

Formação profissional e elementos da Nova Ater:
um estudo com educandos do curso Técnico em Agropecuária

Gustavo Pinto da Silva
Cândida Martins Pinto
Tatiana Aparecida Balem

Resumo

A Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) orienta para a formação de um profissional com visão holística, enfoque multidisciplinar e intercultural. O objetivo deste artigo é discutir essa formação no Curso Técnico em Agropecuária, modalidade Integrado do IFFarroupilha – Campus São Vicente do Sul, realizada através de um trabalho integrado de duas disciplinas, nas quais os estudantes desenvolveram uma avaliação da Feira dos agricultores de Cacequi/RS e do consumo de alimentos. A integração de disciplinas, a união entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e a imersão dos educandos na realidade mostraram-se importantes na formação profissional. Isso leva a considerar que espaços nos itinerários formativos para o desenvolvimento desse tipo de atividade são imprescindíveis para o perfil profissional preconizado pela PNATER.

Palavras-Chave: Educação; Extensão rural; Formação profissional de nível médio.

**Vocational training and the *Nova Ater* elements: a study with students from the
Agriculture Technical Course**

Abstract

The National Policy on Technical Assistance and Rural Extension (PNATER) directs to formation of a professional with holistic, multidisciplinary and intercultural approach. The purpose of this article is to discuss such training in Agriculture Technical Course, Integrated mode of IFFarroupilha – Campus São Vicente do Sul, accomplished through an integrated working with two disciplines where students have developed an evaluation of the Fair farmers of Cacequi/RS and the consumption of foods. The integration of disciplines, the union between teaching, research and extension and immersion of students in the reality were important in vocational training. This leads to consider that spaces in formation programs for the development of this type of activity are essential to the professional profile recommended by PNATER.

Keywords: Education; Extension rural; Vocational training medium level.

Introdução

Desde o ano de 2003, o Brasil vive um novo momento em relação à Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) com a retomada¹ de uma política nacional e o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento do país. A criação, em 2004, do Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural, vinculado à Secretaria de Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário, consolida o espaço institucional da extensão rural na esfera pública. O lançamento da Nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), também em 2004, revigora o tema da extensão rural no âmbito das políticas públicas para a agricultura familiar. A definição de um Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PRONATER), em 2005, volta a estabelecer um conjunto de diretrizes e metas. A instituição do novo SIBRATER (Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural), coordenado pelo DATER, estabelece as bases institucionais para a implementação do PNATER, além das instâncias de gestão, qualificação e execução dos serviços de Ater. Por último, a edição da Lei número 12.188, de 11 de janeiro de 2010, promulgando a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, consolida o marco legal atual.

Houve um reordenamento jurídico-institucional e, junto dele, uma série de desafios na implementação daquilo que vem se chamando de *Nova Ater*. O maior deles parece ser o da necessidade de substituir o paradigma difusionista, cartesiano e homogeneizador das práticas de extensão rural por estratégias e formatos tecnológicos que oportunizem e direcionem para o desenvolvimento rural sustentável, que não se restrinjam a pacotes tecnológicos, tampouco a uma perspectiva unidirecional de sujeito-objeto. Conforme Caporal e Costabeber (2004, p.151), “[...] a noção de desenvolvimento rural sustentável supõe o estabelecimento de estilos de agricultura sustentável que não podem ser alcançados mediante a simples transferência de tecnologias chave da ‘antiga extensão rural’”. Além disso, segundo os autores, é fundamental reconhecer a ideia de sistemas, dar um enfoque holístico na ação, valorizar a participação, a cultura camponesa e buscar um uso parcimonioso dos recursos naturais.

Outro desafio volta-se para a formação dos agentes de extensão rural, uma vez que o perfil extensionista formado dentro de um modelo que pauta pela transferência de conhecimento demonstra sinais de esgotamento, como destaca Deponti (2010, p. 94):

¹ Desde a extinção da EMBRATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural) e do SIBRATER (Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural), em 1990, a extensão rural não vinha tendo uma atenção por parte do Governo Federal.

[...] a educação e a formação dos profissionais de ciências agrárias e de outras áreas do conhecimento adotam um modelo disciplinar que limita a possibilidade de visão holística da realidade, dificultando a integração das diversas áreas envolvidas na agricultura.

A maior limitação é que, durante a formação profissional, não existem momentos de integração das disciplinas (CAPORAL; COSTABEBER, 2004). Cada uma é repassada aos educandos em sua própria gaveta, isolada das demais e, quase sempre, alheia ao mundo que os cerca, a realidade objetiva das pessoas e dos processos dinâmicos das atividades agrícolas. Essa crise afeta tanto a formação dos profissionais de nível superior como daqueles de nível médio, caracterizada por uma forma pedagógica de conhecimentos revestidos pela autoridade, como se fossem verdades cabais. A tendência é de que processos formativos a partir da persuasão levem os educandos a uma ação posterior que reproduzam esses mesmos valores, através de uma ação extensionista norteada pela reprodução de receituários e pacotes tecnológicos produtivistas. Freire (1977) aponta que a persuasão segue os princípios de uma educação de uns *que sabem* para muitos que *nada sabem*, assim os *que nada sabem* têm seus conhecimentos substituídos e tornam-se aptos para desenvolver determinada ação.

Nessa concepção de educação, os momentos de interação de diferentes campos de saberes acabam reduzidos. A disciplina de Extensão Rural foi perdendo espaço nos currículos escolares, principalmente naqueles dos profissionais de nível médio, tornando-se um componente isolado no currículo e descomprometido com a transformação da sociedade para bases mais sustentáveis de desenvolvimento. O itinerário formativo dos cursos técnicos é construído em cima do velho paradigma de educação fragmentado, especializado, e no sentido da transmissão de soluções tecnológicas consideradas adequadas a qualquer situação social e agroecossistêmica². Para Caporal e Ramos (2006, p.4), a PNATER vem desprendendo inúmeras ações para a execução de uma Ater “[...] comprometida com estratégias e formatos tecnológicos que levem ao desenvolvimento sustentável e a tipos de agriculturas que respeitem mais a natureza e provoquem menos impacto”. Mesmo assim, segundo os autores, observa-se que os serviços de Ater prestados seguem:

[...] pautados por velhas práticas difusionistas, usando as obsoletas metodologias de extensão que, se foram úteis para a etapa de introdução da modernização conservadora, mostram-se ineficientes e inadequadas quando se preconiza a

² O curso técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio, foco dessa análise, é organizado em componentes disciplinares isolados, apesar de constar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) algumas atividades obrigatórias de integração curricular, que não mudam a concepção de educação implícita no PPC.

necessidade de uma nova Extensão Rural, baseada no enfoque agroecológico (*ibidem*, p.5).

A superação desse paradigma passa pela necessidade de caminhar rumo ao que chama Caporal (2005) um *novo profissionalismo*. O novo profissional deveria atentar-se para uma visão holística, um enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, capaz de entender as condições específicas e totalizadoras inerentes aos ecossistemas e agroecossistemas. Ao contrário da especialização profissional, a formação precisa ser mais multidisciplinar ou, pelo menos, ampliadora da capacidade de interagir com outras profissões e disciplinas (CAPORAL, 2004). A crise começa na formação, pois o extensionista traz consigo a noção de ação compartimentada, adquirida nos cursos das Ciências Agrárias, com métodos de extensão rural próprios do modelo clássico da modernização da agricultura (BROSLER *et al.*, 2010).

De acordo com Caporal (2009, p.9), “a formação de agentes de Ater na perspectiva da PNATER necessita adotar novos princípios, enfoques pedagógicos e metodologias”. Tanto o educador quanto o educando necessitam assumir, desde a sala de aula, uma posição de sujeitos de um processo dialógico de construção de conhecimentos, em uma aprendizagem mediada por uma realidade concreta, como apontam as concepções da PNATER:

[...] o processo histórico de Ater aponta mudanças não somente nos enfoques temáticos do desenvolvimento rural, mas principalmente na superação do paradigma tradicional da relação vertical extensionista-agricultor (sujeito-objeto) para estabelecer uma relação democrática emancipadora (sujeito-sujeito) (BRASIL, 2010, p.26).

Para que essa concepção se concretize, os extensionistas precisam ser formados em uma relação democrática-emancipadora. A ação do extensionista “[...] se dá precisamente no domínio humano, em que a extensão de seus conhecimentos e técnicas se faz aos homens para que estes possam transformar suas realidades, objetivando uma melhoria de qualidade de vida” (BROSLER *et al.*, 2010, p.2). Para os autores, a ação extensionista é um ato político e o extensionista é quem define o enfoque e as ferramentas do trabalho, por isso

[...] os processos de formação devem avançar para uma perspectiva totalizadora, que permita uma educação vinculada e integrada à complexidade do mundo real e, por isto mesmo, que rompa com a visão parcial dos pacotes, dos produtos, dos cultivos, das criações, das sementes, da prática do artesanato, das atividades de preparo e armazenamento de produtos, como coisas isoladas (CAPORAL, 2009, p.9).

Com os pressupostos a partir da PNATER, questiona-se o modelo de educação e delinea-se uma discussão ao encontro do que Dantas e Cavalcanti Jr (2009) sugerem, isto é, uma educação capaz de recuperar a importância da formação mais ampla do ser humano, pautada na ética dialógica. Essa perspectiva forma a pessoa, “não só para o seu próprio desenvolvimento, mas também a serviço do desenvolvimento social ou coletivo” (DANTAS; CAVALCANTI JR, 2009, p.2). Essa formação não pode ser acidental, mas circunscrita em uma educação para a liberdade do ser humano. O homem desprovido de liberdade sacrifica sua própria capacidade criadora, ficando acomodado, acrítico e receptor de conteúdos sem sentido para a sua vida tornando-se, mais adiante, transmissor desses conteúdos, igualmente sem sentido para quem transmite e recebe (FREIRE, 2000).

O desafio, portanto, na formação de um perfil do novo profissional de Ater começa em sala de aula, na busca de uma proposta que permita mobilizar um conjunto de conhecimentos que não são possíveis de serem trabalhados exclusivamente em uma disciplina de Extensão Rural. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo avaliar a metodologia utilizada em um projeto que priorizou a imersão de futuros Técnicos em Agropecuária em uma atividade real de prática social (GEE, 2001), bem como verificar a formação dos elementos necessários para o profissional de Extensão Rural segundo a Nova Lei de Ater, através de uma ação articulada com a disciplina de Língua Portuguesa. A partir dessa atividade, também buscou-se dar novo sentido aos conteúdos de Língua Portuguesa, além de uma relação professor-aluno pautada no diálogo.

Diante do exposto, além dessa parte introdutória que embasa e dá sentido teórico ao ensaio, o texto foi dividido em mais três partes: uma revisão dos antecedentes e contexto da experiência; as reflexões que foram possíveis detectar a partir de sua realização e as considerações finais.

Antecedentes e contexto da experiência

A atividade pedagógica foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFarroupilha), uma instituição de educação básica, técnica e tecnológica (EBTT), pluricurricular e multicampi, que oferta cursos nas modalidades de ensino: integrada ao ensino médio, subsequente ao ensino médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e Proeja. Além disso, atua em cursos de formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), desenvolve

projetos de pesquisa e extensão e atua na pós-graduação. Um dos campi pertencente à instituição situa-se em São Vicente do Sul, município localizado na Região Central do RS. Esse campus iniciou suas atividades educacionais em 1954, sob a denominação de Escola de Iniciação Agrícola, sendo reconhecida até a atualidade como instituição de ensino agrícola, embora atualmente ofereça cursos técnicos e de tecnologia em outras áreas do conhecimento.

Na modalidade integrada ao Ensino Médio, o curso Técnico em Agropecuária oportuniza aos estudantes a formação básica de Ensino Médio e técnico profissionalizante. Esse curso habilita os profissionais a desenvolver ações relacionadas à análise das características econômicas, sociais e ambientais, além de planejar, executar, acompanhar e fiscalizar atividades agropecuárias (IFFARROUPILHA, 2011). A matriz curricular está organizada em três anos letivos além do estágio obrigatório de 360 horas, o que contempla os elementos disciplinares para a formação no Ensino Médio e para a formação técnica.

A turma definida para o projeto foi a do 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária de 2011, composta por 16 educandos de 16 a 18 anos. Os estudantes, na sua maioria, buscaram o curso profissionalizante da área agropecuária por pertencerem a famílias com identidades relacionadas ao modo de vida rural³. Devido a esse fator, o grande interesse da turma era pelas disciplinas da parte tecnológica, pois os conteúdos eram considerados mais significativos para as aspirações profissionais dos educandos. Além disso, a turma era considerada *problema* pelos docentes que ministravam disciplinas do núcleo formativo do Ensino Médio, pois era nesses componentes curriculares que os estudantes tinham menor interesse.

Na busca de se estabelecer um ato educativo com sentido para os educandos, a disciplina de Língua Portuguesa buscou construir uma realidade educacional que fizesse sentido para o elemento curricular em questão e para a vida profissional dos estudantes. Essa prática alinhou-se com a concepção de educação defendida por Dantas e Cavalcanti Jr (2009): humanizar as pessoas através do ato educativo para o ser humano ser artífice da sua própria educação. Essa concepção rejeita todas as formas e tipos de manipulações. Nesse sentido, buscou-se oportunizar aos educandos o papel de sujeitos de seu ato de formação, mediados pela ação dos professores. Nasceu, então, um projeto que unia dois componentes curriculares, um do núcleo básico e outro do núcleo profissionalizante.

No projeto, as práticas de ensino foram entrelaçadas com ações e experiências do mundo real para que os estudantes pudessem construir e sistematizar conhecimentos que os

³ Levantamento realizado pelos professores das disciplinas envolvidas.

levassem a agir conscientemente sobre a realidade de sua própria região e, talvez, sobre a realidade da futura ação profissional. A orientação pedagógica foi embasada em práticas sociais, já que envolvia a construção da experiência dos estudantes, valorizando a imersão e o envolvimento deles em práticas significativas para a vida profissional do Técnico em Agropecuária. Nesse sentido, Gee (2001) argumenta a favor de situar o aprendizado de acordo com o contexto histórico e cultural do estudante, para que seja visto como uma prática situada construída de acordo com o contexto em que se vive, com valores enraizados em uma determinada cultura e em certa época.

A experiência foi amparada em uma visão construtivista e humanista de ensino-aprendizagem defendida por Freire (1995). Com a ação de ensino e a integração entre as disciplinas, os educandos foram protagonistas do processo de aprendizagem e puderam visualizar-se no papel de Técnicos em Agropecuária e Extensionistas Rurais. Assim, através do projeto “Análise do perfil do consumidor de hortifrutigranjeiros no município de Cacequi/RS”, desenvolveram o senso crítico para intervir na realidade e desenvolver ações que visaram à melhoria de uma feira livre de agricultores de Cacequi/RS⁴. O projeto tinha como objetivo conhecer, estudar e analisar o perfil do consumidor de alimentos hortifrutigranjeiros a fim de contribuir com possíveis melhorias para a realização da feira livre do agricultor.

Partiu-se do pressuposto de que um estudo detalhado sobre os fatores que condicionam os consumidores no momento de adquirir alimentos da feira forneceria as informações basilares. A ideia do projeto surgiu dos próprios agricultores, que solicitaram ajuda do Campus São Vicente do Sul para compreender como se dava o processo de decisão do consumidor na compra dos alimentos da feira. Os agricultores intuía que conhecer esses condicionantes os ajudaria na oferta dos alimentos e poderia qualificar esse mercado face a face. Nesse sentido, com a orientação dos docentes, os estudantes elaboraram um plano de ação extensionista para atender a demanda dos agricultores.

Os elementos base e a concepção de Ater da PNATER foram trabalhados de forma interdisciplinar no decorrer da realização do projeto, unindo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Optou-se por trabalhar os elementos teóricos de forma confrontada com a realidade, de modo que permitisse uma construção paulatina do conhecimento. O conjunto de elementos que confirmam o perfil desejado para o novo profissionalismo, conforme proposto por

⁴ Cacequi está localizado na microrregião denominada Vale do Jaguari, distante 30km de São Vicente do Sul. A população residente urbana do município é de 5.881 pessoas e a rural é de 2.559 pessoas.

Caporal (2009), são os seguintes: visão holística e sistêmica; sujeito articulador e conciliador; capacidade de liderança; postura participativa; capacidade para construir e sistematizar conhecimentos técnicos; capacidade de análise e síntese; e aptidão para o planejamento e a ação planejada (animação dos processos).

Do ponto de vista da concepção, buscou-se organizar as ações do projeto a partir do que recomenda Caporal (2009) como essencial para o aporte de conhecimentos metodológicos para a Ater⁵. Justifica-se essa abordagem para propiciar a reflexão por parte dos extensionistas (que, nesse caso, são os educandos) sobre a realidade de onde irão atuar, além de levá-los a trabalhar os temas e conteúdos de forma integrada, dentro de uma visão holística.

As aulas preparatórias foram desenvolvidas em três etapas: sensibilização, preparação e execução. O documentário “O veneno está na mesa” (O VENENO, 2011), relacionado ao alto índice de agrotóxicos utilizados nos alimentos, foi utilizado como recurso para a problematização dos educandos acerca do modelo de produção convencional, quando se retomou uma série de conceitos discutidos na disciplina de Sociologia e Extensão Rural⁶.

A organização do projeto foi realizada durante as aulas de Língua Portuguesa, que contribuiu ao mesmo tempo para a apropriação de diversos gêneros discursivos e para a discussão de um problema concreto de extensão rural. Na fase de preparação, também foi realizada uma exposição oral sobre o que é pesquisa, coleta dos dados e análises qualitativa e quantitativa a fim de situar os estudantes nesse tipo de conhecimento e orientá-los para a coleta de dados. Segundo Demo (1996, p.18):

[...] a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade, incluindo a prática como componente necessário da teoria e vice-versa, englobando a ética dos fins e dos valores.

Desse modo, a turma foi estimulada a entender como ocorre a escolha dos alimentos pelos consumidores de hortifrutigranjeiros, como também os fatores que condicionam os agricultores na condução tecnológica do processo de produção. Para tanto, foram formados três grupos, que produziram três distintos questionários posteriormente aplicados nos três ambientes com os atores escolhidos para a pesquisa: **consumidores que não compram em**

⁵ Esses pressupostos metodológicos podem ser consultados em Caporal (2009, p.9).

⁶ Os principais conceitos abordados foram: modernização da agricultura; efeitos da utilização de agrotóxicos; consumo e qualidade dos alimentos; seletividade em relação à utilização de tecnologia; neutralidade da ciência; saberes dos agricultores; desenvolvimento rural sustentável; agroecologia; intervenção extensionista e papel do técnico em agropecuária como agente de desenvolvimento rural para a agricultura e a sociedade.

feiras de agricultores, a fim de observar os condicionantes e os fatores que motivam a escolha dos alimentos, a preocupação com a qualidade e a origem dos alimentos; **consumidores que compram na feira do agricultor**, com o intuito de verificar os fatores que motivam a visita e o consumo, a percepção sobre o preparo e o atendimento recebido dos agricultores; e **agricultores feirantes**, buscando identificar suas preocupações em relação à qualidade, à estrutura de produção e às práticas utilizadas. Os dados coletados, tanto de natureza qualitativa como quantitativa, foram analisados pelos grupos e debatidos em sala de aula. Após, foi construído um relatório de forma colaborativa com sugestões de possíveis melhorias para a feira do agricultor.

A última etapa do projeto foi a divulgação dos resultados, ocorrida em momentos diferentes. Em um primeiro momento, com os agricultores e técnicos do município, quando se buscou construir um sentido comum entre a visão destes e o encontrado na pesquisa e a percepção dos futuros extensionistas. Em um segundo momento, foram desenvolvidos e apresentados resumos em três eventos de iniciação científica relacionados ao tema: I Mostra de Extensão do Campus São Vicente do Sul/RS; I Mostra de Educação Profissional e Tecnológica do IFFarroupilha Campus Santa Rosa/RS; e Jornada de Iniciação Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Sul, realizada em Blumenau/SC.

Ao final do projeto, os alunos responderam a um questionário estruturado com perguntas referentes às suas percepções, apreensões e aprendizagens desenvolvidas com a participação no decorrer de todas as etapas do projeto, a partir do qual foi possível a análise que será apresentada nas seções seguintes deste artigo.

Reflexões e lições aprendidas

O projeto permitiu a inserção dos educandos e futuros extensionistas em uma atividade concreta de experiência profissional. A vinculação de atividades de ensino relativas à formação dos futuros técnicos em Agropecuária com esse tipo de atividade é uma prática incentivada (mas que nem sempre se concretiza) pelo curso de Agropecuária do IFFarroupilha – Campus São Vicente do Sul. Entende-se que atividades interdisciplinares e conectadas com o mundo do trabalho enriquecem a formação profissional e são capazes de formar profissionais com as características desejadas no perfil de um extensionista rural, nos marcos do novo da PNATER. Além disso, essa iniciativa demonstra que mudar a concepção de educação é possível, assim como transformar educandos em sujeitos de um ato formativo

enraizado nas culturas e aspirações destes e não somente nos conteúdos pretendidos pela escola, o que dialoga diretamente com Freire (1996, 2000) e Dantas e Cavalcanti Jr (2009).

Visão holística e sistêmica

Mesmo que a base do currículo integrado tenha como proposta a integração dos conhecimentos profissionais e básicos, a prática curricular dos cursos em Agropecuária tem composto uma organização disciplinar que privilegia um enfoque reducionista e compartimentado. Para Ramos (2005), a integração do conhecimento requer mais do que a oferta concomitante de disciplinas básicas e profissionalizantes, exige uma relação íntima entre os conhecimentos gerais e específicos, construída ao longo da formação. Ivo e Hipólito (2011), analisando a proposta de currículo integrado no PROEJA, percebem que as propostas de integração acabam sendo inviabilizadas pela tendência dos professores não se comunicarem e terem um trabalho coletivo desarticulado. Já Estivalet (2014), ao estudar a integração dos conhecimentos de um curso Técnico em Agropecuária, afirma que a estrutura curricular do curso está mais para a demarcação individual de fronteiras de formação entre as disciplinas do que para a integração dos conhecimentos.

A formação diferenciada e mais humanista (DANTAS; CAVALCANTI Jr, 2009) requer um currículo trabalhado de forma integral e interdisciplinar, com as disciplinas entendidas como inter-relacionadas, por parte dos educandos. Essa concepção também tem por finalidade relacionar as diversas áreas do conhecimento com a realidade do exercício profissional e superar o aspecto histórico do *treinamento para o mercado do trabalho*. O desafio posto é o de criar sinergias entre as partes, seja entre as disciplinas, entre as disciplinas e o meio ambiente e a sociedade, focando no papel do profissional e em sua intervenção, que é crítica, complexa e não reducionista.

A integração, mesmo sendo entre duas disciplinas de áreas diferentes de conhecimento, permitiu que os educandos reconhecessem os avanços para o rompimento com o reducionismo na prática escolar, conforme pode ser constatado pelos excertos:

“[...] finalmente integramos de uma forma verdadeira e prática as matérias de ensino médio e uma área de trabalho realmente técnica” (Educando 13);

“Foi bem clara a integração entre as duas disciplinas, algo que esperávamos desde o primeiro ano e só vimos agora no último semestre” (Educando 10).

O desafio do projeto de integração foi o de demonstrar que a agricultura se trata de um conjunto de componentes sociais, ambientais e culturais inter-relacionados e não meramente técnicos. Os sistemas de produção estão intrinsecamente relacionados com esquemas sociais e culturais e, assim, a intervenção extensionista não pode se realizar sobrepondo ou ignorando esse fato. O Homem-Agricultor não pode ser inferior às técnicas agrícolas que lhes são recomendadas.

No início do projeto, buscou-se fazer essa reflexão a partir da complexidade de um sistema que não é fechado, mas composto de subsistemas, em um ambiente dinâmico de relações. No decorrer das atividades, mesmo diante dos desafios inerentes à formação dos professores, que não tinham condições e conhecimentos suficientes a respeito de todas as áreas do conhecimento, esses aspectos foram sendo trazidos para a discussão. Sobre isso os estudantes afirmam:

“[...] obtivemos novos conhecimentos e, assim, criamos uma visão mais ampla sobre o consumo, produção, preferência e venda de hortigranjeiros” (Educando 7).

A prática mostrou-se eficaz para promover a melhoria na apreensão da realidade para um novo profissionalismo e priorizou a integração e um diálogo com outros espaços formativos, em que os saberes dos educandos fossem incorporados. De acordo com Gadotti, “o professor, a professora precisam assumir uma postura *mais relacional*, dialógica, cultural, contextual e comunitária” (2003, p.25). Para superar o modelo de educação do repasse de informação, são necessários novos saberes entre eles: “saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisar, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades socioantropológicas, etc.” (*idem*). O objetivo é uma educação emancipada, que recusa a *amesquinhação* do ser humano, que o coloca em contato com o mundo e para o mundo, que o transforma em um ser absorto na criticidade e comprometido com a mudança (FREIRE, 2000; FREIRE, 1996).

O caminho para a completa interdisciplinaridade do curso técnico seria o ideal para que fosse possível ofertar um ensino em que todos os conteúdos tivessem sentido para o futuro Técnico em Agropecuária. Isso contribuiria para uma educação mais humanista e um exercício profissional diferenciado e, ademais, de acordo com o que preconiza a PNATER. Assim, torna-se necessário realizar uma reflexão maior sobre a proposta de formação dos cursos profissionalizantes, pois o ato educativo realizado de maneira acrítica, em componentes curriculares isolados, sem o necessário comprometimento com a realidade, pode estar apenas atendendo ao que Gadotti denomina “a mera transmissão do saber escolar” (2003, p.25).

Capacidade de planejar, articular e conciliar

Ao apresentar a atividade de pesquisar a percepção dos consumidores de hortifrutigranjeiros, foi evidenciado que as fases relativas a esse fim seriam definidas dentro de um trabalho que envolvesse toda a turma e que os docentes apenas mediarão o processo. Desse modo, a mobilização dos envolvidos, as fases constituintes, os instrumentos de coleta de informações, os dias de pesquisa, as devoluções e o debate com agricultores e agentes públicos foram todos definidos pelos próprios educandos. O resultado foi que os alunos puderam vivenciar todas as fases e apossar-se do êxito do projeto, conforme evidenciado por eles:

"[...] Podemos apontar meios para que possam vender mais. Também, melhorias na feira, etc." (Educando 9);

"[...] a integração das disciplinas de português e extensão rural foi de extrema importância para o trabalho. Como precisamos fazer resumos, elaborar questionários, organizar resultados, apresentar o projeto em eventos, a Língua Portuguesa estruturou todos os dados, a extensão rural por sua vez fez com que os estudantes fossem até o local da pesquisa para ver e conversar com os agricultores" (Educando 7).

Os estudantes, ao perceberem suas contribuições no processo e ao analisarem os dados que a pesquisa mostrava, puderam ter uma visão crítica da realidade, bem como desenvolver

autonomia para inserirem suas próprias percepções no diálogo. Além do mais, perceberam o poder da ação dialógica do técnico em agropecuária:

“[...] pudemos notar a relevância de um projeto tão simples que pode mudar a rotina e a renda de pequenas famílias rurais” (Educando 11).

Os agricultores, por sua vez disseram sentir-se satisfeitos com o desenvolvido, ponderaram alguns pontos e disseram que as sugestões seriam consideradas.

Essa situação permitiu mudança de postura e de comportamento dos educandos, pois, como extensionistas rurais, necessitaram assumir um papel de protagonismo ao mesmo tempo em que rejeitam a ideia de receituário. O comentário do educando, ao final do projeto, atesta o fato de que práticas situadas, com a imersão em contextos reais, para além de simulações desses contextos em sala de aula, fazem-nos desempenhar papéis diferentes. Nesse processo, foram muito além “do desempenho de uma atividade escolar”, ou seja, em vez do exercitar mecânico, houve o comprometimento com a realidade e com a futura profissão.

“Profissionalmente, tivemos enfim a oportunidade de trabalhar como extensionistas [...] foi um ótimo teste para avaliarmos na prática uma relação direta com os agricultores” (Educando 11);

“[...] aprendemos a ter outra visão em relação aos agricultores, porque participamos das atividades com eles” (Educando 8).

Cabe ressaltar que são poucas as oportunidades que os educandos desse curso têm para interagir com agricultores.

Os professores, ao dialogar com os estudantes, procuraram discutir conhecimentos no intuito de fazê-los refletir e entender o potencial da ação extensionista. Como formadores de opinião e em uma posição de sujeitos, conforme sugerem Brosler *et al.* (2009), a postura do extensionista requer assumir responsabilidade perante a realidade e construir soluções que façam parte de seu imaginário. Essa condição somente pode ser entendida quando assumem um campo de forças e conhecimentos que precisam ser confrontados (dos extensionistas e dos agricultores), para que a pesquisa, a partir dessas diferentes perspectivas de um conhecimento

construído, da realidade e do acúmulo científico, seja capaz de apontar caminhos. Balem (2004) discute a importância do confronto do saber dos agricultores e dos extensionistas, enfatizando que a ação não é decidida nem pelos agricultores, nem pelos extensionistas, mas pela agregação dos conhecimentos de ambos, que gera um terceiro conhecimento e, por conseguinte, uma ação diferenciada.

Capacidade de liderança e postura participativa

A mediação desenvolvida pelos docentes tinha o mesmo papel daquela que os educandos necessitariam apresentar aos agricultores. Essa mediação fez com que os estudantes se sentissem parte do processo desde o início, atuando como extensionistas e não como executores de uma tarefa escolar. Para Freire (1980), a educação precisa ser concebida através da reflexão sobre o homem e sobre a sua ação, evitando não correr o risco de adotar métodos educativos que reduzem o homem à condição de objeto. Assim, se no processo educativo consideram-se todos os agentes como sujeitos, todos têm poder de contribuir, refletir, agir e construir. Segundo Freire (1992, p.28), “[...] é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer”. “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formativo” (*ibidem*, p.37).

Percebe-se que o fato dos estudantes sentirem-se realizando um trabalho de extensionistas rurais configurou a eles uma dimensão de liderança, pois, assumindo esse papel, puderam refletir sobre as condições de trabalho dos agricultores. Gee (2001) argumenta que o caráter social, situado e histórico, indica ao sujeito sua condição ou posição de *insider* em práticas sociais, que possibilitam assumir papéis sociais diversos nas interações. Os educandos construíram sugestões de melhoria da feira do agricultor a partir da interação com os agricultores e consumidores, o que permitiu serem líderes para uma ação transformadora, como demonstra a seguinte observação de um aluno:

“Há sugestões que devem ser feitas aos feirantes como, por exemplo, realizar a feira em mais de um dia na semana, com um horário prolongado e também haver maior diversidade de produtos”
(Educando 7).

A forma com que o trabalho foi proposto exigiu uma postura de construção participativa. A primeira razão foi que se tratou de um trabalho inusitado, pois, mesmo que tivessem conhecimentos em torno do tema, não havia como saber as respostas, que necessitariam advir de uma constatação obtida por uma pesquisa e interação a campo. O objeto escolhido para o trabalho, o da construção dos mercados⁷, parte da necessidade de compreender informações que correspondam a atribuição de valor e significados por parte dos consumidores, dentro de um dinamismo próprio do local onde se realizam as trocas.

Outro ponto importante do projeto foi ser construído durante as próprias aulas, fazendo os estudantes reconhecer os colegas como sujeitos em uma mesma condição. Isso acarretou em uma postura diferente da tradicional de *imposição de conhecimentos*, mas de construção coletiva, o que pode ser observado pelos próprios educandos:

“[...] o trabalho em grupo foi um ponto positivo” (Educando 12); “o projeto teve uma grande importância no nosso diálogo, forma de falar e abordar o assunto e compreender as pessoas” (Educando 8).

A postura participativa ganha notoriedade no momento em que a atuação não poderia partir de uma proposta tecnológica pré-definida em que o diálogo e troca de ideias com os agricultores foram priorizados. A proposição de ações futuras exigia uma troca de informações e negociações com múltiplos sujeitos e uma posição de facilitadores, a partir das constatações tomadas. Esses fatos permitiram que os educandos fossem se apropriando da ação, como sujeitos do processo, e se capacitando para desenvolver outros tipos de atividades semelhantes.

Capacidade para construir e sistematizar conhecimentos técnicos

Entre os desafios da formação profissional encontra-se o de fazer uso dos conhecimentos discutidos em aula, de modo a entender a agricultura como uma relação complexa em um ambiente natural determinado, com intervenção de diversos atores sociais, e constatação de diferentes caminhos que podem ser construídos em contextos específicos.

⁷ Construção dos mercados relaciona-se aos estudos relativos às formas de comercialização que se estruturam baseadas na confiança e reciprocidade entre produtores e consumidores e que não seguem apenas os ditames dos fatores econômicos, mas comportam dimensões culturais e cognitivas.

Cazella, Bonal e Maluf (2009) afirmam que aquela concepção unilateral que considerava como ação de *desenvolvimento* apenas as questões produtivas da agricultura requer ser substituída por um entendimento e reconhecimento da multiplicidade de atores e de processos no meio rural.

Havia um desafio no projeto: desmistificar o pacote tecnológico como solução universal para realidades diferentes. Ao vivenciar diferentes situações dos agricultores, os educandos compreenderam que os contextos de atuação extensionistas também são diferentes, pois, por mais que os atores sociais desenvolvam sistemas de produção similares, as realidades e os sujeitos são distintos. Ao mesmo tempo, cada contexto também apresenta um conjunto de saberes acumulados que não podem ser ignorados.

A participação em uma situação concreta e em um processo que está em constante evolução e transformação permitiu entender e interpretar a realidade a partir de um ordenamento e reconstrução do que se sucedia em todo o processo. Mais importante do que o ordenamento dessas informações no transcurso da atividade foi a interpretação crítica do fato estudado, de modo a buscar aprendizagens úteis para o exercício profissional. Somente as conversas dos educandos nos ambientes extraclasse já permitiram avanços em suas consciências críticas, conforme atesta o excerto:

“Foi muito importante porque aprendi a tratar diretamente com os agricultores tendo assim uma troca de opiniões em relação a tratos culturais, época de plantio e a troca de informações sobre a pesquisa realizada na feira” (Educando 12).

Aos poucos, os educandos foram se percebendo na condição de educadores e entendendo que ensinar, no dizer de Freire (1996), não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção.

Capacidade de análise e síntese

O conjunto de informações obtidas a partir de um estudo dessa natureza, ao mesmo tempo em que capta a dinamicidade do fenômeno, exige dos educandos uma capacidade de condensar e selecionar o essencial. Essa atividade foi sempre desenvolvida de forma oral

através de discussões ao término de cada evento também provocando a realização de exercícios específicos, em uma pedagogia centrada no diálogo.

A análise e síntese foram desenvolvidas a partir de uma matriz que evidencia a agricultura como um todo, problematizando-a desde a produção até o consumidor. Nesse processo, os educandos desenvolviam uma consciência crítica sobre tudo o que acontecia. Cada etapa do projeto exigia que eles refletissem sobre as vivências e, desse modo, o maior desafio foi apresentar aos agricultores e agentes públicos o resultado do que viveram e pesquisaram.

Especificamente, duas atividades foram solicitadas aos estudantes para trabalhar a capacidade de síntese escrita: um relatório final das atividades e a confecção de resumos para apresentação em eventos de iniciação científica. A apresentação dos resumos nos eventos e também a discussão com os agricultores e agentes públicos possibilitaram o exercício oral e a síntese do aprendido. Essa participação concedeu condições suficientes para que, além de desenvolverem a capacidade de síntese, os estudantes também pudessem dominar a capacidade de se expressar em público, conforme pode ser averiguado:

“[...] um dos pontos relevantes foi a expressão oral, já que muitos colegas tinham dificuldades de se expressar” (Educando 10).

Inicialmente, houve resistência dos educandos em aceitar a apresentação dos resumos nos eventos científicos, sendo que foram escolhidos dois colegas para realizar a atividade, porém a ideia inicial era a de que todos participassem. No entanto, os educandos que participaram afirmaram:

“o projeto foi importante pois aprendi muito, em relação ao relatório que simulamos a partir dele, a apresentação em eventos, ganhando mais confiança e controle para falar em público” (Educando 7);

“[...] o fato de interagir durante os eventos com pessoas das mais variadas regiões e áreas e até na própria feira conversando com os consumidores foi uma experiência muito enriquecedora pelo fato de sairmos do conforto de apresentarmos trabalhos em aula” (Educando 11).

A autonomia dos educandos foi sendo tomada na medida em que a atividade pedagógica foi avançando, pois, segundo Freire (1996, p.107), “[...] vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo constituídas”.

Antes da execução do projeto, havia a dúvida acerca do engajamento na atividade, já a turma que demonstrava, em atitudes e comportamentos em sala de aula, desmotivação e falta de dedicação para com os estudos. Durante o desenvolvimento, o que se observou foi uma turma interessada, pois mudou a realidade do espaço educativo, que tomou sentido para os educandos, motivou e modificou o comportamento coletivo. Essa afirmativa pode ser comprovada pelas asserções abaixo:

“[...] o único fato que considerei negativo foi a falta de tempo para nos dedicarmos de forma mais intensiva pelo projeto devido ao grande número de aulas” (Educando 13);

“[...] o que causa maior interesse é um aprendizado mais fácil, além do ganho pessoal principalmente com as viagens, fato esse que levarei para sempre na memória e na minha formação profissional” (Educando 5).

A ativa intervenção na feira do agricultor de Cacequi possibilitou que os educandos se vissem como profissionais atuando na transformação de uma dada realidade. Nesses casos, segundo Ivo e Hypólito (2011), o conhecimento escolar deixa de ser algo unicamente válido para as situações construídas nas salas de aula, como ocorre nos modelos curriculares mais tradicionais e disciplinares. Pelo contrário, segundo os autores, servem para resolver problemas da vida real.

Para os docentes, a condição de educar para a formação de agentes e não de receptores é dignificante. A capacidade que os educandos adquirem ao se tornarem sujeitos de uma ação transformadora valida essa proposta educacional, além de indicar elementos que permitirão avançar na formação de um extensionista dentro do que a Ater preconiza.

Considerações finais

A concepção da PNATER se impõe como desafio à formação profissional das ciências agrárias, o que exige outra postura da escola e outro horizonte formativo. Os limites começam nos bancos escolares, onde os currículos dos cursos de Técnico em Agropecuária possuem poucas disciplinas voltadas para uma formação que esteja pautada por conceitos mais humanistas e para uma maior visão das dinâmicas sociais. A organização curricular por elementos disciplinares não possibilita a integração de conhecimentos, tampouco considera a realidade e expectativas dos educandos.

A atuação dentro dos princípios da Nova Ater traz uma série de dificuldades que necessitam ser melhor trabalhadas em toda a vivência acadêmica e não somente em uma disciplina de extensão rural. A formação a partir de trabalhos com prática situada demonstrou avanços na formação integrada do educando e permitiu que os elementos que confirmam um perfil de ação extensionista fossem trabalhados transversalmente. A realização de um projeto que poderia ser considerado como inusitado e isolado gerou condicionantes que colocam os estudantes na condição de agentes, podendo perceber que sua atuação profissional vai além do que conseguem dimensionar. Mesmo não resolvendo o problema da compartimentalização do ensino, essas atividades colaboram com a discussão de processos educativos úteis para a vivência dos futuros profissionais, que não aquelas que orientam no sentido de reprodução de pacotes. Ao mesmo tempo, permite identificar que os modelos fechados de ensino não dão conta da amplitude necessária para a sua formação. Para os docentes, cabe a reflexão da importância da inovação nos processos educacionais, centrando sua prática pedagógica na multiplicidade das formas de desenvolver o aprendizado, o que enriquece o ambiente da sala de aula, quebra a monotonia e traz os educandos para a condição de sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, reafirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como espaços formativos concretos que permitem um diálogo permanente com suas comunidades.

Assim, não basta apenas repensar as práticas pedagógicas mas também avançar em questões de ordem institucional. A formação a partir de práticas situadas reclama um repensar institucional, pois requer outras atividades, como saídas a campo, parcerias com instituições de ATER, estágios de vivências, dentre outras. Também exige reconhecer que a formação não se acaba na sala de aula e nas dependências da escola, ao contrário, uma formação de acordo

com os pressupostos da PNATER requer o contato contínuo com os agricultores e suas realidades, dentro dos espaços sociais e econômicos, nos quais constroem as suas vidas.

Referências

BALEM, Tatiana Aparecida. *Um Processo de Transição Agroecológica: o caso da Associação Nossa Senhora Aparecida*. 2004. 119f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

BRASIL. *Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de ATER*. Brasília: MDA/SAF, 2010. 45 p.

BROSLER, Taísa Marotta, OLIVEIRA, Elisângela Rodrigues Lopes de, BERGAMASCO, Sonia Pessoa Pereira. Métodos na Nova Extensão Rural: caminho para a participação de quem? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, 48, 2010, Campo Grande. *Anais Eletrônicos...* Campo Grande: UFMS, 2010. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/15/396.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

CAPORAL, Francisco Roberto. Bases para uma Política Nacional de Formação de Extensionistas Rurais. *Agroecologia e Extensão Rural*. Recife. 2009. Disponível em: <<http://www.frcaporal.blogspot.com.br>>. Acesso em ago. 2015.

_____. *Política Nacional de Ater: primeiros passos de sua implementação e alguns obstáculos e desafios a serem enfrentados*. *Agroecologia e Extensão Rural*. Recife. 2005. Disponível em: <<http://www.frcaporal.blogspot.com.br>>. Acesso em ago. 2015.

_____; RAMOS, Ladjane de Fátima. Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento sustentável: enfrentar desafios para romper a inércia. *Sociedade científica Latinoamericana de Agroecologia*. El Carmen de Viboral-Colômbia. 2006. Disponível em: <<https://www.socla.co/wp-content/uploads/2014/Da-Extensao-Rural-Convencional-Extensao-Rural-para.pdf?iv=27>>. Acesso em ago. 2015.

_____; COSTABEBER, José Antonio. *Agroecologia e Extensão Rural: contribuições para a promoção do desenvolvimento Rural Sustentável*. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004. 166 p.

CAZELA, Ademir A.; BONAL, Philippe; MALUF, Renato S. Olhares disciplinares sobre território e desenvolvimento territorial. In: CAZELA, A. A.; BONAL, P.; MALUF, R. S. (Orgs.) *Agricultura familiar: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil*. São Paulo: Mauad X, 2009. pp.25-45.

DANTAS, Lúcio Gomes; CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. Educação e Diálogo: construindo o humano. *Cadernos de Educação*, v.32, pp.181-196, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n32/10.pdf>>. Acesso em ago. 2015.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996. 129 p.

DEPONTI, Cidonea M. *Intervenção para o Desenvolvimento Rural: O caso da extensão rural pública do Rio Grande do Sul*. 2010. 275 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ESTIVALETE, E. B. *Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real*. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980. 53 p.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000. 158 p.

_____. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 173 p.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

GADOTTI, Moacir. *A boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: FEEVALE. 2003. 80 p.

GEE, James. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v.8, n. 44, pp.714-725, may. 2001. Disponível em <https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/L750%20Electronic%20Lang%20and%20Lit/Gee%202001_%20Reading%20as%20Situated%20Language.pdf>. Acesso em ago. 2015.

IFFARROUPILHA. *Projeto pedagógico: curso técnico em Agropecuária modalidade integrado ao ensino médio campus São Vicente do Sul*. São Vicente do Sul: IFFarroupilha, 2011.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro, Moreira. Currículo e Educação Profissional: uma proposta curricular para o PROEJA em análise. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v.38, pp.201-233, janeiro/abril. 2011. Disponível em <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/08.pdf>>. Acesso em ago. 2015.

O VENENO está na mesa. Direção: Silvio Tandler. 49'22". Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8RVAgD44AGg>>. Acesso em: ago. 2015.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 106-127.

GUSTAVO PINTO DA SILVA

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria e professor do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria.

Contato: gustavo.pinto@politecnico.ufsm.br

CÂNDIDA MARTINS PINTO

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas e professora do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. Contato:

candida@politecnico.ufsm.br

TATIANA APARECIDA BALEM

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria e professora do Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos.

Contato: tatianabalem@yahoo.com.br