

1

**EXTENSÃO E PESQUISA****2REFLEXÕES/CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO NAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS.**

3Mesa 3 - Integración extensión, docencia e investigación.

4

5

**RESUMO**

6 Este artigo traz reflexões sobre as ações que giram em torno da formação dos  
7profissionais das Ciências Agrárias. Tais reflexões/ações foram desenvolvidas nas  
8experiências do Grupo de Estudos da Amazônia – GEA, desde o ano de 2004. O GEA  
9realiza diversos estudos/experiências com o objetivo de contribuir para a formação  
10integral dos estudantes. E a metodologia utilizada pelo grupo tem como referencial as  
11vivências nas diferentes realidades do meio rural amazônico. Esta metodologia se divide  
12em etapas de formação compreendendo a fase de estudo/pesquisa individual, em grupo  
13e convivência com as famílias. Estas ações além de auxiliar na formação profissional e  
14humana dos estudantes, busca também contribuir com as famílias e com as respectivas  
15comunidades rurais.

16

**PALAVRAS-CHAVES**

17

18

Ciências agrárias, Amazônia rural, extensão e pesquisa

19

20

21

**INTRODUÇÃO**

22

23

24

25

26

27

28

29

A consciência da incompletude nos seres humanos leva-nos a  
envolver em um processo constante de pesquisa. É precisamente esta  
busca constante que faz com que a esperança apareça (...) Mas esse  
incompletude como seres humanos também nos empurra rumo à ação  
e, assim, torna-nos seres com opções, seres que têm a possibilidade de  
decisões, seres que têm a possibilidade de ruptura... (Paulo Freire,  
“Pedagogia dos sonhos possíveis”).

30

31

32

33

As questões apresentadas neste artigo são consequência de estudos/experiências  
que foram propiciados pelo Grupo de Estudos Amazônia – GEA, a partir de 2004. O  
grupo reúne pesquisadores e estudantes de diferentes cursos ligados às Ciências  
Agrárias. E sua origem foi motivada pelo descontentamento dos estudantes em relação à

3

4

5

6

34incompletude na formação no campo das ciências agrárias, conseqüência da carência de  
35diálogo com a realidade do campo, durante a jornada de formação universitária.

36 Dentro deste contexto me arrisco em questionar/refletir sobre a formação do  
37saber/fazer do profissional das ciências agrárias mais específico no contexto formativo  
38da Universidade Federal do Rio de Janeiro, instituição em que tive oportunidade de  
39conviver como estudante e pesquisadora durante o período de 2002 a 2011. As reflexões  
40aqui colocadas fazem referência, principalmente, às angústias, desejos e atitudes  
41desveladas no seio de atividades coletivas.

42 A carência de “diálogo” relaciona-se tanto à realidade do meio rural e suas  
43especificidades ambientais, políticas e econômicas, quanto ao diálogo propriamente dito  
44com as famílias camponesas. A impossibilidade que muitos profissionais tem em  
45utilizar a linguagem das pessoas do meio rural, uma vez que este é caracterizada pelas  
46especificidades sociais e culturais.

47 Neste contexto de carências... inicio a reflexão trazendo a *pedagogia do*  
48*diálogo*, sugerida por Paulo Freire em seu livro: “Extensão ou comunicação?”. No texto  
49o autor questiona/reflete sobre as práticas e as posturas dos profissionais, no caso, o  
50profissional das Ciências agrárias que presta apoio e assistência técnica às famílias  
51camponesas. Tais práticas e posturas dos profissionais (técnicos) são criticadas pelo  
52autor, porque são distanciadas das lógicas das pessoas do campo. Junto com Paulo  
53Freire, procuro questionar no contexto atual sobre a postura do profissional das Ciências  
54agrárias em seu saber/fazer no campo. Pois em uma dimensão de país, este saber/fazer  
55no campo é uma ação que ainda continua distanciada tanto das linguagens, quanto das  
56lógicas das pessoas do campo.

57 Ressalto que tal saber/fazer é conseqüência direta do tipo de formação  
58(acadêmica) caracterizada historicamente pelo processo desenvolvimentista alçado no  
59Brasil a partir da década de 1960. Modelo que sugere estender aos “outros” os saberes  
60científicos construídos por meio do paradigma científico/capitalista. O Livro “Extensão  
61rural no Brasil um projeto educativo para o capital?” é um excelente referencial que traz  
62grandes contribuições no sentido de compreender como se caracterizou o projeto de  
63extensão rural no Brasil. O estudo reflete sobre a prática da extensão rural, (saber/fazer)  
64em suas diferentes dimensões e mostra que a essa prática também foi conseqüência de  
65um projeto governamental, capitalista, antiecológico e imperialista.

66 Diante de um contexto histórico não muito favorável, os estudantes das Ciências  
67agrárias colocam em debate a necessidade/possibilidade de um diálogo entre si e com o  
68mundo. Durante a formação acadêmica faz parte do currículo oficial atender o objetivo  
69de “conhecer as diferentes realidades sociais, culturais, ecológicas... do campo” . Esse é  
70um anseio que gritante para grande parte dos estudantes e, que cabe apenas ir ao  
71encontro desta necessidade, a fim de compreendê-la e n otimismo tentar construir um  
72individual em coletivo a (s)epistemologia(s) a fim de superar tais anseios.

73 O Grupo de Estudos da Amazônia no sentido de superar os anseios em conhecer  
74(um pouco do mundo que é a Amazônia) tem em sua proposta epistemológica a  
75expectativa propiciar uma proposta de Educação como prática da liberdade (Freire,  
762007: 48), que:

77 “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há uma  
78 pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota  
79 freqüente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos  
80 de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro,  
81 ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso reflexiva...  
82 Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender”.

83

84

## METODOLOGIA

85 As questões aqui apresentadas foram geradas a partir de uma reflexão duradoura  
86que teve como referencial os dados obtidos no decorrer de cinco anos de atuação direta  
87no grupo. Os dados utilizados compreendem de análise das atas das reuniões, de  
88trabalhos científicos produzidos, de vídeos produzidos nas (inter)vivências e de relato  
89de experiências nas formações e dos estudos permanente.

90

## DISCUSSÃO

91 **Reflexões sobre a “falta de realidade” no currículo oficial.**

92 A desconexão existente na formação dos estudantes das ciências agrárias sobre a  
93realidade do meio rural é uma constante. Esta situação acaba desmotivando e excluindo  
94os estudantes de novas perspectivas. A “falta de realidade” se reflete diretamente no  
95momento do exercício profissional, e o quadro problemático caracterizado pela

96incomunicação. Esta incomunicação não é referente à falta de acesso aos meios de  
97comunicação, esta problemática se fere à falta de entendimento e diálogo entre os  
98profissionais e as famílias camponesas sobre as diferentes lógicas cotidianas, a  
99linguagem usual, os valores...

100 A situação de incomunicação é teorizada (Paulo Freire, 1977:22) no livro  
101“Extensão ou comunicação?” e na perspectiva do autor, o trabalho do técnico (das  
102ciências agrária) com as populações rurais deve condizer ao trabalho de educador. Pois  
103este é um influenciador sobre as formas de produzir, consumir, disponibilizar produtos e  
104ao relacionamento com o ambiente.

105 Mas... Como ser diferente? Como agir para que não apenas aprendamos a lição  
106da incomunicação gerada pela “falta de realidade/falta de comunicação” no currículo  
107oficial?

108 É necessário reaprender... aprender a conviver/ler/dialogar com as diversas  
109realidades. Aprender outras lógicas, mais fluidas, mais flexíveis, menos diretivas e mais  
110subjetivas. Saberes menos racionalistas e mais sensitivos/subjetivos...

111 A tentativa do GEA em buscar essa formação mais completa, não só a técnica,  
112mas principalmente a formação humana, se dá a partir da experiência de pesquisa e  
113extensão. E antes mesmo de falar sobre essa forma de aprender com a realidade, é  
114necessário refletir sobre a qualidade da extensão e de pesquisa que aqui se refere.

### 115 **A prática da Extensão no Brasil**

116 “o termo extensão se encontre em relação significativa com  
117 transmissão, entrega, doação, messianismo, invasão cultural,  
118 manipulação etc. Infelizmente, a prática da extensão e da  
119 assistência técnica no Brasil assumiu o caráter descrito (essa  
120 discussão será melhor desenvolvida nos parágrafos seguinte).  
121 Por outro lado, discordando deste sentido, e se colocando ao  
122 lado do autor, a fim de possibilitar novas perspectivas, procura-  
123 se utilizar a pesquisa e a extensão como ferramentas  
124 pedagógicas que ajudem na aquisição de competências que  
125 ofereçam aos profissionais a possibilidade de realizar o trabalho

126 de educador, de sujeito que atue com outros homens e mulheres  
127 sobre a realidade que os mediatiza.” (Paulo Freire, 1977:24).

128 No Brasil, tanto a pesquisa quanto a extensão foram determinadas pelo processo  
129de modernização para fortalecer o capitalismo. No decorrer do processo de  
130modernização da agricultura, isso deu a partir de ações no meio rural que não  
131partiram das reais necessidades das famílias camponesas. Na maioria das regiões  
132brasileiras retratam-se experiências carregadas de falhas que correspondem a debilidade  
133metodológica de trabalho do técnico; má elaboração e execução dos projetos  
134produtivos, ações impactantes aos aspectos culturais e ambientais. Porém, vale ressaltar  
135que nada disso foi por acaso. De acordo com Fonseca 1985, o modelo de modernização,  
136exigiu dos profissionais das ciências agrárias e principalmente dos extensionistas o  
137trabalho árduo para a manutenção do controle das elites sobre o poder econômico e  
138político e o processo de desempenho econômico que o país adotara como modelo de  
139modernização pela adoção de tecnologias externas tendo como parceiros o Estado e as  
140corporações transnacionais de assistência técnica. Cabe ressaltar também que todo o  
141processo metodológico foi baseado na pedagogia liberal, em que se colocou em prática  
142o modelo difusionista-inovador baseado na pedagogia liberal, mentalizado por Carl  
143Rogers. Este tipo de tendência pedagógica, muito utilizada pelos técnicos nos trabalhos  
144com as populações rurais, abrange o “difusionismo – inovador” sugerido por, como o  
145modelo de extensão rural do século passado. “O difusionismo pode ser considerado um  
146método de gestão de conhecimento anti-ecológico e desumanizado”. (Peterson, 2007).

147 Em muitos casos os empreendimentos agrícolas voltados para as famílias  
148camponesas terminam em insucesso e em dívidas sociais, devido não apenas ao  
149despreparo da assistência técnica, mas por um conjunto de fatores. Tais fatores  
150corresponderam a política de crédito inadequada, a relação distanciada das reais  
151necessidades e possibilidades das famílias camponesas, o suprimento das tecnologias  
152alternativas pelos pacotes tecnológicos dos países estrangeiros. Esse conjunto de  
153elementos orienta para o insucesso em muitos empreendimentos que geram ônus que  
154recaem, sobretudo, para as famílias camponesas.

155 Assim a formação dos profissionais das ciências agrárias no Brasil, também é  
156conseqüência do modelo de modernização da agricultura, construído a partir da década  
157de 1950, influenciado pelos padrões de conhecimentos e experiências desenvolvidos

158em países estrangeiros e no paradigma da revolução verde. E cumpriu a tarefa de  
159propagar as “verdades” científicas influenciadas pelo capitalismo.

160 Essa história de “modernização” forjada pela classe dominante teve em seu  
161roteiro “a disjunção entre as ciências agrárias e as especificidades ambientais e  
162socioculturais que compõe os territórios rurais que se deu à medida que na  
163modernização, os mercados assumiram papel preponderante como componente de  
164regulação da sociedade”. (Peterson, Soglio e Caoporal, 2008:87)

165 Todo esse processo trouxe um grande prejuízo que se perfaz da expropriação do  
166saber tradicional das famílias, a expropriação de suas terras e do sabe-fazer e transferiu  
167esse poder aos donos do agronegócio. Dessa forma ocorreu um processo de invasão  
168cultural por meio das tecnologias externas - insumos e máquinas, imobilizando as  
169capacidades de inovação local e promovendo a desconexão da agricultura com relação  
170aos ecossistemas, as comunidades e ao consumo de alimentos.

171 O modelo técnico-científico, determinado por objetivos políticos e econômicos  
172estabelecidos pelas elites capitalistas deu conta da tarefa de formar profissionais das  
173ciências agrárias aptos para realizar o tal modelo de modernização. Apoiando a  
174reprodução de uma sociedade capitalista e anti-ecológica, no campo foi utilizado o  
175modelo difusionismo -inovador para aumentar a produção, através da modernização,  
176mas acima de tudo, aumentar o capital das elites.

177 Porém, atualmente, se faz uma análise crítica sobre essa história e vê-se uma  
178realidade que exige que novas competências dos profissionais das Ciências agrárias,  
179bem como um serviço de extensão rural diferenciado do passado, voltado para atender  
180a realidade da agricultura camponesa. Necessita-se de uma formação voltada para o  
181paradigma da agroecologia, constituída pelo caráter dialético, dialógico e participativo.

182 Essa nova demanda perfaz uma mudança teórico-metodológica da educação nas  
183instituições e não vai se estabelecer sem conflitos e crises. Pois suas raízes estão  
184firmadas em um processo fundamentado em um modelo que exclui os fracos – famílias  
185camponesas - e eleva o aumenta o poder dos fortes – empresários rurais.

186 A exigência é de tornar os projetos produtivos cada vez mais lucrativos. A  
187viabilidade é medida pela quantidade de cifras que se pode obter com um determinado

188empreendimento agrícola. Por outro lado, quanto mais lucrativo vai se tornando um  
189empreendimento agrícola, mais degradante para a natureza essas práticas se tornam.

190 Neste contexto de novas demandas voltadas para a sustentabilidade do campo e  
191o histórico velhos paradigmas gerados pelo capitalismo em que se estabelecem as  
192instituições, como realizar a tarefa de formar profissionais com diferencial?

193 “Outra coisa, porém, é aprender sentindo a realidade como algo concreto”... O  
194sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala  
195de aula... (Freire, 1986:42, 46)

196 Trazendo esta discussão para o contexto do cotidiano pedagógico, para a sala de  
197aula, para alguns professores, o conhecimento ainda é entendido como algo que deve ser  
198transferido e não construído ou compartilhado. Infelizmente, as orientações objetivista,  
199racionalistas, burocratizantes, excludentes, ainda orientam as regras que delimitam o  
200ensino (Santos, 2003:52-53). O aprendizado nas faculdades de ciências agrárias não é  
201considerado fruto do processo dialógico e dialético. Ainda é freqüente um ensino  
202baseado na pedagogia liberal, em que o aluno é considerado um depósito de  
203conhecimentos, um indivíduo que deve ser competente para atender ao mercado de  
204trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais. Este é o mesmo modelo  
205pedagógico do “difusionismo – inovador” sugerido por Carl Rogers, adotado como o  
206modelo de extensão rural do século passado. “O difusionismo pode ser considerado um  
207método de gestão de conhecimento anti-ecológico e desumanizado”. (Peterson,2007)

208 A educação colocada neste contexto, sugere aos estudantes um sentimento de  
209impotência, de ausência de sonhos ou perspectivas de mudanças de um sistema  
210reprodutivista de condições sociais, políticas e econômicas atuais. Na tentativa de  
211superar essa depressão no campo da própria formação, faz-se necessário tomar atitudes  
212que permitam “romper” com o modelo de ensino instalado, a fim construir autonomia  
213em buscar novas formas de aprendizados e percepções no campo profissional que se  
214pretende.

### 215 **A Proposta metodológica: aprender com a realidade**

216 Tem-se no ensino de Ciências Agrárias um currículo vazio de realidade, que  
217problematize a realidade do agrário, do ambiental e do ecológico. Isso leva à carência de  
218motivações que propiciem o “encontro que se realiza na práxis.

219 ...não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação  
220homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo...implica a  
221transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão.  
222É prtanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-  
223reflexão, como também pode tê-las atrofiadas.

224 Impedido de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos  
225em si mesmos, como seres de compromisso. Compromisso com o mundo que deve ser  
226humanizado para a humanização dos homens... O compromisso da própria existência  
227humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” dos homens  
228verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. (Freire, 2003:17, 18 e  
22919)

230 O Grupo de Estudos da Amazônia é a tentativa de uma formação humana e  
231profissional baseada em reflexão e construção de um conhecimento complexo, político  
232prático e reflexivo. Baseado na pesquisa e na extensão apoiados de leituras de  
233bibliografias e da realidade. Vale ressaltar que este processo educativo não é um  
234processo neutro, esse processo busca uma constante luta em superação da ingenuidade,  
235da luta para desmistificar “verdades” da classe dominante, difundidas nos livros  
236também, e nossa luta consiste na criação de espaços/momentos alternativos que nos  
237permita construir, claro com dificuldades e conflitos uma experiência de educação  
238libertadora.

239 E essa luta por uma educação libertadora envolve a construção de uma  
240singularidade sobre: Qual tipo de aprendizado queremos? Com quem queremos  
241aprender? Como queremos aprender? O que queremos aprender?

242 Para dar breves respostas sobre essas questões, não se sabia o que em grupo era  
243necessário de ser aprendido. Porém sabíamos sobre o que não queríamos. Não  
244queríamos uma educação quadrada que só cada dentro de uma sala de aula arcaica e  
245reprodutora de um modelo sociopolítico explorador. Sabíamos que queríamos algo  
246diferente disso tudo. E tínhamos a convicção que tínhamos que aprender com a  
247realidade, mas... Aprender sobre qual realidade? Sobre a realidade do campo, das  
248pessoas que vivem no e do campo, sobre suas dificuldades, suas lutas e suas frustrações.

249 Definir tais questões era muito complexo, sabíamos que queríamos conhecer  
250sobre o meio rural da Amazônia, mas ainda é algo muito amplo e complexo, foi então  
251que nossa inquietude e procura nos levou à aproximação das famílias camponesas  
252participantes das Casas Familiares Rurais do Pará<sup>1</sup>.

253 Viu-se então a oportunidade de aprender sistemática e autonomamente no  
254contato com a realidade, a partir do movimento social. Foi no movimento social que  
255descobrimos educadores libertadores. Esses educadores são camponeses, alguns deles,  
256não letrados, que nos ensinam a utilizar nossa inteligência na leitura da realidade e atuar  
257diante dela.

258 Tendo esta questão central, busca-se uma formação baseada no diálogo da teoria,  
259com a realidade, dos estudantes das ciências agrárias com as famílias camponesas. E  
260considera-se a convivência na realidade rural e o estudo individual e coletivo como o  
261principal espaço/tempo de formação.

262 Esse processo de construção de aprendizado acontece partir de percepções que  
263consistem em:

- 264• Reconhecer-se autônomo suficiente para fazer escolhas sobre o tipo de educação  
265 que se acredita e que se busca para si próprio;
- 266• Acreditar que todos os seres humanos (com diferentes trajetórias de vida) têm algo a  
267 ensinar, algo que de alguma forma irá contribuir com a formação dos outros;
- 268• Entender o aprendizado como um fenômeno espontâneo, complexo e sensitivo;
- 269• Aceitar-se como um ser de caráter inacabado e que o conhecer, o interagir, o fazer e  
270 o sentir constituam as dimensões do aprendizado.

271

272 Sentir-se responsável por aspectos de sua própria formação leva também ao  
273autônomo processo de construção da auto-estima no saber e: “Fundamentar a auto-

---

<sup>1</sup> As Casas Familiares Rurais (CFRs) são experiências de educação de nível fundamental 8e médio, que inclui jovens e adultos no meio rural, utiliza a pedagogia da alternância e a 9participação direta das famílias como uma alternativa em favor de melhorias para a 10educação do campo. As CFRs são ligadas à Associação das Casas Familiares Rurais do 11Norte ARCAFAR: A Associação das Casas Familiares Rurais é uma organização não 12governamental, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, um meio de 13manter a organização Estadual para defender e representar os interesses, promover o 14intercâmbio, garantir os princípios filosóficos e metodológicos, evitar o isolamento e 15acompanhar o processo de expansão das Casas Familiares Rurais (CFRs).

274estima no saber é uma ponte que liga o sujeito ao mundo, atualizando e capacitando-o  
275para processar os desafios de uma contemporaneidade plena de incertezas e  
276diversidades” (Santos, 2003:84).

277

278 De acordo com (Saviani, 1990:4), a educação é uma atividade prática que  
279cumpre não apenas compreender as suas características, mas, também, as condições,  
280tanto externas - determinações econômicas e sociais assim como as determinações  
281decorrentes da política em geral e especialmente da política econômica e da política  
282educacional - e as condições internas - situação material e cultural das escolas, a  
283organização do trabalho pedagógico, a adequação entre meios e fins, processos e  
284resultados, a coerência entre o proposto e o realizado, a qualidade dos conteúdos e dos  
285métodos etc. - em que é desenvolvida. As ações formativas desenvolvidas pelo GEA  
286têm como referencial a necessidade de se desenvolver uma inteligência geral baseada  
287em problemas reais, que exige diretamente o desenvolvimento da capacidade de  
288discernir o contexto, o global, o multidimensional, a interação complexa dos elementos.

289 Tendo o modo de aprendizagem realizada em grupo como ponto de reflexão,  
290(Almeida, 2002) afirma que aprendizagens mais profundas ou significativas se  
291conseguem por meio de métodos de ensino-aprendizagem que possibilitem e reforcem a  
292iniciativa do estudante, o seu sentido de descoberta e uma construção de conhecimento a  
293partir da análise e resolução de problemas concretos. E que tem se dado atenção às  
294leituras construtivistas de caráter social na explicação do desenvolvimento cognitivo e  
295da aprendizagem. O autor complementa que a ação pedagógica construída em grupo  
296pode ser caracterizada como um método ativo de aprendizagem cooperativa e interativa  
297entre os estudantes.

298 “A discussão em grupo ajuda os alunos a identificarem lacunas nos seus  
299conhecimentos e a entenderem como a nova informação se relaciona com conceitos  
300mais amplos e inclusivos.” (Almeida, 2002).

301 Após uma fase de vigorosa discussão e estudo em grupo, foi possível elaborar  
302uma proposta metodológica que buscasse entrelaçar o estudo, a pesquisa e o contato  
303com a realidade. A partir de então foi sistematizado a metodologia elencando as  
304seguintes etapas de aprendizagem: a) estudo permanente, b) conhecimento da realidade  
305e d) proposições possíveis (diálogo com a realidade).

306 O estudo permanente é o momento de tecer reflexões por meio de leituras,  
307 debates e vivências que possibilitam efetuar articulações teóricas e práticas, acerca  
308 dessa realidade; inclui estudo de relatórios, textos, relatos e troca de idéias/experiências  
309 a respeito de uma determinada realidade vivenciada. O estudo permanente é o momento  
310 de manifestar os diferentes pontos de vista, diferentes experiências e olhares de acordo  
311 com cada realidade vivenciada. É neste momento também que se realiza a reflexão  
312 sobre os problemas políticos, ambientais e agrários presentes na realidade de cada  
313 família. Nesta oportunidade é relatado sobre as famílias, como produzem, como se  
314 relacionam entre si, com as demais famílias e, estas com o ambiente natural.

315 Na etapa que consiste conhecimento da realidade, é a quando os estudantes vão  
316 para o meio rural conviver com as famílias. Este momento é de grande experiência para  
317 o estudante, pois busca adaptar-se às condições de vida das famílias é esta oportunidade  
318 de ter o contato direto com a realidade. Esta é a fase mais complexa e considerada pelos  
319 estudantes o objeto de estudo. Temos como referencial o método ativo de  
320 aprendizagem. O elemento caracterizador do método ativo é reforçado e motivado pelo  
321 momento em que o estudante tem o contato direto com a realidade, neste caso, durante  
322 as convivências nos ambientes das famílias.

323 “vivência significa uma práxis, à semelhança da perspectiva de para quem ‘é a esfera do ser  
324 humano (...) não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana  
325 como elaboração da realidade’. Ou, mais precisamente, é unidade de teoria e prática,  
326 pensamento e ação, implicando reflexões sobre ações - que impulsionam novas reflexões,  
327 realizadas no cotidiano ou “mundo do vivido”. (Kosik, 1976: 202, citado no relatório de vivência  
328 GEA, 2007).

329 As proposições possíveis referem-se ao apontamento de alternativa em favor de  
330 melhorias, principalmente no que se refere à prática do extrativismo, à produção  
331 agrícola, às relações sociais e econômicas que favoreçam a produção e a  
332 comercialização dos produtos agrícolas ou até propostas e ações de iniciativa civil ou  
333 governamental, voltadas para o atendimento das famílias as quais participaram do  
334 processo de convivência. É importante ressaltar que este momento deve ser  
335 condicionado pelo diálogo permanente entre estudante(s) e a (as) família (as) e  
336 contribuições dadas de acordo com a realidade de cada realidade.

337 **O ambiente de aprendizagem**

338 O ambiente em que atualmente se desenvolve o momento conhecer a realidade  
339 é caracterizado pela convivência do estudante na família e no ambiente socioeducativo  
340 das Casas Familiares Rurais<sup>2</sup>.

341 Um elemento caracterizador do ambiente de aprendizagem é a intencionalidade  
342 para a aprendizagem, algo comum para pelo menos a maioria dos envolvidos. O  
343 convívio social é um espaço de aprendizagem, pois é um ambiente cultural. Mas para  
344 que isso seja possível é necessário que a relação entre os indivíduos permita a troca de  
345 informações, idéias, saberes... Assim essa relação deve ser guiada pela comunicação  
346 direta entre os indivíduos. O ambiente/tempo de aprendizagem desta proposta de  
347 educação é constituído em:

- 348 • Convívio na Casa Familiar Rural: interação com os estudantes, os monitores, e os  
349 dirigentes
- 350 • Convívio nas famílias: convívio direto com a realidade das famílias, os afazeres da  
351 família, o ambiente doméstico.
- 352 • Convívio na universidade: a interação com os professores, os demais estudantes e os  
353 conteúdos curriculares e extracurriculares.

354 A partir de 2006, o GEA iniciou o estudo do ambiente rural a partir do  
355 convívio com as famílias agricultoras/extrativistas em alguns municípios do estado do  
356 Pará, tendo como referencial o ambiente socioeducativo das Casas Familiares Rurais. A  
357 partir deste momento, foi possível realizar uma formação mais contextualizada às  
358 condições reais do ambiente e à realidade.

359 A vivência é de uma riqueza indescritível, porque ultrapassa o conceito da  
360 observação participante, pois a pessoa não só observa, mas participa à medida do  
361 possível e do necessário. Vivenciar é aprender (no sentido de acertar e de errar) dentro  
362 do contexto de aprendizagem. Talvez as vantagens da vivência sejam:

- 363 • Ter o objetivo de aprender com todos os momentos vividos;
- 364 • Conviver com a realidade não apenas “espiar” a realidade;
- 365 • Ter consciência do processo de interativo nos ambientes sociais e culturais  
366 específicos e de que estes estão em permanente mudança;

---

16<sup>2</sup>

367• Interagir permanentemente e participar dos diversos momentos levando em conta o  
368 estado de aprendiz, e com a intenção de contribuir de acordo com os limites  
369 estabelecidos pelo meio.

370

### 371 **A ampliação de objetivos e ações**

372

373 O primeiro relatório de estágio de vivência gerado pelo GEA em 2007  
374apresenta a definição de seus objetivos que se compreende em: a) Ampliar a visão de  
375estudantes de diferentes cursos a respeito da realidade do meio rural amazônico, através  
376da convivência com as famílias daquele ambiente; b) Realizar a troca de experiências e  
377saberes entre estudantes e famílias do meio rural; c) Conhecer e difundir a cultura de  
378povos da Amazônia, sobretudo, às famílias do meio rural.

379 Após as primeiras vivências com as famílias e a realização das demais etapas  
380da formação, foi possível uma maior elaboração das ações, agora não apenas do Grupo  
381de Estudos da Amazônia, mas uma série de ações em conjunto com as famílias  
382envolvidas no período de convivência. Uma das ações foi o Seminário sobre vivência  
383em 2008 que abordou a respeito das ações do grupo e da realidade das famílias. O  
384evento contou com a participação de jovens estudantes de famílias associadas,  
385monitores e dirigentes das Casas Familiares Rurais, estudantes do GEA e outros  
386estudantes de diversos cursos da UFRRJ e de instituições externas.

387 Outra atividade gerada em conjunto com as CFRs de vinte e dois municípios  
388do estado do Pará, foi o Projeto Intervivência, realizado em 20010/2011. Esta ação  
389consistiu em proporcionar a presença de 25 jovens agricultores/extrativistas em um mês  
390de convivência na UFRRJ. Neste período os jovens participaram de cursos de  
391capacitação dos temas Ecologia, legislação ambiental e utilização de recursos naturais;  
392Produção agrícola, zootécnicas e agroecológica e Computação, informática e  
393comunicação. Além das capacitações foram realizados passeios e atividades culturais.

394

### 395 **Proposições para a formação intercultural, um projeto em construção.**

396“Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado  
397pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso  
398vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir” (Paulo Freire, 1999:51).

399 Não é suficiente que apenas se entenda a realidade social, cultural e ambiental  
400 que o modo de vida das pessoas, mais ainda é necessário, estudar, compreender e atuar  
401 perante esta realidade considerando e potencializando todo este contexto de saberes.  
402 Considerando esta atitude de: análise da realidade como o principal elemento que  
403 admite melhor entender a situação para melhor atuar sobre ela. A formação fortalecida  
404 pelas experiências relatadas pretende oferecer aos estudantes:

- 405 • A capacidade de viver, trabalhar e estudar em coletivo;
- 406 • O conhecimento e valorização das culturas das populações dos diferentes  
407 ambientes rurais;
- 408 • O estudo de alternativas para os sistemas produtivos – com base no paradigma  
409 da agroecologia;
- 410 • A produção científica e reflexão sobre percepções advindas do contexto social,  
411 cultural e ambiental em que estão inseridas as famílias camponesas.

412

413 As vivências, os estudos e o trabalho em grupo e individual são alguns dos  
414 elementos que oferecem condições de tentar por em prática uma pedagogia do  
415 pensamento complexo, que permite articular simultaneamente o máximo de referências.  
416 Pretende-se também experimentar a possibilidade de serem autores de mudanças dos  
417 referências epistemológicos, metodológicos e ideológicos que estão baseadas a  
418 formação acadêmica nas instituições tradicionais de ensino.

419 Tendo John Dewey como um contribuinte no pensar sobre a aprendizagem, este  
420 filósofo entende que o universo é um conjunto infinito de elementos que se relacionam  
421 entre si de modo bastante diverso e as relações são múltiplas e variadas, permitindo  
422 transformações. Segundo Dewey, os corpos agem um sobre os outros, modificando-se  
423 mutuamente, o agir sobre o outro e sofrer uma reação é o que o autor define como  
424 experiência. Para Dewey no plano humano o agir e o reagir, pois os sujeitos são capazes  
425 de reflexão, possuem acesso ao conhecimento e à reconstrução da experiência. E a  
426 experiência é uma forma de interação na qual os elementos que nela entram são  
427 modificados. (SOEJIMA, 2008:14).

428 O grupo de estudos optou em experimentar da realidade, porque não concorda  
429 apenas em nível teórico, mas porque defende que uma formação apenas teórica é  
430 insuficiente em oferecer segurança, apoio, habilidade e competência. Então para  
431 adquirir a capacidade de análise de discurso e de prática, será necessário cada vez mais

432ter contato com a realidade – causar a experiência- e refleti sobre ela com prazer e  
433cuidado.

434 A procura de alternativa de construir o conhecimento profissional e humano,  
435com a auto-estima fortalecida, permite fazer uma opção epistemológica:

436 “... quero falar sobre a menina que veio pra lá. Achei muito  
437 importante essas pessoas que vieram de outro lugar e aí a gente  
438 ficou meio acanhado de chegar na casa da gente, porque você  
439 sabe como é o interior que não tem aquilo de melhor pra gente  
440 oferecer. E essa pessoa também não acanharam a gente, foi  
441 desembaraçada...” ( Manoel Damascena Filho . Seu Bragança -  
442 Fundador do STR e da Casa Familiar Rural de Cametá).

443

444 Vemos aqui um relato bastante descontraído do Senhor Damascena, sobre a sua  
445boa vontade de acolher em sua família uma jovem do GEA, formada em agronomia.  
446Inicialmente a família fica envergonhada em receber uma pessoa de fora daquela  
447realidade, mas, na maioria das vezes esta “nova” convivência em família, traz bons  
448frutos tanto para a família, quanto para o estagiário.

449 “O estágio proporcionado pelas famílias que nos apoiaram,  
450 contribuiu a fim de melhorar nossa percepção de mundo,  
451 percepção de outras relações sociais e de práticas produtivas. A  
452 sensibilidade na relação e a confiança na natureza que as  
453 famílias vivenciam nos motivam a avaliar a nossa conduta no  
454 dia-a-dia, a qualificar nossos conhecimentos e ações.” (Extraído  
455 do relatório da do estágio de vivência - GEA, 2007).

456 De acordo com Freire o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em  
457face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade.

458 ... Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só  
459 aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido,  
460 transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto  
461 mesmo reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-  
462 apreendido a situações existenciais concretas (...) O homem é  
463 uma ser da práxis da ação e da reflexão.” (Paulo Freire,  
464 1977:27-28)

465 Para Freire (2007:51) são a partir das relações do homem com a realidade,  
466resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão,  
467vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando –a.  
468Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os  
469espaços geográficos. Faz cultura. E ainda o jogo destas relações do homem com o  
470mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando,  
471criando, que não permite a imobilidade, a não ser de termos de relativa preponderância,  
472nem das sociedades culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se  
473conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o  
474homem deve participar destas épocas.

475 Paulo Freire nos diz muito claramente sobre um a pedagogia mais posta à  
476realidade, à realidade da vida e dos problemas de cada época. Ou seja, não interessa dar  
477exemplos hipotéticos sobre irrigação, correção ou adubação de solo eticetera, eticera...  
478Se não há problematização. Não adianta dizer que os alunos estão apáticos e sem  
479questionamentos ou participação nas aulas sobre os temas relacionados à questão  
480agrária. Muito menos ainda, adianta falar, em tese, sobre os problemas ambientais ou  
481econômicos do campo, se os estudantes, os professores estão muito longe da realidade  
482do campo.

483 Enquanto o aprendizado dos conteúdos das ciências agrárias não formarem  
484ponte para fora da sala de aula e chegar à realidade do meio rural, considerando o  
485máximo das variáveis que compõe esta realidade, o aprendizado será oco, insustentável.  
486E também será reprodutor de uma extensão rural e assistência técnica inadequada, que  
487se viu até hoje no Brasil.

488 A realidade exige além de um técnico capacitado em resolver problemas reais,  
489a realidade exige pessoas sensíveis, que articule conhecimentos populares e científicos,  
490para isso, é a relação deste profissional com a realidade, desde a sua formação, que vai  
491dar suporte a este profissional mais sensível, mais capaz. É nesse “jogo” com a  
492realidade que vai se estabelecer em sua relação de aprendizado do mundo. São as  
493inquietações advindas pelas vivências que o irão levar a criar, discutir, discernir e fazer-  
494se presente na sua época, como profissional como pessoal e como ser crítico.  
495Não queremos um sonho ou um ideal do pretérito imperfeito. Queremos hoje construir o  
496que era sonho, convergindo com as aspirações do passado, queremos no hoje:

497

498 “uma educação que possibilite ao homem e a mulher uma  
499 discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta  
500 problemática. Que faça advertências dos perigos deste tempo,  
501 para que consciente deles, ganhe força e coragem de lutar, ao  
502 invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”,  
503 submetido às prescrições alheias. Educação que o coloque em  
504 diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constante  
505 revisões. À análise crítica dos seus “achados”. A uma certa  
506 rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o  
507 identificasse com métodos e processos científicos.” (Paulo  
508 Freire 2007:98)

509

510

511

512

## CONCLUSÕES

513

514Frente as angústias e insatisfações individuais e coletivas de atores sociais sobre sua  
515própria formação foi possível construir a passos largos o amadurecimento de uma  
516episteme própria, que permitiu que estudantes correlacionassem o saber acadêmico à  
517realidade rural da Amazônia. A metodologia de trabalho adotada pelo grupo de estudos  
518da Amazônia - GEA, busca uma “práxis” de aprendizagem-ensino, que assume grande  
519importância na construção de aprendizados individuais e coletivos. Porque é baseada na  
520convivência (uma atividade teórico-prática, por implicar em reflexões sobre ações) que  
521impulsiona novas reflexões, realizadas no cotidiano ou “mundo do vivido” quando  
522incorpora os participantes no ambiente social/rural, ecológico/cultural específicos;  
523aproxima diferentes atores e estilos de vida e conseqüentemente aproximam valores,  
524costumes e da cultura das famílias do meio/rural amazônico.

525 O aprendizado com as famílias do meio rural da Amazonia são experiências que  
526permitem conhecer hábitos alimentares, modo de produzir, hábitos extrativistas,  
527conhecimentos tradicionais e demais aspectos definidos pela cultura.

528 O conhecimento da realidade é conseqüência de uma condição de permanente  
529aprendiz da realidade mediado pela convivência com as pessoas do lugar. Esta *con*,  
530*inter vivência* na realidade traz um campo de saber sinestésico que não se experimenta

531 em modelos de educação e de escolas que tem o currículo e a prática pedagógica  
532 desvinculadas do mundo, da realidade.

533

534

## BIBLIOGRAFIA

535

536ARRUDA, Rinaldo. "Populações tradicionais" e a proteção dos recursos naturais em  
537unidades de conservação. Ambient. soc. [online]. 1999, n.5, pp. 79-92. ISSN 1414-  
538753X

539DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro; Antares,  
5401986.

541ESTEVAM, Dimas de Oliveira. Casa Familiar Rural: a formação com base na  
542pedagogia da alternância. Florianópolis, Insular, 2003.

543FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio  
544de Janeiro; Nova Fronteira, 1986.

545FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

546\_\_\_\_\_ Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001.

547\_\_\_\_\_ Educação como prática da liberdade. São Paulo: PAZ E TERRA. 2007.  
54830ª. Edição. 158p.

549\_\_\_\_\_ Educação e Mudança. São Paulo, PAZ E TERRA. 2003.27ª. edição. 79  
550p. Freire, Paulo & Shor, Ira. Medo e ousadia, o cotidiano do professor. 4ª. edição Rio de  
551Janeiro. Paz e Terra, 1986.224 páginas.

552KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1976.

553PORTILHO, Edilene Santos. Pedagogia da Alternância: Educação e Natureza em Casas  
554Familiares Rurais da região tocantina, PA. Dissertação de mestrado. UFRRJ: 2008. 87  
555páginas.

556SAVIANI, Dermeval contribuições da filosofia para a educação tema: contribuições das  
557ciências humanas para a educação: a filosofia instituto nacional de estudos e pesquisas  
558educacionais caixa postal 04/0366 - 70312 - Brasília-DF. 1990.

559SOEJIMA, Fátima Mitie. Educação e formação humana: uma discussão sobre o  
560conceito de pedagogia discente. Dissertação de mestrado. USP. São Paulo, 2008:14.

561LEANDRO, S. Almeida. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a  
562pensar. Psicologia Escolar e Educacional. ISSN 1413-8557 versão impressa Psicol. esc.  
563educ. v.6 n.2 Campinas dez. 2002.

564

565LIBÂNEO, José Carlos A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria  
566histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov Revista Brasileira de  
567Educação. Rev. Bras. Educ. no. 27 Rio de Janeiro Sept./Oct./Nov./Dec. 2004.

568

569LOUSA DA FONSECA, Maria Teresa. **A extensão rural no Brasil, um projeto**  
570 **educativo para o capital? Edições Loyola: São Paulo, SP, Brasil . Coleção**  
571 **Educação popular, no. 3. 1985 p. 186.**