

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA AMBIENTAL NO MEIO RURAL¹

Elizangela Mainardi Roso Teixeira², João Batista Siqueira Harres³

RESUMO: A extensão rural brasileira encontra-se em processo de mudança de paradigmas que rompe com um pensamento de desenvolvimento produtivista para a construção de modelo de desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, a educação ambiental pode contribuir de forma imprescindível para a construção do novo caminho em seus diferentes campos de ação. No presente artigo pretende-se fazer recorte da educação ambiental inserida no contexto da extensão rural, apresentando-a como importante ferramenta para a construção da cidadania ambiental no meio rural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental. Extensão rural. Cidadania ambiental.

CONSTRUCTION OF THE ENVIRONMENTAL CITIZENSHIP IN THE COUNTRYSIDE

ABSTRACT: The Brazilian agricultural extension is in a process of paradigms' changes, that breaks with a productivity development view to the construction of a sustainable development model. In this direction, the environmental education can help essentially in the construction of this new way in its different activity fields. This paper intends to show the environmental education in the agricultural context, as an important tool for the construction of the citizenship in the agriculture context.

KEY WORDS: Environmental education. Agricultural extension. Environmental citizenship.

1 INTRODUÇÃO

¹ Este artigo tem a intenção de levantar reflexões sobre os temas abordados, visando a contribuir para a construção da pesquisa de mestrado proposta pela autora.

² Graduada em Pedagogia (UFSM), especialista em Educação Ambiental (Unifra), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento (PPGAD - Univates) e extensionista rural da Emater/RS – Ascar. eliz@certelnet.com.br

³ Licenciado em Física (UFRGS), Especialista em Energia e Meio Ambiente (UFRGS), Doutor em Educação (PUCRS) e professor do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento (PPGAD - Univates). jbharres@univates.br

As discussões ambientais têm despertado grande interesse por parte dos mais diversificados grupos e setores da sociedade nas últimas décadas, particularmente no Brasil. No serviço de extensão rural do país, a preocupação ambiental também teve significativo crescimento, o que pode ser observado principalmente na década de 90, pelo período caracterizado como "transição ambiental", no qual houve mudança de paradigmas, passando de uma agricultura de base tradicional para agricultura dita sustentável.

O presente artigo discute a questão ambiental, inserindo-a no contexto da extensão rural brasileira, e analisa as possibilidades de se promover cidadania ambiental no meio rural com base na ação extensionista. A necessidade dessa análise se justifica por a extensão rural ter sido um dos maiores programas governamentais para a modernização e o desenvolvimento rural e, mesmo assim, não existirem muitos estudos sociais a respeito.

Para tanto, num primeiro momento, se faz breve retrospectiva do trabalho da extensão rural no Brasil, bem como dos processos educativos que nortearam esta ação. Em seguida, é feita análise histórico-evolutiva da Educação Ambiental brasileira, estabelecendo-se algumas relações com a extensão rural, além do levantamento de algumas questões importantes para a construção da cidadania ambiental em comunidades rurais. E, para finalizar, sem a pretensão de esgotar o assunto, levantam-se alguns pressupostos teóricos com a intenção de contribuir com a extensão rural na discussão da promoção da cidadania ambiental em comunidades rurais.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO E OS PROCESOS EDUCATIVOS DA AÇÃO EXTENSIONISTA NO BRASIL

A extensão rural inicia oficialmente, no Brasil, em 1948, em Minas Gerais, com o surgimento da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR). Mais tarde o serviço expande para outros estados da federação. No caso do Rio Grande do Sul, houve a criação da Associação Sulina de Crédito e Assistência Social (ASCAR), em 1955.

A extensão rural nasceu sob forte influência do modelo capitalista norte-americano e buscava superar o atraso existente no setor agrícola brasileiro. A intenção era "educar" o homem do campo para que adotasse novas e modernas tecnologias capazes de aumentar a produção e a produtividade agrícola, diminuindo assim a pobreza existente no meio rural. Conforme documentos institucionais, o objetivo da extensão rural nesta época era "introduzir novos conhecimentos para que os agricultores e suas famílias mudassem sua mentalidade a ponto de tornarem-se receptivos aos meios preconizados para melhorar as atividades agrícolas e domésticas" (Emater/RS – Ascar, 2006, p.17).

Assim, a extensão rural assume caráter educativo, no qual o extensionista possui o papel de "agente de mudança", tendo a responsabilidade de levar ao agricultor novas tecnologias capazes de melhorar a qualidade de vida de sua

família. Como esse papel assemelha-se ao de um educador, a ação extensionista passa a ser fundamentada nas teorias educacionais vigentes.

Isso posto, a teoria que norteou o trabalho inicial da extensão rural brasileira foi a do *difusionismo*. Baseada nas idéias de diversos autores norte-americanos, especialmente em Everett M. Rogers (CAPORAL, 1991), essa teoria propunha que pela *difusão* de conhecimentos seria possível modificar um sistema social, adotando inovações e transformando os traços culturais de uma área "civilizada" para outra "não-civilizada". A difusão dar-se-ia, portanto, no processo de comunicação de inovações que deveriam ser adotadas pelos agricultores.

Essa forma de trabalho rendeu grandes críticas à extensão rural, principalmente após a edição do livro *Extensión o Comunicación?*⁴, de Paulo Freire, em 1969. Na obra o autor realiza análise crítica ao trabalho do extensionista ("agrônomo educador"). Refletindo sobre a importância da comunicação no processo de conhecimento, o autor defende a idéia de que a extensão rural, importada dos Estados Unidos e aplicada no Brasil, possui concepção paternalista e persuasiva, na qual o técnico é o detentor do saber e o agricultor, mero receptor em processo em que o seu conhecimento empírico não era considerado. Conforme comenta Caporal (1991):

[...] esta 'educação' é, antes de tudo, um processo de persuasão, trabalhado pelo extensionista, consciente ou inconscientemente, a partir de mecanismos muito bem estudados. Esta educação se dá mediante uma comunicação dirigida da fonte do receptor num fluxo unilateral, portanto, autoritário e antidialógico, numa relação sujeito/objeto, sem sequer problematizar a inovação que estará sendo introduzida a partir deste processo educativo (p. 61).

Entre os anos 60 e 70, o Brasil passou por período de grande instabilidade política. O regime militar redefinia nova filosofia para a extensão rural, baseada no interesse econômico para a promoção de modelo de desenvolvimento capitalista.

Essa fase foi caracterizada como "produtivista-humanista" por realizar trabalho voltado à família rural, com prioridade na modernização tecnológica e no aumento da produtividade das lavouras (Emater/RS-Ascar, 2005, p.68). O período também ficou conhecido como da "Revolução Verde", no qual o objetivo principal era aumentar a produção agrícola pela transferência de tecnologias e da expansão do crédito rural, preconizando o uso de insumos químicos, a mecanização das lavouras e a intensificação do processo de modernização da agricultura.

Esse modelo de desenvolvimento trouxe grandes prejuízos para o país, tanto em nível ambiental quanto em nível socioeconômico. Os prejuízos ambientais foram ocasionados, principalmente, em decorrência do aumento

⁴ Livro publicado pela primeira vez em 1969, em Santiago, Chile.

excessivo no uso de agrotóxicos, na mecanização agrícola das lavouras e na prática predominante da monocultura, o que acabou acelerando, consideravelmente, o processo de degradação ambiental. Os prejuízos socioeconômicos foram determinados em decorrência do empobrecimento da agricultura familiar, da crescente desigualdade social que ocorria no campo, do constante êxodo rural e da dependência dos agricultores aos agentes externos (Emater/RS-Ascar, 2006).

A partir dos anos 80 essas críticas acabam sendo reconhecidas e a extensão rural começa a mudar o seu discurso. Surge um movimento que ficou conhecido como "Repensar de Extensão Rural", com o objetivo de refletir, criticamente, sobre o papel que a extensão vinha desempenhando e apresentar propostas de mudanças para a sociedade. Esse movimento culminou em nova proposta de trabalho para a extensão rural - o Planejamento Participativo, assumindo caráter "democrático e popular", que percebe a necessidade de abordagem menos difusionista e mais humanista de atuação do técnico no meio rural (Emater/RS-Ascar, 2005).

Pode-se dizer que foi a partir desse momento que as críticas que Paulo Freire fizera em 1969 à concepção tradicional de educação implementada pela extensão rural foram, de fato, incorporadas pela instituição. Percebeu-se a necessidade de se reafirmar a dimensão educacional da extensão, utilizando como fundamentação filosófica a pedagogia da libertação do mesmo autor. Um aspecto importante deste período é que, pela primeira vez, aparecem no discurso da extensão rural alguns temas, como a "participação" e a "preocupação ambiental" (Emater/RS – Ascar, 2005).

A "participação" deveria estar presente na ação extensionista por meio de relação dialógica entre técnicos e agricultores, incentivando os processos de organização e respeitando os valores de cada grupo. Conforme documentos da Emater/RS – Ascar (2005), "[...] é nessa troca que ocorre todo o processo educacional da Extensão Rural, onde o agricultor, como cidadão e como profissional da agricultura, tem o seu saber respeitado e confrontado com o saber dos técnicos" (p. 69). O processo educativo que fundamenta este trabalho passa a estar baseado numa concepção de educação na qual o homem é considerado sujeito de sua ação; por meio do desenvolvimento humano é que se dá o desenvolvimento econômico, social, cultural, tecnológico e político; a relação entre educador e educando passa a ser do tipo horizontal, centrada no diálogo entre os sujeitos, e não no monólogo do professor frente ao aluno, e há a possibilidade de ambos explicitarem suas percepções e interpretações sobre o tema em discussão (Emater, 1987).

Essa concepção de educação rompe com o modelo tradicional vigente e passa a ser fundamentada pelas linhas teóricas de autores como Ivan Lich, Erich Fromm e, principalmente, Paulo Freire. Libâneo (1992) denomina essa concepção educacional como Pedagogia Progressista Libertadora, a qual busca questionar criticamente a realidade em que determinada sociedade está inserida. De acordo

com essa linha teórica, a prática educativa é percebida como uma prática social, acontecendo, preferencialmente, pela participação coletiva com grupos de discussão e nas modalidades de educação popular não-formal⁵. Os temas educacionais devem estar relacionados com as vivências do educando e inseridos no contexto social, para que seja possível a elaboração de um saber criticamente construído.

Nessa perspectiva, pode-se conceber a extensão rural como um processo educacional intencional de caráter não-formal que acontece no interior de grupos e movimentos sociais das sociedades rurais e que deve partir das condições reais dos agricultores para definir ações e projetos de desenvolvimento.

Ainda que de forma um tanto tímida, a questão ambiental também passou a se fazer presente nos discursos oficiais no período. Provavelmente pela constatação de que o processo tecnológico adotado com a "revolução verde" trouxera grandes impactos ambientais, como o uso inadequado dos recursos naturais, e sociais, como o aumento das desigualdades e a expulsão de considerável número de agricultores do campo, levando à percepção de que o aumento da produção e da produtividade nas lavouras só podem ser positivos se associados ao equilíbrio ambiental.

Essa preocupação trouxe algumas "alternativas tecnológicas" ao campo, como o aproveitamento de energias alternativas por meio do incentivo à construção de biodigestores e outros. Porém, o que se percebia é que a metodologia de trabalho continuava a mesma, ou seja, mantinha-se baseada no difusionismo, e a concepção ambiental dos extensionistas permanecia com caráter

⁵ Libâneo (1999, p.78-88) distingue dois tipos de educação: a intencional e a não-intencional.

A educação intencional apresenta duas modalidades distintas: a Educação Formal e a Não-Formal. A primeira diz respeito à educação estruturada e sistematizada, que acontece em lugares determinados e com objetivos preestabelecidos. Como exemplo, pode-se citar o caso mais convencional, porém não único, a educação escolar. A Educação Não-Formal é aquela que acontece com os movimentos sociais, em trabalhos comunitários e atividades extra-escolares. Também se dá de maneira intencional, porém sem estrutura organizada e sem objetivos pré-definidos.

Já a educação que ocorre de maneira não-intencional é denominada de Informal, sendo aquela que acontece sem planejamento específico, de forma espontânea, envolvendo todo o contexto de vida dos educandos, seja social, político, econômico, cultural, familiar. Para o autor, esta educação é muito importante, pois é a partir dela que se definem os hábitos, as vivências e o modo de ser dos indivíduos.

conservacionista⁶, o que, para Caporal (1991), era uma "característica tradicional" da extensão rural.

Nos anos 90, a extensão rural brasileira passou por grave crise, com a extinção do sistema Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) que estabelecia a política nacional de extensão rural. Assim, os estados assumem a responsabilidade pela manutenção das EMATERs. Isso fez com que o serviço de extensão rural fosse extinto em muitos estados, acarretando acentuada queda na qualidade e quantidade de serviços oferecidos.

No caso do Rio Grande do Sul, a EMATER se manteve e procurou estabelecer identidade própria, de acordo com a realidade local. Nesse momento a sociedade exigia mudanças estruturais no sistema (não apenas no discurso, mas também na prática extensionista), de acordo com o momento político e social em que vivia.

Coerente com isso, a extensão rural propõe modelo de trabalho diferenciado, visando à construção de novo modelo de agricultura e de desenvolvimento rural baseado nos princípios e orientações teóricas da agroecologia para o desenvolvimento sustentável, com atenção especial à produção sem a degradação e a poluição ambiental. Esse processo ficou conhecido como o momento de "Transição Agroecológica", correspondendo à passagem de um modelo produtivista, baseado na agricultura convencional e agroquímica, para um modelo de ecologização, baseado em uma agricultura de base agroecológica (Caporal; Costabeber, 2001).

Costabeber (1999) considera esse momento como importante mudança de paradigmas, transitando de uma fase produtivista para outra de sustentabilidade, conforme relata:

Os efeitos diferenciadores dos modelos produtivistas, baseados na utilização de padrões tecnológicos de alto consumo de inputs químicos e uso de maquinaria, têm significado, em ausência de políticas agrárias eficientes, a exclusão de amplos setores da população agrícola, especialmente a formada pelos agricultores familiares. Além disso, esses modelos têm provocado graves problemas de deteriorização no meio ambiental, com riscos importantes para

⁶ Reigota (1995) classifica as concepções de Educação Ambiental em três grandes correntes: a concepção conservacionista, a antropocêntrica e a socioambiental.

A concepção conservacionista acredita que a natureza deve ser preservada, não questionando as relações econômicas e sociais que causaram os problemas, e que a forma mais adequada para sua difusão é pela educação não-formal. A concepção antropocêntrica considera a natureza sob domínio do homem, que tem o poder de decidir sobre sua relação com o ambiente natural. Já a concepção sócio-ambiental percebe o homem como parte da natureza, sendo este constituído de relações históricas entre a sociedade e os ecossistemas, visando à "formação de um cidadão democrático, crítico e participativo".

a saúde e o equilíbrio dos ecossistemas. Ante esse panorama, distintas respostas têm surgido, destacando o paradigma da sustentabilidade, no qual se procura integrar elementos econômicos, políticos, sociais e meio ambientais em pró de um uso mais equilibrado dos recursos naturais (p.108).

Para Lopes (2006), essa transformação no modo de pensar do próprio Estado⁷ ocorreu porque o ambiente deixou de ser interesse privado para se tornar interesse público, despertando nas empresas, instituições e pessoas “novas práticas e normas de conduta relativamente a esse novo domínio do meio ambiente” (p. 49).

Na proposta agroecológica de agricultura, a educação ambiental está diretamente relacionada como parte importante no processo de transição ambiental, compreendendo não apenas a preocupação com o ambiente natural, mas com todo o espaço de relações socioambientais construído ao longo do tempo.

Atualmente, devido às transformações ocorridas na sociedade, a extensão rural vem sofrendo constantes processos de mudanças, buscando o enfrentamento da crise sócio-econômico-ambiental e de seus impactos sobre o meio ambiente. Nesse contexto, a extensão rural percebe a necessidade de constante repensar em sua prática extensionista, de acordo com a dinâmica da sociedade rural e urbana, buscando a participação de todos no processo produtivo. Assim, o novo milênio caracteriza-se por ser um momento que prima pela “pluralidade” na extensão rural, no qual deve ser valorizada a diversidade cultural de seu público. Conforme documentos Emater/RS – Ascar:

[...] ao se analisar os diferentes sistemas de produção existentes, percebe-se que, face à grande heterogeneidade na disponibilidade de fatores da produção, o progresso técnico não apresenta benefícios universais. Assim, perfis produtivos que não atinjam escalas requeridas pela nova dinâmica do capital tendem à exclusão (Emater/RS-Ascar, 2005, p.70).

Hoje em dia, o serviço de extensão rural procura envolver os públicos que, até então, eram considerados marginalizados da sociedade (indígenas, quilombolas, assentados e pescadores artesanais), surgindo como desafio o trabalho com outros grupos sociais, como os idosos, os jovens, as crianças, escolares, pessoas deficientes, famílias em vulnerabilidade social, dependentes químicos e indivíduos com reinserção à sociedade (EMATER/RS – Ascar, 2006, p. 21).

⁷ Visto que a Extensão Rural é um Aparelho Ideológico do Estado, que serve para a difusão de políticas e idéias de projetos de governos, diferenciando conforme a conjuntura do momento (Turchielo, 2003).

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EXTENSÃO RURAL

Analisando-se o histórico da extensão rural brasileira, e, em particular, a do Rio Grande do Sul, percebe-se que a preocupação ambiental só passou a fazer parte do discurso extensionista a partir da década de 70, sob os efeitos das críticas ao modelo até então vigente. Isso aconteceu porque a sociedade civil começou a preconizar por mudanças, não aceitando mais o modelo de desenvolvimento capitalista de produção, gerador de pobreza, e a desigualdade social, além de ser o responsável pela insustentabilidade das práticas produtivas e pelos prejuízos ambientais ocasionados pela "Revolução Verde".

Analisando o histórico da Educação Ambiental no Brasil, pode-se dizer que esta postura, foi o reflexo das discussões ambientais que estavam acontecendo ao redor do mundo. Uma delas diz respeito ao encontro de cientistas de diferentes áreas para a discussão dos problemas ambientais e os rumos do crescimento nas sociedades modernas. O encontro ocorreu no ano de 1968 e ficou conhecido como o "Clube de Roma", resultando na publicação do livro *Limites do Crescimento* (em 1972), no qual foram denunciados os prejuízos ambientais causados pelo sistema econômico capitalista vigente.

Um pouco mais tarde, em 1972, realiza-se a Conferência de Estocolmo, na Suécia, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), reunindo representantes de 113 países. No encontro constatou-se a necessidade de promover uma educação capaz de realizar mudanças profundas no sistema da sociedade, dando surgimento ao termo "Educação Ambiental".

Em 1977, por ocasião da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi, Geórgia), ficou definido que a educação ambiental deveria ser considerada como processo contínuo, sendo dirigida a todas as categorias profissionais e grupos de diferentes faixas etárias. Também foram importantes para a extensão rural as decisões tomadas no Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, em Moscou, no ano de 1987, no qual ficou definido que a educação ambiental deveria, simultaneamente, "preocupar-se com a promoção da conscientização, transmissão de informações, desenvolvimento de hábitos e habilidades, promoção de valores, estabelecimento de critérios e padrões, e orientações para a resolução de problemas e tomada de decisões" (Dias, 2004, p. 152). Foi neste encontro que, pela primeira vez, foi abordado o termo "desenvolvimento sustentável", citado e definido no Relatório de Brundtland⁸.

Todos esses encontros e discussões trouxeram mudanças à prática educativas proposta pela extensão rural, porém ainda de forma singela, pois no Brasil, a educação ambiental só entrou em vigor após a Constituição Federal de

⁸ O livro *Nosso Futuro Comum*, que também ficou conhecido como o Relatório de Brundtland, apresenta o conceito de desenvolvimento sustentável e enfatiza a importância da educação ambiental para a resolução dos problemas (Reigota, 2006, p. 17).

1988, sendo vista como um instrumento da política nacional, conforme estabelecia o Art. 225:

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

Assim, a partir daí a educação ambiental foi elevada à categoria de direito fundamental de todo o cidadão brasileiro. O fato foi reafirmado ainda mais com a realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, em 1992 (Rio-92). O encontro resultou na elaboração de alguns compromissos que deveriam ser assumidos, coletivamente, para a promoção de desenvolvimento sustentável, em decorrência da necessidade de se adotar novo estilo de vida para a construção de uma sociedade civil planetária, o que ficou conhecido como Agenda 21.

Outra iniciativa importante foi a promulgação da Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999, que estabelecia Política Nacional de Educação Ambiental, reafirmando a educação ambiental em todos os níveis de ensino, sendo: no ensino formal, como uma prática educativa integrada, presente em todas as modalidades de ensino; e, no ensino não-formal, como prática educativa voltada à sensibilização da coletividade para as questões ambientais.

Tendo em vista todos esses fatos, a partir de 1990, a educação ambiental passou a se fazer mais presente na extensão rural, aparecendo como uma das questões centrais do trabalho, que lutava pela construção de nova identidade, baseada nos princípios da Agroecologia e do desenvolvimento rural sustentável.

Atualmente, a educação ambiental para a extensão rural do Rio Grande do Sul é definida como "um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornarão aptos a agir e resolver problemas ambientais presentes e futuros" (EMATER/RS – Ascar, 2006, p.78). Esse conceito remete à idéia de sujeito cidadão, capaz de perceber o ambiente em que vive, com capacidade de agir, conscientemente, para a transformação de determinada sociedade. Nesse contexto, a extensão rural estaria inserida numa forma de educação contínua, presente em diferentes faixas etárias da população, de forma individual ou coletiva e sendo realizada tanto no ensino formal quanto no ensino não-formal.

Importante questionar, no entanto, que tipo de educação ambiental se deseja, ou se necessita, para a construção de sujeitos ecológicos, comprometidos com a cidadania ambiental. Além disso, é importante pensar na distinção de educação comportamental, baseada em ações pontuais e descontínuas, de outra que busca a formação de sujeitos conscientes, ética e politicamente.

Carvalho (2004) entende a educação ambiental como uma prática educativa, devendo assim estar fundamentada em diferentes correntes pedagógicas, fato que justifica a existência de vários tipos de educação ambiental, todas elas resultantes das preocupações ambientais presentes na sociedade. Para a autora, esta educação deve ser trabalhada no sentido de superar a "visão ingênua" dos sujeitos, para que seja possível a construção de uma "educação ambiental crítica". Isso significa dizer que a educação deve superar a visão reducionista de educação ambiental, que vê convergência nas relações sociais e acredita que "o respeito à natureza seria premissa suficiente para fundamentar nova orientação educativa apta a intervir na atual crise ecológica", devendo lutar por uma educação ambiental que seja capaz de "compreender as relações entre sociedade e natureza e intervir nos problemas e conflitos ambientais" (p.157). Essa visão crítica permitiria a percepção das divergências e dos conflitos socioambientais da sociedade, fazendo com que os indivíduos pensem, questionem, participem e interfiram na realidade local. Nesse sentido, "[...] o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas" (CARVALHO, 2004, p. 157).

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

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

Já a educação ambiental popular entende o processo educativo como um ato político. Por essa tendência é possível perceber os sujeitos inseridos em seu contexto social e com capacidade para agir criticamente na sociedade. Os problemas ambientais são analisados de acordo com as relações sociais estabelecidas ao longo do tempo, tendo em vista a diversidade cultural e os conflitos de interesse existentes. Seu objetivo é a "transformação das relações

com o meio ambiente dentro de um projeto de construção de um novo ethos social, baseado em valores libertários, democráticos e solidários” (CARVALHO, 2001, p. 47). Essa ação educativa incide em diferentes faixas etárias, podendo acontecer também de forma coletiva por meio de grupos e organizações comunitárias.

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

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

Tendo em vista o exposto, considera-se que os princípios definidos pela educação ambiental popular são os que mais se afinam com a ação educativa proposta pela extensão rural. Uma educação ambiental que não se restrinja apenas à transmissão de informações, conhecimentos e/ou regras de comportamento, baseada em ações pontuais e descontínuas, mas que se dedique à construção de sujeitos conscientes ética e politicamente em nossa sociedade, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos verdadeiramente cidadãos.

3 POR UMA CIDADANIA AMBIENTAL

Pelo exposto até aqui, percebe-se que a preocupação com a educação apresenta-se em toda a conceituação de extensão rural, de maneira que o trabalho extensionista está permeado pela ação educativa. Sendo assim, para pensar na promoção de uma cidadania ambiental para o meio rural, é preciso analisar uma concepção de educação que seja capaz de sensibilizar as pessoas para a participação na defesa da qualidade de vida, que busque a superação dos atuais impasses da sociedade e que, conforme Morin (2005), “[...] ensine a assumir a condição humana” (p. 65). Isso significa dizer que se precisar pensar em uma

educação ambiental em seu contexto mais amplo, isto é, o da educação ambiental crítica, que promova a cidadania ambiental.

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

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

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

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

Aliás, para Gutiérrez (2002), o destino da humanidade depende, justamente, desta capacidade do ser humano e assumirmos a noção de "planetariedade" e de criarmos uma consciência espiritual comum. Para isso,

torna-se necessário superar a educação tradicional centrada no uso indevido dos recursos naturais e construirmos uma "pedagogia da cidadania ambiental", criando novas relações e novas formas de solidariedade. Gadotti (2000), concordando com esse raciocínio, complementa que essa cidadania planetária não pode ocorrer apenas no âmbito ambiental, mas também no social, devendo haver a superação das desigualdades sociais, a eliminação das diferenças econômicas e a integração cultural da humanidade.

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

4 A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Este estudo mostra que a extensão rural é, por si só, complexa. Possui, intrinsecamente, diversas especificidades em suas diferentes áreas de conhecimento. No entanto, é preciso superar, de fato, o modelo difusionista/tecnicista em favor de uma extensão rural que perceba a complexidade da agricultura e da ação educativa em si, aceitando o desenvolvimento como um conceito pluridimensional que, parafraseando Sachs⁹(2000), pode-se dizer que seja um *desenvolvimento sem adjetivos*.

Nesse contexto, a educação ambiental vem possibilitar a construção de uma nova visão ambiental, que possa partir da cultura, do conhecimento e da realidade de cada educando/agricultor, ampliando a possibilidade de participação nos processos decisórios sobre as ações ambientais, por meio do estímulo de práticas que reforcem a autonomia.

Dessa forma, a prática educativa do extensionista deve estar norteada para a superação da visão fragmentada e reducionista da realidade, lutando para a construção de uma educação baseada no diálogo entre os saberes, na participação, nos valores éticos e no fortalecimento da complexa interação entre sociedade e natureza (Jacobi, 2005). Da mesma forma, Turchiello (2003, p.143) afirma que "[...] os pressupostos e objetivos da Educação Ambiental podem oferecer uma contribuição para melhorar a abordagem da prática educativa extensionista e nortear uma concepção de extensão rural comprometida com a transformação social e ambiental".

⁹ Sachs refere-se aos variados adjetivos, que com o passar do tempo, foram incorporados à palavra desenvolvimento - desenvolvimento econômico-social-político-cultural-sustentável e humano (p.8).

A educação ambiental para a cidadania deve, portanto, estar baseada na participação social e numa nova relação do homem com a natureza, sendo essa relação pensada na sua complexidade e na cotidianidade, por meio da realização de práticas ambientais inseridas num contexto de valores sociais, éticos e morais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: 1988.

CAPORAL, Francisco Roberto. **A extensão rural e os limites à prática dos extensionistas do serviço público**. 1991. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, 1991.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural**. Porto Alegre: Emater/RS-Ascar, 2001. 36p.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Qual educação ambiental?** elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Revista da Emater/RS**, Porto Alegre, v.2. n. 2, abr/jun, p. 43-51, 2001.

COSTABEBER, José Antônio. Transição Agroecológica: do Produtivismo à Ecologização. In: BRACAGIOLI NETO, Alberto (org). **Sustentabilidade e cidadania: o papel da extensão rural**. Porto Alegre: Emater/RS, 1999.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

EMATER. Rio Grande do Sul / Ascar. **A comunicação na extensão rural: fundamentação e diretrizes operacionais**. Brasília: 1987. 52 p.

_____. **50 Anos de extensão rural no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre. 2005. 159p.

_____. **Marco referencial para as ações sociais da EMATER/RS – ASCAR**. 2. ed. rev. aum. Porto Alegre: 2006. 88 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais de educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JACOBI, Pedro Roberto. "Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo". In: **educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233 – 250, maio/ago, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, José Sérgio Leite. Sobre os processos de "ambientalização" dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, PPGAS/IFCH/UFRGS, v. 12, n.25, p. 31-64, , 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Por uma mundialização plural. In: MORAES, Denis de. (org). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SACHS, Ignacy. Sociedade, cultura e meio ambiente. In: **Mundo & vida**, v.2, n. 1, 2000.

TURCHIELO, Luciana Boff. **Estudo das percepções de educação ambiental entre os extensionistas rurais da Emater/RS na região Corede/Centro**. 2003. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, 2003.