

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

Ionara Cristina **Albani** – FURG

Cláudia da Silva **Cousin** – FURG

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada com dirigentes sindicais da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT e educadores de um projeto de formação com jovens agricultores familiares – o Consórcio Social da Juventude Rural Sementes na Terra – CSJR. Buscou-se compreender quais princípios da Educação Ambiental - EA emergiram no processo de formação de educadores do CSJR. A produção e coleta de dados deram-se através da pesquisa documental e realização de entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se como ferramenta de análise a Análise Textual Discursiva – ATD, produzindo novas compreensões sobre os fenômenos. Após a análise dos dados, emergiram duas categorias: Da Educação a Educação Ambiental e, A Participação no Movimento Sindical como Forma de Pertencimento, sendo a primeira discutida neste artigo na forma de um metatexto.

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

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

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado cujo problema buscou compreender 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 entender o problema de pesquisa foi necessário elaborar a seguinte hipótese: A Federação que coordenou o projeto CSJR promoveu a Formação de Educadores alicerçada nos princípios da Educação Popular e esta estava permeada pela EA, porém os educadores, dirigentes e coordenadores envolvidos no processo não tinham esse entendimento. Esta hipótese parte das vivências da pesquisadora na FETRAF-SUL/CUT e da análise documental realizada.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar e compreender como a inserção da EA permeou o processo de formação dos educadores do CSJR e a contribuição da mesma para tal processo. A pesquisa foi de cunho qualitativo e constituiu-se num Estudo de Caso. E, os objetivos específicos foram os seguintes: analisar como aconteceu a inserção da EA 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 EA emergiu e de que forma perpassaram o processo de formação dos educadores do CSJR; e compreender qual a concepção da FETRAF-SUL/CUT sobre EA e como permeou o processo de formação de educadores.

O problema da pesquisa foi escolhido por alguns motivos, dos quais se destacam os seguintes: primeiro foi porque a pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar a implantação do projeto, atuando como educadora de duas turmas na Região Alto Uruguai Gaúcho; 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 - AF e à luta social em relação aos que eram apenas simpatizantes; terceiro, por entender que esta experiência possa servir como aprendizagem para colaborar com a elaboração e o desenvolvimento de processos de formação futuros.

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.

Apresenta primeiramente, o contexto onde foi desenvolvida a pesquisa, caracterizando a FETRAF-SUL/CUT e o projeto CSJR – Sementes na Terra. Em seguida, aponta para os pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentaram a pesquisa, trazendo elementos da EA Crítica e Transformadora e da Formação de Educadores, alicerçada na Educação Popular e Educação do Campo. Posteriormente,

apresenta o método e a metodologia da pesquisa, desde a organização da produção e coleta de dados até a análise dos mesmos e a sistematização dos resultados. Por fim, sistematiza parte dos resultados, através da escrita de uma das categorias que emergiram da análise de dados intitulada “Da educação a Educação Ambiental”, que mostrou como a EA perpassou o processo de formação do CSJR – Sementes na Terra, realizando um movimento dialético.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 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. Esta foi criada no I Congresso Sindical da AF da Região Sul realizado em Chapecó – SC, de 28 a 30 de março de 2001. Foi fundada inicialmente por 95 Sindicatos de Trabalhadores na AF e Sindicatos de Trabalhadores Rurais (FETRAF-SUL/CUT, 2004). Hoje está organizada em 119 sindicatos que representam 284 municípios dos três estados do Sul.

1.2 Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra

O CSJR foi um projeto de formação realizado nos anos de 2006 e 2007, que abrangeu a região Sul do Brasil e foi coordenado pela FETRAF-SUL/CUT. Participaram 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, realizados durante 08 meses. As outras 160 horas possuíam atividades como: intercâmbios, pesquisas, visitas técnicas, etc.

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 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. 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 extraclases.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A pesquisa fundamentou-se na EA crítica e transformadora, e na Educação Popular, ressaltando a importância desta formação ser permanente e voltada à realidade dos sujeitos envolvidos, no sentido de problematizar a sociedade capitalista e construir possíveis alternativas para contrapor ao sistema atual.

2.1 Educação Ambiental

Na pesquisa, enfatizou-se a trajetória da EA no Brasil e, em seguida, traçou-se um diálogo sobre EA na concepção crítica e transformadora. Conforme Loureiro:

[...] a EA 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).

A EA, 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 EA não pode ser considerada apenas como uma teoria, um discurso, ou algo pronto. Para a EA não existe neutralidade em discursos e ações, estando esses revestidos ou mascarados por ideologias políticas. A EA consiste em uma proposta emancipatória que busca a superação ou a negação de paradigmas existentes na sociedade globalizada.

2.2 Formação de Educadores

O diálogo sobre formação de educadores está alicerçado nos pressupostos da Educação Popular, enfatizando a importância desta, para a formação do educador do campo. Freire (1996) ao discutir sobre o papel da educação destaca que:

[...] 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).

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.

Guimarães (2004) ao discutir sobre formação de professores e articular a inserção da dimensão ambiental nesses contextos formativos, nos convida a pensar sobre a implantação da EA nos contextos educativos de forma interdisciplinar. Esse autor problematiza que:

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).

Dialogando com essa perspectiva, a 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 pensar 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 contribui com esta discussão, afirmando que:

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 se busca promover o debate sobre a EA.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo (FAZENDA, 2010) e embasada pelo Materialismo Histórico Dialético (MÉSZÁROS, 2008; LOUREIRO, 2012; TONET, 2012). Constituiu-se em um Estudo de Caso (TRIVIÑOS, 1987), pois buscou situar-se na realidade social, partindo da realidade concreta da vida cotidiana dos participantes do processo.

A ferramenta utilizada para analisar os dados foi a Análise Textual Discursiva – ATD que 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 permite trabalhar com categorias *a posteriori*, que emergem do processo de análise dos dados, daí sua importante contribuição para a pesquisa desenvolvida e possui três componentes basilares, que são: unitarização, categorização e metatextos.

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir da realização de 09 (nove) entrevistas individuais semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), além de pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Após a análise dos dados, emergiram as seguintes categorias: Da Educação a Educação Ambiental e, A Participação no Movimento Sindical como Forma de Pertencimento. Sendo, a primeira delas discutida a seguir.

4 RESULTADOS

4.1 Da Educação a Educação Ambiental

Este metatexto apresenta a primeira categoria resultante da análise dos dados e problematiza a concepção de educação da FETRAF-SUL/CUT articulada à EA. Dialoga com os objetivos e com o problema de pesquisa.

4.1.1 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 importância de 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 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:

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 fizessem leituras que dessem condições de eles chegarem lá com conteúdo. Então, a ideia de formação de educador eram momentos de quatro, cinco dias, não era um encontro de uma tarde [...] 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. Nós saíamos, no mínimo, com três, quatro percursos formativos diferentes, que podia trabalhar várias coisas. Já hoje, tenho outra visão, não muito diferente, mas acho mais elaborada, porque hoje tenho isso como tema de estudo permanente. Percebo que nós cometemos alguns erros na época, mas também percebo que acertamos muito [...], 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 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 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 formava educadores sem ter sido educador. Eu era uma pessoa bem intencionada, e hoje é outra cabeça. Hoje percebo, mas isso foi muito acertado. E acho que foi isso 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), 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, 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 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 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 AF 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 AF 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 se trata 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 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 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, 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. 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. Lembro que 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 outra experiência. [...] 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, foi uma coisa que achei muito importante, 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 não tinha essa concepção. Então isso, foi construído 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.

4.1.2 A Educação Ambiental como Prática de Liberdade

Para iniciar esta segunda parte da discussão que está atrelada à primeira, referenda-se Layrargues (2012, p. 17), quando diz que: “[...] EA, 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 EA 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 Trigo, quando questionado sobre a inserção da EA no projeto:

É, estava. Dessa forma, estava [...] dissolvido, inconscientemente [...]. 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 EA. Nenhum momento ele diz, agora vou falar de EA; mas têm da primeira à última parte, tópicos sobre isso, que está lá formatado em vários momentos. [...] (TRIGO, 2014).

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 EA de forma linear, associando a mesma somente aos recursos naturais, ou limitando-se ao entendimento da realidade específica da AF. Essa forma de compreender a EA 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 EA, 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 EA, 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 EA, relacionando-a com a realidade da AF:

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 EA do CSJR com as especificidades do lugar – a AF, 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 EA é conservacionista e está relacionada à preservação do meio ambiente, associando a mesma a comportamentos individuais relacionados à AF. Entretanto, na sua maioria, os entrevistados têm uma visão crítica de EA, entendendo-a como importante para a transformação da sociedade, através da práxis. A educadora Arroz, ao refletir sobre a EA, 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:

A EA 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 limpo com o peixe lá dentro. [...] Acho que tudo, hoje, envolve EA, porque a sustentabilidade não tem um ponto específico; acho que não. Acho que ela abrange, assim, no nosso dia a dia, tudo (ARROZ, 2014).

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

A EA 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) ao explicar a compreensão que construiu sobre EA pontua que esta precisa 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 EA 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 EA 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 EA Popular Dialógica tem o poder de possibilitar uma leitura crítica e libertadora, potencializando a transformação:

A EA 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 EA 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 EA 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 EA, 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 instrumentalizou os sujeitos envolvidos, no que diz respeito às intervenções relacionadas à EA:

[...] posso afirmar que as pessoas que participaram do Consórcio, [...] são responsáveis por colocarem no debate, nas pautas de negociação,

nos embates das políticas, no pensar do desenvolvimento, colocando no tema ambiental, toda construção da agroecologia com muito mais destaque (AMENDOIM, 2014).

Relacionando com a fala acima, é importante trazer para o debate a práxis como condição imprescindível de uma EA Crítica, tendo claro que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007).

Em síntese, considera-se que a EA estava inserida no processo de formação dos educadores do projeto, perpassando o processo em sua totalidade, porém não sendo trabalhada como “EA”. 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 EA, porém os educadores, dirigentes e coordenador envolvido no processo não tinham esse entendimento, foi contemplada.

Por fim, ao dialogar com o problema de pesquisa, entende-se que, muitos dos princípios da EA permearam o processo de formação dos educadores CSJR. Os dois primeiros princípios que constam no Programa Nacional de Educação Ambiental - 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 EA 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 AF 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 AF, 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. 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 AF, 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; e 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 EA 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, o CSJR não teve possibilidade de continuidade. Essa garantia se faz necessária não somente nos espaços dos movimentos sociais, mas a intervenção destes, também, no Ensino Formal.

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

CONCLUSÃO

A EA perpassou a formação de educadores do CSJR, emergindo vários princípios da mesma no processo. Porém, para, de fato, alcançar a EA 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 AF tem contribuição significativa nisso.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU. 15.6.2012.
- DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivani. **Juventude da Agricultura Familiar: agentes de desenvolvimento local**. Passo Fundo: Battistel, 2008.
- DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivani (Orgs.). **Primeiras palavras em Paulo Freire**. Veranópolis: Habesol, 2009.
- FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA FAMILIAR DA REGIÃO SUL – FETRAF-SUL/CUT. Resoluções do I Congresso da FETRAF-SUL/CUT. **Consolidando a organização, fortalecendo a agricultura familiar e alimentando o Brasil**. Chapecó: [s.n.], 2004. Resolução digitada.
- FIGUEIREDO, João B. A. 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: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2012.

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

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.

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

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

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

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: Vozes, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingues de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **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. Acesso em: 23/03/2014.

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.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.