SUL/CUT, assim como o coordenador geral da FETRAF-SUL/CUT e o coordenador pedagógico do CSJR, usam o conceito de

desenvolvimento sustentável como sinônimo de um novo projeto de desenvolvimento, voltado para a transformação social. Loureiro (2012, p. 59), ao discutir os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, problematiza, afirmando que o desenvolvimento está associado ao crescimento econômico e ao sistema capitalista: “Não há a menor dúvida de que este foi o entendimento e projeto político dominante e, nesse sentido, o uso do conceito desenvolvimento é absolutamente impertinente aos debates ambientais e à busca de qualquer sustentabilidade”.

Considerando desenvolvimento sustentável como sinônimo de transformação social, o coordenador geral da FETRAF-SUL/CUT, Amendoim, ao relatar os processos de formação de lideranças dos quais participou, afirma:

[...] começamos a compreender que nós tínhamos que fazer transformações profundas na economia; defender essas transformações profundas da economia; defender as transformações sociais, políticas; colocar de fato os trabalhadores no poder, mas tínhamos que discutir desenvolvimento, tinha que pensar que modelo de desenvolvimento. Eu acho que aí nasce todo um debate na década de 90. E eu ajudei a formatar, formular, uma discussão que fazia um equilíbrio entre o debate ideológico, todo esse ideológico que nós vínhamos acumulando nos espaços formativos, com uma ação sindical que só pautava para questões emergenciais. Então, nós começamos a fazer um debate da importância de termos uma visão de desenvolvimento, uma visão de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário. Nós construímos o PADSS<sup>14</sup>. Eu fui um dos articuladores dessa formulação. Contratamos especialistas no Brasil. Arrumamos recursos internacionais. E aí, neste momento, foi por 95, 96, nós conseguimos de fato compreender com mais profundidade a importância das questões ambientais, das mudanças, da necessidade de nós mudarmos a economia, mudarmos a sociedade; mas mudarmos também nossa concepção sobre as questões ambientais, do equilíbrio que precisamos ter entre o crescimento, desenvolvimento e o equilíbrio ambiental. Então, quando a gente desenhava o PADSS, um dos pilares do PADSS era pensar uma relação de produção sem mantermos o ritmo de destruição do meio ambiente, na natureza, do solo, da água, das florestas. Acho, nesse momento, na minha opinião, nós começamos a expressar uma concepção de desenvolvimento com respeito, e a construção de um projeto de país e desenvolvimento ambiental também (AMENDOIM, 2014).

Nota-se que “desenvolvimento sustentável” é um conceito usado de forma equivocada pelo dirigente, visto que, em toda sua fala, o mesmo ressalta a importância da intervenção para a transformação social. Para contribuir com este debate e esclarecer as discussões a respeito deste conceito, Loureiro destaca que:

---

<sup>14</sup> Projeto Alternativo de Desenvolvimento Sustentável e Solidário.

Para os que seguem a orientação oficial do *desenvolvimento sustentável*, a conclusão é evidente. Se não há conflitos, nem antagonismos sociais, se a consciência gera em si a transformação e se a boa vontade faz superar qualquer divergência, tal definição permite que as pessoas e grupos o entendam como uma solução para as desigualdades sociais, preservação ecológica e da diversidade cultural. Não há mais o que divergir. Basta realizar! (LOUREIRO, 2012, p. 71, grifo do autor).

Percebe-se que o termo “desenvolvimento sustentável” está associado à visão capitalista, considerando os conflitos e antagonismos sociais como problemas da sociedade, e não como resultado, superação ou possibilidade de transformação da sociedade. O coordenador pedagógico do CSJR, Trigo, ao falar sobre as discussões que permeavam a equipe de formação, evidencia uma tendência da Federação em usar a expressão “desenvolvimento sustentável”, porém com certa preocupação em relação à palavra “desenvolvimento”:

Desenvolvimento Sustentável, isso sim, para mim, martelava na minha cabeça. Eu gostaria de elaborar mais. Conhecia, lia sobre isso, ia nos autores dessas referências, mas nunca li um texto que, naquela época dizia a Educação Ambiental. Eu li muito sobre Desenvolvimento Sustentável e agroecologia. Lembro que nós debatíamos internamente, o Tomé problematizava isso, se não era Solidário, não era Sustentável o Desenvolvimento. Isso para nós, nos cativava debater internamente, trocávamos textos entre nós, mas não debatia Educação Ambiental (TRIGO, 2014).

Para endossar ainda mais a discussão, é importante ressaltar que a pesquisadora, ao realizar a sua pesquisa de Especialização, analisou qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre Desenvolvimento Sustentável. Essa pesquisa mostrou que a Federação considera o Desenvolvimento Sustentável como uma forma de enfrentar e romper com a lógica capitalista, possibilitando a construção de uma sociedade *com e para* todos. Na época, a pesquisadora, que era dirigente da FETRAF-SUL/CUT, também tinha esse entendimento, porém, hoje, com maior apropriação teórica, tem um olhar crítico sobre esses conceitos, percebendo, por isso, esse equívoco de usá-lo como sinônimo de sustentabilidade.

Essa é uma questão que poderá ser discutida e reformulada, levando em consideração a concepção de sociedade da FETRAF-SUL/CUT, e tendo como referência o entendimento de Loureiro (2007, p. 183), quando destaca que: “Sustentabilidade, assim como educação, expressa as contradições da sociedade à qual ela se refere. As diferentes ideias acerca do desenvolvimento sustentável emergem das diferentes concepções de desenvolvimento econômico”.



Após a discussão sobre a concepção de educação, a concepção de Educação Ambiental, suas contribuições e contradições, considera-se relevante considerar dois desafios lançados pelos entrevistados no sentido de contribuir com a FETRAF-SUL/CUT, lembrando que esta foi uma das justificativas para desenvolver esta pesquisa.

O primeiro desafio foi lançado pelo coordenador pedagógico do CSJR, Trigo, ao fazer uma crítica em relação à falta de sistematização das experiências de formação da FETRAF-SUL/CUT, muito importante para as organizações sociais e os processos de formação da Agricultura Familiar:

Porque era um projeto de Educação no Campo, o Consórcio da Juventude, o Terra Solidária tem que ser visto como experiência em Educação no Campo, e até hoje ninguém disse isso. Então, eu acho que você pode dizer lá na nota de rodapé. Porque hoje, de Educação no Campo, o pessoal lembra das experiências do MST, porque a FETRAF não elabora sobre isso. O MST tem a Roseli Caldart que escreve um ou dois livros por ano sobre isso, sobre as experiências, e usa a Conceição para embasar a Educação do Campo deles. [...] Acho que é tempo agora, depois de dez, nove anos, é tempo de olhar para trás e fazer essa publicação. Fazer uma análise disso, porque assim como o pessoal elabora e produz sobre o MST, Educação no Campo, acho que nós ainda temos uma certa identidade com a FETRAF [...]. Nós temos condições de irmos nos credenciando como alguém que pensa como Educação no Campo a partir do sindicalismo [...] (TRIGO, 2014).

Outro desafio, lançado pelo dirigente geral, Amendoim, foi pensar programas de Pós-graduação relacionados à formação de lideranças:

Talvez teria que fazer um grande desafio para a FETRAF, juntar você e um conjunto de outras pessoas e fazer um desafio: vamos produzir alguns mestrados, alguns doutorados, que possam resgatar toda essa experiência formativa que nós construímos nos últimos 30 anos, desde a formação da juventude, aquela formação do TAPA<sup>15</sup>. Você passou pelo TAPA? Geralmente, ação pastoral, eu despertei para vida social, para luta quando fiz o treinamento da ação pastoral, um curso de formação de três etapas, de três dias, com métodos e instrumentos pedagógicos que me fizeram despertar para a realidade: que eu era explorado, de que tinha alguém que explorava, tinha... que era o capital... por filmes, por desenhos, por exposições, por jograis, por brincadeiras, por teatros, nós fomos entendendo o capitalismo (AMENDOIM, 2014).

Entende-se que esses desafios devem ser encarados como compromisso pela pesquisadora, considerando o envolvimento e o sentimento de pertencimento que tem com a Federação, bem como o projeto de sociedade que defende e a bandeira de luta que carrega em sua trajetória, associada à Agricultura Familiar.

---

<sup>15</sup> Treinamento para Ação Pastoral – Pastoral da Juventude.

Por fim, acredita-se que este primeiro metatexto atendeu parte dos objetivos traçados na pesquisa, confirmando a hipótese apresentada. Conseguiu compreender qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre Formação de Educadores e suas contradições, entendendo que a mesma está alicerçada nos princípios da Educação Popular e mostra-se como um contraponto ao sistema capitalista.

Analizou a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre Educação Ambiental, entendendo que se apresentaram contradições nas formas de compreender entre os entrevistados. Alguns entendem a mesma numa perspectiva crítica. Outros, mesmo tendo uma visão diferenciada de educação e uma concepção de sociedade que não é a capitalista, associam Educação Ambiental a práticas de conscientização e preservação ou relacionam-na com temas específicos da Agricultura Familiar.

Em síntese, considera-se que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora estava inserida no processo de formação dos educadores do projeto, perpassando o processo em sua totalidade, porém não sendo trabalhada como “Educação Ambiental”. Dessa forma, a hipótese de que a Federação que coordenou o projeto CSJR promove a formação de educadores alicerçada nos princípios da Educação Popular e a formação dos educadores deste projeto estava permeada pela Educação Ambiental, porém os educadores, dirigentes e coordenador envolvido no processo não tinham esse entendimento, foi contemplada.

### 6.3 A Participação no Movimento Social como forma de Pertencimento

Este metatexto apresenta a terceira categoria emergente do exercício de análise realizada com os dados produzidos para a pesquisa e problematiza, a partir do relato dos entrevistados, a importância das relações de pertencimento para promover processos de formação voltados para atender a demanda da agricultura familiar em diálogo com o campo de atuação dos educadores. Para que este metatexto apresente os resultados de forma coerente, o mesmo está organizado, ressaltando todos os elementos que apareceram e foram considerados importantes pela pesquisadora. Entre eles destaca-se: a participação no movimento social de atuação; a importância de conhecer o espaço e o lugar de atuação; sentir-se pertencente ao lugar de atuação; a compreensão da proposta pedagógica do projeto CSJR, pelos educadores pertencentes à FETRAF-SUL/CUT; formação de lideranças; limites/fragilidades e avanços do processo de formação.

Para iniciar o diálogo sobre o pertencimento, considera-se importante resgatar a forma como foi realizada a seleção dos educadores para atuar no consórcio, conforme depoimento da educadora Milho, formada pela turma de pedagogia da UERGS, conveniada com a FETRAF-SUL/CUT:

[...] depois que a gente iniciou, digamos assim, a faculdade e tal, eu acho que aí a gente passou de fato a ser militante; não só fazer parte ou conhecer e ser um simpatizante, mas também a ser um militante de fato. Então, na verdade, a gente fazia parte dos movimentos um pouco antes, por ter os pais sempre envolvidos e fazer parte da turma em convênio com a FETRAF-SUL, e o sindicato, as entidades. Quando a gente concluiu a faculdade, a gente foi convidada para fazer a seleção, para posteriormente ser educador do Consórcio. Então a gente fez o processo seletivo, que foi feito em Chapecó e aí, posteriormente analisadas as entrevistas e as notas de cada entrevistado e de cada participante que teve interesse de ser educador, a gente foi selecionado (MILHO, 2014).

Dialogando com o depoimento acima, a educadora Feijão ressalta que já tinha um envolvimento enquanto dirigente, quando foi convidada para ser educadora e era atuante nos movimentos sociais ligados à Agricultura Familiar:

Como eu tinha uma caminhada no projeto... trabalhei no sindicato por 11 anos e participava então em todos os eventos, também no Partido dos Trabalhadores. E a partir daquilo, em 89, eles me convidaram então para fazer parte do Terra Solidária. Então fui educadora do Terra Solidária de 08 turmas na região, fui assessora pedagógica da FETRAF-SUL por um tempo, por um ano e meio eu acho, na época; depois então, surgiu o Consórcio da Juventude e o Projeto Mulher, que me convidaram para fazer a seleção,

então também, a região [...] e nós então fomos para mais este desafio. E por isso então que aceitei o Consórcio da Juventude (FEIJÃO, 2014).

O coordenador geral da FETRAF-SUL/CUT, Amendoim, ao falar sobre o perfil dos educadores, enfatiza que, apesar de terem sido observadas, na seleção, as concepções de desenvolvimento, agroecologia, questão ambiental; a maioria deles teve uma formação convencional baseada no modelo tradicional de desenvolvimento. Sendo assim, avalia que o nível de implementação do que eram as bases do projeto foi diferenciada, partindo da compreensão de cada um:

Parcialmente, é difícil você ter um conjunto. Na época tinha quantos, professores educadores... porque você traz para o meio as pessoas que vieram; traz para o meio do projeto; tu traz para perto do projeto um conjunto de pessoas. Claro que foi feita a seleção dos educadores. Tinha um pré-requisito de uma compreensão maior sobre o desenvolvimento, a visão de desenvolvimento, do tema da agroecologia, do tema da questão ambiental de todas essas questões, mas... Toda formação acadêmica de quase 100% dos companheiros que têm nível superior foi uma formação, uma visão do agronegócio, do modelo tradicional do desenvolvimento; e muitos desses foram para academia, talvez, com uma visão um pouco mais aberta. Muitos até conseguiram resistir e enfrentar o formato da formação que viram na academia, na universidade. E se aproveitaram aquele espaço, consolidaram suas compreensões, seus conceitos, mas... E até aprimoraram depois em alguma formação, numa especialização e tudo mais. Mas o nível de compreensão, o nível de capacidade de cada um, o nível de implementação do que eram as bases do projeto, com certeza foi muito diferenciado (AMENDOIM, 2014).

Conforme relato acima, entende-se que a formação de educadores do CSJR pode ser considerada uma atividade educativa emancipadora, pois problematizou o modelo de educação tradicional, possibilitando aos educadores que haviam passado, anteriormente, apenas pelo processo formal de educação, a compreensão de uma concepção diferenciada. Para contribuir com esta discussão, Tonet (2012, p. 38) afirma que: “O que é possível fazer, hoje, ao nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação [...] É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada”.

Amendoim associa, ainda, a forma de compreender a Educação Ambiental, além do tipo de formação, ao nível de atuação dos educadores no movimento sindical da FETRAF-SUL/CUT e outras ONGS, afirmando que os educadores que tinham uma vivência maior, uma prática, contribuíram com uma formação bem mais coerente com as bases do projeto:

Se tivesse dois, é possível que dois teriam condições muito diferenciadas. Nós tínhamos 14. Tinha pessoas que vieram de várias regiões; passaram pela academia, por várias formações. O que eu vejo na caminhada dos

formadores é que os que tiveram a oportunidade de passar com uma convivência mais próxima das ONGS, mais próximos de vivências concretas, e que foram para academia ou depois da academia, tiveram essa oportunidade; depois da universidade tiveram essa oportunidade. São pessoas que tiveram muito mais coerência, ou viveram experiências em seus municípios, seus sindicatos, sua região. As pessoas que vieram da academia têm uma visão inclusive de esquerda, com uma visão de discurso socialista e tal, mas que não viveram isto, absolutamente, tiveram muito mais dificuldade. Porque se nós, de fato, compreendemos que a visão de educador, na nossa concepção, não é um cara que prepara uma aula, absolutamente teórica, e despeja esse conhecimento para cima dos alunos, também nessa questão da visão ambiental, numa visão de desenvolvimento diferenciado, quem tem uma vivência maior do que a teoria conseguiu, com certeza, repassar com muito mais profundidade para as suas equipes, seus grupos, suas turmas. Uma condição, uma formação muito mais coerente com as bases do projeto (AMENDOIM, 2014).

É inegável que a concepção de educação norteia a atuação do educador e isso está relacionado, também, com o tipo de formação vivenciado. Vindo ao encontro desta discussão, ao falar sobre a formação de educadores ambientais, Guimarães afirma que:

A educação em uma perspectiva crítica se propõe a formar dinamizadores de ambientes educativos (e não multiplicadores), que, ao compreenderem a complexidade dos processos (movimentos) sociais, motivados pela reflexão crítica, mobilizem (mobilização = ação em movimento – práxis), com sinergia, processos de intervenção sobre as dinâmicas constituídas e constituintes da realidade socioambiental. Portanto, reciprocamente, esses movimentos são ambientes educativos e ambientes educativos são movimentos e os dinamizadores (educadores ambientais) os alimentam (GUIMARÃES, 2012, p. 135 - 136).

Dialogando com a concepção de educação enfatizada pelo autor acima, o coordenador geral da Federação, Amendoim, ressalta o diferencial de atuação dos educadores formados na turma de Pedagogia da UERGS, conveniada com a FETRAF-SUL/CUT, em detrimento aos demais, sendo que aqueles têm uma vida sindical, política e identidade com o projeto, pois foram provocados a pensar, refletir e produzir:

Eu acho que o convênio que nós fizemos, os cursos que fizemos como... de Pedagogia e de Desenvolvimento Rural feitos na UERGS, não tenho dúvida de que dá diferença, é perceptivo assim à distância. Os companheiros e as companheiras que passaram por essa formação, comparando com outras pessoas que estavam, fizeram Pedagogia em qualquer outro curso... Eu não tenho dúvida nenhuma: a forma de seleção das pessoas que foram para dentro do curso; o acompanhamento, com todas as fragilidades do acompanhamento que se produziu; a mistura na turma, uma mistura de pessoas com vida sindical, vida política, com pessoas com um pouco menos, mas com identidade com o projeto, identidade com a luta sindical, formou, na minha opinião; forma uma geração, duas turmas que formaram... nós temos um conjunto de prefeitos hoje, prefeitos, vereadores, secretários, você,

peças que foram para academia, peças que foram para área da educação. Eu não tenho dúvida que tem destaque sim, extraordinário. É um curso [...] são peças que saíram de lá com muito mais conhecimentos sobre o mundo; foram muito provocados a pensar, a refletir sobre o seu mundo e a realidade, a formular sobre hipóteses, sobre como enfrentar as grandes questões, dos problemas que são parte, as peças são meios, parte dele, estão no meio, fazem parte, a produzir políticas, a produzir programas, a experimentar essa realidade, a experimentar o conhecimento em cima da realidade (AMENDOIM, 2014).

O entrevistado acima remete para a discussão da importância do sentimento de pertencimento do educador ambiental ao campo de atuação. Cousin (2010, p. 91 - 92) explica que: “[...] pertencer, no sentido de identificar-se com um lugar ou espaço, conhecer suas raízes, pode conduzir em relação à liberdade, à autonomia, à emancipação, a um sentido ontológico frente à vida, ao encontro, às peças”.

Além da discussão do pertencimento, Amendoim fala da importância da construção de diferentes práticas educativas, que vão para além da “puramente” formal, possibilitando a participação e a intervenção dos movimentos sociais. Gohn, ao falar sobre a Educação Não Formal, complementa:

As novas práticas constituem um novo tecido social denso e diversificado, tencionam as velhas formas de fazer política e criam novas possibilidades concretas para o futuro, em termos de opções democráticas. É importante registrar que os movimentos pela educação tem caráter histórico, são processuais e ocorre, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem lutas por direitos e são parte da construção da cidadania. Usualmente movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, etc. Esses movimentos são fonte e agências de produção de saberes (GOHN, 2010, p. 71).

O coordenador pedagógico, dialogando com as citações acima, ao falar sobre a atuação dos educadores, traça o perfil dos mesmos, citando várias vezes as educadoras formadas na turma de Pedagogia da UERGS, conveniada com a FETRAF-SUL/CUT. Salienta que estas tinham mais facilidade em articular o pedagógico com o político, que era o que o projeto estava se propondo, visto que as mesmas tinham uma bagagem diferenciada, que articulava o pedagógico com o político-organizacional, além de identidade com o projeto:

Tinha uma diferença que não era uma diferença de qualidade na execução, mas uma diferença de qualidade nos encontros de formação [...] Pega as meninas da UERGS. Elas andavam de costas nas formações, porque tinham já uma herança, uma bagagem de conhecimento, de debate político; porque era, tinha o pedagógico, mas tinha muito forte também o político [...] E

talvez a educadora que não tinha essa identidade, não tinha muito essa convicção também, sentir-se pertencente. Claro, ela tinha um sentimento de pertencimento à FETRAF, ao sindicato de base, que dava a ela um discurso diferente da outra; a outra ia muito mais lá. E eu acompanhei a turma de Concórdia [...], era muito mais um discurso de trabalhar os temas, do que trabalhar o político do tema; era muito mais assim: olha, pessoal, hoje o tema é desenvolvimento sustentável. Vamos trabalhar isso. Trabalhava bem. O pessoal sabia o que era e tudo mais, mas não tinha talvez ali link assim, olha: esse desenvolvimento implica em você ficar ou não na roça. Entendeu. E acho que aqui estava a sutileza, não que umas foram melhores e as outras foram piores. Não é. Mas a gente sentia isso no debate. Isso agregava, por que aí, quem estava de fora foi se inserindo também, criando a identidade com o projeto e com a proposta política, junto com o pedagógico. Então, acho que tinha essa diferença (TRIGO, 2014).

Dialogando com o excerto acima, compreende-se que o lugar é um espaço de pertencimento articulado ao conhecimento construído, a partir das vivências advindas do contexto da agricultura familiar, possibilitando que os educadores tivessem articulação com a base e, conseqüentemente, conhecimento da causa. Esse é um saber experiencial, que constitui o educador. Freire contribui com essa discussão, alegando a importância da identidade, das experiências e das vontades para a prática educativa:

Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos, do que se vem costumando chamar “a força do coração” [...] (FREIRE, 2013, p. 95).

Relacionado, ainda, à citação anterior, um relato interessante do Trigo (2014), ao falar sobre a importância da atuação em um projeto, ao qual identificava-se, não somente com a proposta pedagógica e política mas, também, com o público envolvido, foi: “Ah, nós achávamos o máximo dizer: nós somos da equipe de formação da FETRAF-SUL, dos três estados do Sul, não era pouca coisa, e nós aprendemos muito”.

Observando-se a importância de sentir-se pertencente ao lugar de atuação, a educadora Ervilha enfatiza que aceitou o convite, pois atuava juntamente ao coletivo de jovens da FETRAF-SUL/CUT e acreditava ser importante para a melhoria da Agricultura Familiar:

Fiquei sabendo do projeto quando fui convidada por uma dirigente da FETRAF-SUL para contribuir como educadora. Aceitei, porque estava dentro da minha formação acadêmica, mas principalmente porque participava do coletivo de jovens da FETRAF-SUL e sempre considerei a organização e formação sindical da juventude rural um eixo importante para

a continuidade e melhoria da vida na Agricultura Familiar (ERVILHA, 2014).

Neste sentido, faz-se necessário ressaltar a importância do significado do lugar e do sentimento de pertencimento ao mesmo, para a atuação dos educadores e, ainda mais importante, quando se trata de um processo de formação alicerçado nos princípios da Educação Popular. Cousin (2010, p. 92) explica que: “Este ato de pertença identifica-se no enraizamento cultural que surge da identidade com o meio”. A construção do lugar é definida por elementos internos e externos de atividades e dá-se pelas pessoas que vivem e trabalham nele, pois conseguem entender essas relações. É carregado de cultura e significados que formam a identidade. Santos (2008, p. 160) considera que: “Os lugares [...] se definem pela sua densidade técnica, pela sua densidade informacional, pela sua densidade comunicacional, cuja fusão os caracteriza e distingue. Essas qualidades se interpenetram, mas não se confundem”. Já, Relph atenta para a importância que tem a relação do ser humano com o lugar numa perspectiva transformadora:

É fundamental abordar lugar criticamente. Esforços bem-intencionados para resistir às mudanças impostas e promover o que é local pode facilmente transforma-se em formas de exclusão e opressão. Porém, é igualmente importante compreender que é por meio de lugares que indivíduos e sociedades se relacionam com o mundo, e que essa relação tem potência para ser ao mesmo tempo profundamente responsável e transformadora (RELPH, 2012, p. 27).

Sendo assim, o lugar é acompanhado pelo sentimento de pertencimento, proximidade; não é possível existir sem ter um lugar; porém ninguém pertence a todo e qualquer lugar. Relph explica que a essência do lugar é expressa por seus componentes, e que este:

[...] não é meramente aquilo que possui raízes, conhecer e ser conhecido no bairro; não é apenas a distinção e apreciação de fragmentos de Geografia. O núcleo de significado de lugar se estende, penso eu, em suas ligações inextricáveis com o ser, com a nossa própria existência. Lugar é um microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco. O que acontece aqui, neste lugar, é parte de um processo em que o mundo inteiro está de alguma forma implicado. Isso é muito existencial e ontológico. Mas é também econômico e social, pois em toda parte estamos presos em maior ou menor grau nas forças neoliberais e da globalização (RELPH, 2012, p. 31).

Dialogando com o autor acima, quando fala que o significado de lugar é, além de existencial, de social, a educadora Ervilha resalta que o forte envolvimento com o movimento sindical e a sua atuação enquanto dirigente foram a motivação de tornar-se uma educadora popular:



Era dirigente sindical. Atuo no movimento sindical desde os 18 anos de idade. Anteriormente, participava da pastoral da juventude e fui liderança comunitária da comunidade onde residia. Atualmente não atuo como educadora, mas durante o CSJR, o acúmulo enquanto dirigente sindical e agricultora, possibilitou educar, a partir da experiência de vida de uma jovem agricultora e dirigente. Os desafios e gargalos, as possibilidades e sonhos que motivavam minha atuação como dirigente, foram elementos centrais para atuar como educadora popular (ERVILHA, 2014).

Dialogando com a educadora acima, no que diz respeito as suas motivações para atuar como educadora popular, busca-se Freire (1996, p. 143), quando diz que ensinar exige querer bem aos educandos: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência”.

Relacionando a atuação da educadora com a identidade da mesma em relação à Federação, Berdoulay e Entrikin (2012) ressaltam que esta política, a da identidade, está frequentemente ligada às questões de classe, etnia, gênero sexual, sendo que o reconhecimento de um grupo ou indivíduo pode ser avaliado em função das mudanças em sua capacidade de controlar ou dominar o espaço. O sujeito trabalha na construção do lugar, tece as relações complexas que lhe dão sua identidade, ao mesmo tempo em que, define suas relações com o ambiente, condicionado por numerosas forças sociais e culturais.

A partir do lugar, o ser humano insere-se no mundo. A base da experiência no mundo é constituída pelo lugar; assim o lugar é a essência da experiência e da existência. Cousin (2010, p. 95) reforça que: “[...] a compreensão do lugar é fundamental para a construção do sentimento de pertencimento, porque significa entender para além das suas condições naturais ou humanas o que acontece no espaço onde se vive”.

Compreendendo dessa forma, a educadora a seguir fala da importância da participação no movimento social de atuação, ressaltando que isso facilitou o trabalho enquanto educadora, visto que os temas trabalhados nos eventos e atividades da Federação estavam relacionados à formação dos jovens:

E com certeza a participação nesse movimento contribuiu para você como educadora, porque os seminários, os congressos que a gente participou sempre foram, tiveram temas que estavam relacionados com questões da agricultura e questões ambientais, porque uma coisa anda junto com a outra. Então, com certeza, depois que você começou a ser educadora, a gente conseguiu resgatar vários temas que você já havia visto em congressos e seminários que você participou anteriormente. E poder estar contribuindo para você estar trabalhando com os alunos, até citando como exemplos, né,

para você estar inserindo essa questão, ou, enfim, inserindo como formação para você, né, inserindo para eles também (MILHO, 2014).

Vindo ao encontro do que enfatiza a educadora acima, Chaveiro (2012) diz que o ser humano, ao agir sobre o mundo, age sobre si mesmo, funda a si mesmo movido por uma universalidade que é construída no lugar e no tempo. O homem, não é somente o que existe, experimenta, vive, mas também é ações e trajetórias fora de uma moral pré-estabelecida, pois todo sujeito é situado e, ser situado é estabelecer relações no presente a partir do lugar com outras dimensões do tempo. Nessa sociedade hegemônica, mediada por conflitos, faz-se ainda mais necessária a ação do sujeito *no* e *sobre* o lugar. Viver é sentir o mundo, pensá-lo e exercê-lo com o corpo exposto ao movimento. Dialogando com Chaveiro, mais uma das educadoras do CSJR relata da importância de estar envolvida nas atividades relacionadas à Federação, para uma melhor atuação:

[...] na época, eles sempre tentavam me puxar para todas as mobilizações, enfim tudo onde tivesse alguma questão para os agricultores dessa, nessa linha aí; sempre eu estava envolvida, estava junto participando. Então talvez por isso que fizesse com que a gente conhecesse melhor e participasse mais e tivesse envolvida sempre (FEIJÃO, 2014).

O relato da educadora Feijão traz a importância da participação no movimento social de atuação como forma de pertencimento. Jacobi (2005, p. 231) diz que, juntamente com a cidadania, a participação assume: “[...] um papel estratégico na compreensão da formação de novas identidades no contexto societal, assim como da emergência de novas formas de ações coletivas e de aprendizagem política numa perspectiva emancipadora”. Este mesmo autor (2005, p. 232) ressalta ainda, que: “A participação deve ser entendida como um processo continuado de democratização na vida dos cidadãos”.

Fazendo o contraponto a isso, a educadora Arroz destaca a dificuldade que enfrentava na formação, por não ser atuante ou não conhecer melhor a FETRAF-SUL/CUT, pois além de se deparar com uma nova proposta de educação, teve que estudar os temas que seriam trabalhados. Compara-se aos educadores pertencentes à Federação, e associa a isso também uma visão diferenciada de educação:

E sobre a questão de ser dirigente, eu acho que sim, que ia contribuir, porque ia ter o conhecimento da história dos movimentos, enfim, conhecer a história da FETRAF-SUL, saber da luta que foi para conseguir aquele espaço. Eu acho assim, eu percebo assim, que os meus colegas que eram de Pastoral da Juventude, de sindicato, a facilidade que eles tinham em fazer aquele trabalho, em preparar os encontros... era muito maior que a minha facilidade, porque eles conheciam toda a história dos movimentos que eu não conhecia.

Então, tive que, além de aprender uma outra visão de educação, que aprender também a história dos movimentos que não sabia (ARROZ, 2014).

Entende-se que os educadores que trabalharam com jovens agricultores familiares precisavam ter claro o lugar de pertencimento dos mesmos, suas implicâncias e possibilidades e, para isso, foi importante a participação/atuação nesse espaço em momentos anteriores das suas histórias de vida.

É importante ressaltar que, devido à globalização e ao processo de modernização agrícola, aumentou o número de agricultores residindo nas cidades, provocando uma modificação na Agricultura Familiar, tornando-se um lugar urbanizado (SANTOS, 2008). Esse é um dos desafios enfrentados pelos jovens agricultores familiares e que precisa ser levado em consideração. A globalização, juntamente com a modernização agrícola, trouxe consigo valores, porém mercantis e não simbólicos. Nesse contexto hegemônico, a partir das horizontalidades e verticalidades, os jovens agricultores familiares precisam “organizar-se”, compreendendo o lugar como um ponto nodal, para sobreviver às consequências da globalização. Santos (2008, p. 145) afirma que: “Cada época se caracteriza pelo aparecimento de um conjunto de novas possibilidades concretas, que modificam equilíbrios preexistentes e procuram impor sua lei”.

Neste sentido, é importante a atuação de educadores que se compreendam pertencentes ao lugar de atuação, conheçam, lutem e ajam para contribuir com a transformação social. Ainda sobre a questão de pertencimento, o coordenador de formação, ao ser questionado sobre a atuação dos educadores que eram pertencentes à Federação em detrimento aos que não eram, enfatiza que:

Existiam as diferenças, sem dúvida, mas a diferença era pela forma de concepção. Muitos educadores que receberam em sua formação, das escolas, na universidade tinham um perfil. E, com certeza, entrando para dentro de um projeto dessa natureza, tiveram mais dificuldade de assimilar a proposta que a FETRAF tinha, a concepção de educação. Mais, repito, os processos de formação, ao longo do curso, foram dando condições para que essas pessoas aplicassem com coerência o conteúdo (SOJA, 2014).

Faz-se necessário ressaltar que, apesar de Soja defender uma concepção diferenciada de educação, em sua fala, utiliza a expressão “aplicassem os conteúdos”, no sentido de os educadores trabalharem os temas propostos na formação. Isso evidencia uma concepção conservadora de educador, que transfere conhecimento. Em relação a isso, Freire (1996, p.

47) faz um alerta importante: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

Apesar da maior dificuldade de compreensão da proposta pelos educadores que tiveram apenas a formação tradicional, o coordenador de formação acredita que a formação oferecida pelo CSJR deu conta de trabalhar de forma que os educadores se apropriassem da proposta e trabalhassem com coerência:

Houve coerência, dentro das turmas. Nós vimos que, principalmente, os educadores que tinham envolvimento com as organizações sociais, tinham uma coerência muito forte no aplicar os conteúdos. Então havia coerência. Talvez uns educadores mais, outros menos, mas houve coerência por conta da formação que recebiam (SOJA, 2014).

Apesar de entender que a formação foi basilar para que os educadores trabalhassem com coerência a proposta diferenciada, a qual embasa as discussões e ações da Federação, novamente o coordenador de formação usa o termo conservador “aplicar os conteúdos”.

Tendo em vista um processo de formação diferenciado, ao relacionar os movimentos sociais com a Educação Popular, Carrilo destaca que:

[...] os coletivos, as organizações e os movimentos não devem ser vistos exclusivamente como atores e instâncias de atuação da educação popular, mas também como sujeitos educadores. Não só porque, como propõe Rivero (2009), incorporam a educação como uma de suas reivindicações e assumem a formação de seus integrantes e seus filhos, mas também porque as dinâmicas e processos por eles gerados são também formativos (CARRILO, 2013, p. 23).

A educadora Feijão relatou, ao ser entrevistada, que sentir-se pertencente ao movimento social de atuação fez com que o trabalho desenvolvido não fosse entendido como um emprego, vinculado à questão salarial, mas como movimento por uma causa, algo de que se faz parte, acredita-se e luta-se pela categoria e por uma sociedade melhor:

[...] a FETRAF contribuiu para minha vida de formadora pelas oportunidades que tive, por tudo o que tivemos de formação [...] enfim, tudo isso fez com que a gente crescesse assim como educadora. E, conhecendo a FETRAF, você, não foi por nada que eu fui seguindo, Terra Solidária, Projeto Mulher e Consórcio da Juventude, porque em alguns momentos, falando então em questão salarial, se você fosse ver o valor que a gente recebia, tu não ia trabalhar, indo daqui até Sananduva, os outros lugares. Enfim, que é mais voltada ao Consórcio da Juventude, pelos valores, que a gente ganhava R\$ 275,00. Então assim o acreditar na causa, na FETRAF, no Consórcio, com certeza fez com que a gente se movimentasse para que esses jovens tivessem um pensamento (FEIJÃO, 2014).

Para contribuir com essa discussão, Sá (2005) traz, em sua reflexão, o princípio de pertencimento. A sociedade individualista carrega consigo a concepção de ser humano como ser mecânico, desenraizado e desligado do seu contexto. Dessa forma, entende-se que os educadores têm importante incidência, contribuindo na superação da incapacidade política de reverter os riscos ambientais e sociais e a exclusão social, além de fortalecer/resgatar as relações de mútuo pertencimento entre o humano e o meio. Porém, para isso, precisam sentir-se pertencentes ao lugar de atuação. Acredita-se que esses são alguns dos grandes desafios, na sociedade de hoje.

E, falando em desafios, a coordenadora de juventude, Pipoca, ao ser questionada sobre a atuação dos educadores, associa também a aposta dos sindicatos, pelo projeto, alegando que onde os dirigentes assumiram juntamente com o educador, o projeto foi desenvolvido com mais facilidade em detrimento aos sindicatos que não assumiram:

[...] no Consórcio, a gente formou mais gente do que os que puderam ser certificados pelos critérios do programa. Acho que isso foi um exemplo de que o programa deu certo, e acho que não tem processo de formação sem educador. Mas eu não consideraria o papel dos educadores descolados também. A gente teve, por exemplo, lugares onde o sindicato fez uma aposta maior, o programa deu muito mais certo do que onde sobrava para o educador resolver todos os problemas. Então, acho que também o papel do próprio movimento e dos dirigentes locais, no apoio ao programa, foi fundamental. Você, não dá para culpar um educador ou outro por ter avançado mais ou menos. Mas acho que o projeto deu conta sim do que se propôs [...] (PIPOCA, 2014).

Dessa forma, a mesma avalia que os educadores ligados à FETRAF-SUL/CUT, além de trabalhar a parte metodológica, contribuía, também, com a questão de estrutura, por conhecerem o lugar. Considera que a formação é muito importante, porém sentir-se pertencente faz com que o educador não parta do desconhecido:

Nós tivemos umas turmas que deram muito certo, que era obviamente, você tem um formador que participa ativamente no movimento sindical, conhece os conceitos, a forma de mobilização de base, a base que você atua com mais propriedade, sem dúvida nenhuma isso vai contribuir mais para ajudar resolver os problemas, sejam metodológicos, sejam de estrutura. A gente tinha problemas de estrutura para realização dos cursos em alguns espaços e tudo mais, mas acho que é um conjunto de fatores que contam aí nesse processo. Acho que o que facilitou para os dirigentes que estavam dentro, mais ligados ao movimento sindical, que eram dirigentes em alguma medida, essa capacidade de trânsito, de apropriação do conteúdo, dos conceitos, da linguagem e da dinâmica de atuação em cada local. [...] Isso contribui. Porque você não é uma pessoa que vem de fora e vai tentar entender a dinâmica do local. A formação contribui para isso, o dia a dia na sala de aula

vai contribuir para isso, mas você já parte de um, você já dá a largada sem ser do zero, você já dá a largada no meio do caminho. Se sente mais pertencente (PIPOCA, 2014).

Dialogando com a entrevistada acima, é importante salientar que o pertencimento ao lugar evidencia-se como um elemento fundamental para a atuação enquanto educador popular, partindo do entendimento de que o pertencimento está associado a um conjunto de significados e sentidos que foram construídos pela experiência. Em relação a isso, Cousin considera que:

A capacidade de sintonia com o outro exige compartilhar um pertencimento. Considero importante que a sociedade compartilhe o mundo e construa o sentimento de pertencer a um modo de vida e a um contexto que está sendo constantemente produzido e transformado e reflita sobre o seu papel enquanto sujeito envolvido nesse processo. O pertencimento possibilita compreender como os processos das relações sociais estão presentes em cada vivência, e como o local e o global se traduzem em experiências pessoais e coletivas (COUSIN, 2010, p. 95).

Outro aspecto importante, relacionado à participação e ao pertencimento, apontado pelos entrevistados, foi a formação de lideranças, tanto entre os educadores como entre os educandos, sendo que este foi um dos elementos pensados pela Federação, ao se propor em desenvolver o projeto CSJR, conforme afirma o coordenador geral da FETRAF-SUL/CUT, Amendoim:

Então, esses são os dois grandes elementos políticos da FETRAF: uma questão era formar novas gerações de líderes, novas gerações de dirigentes sindicais, pelos sindicatos, pela FETRAF, pelas cooperativas, para a política; e a necessidade de nós jogarmos, jogarmos para dentro da juventude o fermento, novos fermentos, novos, novas cabeças, novos multiplicadores, novos provocadores dos próprios jovens para tentar dialogar e envolver outras centenas de jovens [...] na base da FETRAF; e que os jovens também pudessem, além de voltar a sonhar, projetar sua vida como agricultores, também se organizarem. E o terceiro, talvez tenha um terceiro elemento político da FETRAF, a perspectiva de utilizar o recurso público, a perspectiva de termos um plano formativo que pudesse fazer com que os jovens se organizassem, tivessem sua presença permanentemente articulada, com pautas específicas de negociação, com pautas de debates para dentro dos sindicatos, com pautas de debates para sociedade e nas políticas públicas. E aí nós tínhamos uma oportunidade de um programa do governo federal. O governo abriu essa perspectiva de fazer formação de jovens a nível de Brasil, possibilitando fazer uma formação, não escolar, ou não dentro da sala de aula das escolas e, sim, fora, nos espaços mais populares. [...] Então, no contexto geral do Brasil, o Consórcio da Juventude, era uma lógica de fazer formação dos jovens para o trabalho, para o mercado de trabalho e na verdade nós, não é que nós invertemos, nós aproveitamos a oportunidade para fazer, alcançarmos outros objetivos que não era somente preparar os jovens para o mercado de trabalho; preparar os jovens para vida,

preparar os jovens para luta, preparar os jovens para organização (AMENDOIM, 2014).

Neste sentido, fica evidente a importância de conhecer o espaço e o lugar de atuação através da participação, sentindo-se pertencentes àquele lugar para constituir-se liderança. Cousin (2010, p. 92-93) pondera que: “[...] pertencer, no sentido de identificar-se com um lugar ou um espaço, conhecer suas raízes, pode conduzir em relação à liberdade, à autonomia, à emancipação, a um sentido ontológico frente à vida, ao entorno, às pessoas”. Essa forma de pensar a formação promovida pelo CSJR vai ao encontro da perspectiva crítica da Educação Ambiental, que aposta na transformação social e no empoderamento dos atores sociais.

A educadora Feijão sublinha que vários educadores do Consórcio, atualmente, militam, são dirigentes ou ocupam outros espaços, e a maioria deles, em suas falas, cita o Consórcio como uma experiência formativa que os motivou para continuar na luta:

[...] com certeza, isso mudou e muda, e leva para vida toda, porque ainda hoje, então, a maioria dos nossos simpatizantes, enfim educadoras, eles estavam, estão sempre em algum; a maioria estão no poder público, na vereança. Tenho encontrado bastante pessoas por aí. E aí eles falam sempre a primeira experiência. A gente já fala do Terra, do Consórcio, do projeto que foi uma ação positiva na nossa vida e que nós somos o que somos hoje porque também estivemos na FETRAF-SUL (FEIJÃO, 2014).

O coordenador de formação da FETRAF-SUL/CUT, Soja, salienta que, além dos jovens que passaram pela formação do CSJR desenvolverem questões alternativas em suas propriedades, dentro de uma concepção sustentável, muitos contribuíram para a criação de novos sindicatos, ampliação do trabalho de base, composição das direções dos sindicatos e das cooperativas, participação no poder público, entre outros tipos de lideranças:

Os impactos, primeiro, é na formação e no crescimento desses jovens que se formaram, então, como atores principais, como cidadãos e que também puderam desenvolver questões alternativas nas suas propriedades. Então um impacto positivo, aonde nós tivemos grandes avanços. E hoje nós podemos perceber que os jovens que passaram por esse processo de formação, têm as suas propriedade diferenciadas; isso dentro de uma concepção ambiental altamente sustentável e que faz com que seja alternativa, como também tem a questão de soberania alimentar e de garantia de renda, então da propriedade. O Consórcio foi importante. Eu já diria que a juventude da FETRAF foi importante para a criação de novos sindicatos, ampliação do trabalho, para que esses jovens, hoje, estão nas direções dos sindicatos, das cooperativas, estão no poder público; muitos assim, se elegeram enquanto vereadores. Isso é importante porque eles conseguem colocar na prática aquilo que aprenderam na época. Então isso, para nós, foi um resultado muito produtivo, muito significativo para que nós possamos continuar pleiteando outros projetos dessa natureza (SOJA, 2014).

Soja convida a refletir sobre a importância do empoderamento dos sujeitos, através do processo educativo para que esses possam atuar de maneira crítica e transformadora, enfrentando e modificando as imposições da sociedade capitalista. Dickmann e Dickmann, explicam que:

Empoderar significa criar as condições para que as pessoas, na relação de diálogo e pronúncia da palavra, possam conhecer mais e ser mais e, portanto, mudar a si e ao mundo. Aliás, toda mudança de mundo implica na mudança das pessoas. Empoderamento é um fenômeno humano e é relacional. Ninguém se empodera a si, isolado. É sempre na relação com os outros e a educação, por isso, tem papel fundamental nesse processo (DICKMANN; DICKMANN, 2008, p. 100 - 101).

Considerando todos esses elementos que revelam o empoderamento e a importância do pertencimento para a atuação dos educadores, entende-se também que, esses, ao sentirem-se pertencentes ao lugar de atuação, puderam trabalhar de maneira a possibilitar a intervenção de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora, conforme enfatiza Loureiro:

Se a Educação Ambiental é uma ação política para contribuir na transformação social, tendo os princípios de cooperação, coletividade e participação, como norteadores do processo educativo, esta educação ambiental refere-se à transformação das relações dos homens entre si e deles com o ambiente no sentido histórico (LOUREIRO, 2007, p. 182).

Em síntese, entende-se que este metatexto contribuiu para compreender os objetivos da pesquisa, dialogando com a hipótese inicial, pois a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre formação de educadores e Educação Ambiental, apresentando-se contradições existentes a partir dos relatos dos entrevistados. Percebeu-se ainda que essas contradições estão relacionadas ao nível de envolvimento e participação dos educadores nas atividades da Federação, associado ao sentimento de pertencimento. Por fim, é importante ressaltar que a formação diferenciada apareceu como um dos elementos imprescindíveis para a condução de um processo crítico e transformador.



#### **6.4 Dialogando com os Princípios da Educação Ambiental**

Este metatexto tem por objetivo dialogar com o problema de pesquisa, evidenciando os princípios da Educação Ambiental que permearam o processo de formação dos educadores CSJR e de que forma isso aconteceu. Traz para a discussão, também, um dos princípios que não perpassou esse processo de formação.

Os dois primeiros princípios que constam no ProNEA: “Concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o meio construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade”; e “Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais” perpassaram o processo de formação dos educadores do CSJR. Isso ficou claro na forma como o processo foi construído, com os temas que foram trabalhados, apesar de alguns sujeitos envolvidos não terem o entendimento ou a concepção de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora.

O “Respeito à liberdade” e o “Reconhecimento da diversidade cultural” também foram princípios que perpassaram o CSJR, na maneira como foi trabalhada a construção de conhecimentos entre dirigentes, equipe de formação, educadores e educandos; respeitando os saberes de cada um e construindo novos conhecimentos a partir do diálogo e, também, na forma como foram trabalhados os temas, partindo da realidade da agricultura familiar e fazendo relação com o processo organizativo da FETRAF-SUL/CUT. Entende-se, a partir do relato de um dos entrevistados e da experiência vivenciada, que ainda é preciso avançar mais no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade cultural, pois o projeto abrangeu os três estados do Sul do Brasil e foi trabalhado a partir de uma metodologia única, desconsiderando que, por mais que a realidade tratasse da Agricultura Familiar, dentro desta, a partir do lugar, há diversidades.

Outros três princípios que permearam o processo de formação foram: “Enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório”; “Compromisso com a cidadania ambiental”; e “Vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais”. Esses princípios podem ser observados na análise documental e na forma como foi trabalhada a formação, ressaltando o projeto de desenvolvimento defendido, os temas que foram trabalhados, a forma como os mesmos foram

discutidos e as práticas que resultaram, visto que o processo de formação dos educadores do CSJR deu-se de maneira que, aqueles que participavam do movimento e sentiam-se pertencentes ao mesmo, contribuíram com os que não tinham esta identidade com o projeto. Isso aconteceu de maneira dialógica e participativa, construindo uma visão crítica a partir do processo.

É importante referendar, conforme relatos e análise documental, que o projeto CSJR instigava a participação/atuação dos educadores nas lutas e ações da Federação, previa a inserção e o acesso dos jovens nas políticas públicas, bem como o envolvimento nos espaços de direção dos movimentos sociais ligados à Agricultura Familiar, e o desenvolvimento de projetos produtivos a partir da realidade de cada região.

O “Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, e a “Permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo” estavam presentes nas discussões de cada etapa do processo formativo, nos percursos formativos realizados, na partilha de dinâmicas, materiais e saberes. Sendo que, a partir desse pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, das experiências diferenciadas, da cultura, dos valores, das práticas sociais, da participação e do sentimento de pertencimento, a formação de educadores do CSJR possibilitou a construção de um processo de educação crítica e diferenciada, permeado pela Educação Ambiental. A avaliação era feita durante as etapas do processo de formação, a partir da visita da equipe pedagógica e nas atividades realizadas pela Federação.

A “Coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer” evidencia-se na relação entre a concepção de sociedade apresentada, os espaços de diálogo e formação, os temas debatidos e a atuação enquanto educador e militante, considerando que a práxis permeou o processo de formação.

Um dos princípios da Educação Ambiental que não perpassou o processo de formação foi: “Garantia de continuidade e permanência do processo educativo”. Esse foi um dos desafios ressaltados pelos entrevistados pois, por ser um projeto, o CSJR foi executado por um determinado período, não tendo possibilidade de continuidade. Essa garantia se faz necessária não somente nos espaços dos movimentos sociais, mas a intervenção destes, também, no Ensino Formal. Esse se tornou um compromisso e uma bandeira de luta da pesquisadora.

Em síntese, ao finalizando o exercício de escrita deste metatexto, é importante deixar registrado que, por mais que diversos princípios da Educação Ambiental tenham perpassado o processo de formação de educadores do CSJR, muito ainda precisa ser trabalhado e construído para, de fato, alcançarmos uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora, em sua totalidade no campo.

## 7 PARA CONCLUIR

A partir desta pesquisa conclui-se que a formação de educadores do projeto CSJR foi alicerçada na Educação Popular e se aproxima da Educação Ambiental Crítica, à medida que apresenta ao educador e educando uma concepção geral de homem e de sociedade que, expondo as contradições do real, contribui na emancipação dos sujeitos. Isto também evidencia-se nos debates e ações do processo de formação como, por exemplo: a metodologia de formação utilizada; o modelo de sociedade trabalhado; os temas debatidos nas formações; a relação dos educadores com os educandos; a trajetória de vida dos educadores e a intervenção no movimento social de atuação; o comprometimento com as ações da FETRAF-SUL/CUT e da agricultura familiar.

Porém, entende-se que, na época da execução do CSJR, os envolvidos não tinham o entendimento que esse conjunto de diálogos e ações eram elementos que caracterizavam a Educação Ambiental Crítica, mas sim restringiam seu entendimento sobre Educação Ambiental em ações de Educação Ambiental como: preservação, agroecologia, reflorestamento, entre outras. Dessa forma, vários dos princípios da Educação Ambiental descritas no ProNEA, perpassaram pelo processo de formação de educadores do CSJR, porém alguns ficaram aquém, como anunciado nos resultados expressos nos metatextos que compõem esta dissertação.

Conclui-se também que a participação dos educadores no movimento social de atuação gera o sentimento de pertencimento, potencializando a atuação de maneira crítica, coerente e transformadora, vindo ao encontro da concepção de Educação Ambiental defendida pela pesquisadora. Isso evidenciou-se no relato dos entrevistados, inclusive daqueles que não se sentiam pertencentes à FETRAF-SUL/CUT. Esses tiveram maior dificuldade em relacionar os temas trabalhados com o processo organizativo da Federação, associando ao modelo de sociedade existente e ao que a FETRAF-SUL/CUT acredita e defende.

Outro elemento importante que foi verificado é a importância de uma formação diferenciada que parte da realidade dos sujeitos envolvidos, baseada no diálogo e na produção de conhecimentos, possibilitando desenvolver um processo de formação crítico, direcionado à transformação da sociedade. Isso contribui para uma atuação crítica que resulta na práxis.

Neste sentido, a participação do educador no movimento social instrumentaliza o mesmo a desenvolver suas práticas educativas, pois constitui-se como parte do processo, ao invés de ser um observador externo que tangencia as situações problemas. A formação é importante e contribui para a atuação, porém o saber advindo da experiência de vida e a vivência no movimento social da Agricultura Familiar são essenciais para um processo educativo crítico e transformador.

Percebeu-se que o processo de formação de educadores da FETRAF-SUL/CUT, apesar de ser um processo diferenciado que faz o contraponto da Educação Formal, depara-se com vários desafios e possui algumas limitantes. Apesar de partir da realidade dos sujeitos envolvidos, agricultores familiares, não conseguiu dar conta da realidade dos três estados do Sul do Brasil, que têm suas especificidades, e que foi a área de abrangência do projeto. Outra limitante é que, por ser um projeto, não teve continuidade, dificultando assim as condições para que os objetivos fossem alcançados e as metas cumpridas, trabalhando para a manutenção e o melhoramento de tudo o que foi discutido e construído.

Outra limitante anunciada foi a dificuldade de intervenção dos movimentos sociais no ensino formal, visto que lutam pela implementação de Universidades Públicas e não conseguem acompanhar e intervir na construção e execução das atividades curriculares e na forma que a formação está sendo construída.

Por fim, a Educação Ambiental perpassou a formação de educadores do CSJR, emergindo vários princípios da mesma no processo. Porém, para, de fato, alcançar a Educação Ambiental Crítica e Transformadora defendida nessa pesquisa, precisa-se trabalhar muito para enfrentar os desafios e superar as limitantes encontradas no decorrer do processo. Acredita-se que os movimentos sociais são atores sociais importantes para potencializar a luta pela transformação da sociedade, tendo a Educação Popular como um dos alicerces. E, a Agricultura Familiar tem contribuição significativa nisso.

Para finalizar, entende-se que pertencer ao campo da pesquisa e vivenciar a realidade na prática, tendo como uma das justificativas contribuir para melhorar o lugar ao qual se sente pertencente, contribui para que um trabalho seja feito com maior comprometimento, ousadia e determinação.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2007.
- ACAMPAMENTO DA JUVENTUDE DA AGRICULTURA FAMILIAR, 3., 2011, Concórdia. **Resolução Final: Juventude e Sucessão na Agricultura Familiar**. Concórdia: texto digitado, 2011.
- ALMEIDA, Jalcione. Da ideologia do progresso à ideia do desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, Jalcione e NAVARRO, Zander (orgs.). **Reconstruindo a agricultura: idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável**. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 1997.
- BERDOULAY, Vicente; ENTRIKIN, J. Nicholas. Lugar e Sujeito: perspectivas teóricas. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; OLZER, Werther e Oliveira, Livia de (orgs.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 92-116.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação-Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Lei 11.326, de 24 de julho de 2006**: Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília: Presidência da República, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU. 15.6.2012.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução 02 de 25 de junho de 2012**: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2013.
- BRUMER, Anita; SPANEVELLO, Rosani. **Jovens Agricultores Familiares da Região Sul do Brasil**. Porto Alegre: [s.n.], 2008.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CARRILO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTRO, Elisa Guaraná de [et al.]. **Os jovens estão indo embora? : juventude rural e a construção de um ator político**. Rio de Janeiro: Mauad X; Serópedica, RJ: EDUR, 2009.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Corporeidade e Lugar: elos da produção da existência. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; OLZER, Werther e Oliveira, Livia de (orgs.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 249 - 279.

COMISSÃO DE JOVENS DO FÓRUM SUL DOS RURAIS DA CUT. **Juventude Rural: abrindo espaços e conquistando direitos**. Curitiba: [s.n.], 2000.

COOPERATIVA DE CRÉDITO COM INTERAÇÃO SOLIDÁRIA - CRESOL.

**Institucional – Quem somos**. Disponível em:

<http://www.cresol.com.br/site/conteudo.php?id=1>. Acesso em: 15 nov. 2014.

COUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencer ao naveg@r, agir e narr@r: a formação de educadores ambientais**. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2010.

CRUZ, Ricardo Gautério; BIGLIARDI, Rossane Vinhas. Uma abordagem exploratória ao conteúdo epistemológico das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 29, p. 1-12, jul. a dez. de 2012. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/issue/view/392>. Acesso em: 07dez. 2013.

CRUZ, Ricardo Gautério; BIGLIARDI, Rossane Vinhas; MINASI, Luis Fernando. Crise ambiental e crise do modo de produção: os limites sócio-metabólicos do capital. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 30, p. 102-119, jan. a jun. de 2013. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/issue/view/408>. Acesso em: 25 mar. 2014.

**DECLARAÇÃO DE TBILISI**. Texto *online*, disponível em:

<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>. Acesso em 15 set. 2013.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 1997.

DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivania (Orgs.). **Primeiras palavras em Paulo Freire**. Veranópolis: Habesol, 2009.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivania. **Juventude da Agricultura Familiar: agentes de desenvolvimento local**. Passo Fundo: Battistel, 2008.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR DA REGIÃO SUL – FETRAF-SUL/CUT. **Projeto Político Pedagógico: Terra Solidária**. Florianópolis, SC: Agnus, 2001.

\_\_\_\_\_. Resoluções do I Congresso da FETRAF-SUL/CUT. **Consolidando a organização, fortalecendo a agricultura familiar e alimentando o Brasil**. Chapecó, SC: [s.n.], 2004. Resolução digitada.

\_\_\_\_\_. **Agricultura Familiar, Sociedade e Meio Ambiente: Unidade III Terra Solidária**. Chapecó, SC: [s.n.], 2006.

\_\_\_\_\_. Tese do II Congresso FETRAF-SUL/CUT. **A ousadia na luta e na organização construindo um novo desenvolvimento**. Francisco Beltrão, PR: [s.n.], 2007.

\_\_\_\_\_. **Semear – Semente do novo sindicalismo: A ousadia na luta e na organização construindo um novo desenvolvimento**. Erechim: Conexão – Assessoria e Publicidade LTDA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Consórcio Social da Juventude Rural: Sementes na Terra. Módulos III e IV**. Chapecó, SC: [s.n.], 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Módulos V e VI. Chapecó, SC: [s.n.], 2007

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Chapecó, SC: [s.n.], 2007.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Tese do IV Congresso da FETRAF-SUL/CUT**. Chapecó, SC: texto digitado, 2013.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Educação Popular e Educação Ambiental: @ educador (a) ambiental popular numa perspectiva descolonizante. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.



\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina & VANUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade:** Trabalho, educação, Cultura e Participação. [S.l.]: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, volume 35, n. 3, p. 20 - 29, mai/jun. de 1995.

Disponível em:

[http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392\\_pesquisa\\_qualitativa\\_godoy2.pdf](http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf).

Acesso em: 05 jan. 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação Popular e movimentos sociais. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GROSSI, Ester (apres.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei 1.934 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1997.

GRUN, Mauro Guimarães. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. especial, p. 01-11, dez. de 2008. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3384/2030>. Acesso em: 22 nov. 2014.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** 3. ed. Campinas, S.P.: Papyrus, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:** Saberes, identidade e profissão. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Censo Agropecuário 2006.** Disponível em:

[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/agri\\_familiar\\_2006/familia\\_censoagro2006.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/agri_familiar_2006/familia_censoagro2006.pdf). Acesso em: 04 jul. 2014.

JACOBI, Pedro. Participação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **ENCONTROS e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Prefácio. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEFF, Henrique. **Epistemologia Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação Ambiental no Brasil: Formação, identidades e desafios**. Campinas: Papirus, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. (org.). **Gestão pública do ambiente e Educação Ambiental: caminhos e interfaces**. São Carlos: RiMa editora, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier e CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a Educação Ambiental em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (orgs.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental crítica e movimento de justiça ambiental: perspectivas de aliança contra-hegemônica na construção de uma alternativa societária. In: MACHADO, Carlos R.S.; SANTOS, Caio Floriano dos (orgs.) et al. **Conflitos Ambientais e Urbanos: debates, lutas e desafios**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Emancipação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MEDEIROS, L. S. de. **Trabalhadores rurais, agricultura familiar e organização sindical**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MENDES, Débora Mate; CONTE, Isaura Isabel; REIS, Marlo dos. Desafios e Perspectivas da Juventude da Agricultura Familiar. In: **IV Encontro da Rede de Estudos Rurais**. Curitiba/PR. Rede de Estudos Rurais, 2010.

MENDES, Débora Mate; REIS, Marlo dos. Educação em Movimentos Sociais: Uma experiência da Juventude da Agricultura Familiar. In: **ANPED SUL 2010**. Londrina/PR. VIII ANPED SUL, 2010.

MENDES, Débora Mate. **Sementes na Terra: Educação, Juventude, Agricultura Familiar**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí. 2011.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA. **Módulos Fiscais**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/matematica/medidas-agrarias.htm>. Acesso em: 16 nov. 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NOÉ, MARCOS. Brasil Escola. **Medidas Agrárias**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/matematica/medidas-agrarias.htm>. Acesso em: 16 nov. 2014.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Educação do Campo: nexos e relações. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

**PROJETO CONSÓRCIO SOCIAL DA JUVENTUDE RURAL**. Chapecó: texto digitado, 2006.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

RELPH, Edward. Reflexões Sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; OLZER, Werther e Oliveira, Livia de (orgs.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 17-32.

RODRIGUES, Almir Sandro. **A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar: um novo sindicalismo em construção**. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba. 2004.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Atores socioambientais. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **ENCONTROS e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingues de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano I, n. I, jul. de 2009. Disponível em: [http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf). Acesso em: 23mar. 2014.

- SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **ENCONTROS e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Las categorias de tempo e historicidade em los actuales enfoques de la historiografia educativa em Brasil. IN: CUCUZZA, Hector Ruben (Org.). **Historia de la educacion em debate.** Buenos Aires: Miño y Davila, 1996.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisas em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão popular, 2007.
- SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- SATO, Michele. **Educação ambiental.** São Carlos: RiMa, 2012.
- SILVA, Marcos Rodrigues da e REICH, Leonida. **A FETRAF-SUL/CUT e o Novo Sindicalismo.** [S.l.]: AGNUS, [200-].
- SOUTO, José Fernando Jr. **Práticas Assistenciais em Sindicatos do ‘novo sindicalismo’:** a persistência da roda. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) -Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologias, IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.
- STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- STRECK, Danilo Romeu [et al.]. **Educação popular e Docência.** São Paulo: Cortez, 2014.
- TEDESCO, João Carlos. **Terra, trabalho e família:** racionalidade produtiva e *ethos* camponês. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- TEDESCO, João Carlos (org.). **Agricultura Familiar:** realidades e perspectivas. 3. ed. Passo Fundo: UPF, 2001.
- TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VIEZZER, Moema Libera. Atores sociais e meio ambiente. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil** (in: Série Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente: a reconstrução da ruralidade e a relação sociedade/natureza). nº 2. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). **Agricultura Familiar: realidades e perspectivas**. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapas de estudos recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **ANEXOS**

Anexo 01 - Resoluções do I Congresso da FETRAF-SUL/CUT

Anexo 02 - Tese do II Congresso da FETRAF-SUL/CUT

Anexo 03 - Resoluções do III Congresso da FETRAF-SUL/CUT

Anexo 04 - Proposta de Tese do IV Congresso da FETRAF-SUL/CUT

Anexo 05 - Resolução final do III Acampamento da Juventude da FETRAF-SUL/CUT