

Oficinas de Educação Popular - Princípios e considerações para a elaboração em conformidade com a perspectiva Freireana: um relato de saber docente¹

*Frederico Pecorelli de Oliveira², Maria Angélica Campos
Schmidt³, Ronaldo Gomes Alvim⁴*

Resumo

O objetivo do texto é relatar uma discussão teórica que promova problematizações e instigue o/a educador, o/a extensionista, passando pelo professor da Educação Básica, os/as Pedagogos (as) e demais profissionais que se dediquem à docência entremeada pela investigação científica que possam contribuir na teorização e na questão dos fundamentos de uma extensão rural na qual a dimensão pedagógica e educativa contribua para a Agroecologia enquanto elemento da construção de identidades profissionais: como agroecólogo (mediador e educador). Nesse sentido, foram oferecidas quatro oficinas: em Brasília – DF durante o Congresso Nacional de Residência Agrária, em Belo Horizonte – MG na semana de Reflexões sobre Saber Docente; em Sete Lagoas – MG no CVT- Guayi (Centro Vocacional Tecnológico de Agroecologia) e sobre encomenda do Instituto Cultiva em Contagem – Minas Gerais. O resultado da pesquisa apresenta uma inovação: considerações e princípios para a elaboração de cartilha em conformidade com a perspectiva freireana.

Palavras-chave: Educador popular. Extensionismo. Extensão Rural. Educação do Campo. Agroecologia.

1 Trabalho de Conclusão de Curso - TCC: A criação de galinha caipira sob o diálogo entre saber tradicional e conhecimento científico: a viabilidade da produção de cartilha Agroecológica realizada durante a Residência Agrária na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), durante os anos de 2013 e 2015, com orientação da Professora Doutora Maria Dalva Oliveira Soares (Unicamp) - dalvsoares@hotmail.com) e Co-orientação da Professora Doutora Julieta Teresa Aier de Oliveira (Unicamp) julieta@feagri.unicamp.br

2 Mestrando em Ciências da Religião - UNIDA -ES. fredericopecorelli@gmail.com

3 GEPEDE - Mato Grosso - schmidtangelica@gmail.com

4 Unit\Maceió - ecohumano@yahoo.com.br

... Aqui, educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida...
(Pedro Tierra in CALDART, 1997, p. 23)

1. Introdução

Charlot (2000, p. 82) tecendo seu pensamento, resultado de pesquisas científicas, afirma que “A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber.”

A partir dessa afirmação que nos apresenta um ponto de vista diferenciado da relação do sujeito com o saber, convidamos você leitor(a) à imersão no relato de uma experiência acadêmica e profissional entremeada pela pesquisa científica na Residência Agrária cujos resultados permitiram o oferecimento de uma oficina que seguiu a reflexão pedagógica da educação popular. Durante o ano de 2015, foram realizadas quatro oficinas de educação popular .

A primeira oficina foi realizada em Brasília, no Distrito Federal, durante o Congresso Nacional de Residência Agrária, que teve um público diversificado, com formações variadas, compartilhando o mesmo propósito: desenvolver docência com os povos do campo. A segunda, em Belo Horizonte, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais com discentes do curso de Pedagogia, compartilhando dúvidas quanto ao uso da cartilha. A terceira ocorreu em Sete Lagoas, Minas Gerais, na biblioteca da Faculdade de Agronomia, com discentes e egressos deste curso e alguns agricultores e agricultoras familiares, com o propósito de aperfeiçoar sua prática docente e a perspectiva pedagógica, conforme suas atuações profissionais junto aos povos do campo que exigem dos mesmos, resultados dos ambientes de aprendizagem e atividades de ensino. Realizada em Contagem, a quarta oficina contou com a participação de gestores da Secretaria Municipal de Educação durante a formação de Educadores Sociais.

Nesses quatro espaços participaram aproximadamente 82 ofineiros/as considerando as especificidades desses sujeitos. Este universo de participantes está inserido em um conjunto articulado de ação-reflexão-ação no qual os profissionais e estudantes se capacitam para o desenvolvimento da prática profissional no campo. Nesse sentido, o(a) extensionista como educador(a) deve estar atento à condição humana, ou seja, como argumenta (Charlot, 2000):

... da condição do filho do homem, condição que faz dele um sujeito, ligado ao outro, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo. Essa condição impõe ao filho do homem que se aproprie do mundo e construa a si mesmo, se eduque e seja educado. (CHARLOT, 2000, p. 49)

Quando o (a) extensionista assume seu potencial educador, pode vir a utilizar gêneros textuais diversos, como *fly*, cartilha, folheto, livretos, livros, entre outros na sua prática profissional potencializando a possibilidade de incorporar na localidade o uso:

... das letras, a serviço do seu pensamento, da sua emoção, do seu prazer de escrever ou ler. Ao descobrir-se “sujeito da leitura e da escrita” o indivíduo passa a ser um agente produtor de linguagem. Ao produzir textos das mais diferentes modalidades, o sujeito passa a criar, escrever, expressar suas emoções. Vê-se como cidadão, fazendo uso da linguagem, expressando o que sente e entendendo a expressão escrita do outro. Reiventa, reescreve, descobre-se. Percebe as consequências disso no dia-a-dia das pessoas. Encontra o seu espaço de luta contra as diferenças. Passa a ler, relacionar fatos, acontecimentos, enfim, liberta-se. Usa a linguagem para fazer a sua “própria leitura de mundo”. E isto, no dizer de Paulo Freire é fazer da educação um ato político. É um ato político na medida em que liberta as pessoas do condicionamento, da visão ingênua levando-as a ter sua própria visão de mundo. (FEITOSA, 2015, p. 2-3)

O campesino e a campesina cotidianamente resiste e cria formas inovadoras de superar a invisibilidade histórica por meio do uso de diversos gêneros textuais, como as cartilhas. Segundo Charlot (2000, p. 68):

Ora, o saber só pode assumir a forma de objeto através da linguagem; melhor ainda, da linguagem escrita, que lhe confere uma existência aparentemente independente de um sujeito). Também, chamamos objetivação-denominação o processo epistêmico que constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber.

Este autor, posteriormente, apresenta o objeto – o saber, no qual pode-se criar círculos de cultura cujo objeto seja ressignificado pelos próprios coelaboradores ou não, criando sentido para os mesmos,

proporcionando ou não felicidade. Nesse sentido, Dupas (2006) questiona sobre a felicidade humana, ele questiona se o progresso acumulado por séculos e perseguido incessantemente tem trazido felicidade para o ser humano. Tal progresso tem tornado as pessoas melhores? Segundo Dupas (2006, p. 26):

Trata-se aqui de analisar a quem predominantemente esse progresso serve e quais os riscos e custos de natureza social, ambiental e de sobrevivência da espécie que ele está provocando; e que catástrofes futuras ele pode ocasionar. Mas, em especial, é preciso determinar quem escolhe sua direção e com que objetivos.

O mencionado autor apresenta um cenário atual duplo: de um lado: destruição, morte e desesperança; de outro: incríveis inovações técnico-científicas, refletindo sobre os dilemas éticos e morais dos riscos da microbiologia e da genética que, pelo ponto de vista do autor, são mais graves. Nesse contexto, busca este pesquisador apontar as contradições entre o conceito de progresso e a evolução de padrões voltados para a realização das “potencialidades humanas quanto à equidade, à justiça e à garantia de um porvir” (DUPAS, 2006, p. 26).

Se consideramos a teorização de Caporal (2009) sobre a agroecologia, uma das estratégias de superação da crise seria o desenvolvimento desta área que inclui a ética, cultura, política, além das dimensões: econômicas, sociais e ambientais.

Os saberes envolvidos na Agroecologia dialogam com outras disciplinas como: Filosofia; Antropologia; História; Ciências da Linguagem; Ciências da Educação; Psicologia e a Sociologia, sendo essa última, sinalizada por Charlot (2000, p. 88) sob a afirmação de que a sociologia da relação com o saber teria como tarefa específica “... a de mostrar como a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber.”

Considerando que a Agroecologia é um conceito que surge da *práxis* humana no campo e em áreas urbanas, encontramos atualmente, pesquisadores nesse *fazer fazendo* agroecologia, educadores(as), cientistas, técnicos(as), movimentos sociais e militantes. Um dos resultados é a produção de saberes e conhecimentos, mas existe também uma vertente que acredita, imersa nessa atividade humana, que Agroecologia é um estilo de vida, ou seja, um conjunto de atitudes, princípios e valores.

A análise crítica da prática profissional do(a) extensionista educador(a), que se propõe a ser agroecológico se realiza no cotidiano, no desenvolvimento de trabalhos com o(a) camponês(a) assentado(a),

agricultor(a) familiar e com o(a) trabalhador(a) do campo. A transformação que se verifica na práxis do(a) técnico(a) (ser humano e ser social) nessa perspectiva, cuja atuação pode ser materializada na “... busca por incorporar tradição e inovação camponesa para somá-las aos resultados da pesquisa científica em agroecologia” (MACHÍN SOSA, 2012, p. 19) depende da opção de cada um(a) em especializar-se, em querer ser melhor, em amadurecer profissional e espiritualmente, ciente da assertiva de Charlot (2000, p. 15) “... ao mesmo tempo de que ninguém é transparente para si próprio, e que “dizer sua prática” é sempre pô-la em palavras e, pois, interpretá-la, teorizá-la.”

A realização da pesquisa científica motiva esse pesquisador Charlot (2000) a refletir sobre o ato da pesquisa. Nesse sentido, são relatados novos conceitos e a noção da sociologia do sujeito através da qual, este autor afirma que, no momento do processo da pesquisa torna-se necessário priorizar a teorização e a questão dos fundamentos. Este teórico pertence a uma equipe de pesquisadores, cujos pilares, se fundamentam na afirmativa de que “Não basta, porém coletar dados; deve-se também saber exatamente o que se procura.” (CHARLOT, 2000, p. 9). Nesse sentido, o mesmo pesquisador alerta sobre a necessidade de construir o objeto preciso de pesquisa fora de influências sociomidiáticas. Seguindo este mesmo pensamento, Richardson (1999) ressalta em sua obra, a importância da boa formulação do problema e dos objetivos de pesquisa para que haja adequada escolha metodológica para o desenvolvimento da investigação. Nesse contexto, este pensador (1999, p. 104) afirma que “Geralmente, o pesquisador está interessado em procurar soluções para o problema de investigação formulado, observa os fatos e busca explicar sua ocorrência, baseado em determinadas teorias”.

Segundo o mesmo teórico:

Todo pesquisador tem a sua ideologia que influirá em seu trabalho de pesquisa. É importante que ela seja assumida, para que no momento de elaborar instrumentos de coleta de dados se compreenda a relação que deve existir entre “pesquisador” e “pesquisado”, ambos são sujeitos de um processo de desenvolvimento. Em ciências humanas, não existe objeto de pesquisa. (...) Um pesquisador social que utiliza inadequadamente um instrumento pode destruir uma comunidade (RICHARDSON, 1999, p. 219).

Estar a serviço das comunidades que desejam promover ações endógenas de registro da sabedoria tradicional⁵ vem ao encontro do processo coletivo de escolhas sustentáveis que devem ser deliberadas em processos decisórios coletivizados, qualificando a participação como empoderadora e vinculada à vida coletiva, ou seja, exercendo uma participação deliberativa na governabilidade do socioambiente através da tomada de consciência de classe e de direitos como o direito à educação para todos, ou seja, como direitos educacionais inseridos no rol dos direitos humanos básicos.

Segundo Charlot (2000, p. 59) “...qualquer tentativa para definir ‘o saber’ faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação de saber.” Tal assertiva entusiasma a dedicação em mediar processos educativos locais que podem servir à comunidade. O mesmo pensador traduz na assertiva abaixo o entendimento de que, esse registro pode vir a tornar a cartilha como um saber-objeto ou como um objeto-saber, conforme os usos sociais foram se implementando, ou seja, este teórico propõe uma análise crítica da prática pedagógica ao afirmar que:

Adquirir saber permite assegurar-se de um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. [...] Assim a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo. (CHARLOT, 2000, p. 60)

A pesquisa desenvolvida pelo autor, descortinou alguns debates, que, segundo Charlot (2000), necessitam de alguns elementos para esta análise crítica nos dias atuais:

... sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (CHARLOT, 2000, p. 14)

5 DIEGUES, A.C.; ARRUDA, R.S.V. Saberes Tradicionais e Biodiversidade no Brasil. Brasília: MMA-USP, 2001.

Como lembra Dagnino (2010), o aprendizado que envolve o cotidiano do ser humano proporciona o acúmulo de saberes que podem ou não ser compartilhados e socializados. A opção por oferecer a primeira oficina partiu da constatação de que estamos a serviço do outro, da comunidade e de um mundo em que todos podem se desenvolver plenamente, através de convivências, trocas, compartilhamentos e cuidados mútuos. Nesse sentido, a problematização que se baseou a pesquisa é resultado das discussões realizadas em pesquisa desenvolvida na Residência Agrária⁶ por Oliveira (2015). A problematização sobre o extensionista agroecológico, como educador e agroecólogo e as possibilidades de utilizar a cartilha, ou outro gênero textual em processos educativos, em conformidade com a proposta Freireana se realizou em um ambiente implementado por uma equipe multiprofissional que ofereceu oficinas agroecológicas em Assentamento gerido pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP). Nesse espaço, diversas questões se entrelaçaram com o cotidiano dessa prática educativa intencional, permitindo que fossem realizadas as seguintes perguntas:

- Quais seriam as possibilidades de usos das cartilhas no Assentamento, e quais seriam as formas de elaboração em conformidade com uma proposta educativa crítica, transformadora e participativa na perspectiva de Freire (2011)?
- Como a cartilha seria interessante para o (a) agricultor (a) familiar, assentado (a), o trabalhador (a) do campo?
- Como a cartilha se insere na abordagem Agroecológica?

Esse conjunto de problematizações corresponde às necessidades de uma sociedade que exige a manutenção dos direitos humanos e espaços de vida para realização de projetos pessoais inseridos na coletividade, na qual, segundo Charlot (2000, p.53):

Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único do homem), de socialização (tornar-se membro

6 Especialização *Lato Sensu “Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura Familiar e Camponesa”*, realizado pela Faculdade de Engenharia Agrícola (Feagri) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em colaboração com a Faculdade de Ciências Agrônômicas (FCA), campus de Botucatu, e a Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, campus de Jaboticabal, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), juntamente com a Faculdade de Tecnologia (Fatec), campus de Itapetininga, com financiamento do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Realizamos a seguinte discussão: em que medida o ser social constrói sua identidade como educador (a) e nesse processo utiliza metodologias participativas para elaboração de gêneros textuais que podem colaborar com a produção de conhecimento agroecológico do(s)(as) camponês(es), marcado pela tradição oral, cujo registro em gêneros textuais viabiliza a análise crítica, o que Charlot (2000) chama de objeto - saber, entre a valorização das práticas tradicionais, que já adotam, e os conhecimentos científicos elaborados na humanidade que estão disponíveis para apropriação coletiva e usos durante a plenitude da vida, nos cultivos e criação de animais. Nesse processo, os povos do campo entendidos como sujeitos de saber, segundo Chalot (2000, p. 60) desenvolvem:

...uma atividade que lhe é própria: a argumentação, verificação; experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar. (...) Essa atividade implica ainda uma forma de relação com os outros, percebidos como comunidade intelectual. Por fim, seria fácil mostrar que essa atividade do sujeito de saber supõe e sugere uma certa relação com linguagem e o tempo.

A leitura atenta deste autor (2000, p. 54) permite convergência com as ideias de Freire (2011) e contribui na identificação de diferentes perfis de educador(a) quando afirma que:

A educação é uma produção por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. [...] Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo... (CHARLOT, 2000, p.54)

Segundo Feitosa (2015), a contribuição de Paulo Freire é de natureza antropológica e sociológica. Seguindo essa interpretação junto com as reflexões sociológicas, Guzmán (2006) permite diálogo teórico com Charlot (2000); que nos apresenta a sociologia do sujeito e a necessidade de se construir uma sociologia da relação com o saber, pois seguindo afirmação deste último:

Todas as noções que encobrem, pois, práticas e experiências muito diversas e se beneficiam ao mesmo tempo de uma espécie de evidência encontram-se na encruzilhada de múltiplas relações sociais. (CHARLOT, 2000, p. 61)

Charlot (2000) nos chama atenção de que todos possuem uma postura metodológica e epistemológica, em que o saber se produz no confronto do sujeito com outros sujeitos, em quadros metodológicos, figurando-se como um sujeito de saber. Para este mesmo autor (2000, p. 61):

O sujeito de saber não pode ser compreendido sem que se o apreenda sob essa forma específica de relação com o mundo. Em outras palavras, não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito de saber (da Razão); pois, para entender o sujeito de saber; é preciso apreender sua relação com o saber (CHARLOT, 2000, p. 61)

Conclui esse autor (2000, p. 61-62) que o “Saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece com seu mundo, resultado dessa interação.” na qual apresenta o seguinte resumo:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. O saber apresenta-se sob a forma de “objetos”, de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existência, sentido e valor por si mesmos e como tais. Esses enunciados, porém, são as formas substancializadas (Schlanger, 1978⁷) de uma atividade, de relações e de uma relação com o mundo. Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido

7 SCHLANGER, Judith. Une Théorie du savoir. Paris. Vrin. 1978

a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens [...] Esse saber de construção coletiva é apropriado pelo sujeito. Esse só é possível se esse sujeito se instalar na relação com o mundo que a contribuição desse saber supõe. Não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber. (CHARLOT, 2000 p. 63)

2. Reflexões que se fizeram necessárias com a realização das oficinas de educação popular

Para romper com o velho e construir o novo, não poderemos ter medo de ir até o fundo das experiências, assumindo o risco de equívocos que são cometidos ao longo do caminho. (CALDART, 1997, p. 89)

As oficinas foram realizadas como o intuito de realizar divulgação científica, ou seja, imbricadas no desejo de desenvolver uma atividade profissional integrada, com realização de pesquisas científicas que permitissem indicar respostas às perguntas de pesquisa. Após a realização da Residência Agrária, por meio das ideias da Sociologia do Sujeito, Charlot (2000) preencheu algumas lacunas conceituais e epistemológicas sobre as quais, o mesmo autor, afirma que deve-se construir uma sociologia da relação com o saber, cuja contribuição, para com o cotidiano do pesquisador impõe arriscar, ou seja, nos lançamos a oferecer as oficinas, e a cada realização fomos aprimorando-as. Nesse sentido, as primeiras três oficinas discutiam e problematizavam o perfil do mediador, do educador, do elaborador e apresentavam as considerações e princípios para elaborar cartilhas em conformidade com a perspectiva freireana; a quarta oficina, que fôra encomendada pelo Insittuto Cultiva incentivou com a problematização de um percurso. A alteração ocorrida na quarta oficina se deveu à constatação de que os oficineiros(as) desejavam um roteiro prático para elaborar cartilhas, o que não é nossa proposta, mas sim problematizar e levantar conflitos cognitivos para o grupo, permitindo um ambiente propício À inovação. Charlot (2000) chama atenção para a questão do tempo necessário, também, para que este artigo fosse produzido, ou seja, após a realização da pesquisa, interagindo com atividades de divulgação científica: oficina de elaboração de cartilha em conformidade com Paulo Freire e

dialogando com outros teóricos como Charlot (2000).

Por fim, a relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros - “o aprender” - requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o tempo de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração a do sujeito; a da linguagem que engendrou o sujeito e que lhe engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. (CHARLOT, 2000, p. 78)

No ponto de vista de Coelho *et al* (2009, p. 20), “O ser social que trabalha, o trabalhador, é sujeito da construção do mundo, tanto de sua produção material quanto intelectual.” Nesse sentido, as políticas públicas na atualidade vêm sendo elaboradas e materializadas em diplomas legais no esforço de resolução de necessidades da população. Um dos estudos que correlacionam os serviços públicos de assistência técnica e extensão rural (ATER) prestados a trabalhadores rurais assentados, e os sistemas produtivos existentes, foi realizado por Pinto (2005) no Pontal do Paranapanema, no Estado de São Paulo. Este pesquisador, entre outras conclusões, identificou que não havia diferença de atuação dos técnicos responsáveis, comumente chamados de extensionistas, por grupos que se diferenciaram conforme os sistemas produtivos existentes.

Trata-se de um cenário que nos permite inferir que o (a) extensionista, cuja forma de pensar se configura alternativa, deve em sua prática, entender a educação como prática da liberdade através da compreensão da situação gnosiológica - metodologia dialógico-problematizadora e conscientizadora. Charlot (2000, p. 68) afirma que a condição humana se efetiva em vivências:

...em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me. A relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções - que cada um constrói do futuro.

Escolheu, este autor Freire (2011), realizar uma aproximação semântica da palavra ou expressão “extensão” e posteriormente, tecer

um raciocínio afirmando que há equívoco gnosiológico no uso do termo extensão. Para este pensador, extensão compreendeu até o presente momento histórico um conjunto de práticas e atividades humanas cuja conotação foi propagandística, dominadora, sendo portanto, incoerente com o processo educacional, na perspectiva da busca permanente pelo ser humano de ser mais. Nesse sentido, o mesmo realizou um concatenamento discursivo do termo extensão como sendo a ação de estender algo a alguém, concluindo que o perfil usual do (a) extensionista seria o de estender conhecimentos e técnicas a um público rural, o que Charlot (2000) chama atenção de que:

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação. Aprender é passar da não-posso a posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. Essa relação epistêmica é relação com um saber - objeto. (CHARLOT, 2000, p. 68)

Pesquisadores como Bergamasco (1992, p. 362) elucidam que a Extensão Rural perpassa por inúmeros questionamentos, elegendo entre eles, um que parece fundamental: "... qual deveria ser o verdadeiro papel desse profissional no desempenho de uma atividade extensionista"? Para auxiliar nessa problematização segundo Caldart (1997, p. 143):

O que muda a prática de um / a educador /a é a vivência de uma outra prática, combinada com a reflexão teórica sobre ambas, a prática anterior e a prática atual. O estudo de teorias pedagógicas faz bem mais sentido quando vinculado a uma prática, que as transforme em possibilidades de respostas a perguntas que ela também ajuda a formular.

Este ser humano, que se profissionaliza para o mundo do trabalho, cujo cotidiano nos oferece uma multiplicidade de possibilidades, encontra uma realidade social, cujas demandas impõem e exigem o desenvolvimento de competências e habilidades em processos formativos, para a inserção na especialização do mundo do trabalho visando à satisfação de alguma necessidade pública ou privada, considerando, segundo Caldart (1997, p. 146-147) que:

Não é preciso ter tudo claro antes de entrar na ação. Basta assumir o compromisso de ir fazendo as necessárias leituras da realidade e tomando as decisões a partir delas. (...) Este parece ser o princípio mais coerente com a lógica do movimento social: às vezes é preciso ousar fazer sem muito pensar, mas não se pode jamais deixar de pensar sobre o que se faz.

3. Considerações e princípios

Para Charlot (2000, p. 86), existe uma tarefa específica de uma sociologia da relação com o saber que surge quando se considera que “A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Mostrá-lo, analisar suas modalidades e seus processos ...” constituem novas possibilidades de pesquisa científica em que os pesquisadores também questionariam a relação dos mesmos com o saber.

Torna-se fundamental explicitar que o texto deste pesquisador (2000) trata da questão de realização de pesquisa com alunos em situação de fracasso escolar. Nesta obra encontramos novos conceitos, definições e teorização da sociologia do sujeito e a necessidade de realização de pesquisas para construir uma sociologia da relação com o saber. Durante a realização das oficinas de Elaboração de Cartilha com os quatro públicos nas quatro cidades (Brasília - DF, Belo Horizonte - MG, Contagem - MG e Sete Lagoas - MG) o ato da divulgação científica e a socialização dos resultados de pesquisa permitia a troca de saberes entre os participantes e osicineiros e vice versa, em um espaço de apresentação do conhecimento científico produzido na universidade. Nesse sentido, sob a perspectiva da afirmativa deste autor: “Cada atividade comporta uma normatividade que lhe é própria.”. (CHARLOT, 2000, p. 23).

A interseção entre Ciências Agrárias, Ciências da Educação, Ciências Ambientais e Socioambientais, Serviço Social, Antropologia e Sociologia tornaram-se fundamentais para descortinar alguns objetos de pesquisa e auxiliar no seu processo de investigação, haja vista que, durante a realização da pesquisa no Assentamento Humano, notamos que o amadurecimento do nosso potencial de pesquisador ocorreu e é identificado quando percebemos que poderíamos fazer melhor, com mais desenvoltura e contribuindo mais com o grupo no qual a pesquisa se desenvolve.

No seu cotidiano, no dia a dia do (a) profissional, indagado pelo termo, Freire (2011) analisa a expressão extensionista iniciando pela

crítica do termo extensão rural. Este teórico propõe que a natureza deste trabalho é educar, e educar é dialogar, comunicar, se efetivar como um educador no campo. O entendimento de sua atuação educadora tem como pressuposto atuar sob alguma concepção de ser humano, o que apresenta a função gnosiológica e o entendimento dos processos de construção conjunta no mundo através de vivências e seus processos de interpretação individual e coletiva imersa em projetos de vida. Charlot (2000) chama atenção para as possibilidades de realização de pesquisa científica em ambientes escolarizados, o que perguntamos como seria a realização de pesquisas em situações de aprender e de saberes não escolarizados, a exemplo da pesquisa que realizamos no Assentamento da Reforma Agrária. Nos apropriamos da teoria da sociologia do sujeito por esta explicitar que a condição humana deve auxiliar na busca de respostas investigativas, pois permite incorporar no processo de pesquisa outras disciplinas que podem "... contribuir para uma teoria da relação com o saber..." conforme o mesmo autor (2000, p. 87) se deve levar em consideração:

- um sujeito;
- em relação com outros sujeitos;
- presa na dinâmica do desejo;
- falante;
- atuante;
- construindo-se em uma história, articulada com a de uma família, de uma sociedade, da própria espécie humana,
- "engajado" em um mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais.

A leitura de Charlot proporciona, por si, elementos para auxiliar interpretações sobre esse profissional extensionista, cujo ambiente de trabalho é o campo com os povos do campo, cuja leitura positiva deve considerar os itens acima e estar atento quando for mediar processos educativos nos quais se irão encontrar diversos sujeitos:

Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito. Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, "reproduzindo" pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas. Mas sem incorrer em ingenuidade e sem esquecer que o dominado é, com certeza, um sujeito, porém um sujeito dominado. (CHARLOT, 2000, p. 31)

O resultado principal da pesquisa realizada durante a Residência Agrária está disposto em princípios e considerações para elaborar cartilhas, como um gênero textual, que foram divulgadas durante a realização das Oficinas de elaboração de cartilhas. Esses princípios e considerações compreendem uma possibilidade de fornecer ao educador (a), seja extensionista ou outro qualificativo do mundo do trabalho, estratégias metodológicas para uma nova extensão rural que, deve antes de mais nada, ser paciente com processos sociais que inicialmente irão buscar recuperação de perdas e das violações de direitos humanos de décadas de ação estatal e privada autoritária e violenta. Neste processo histórico haverá um percurso de encontro de caminhos, ou seja, as relações entre Campe(s)sinos(as) e Extensionista(s) irão encontrar pontos de interseção e se metamorfosearão em uma forma de coevolução que não possui receitas nem previsão de como se procederá esse novo relacionamento social, pois está imerso no poder de decisão de cada um e do grupo, ou seja, no livre arbítrio.

Princípios, conforme Ferreira (1999, p. 1639), podem ser entendidos como trechos em que algo tem origem, preceitos, regras; inclusive o entendimento de algo antes de qualquer consideração, antes de tudo, antes de mais nada...

Na elaboração de gêneros textuais, no cotidiano da extensão rural, deve o mediador, através do diálogo, estar atento e pensar bem sobre os pontos aqui reunidos de forma a se aproximar do novo perfil de extensionista: o (a) agroecólogo (a).

O desejo de ser diferente do que está sendo criticado por (VANCLAY⁸, 1994; citado por SOUZA, 2002, p. 25) necessita de ter uma origem epistemológica alternativa, de incorporar valores e princípios nos seres humanos além de serem colocados em prática e constantemente avaliados em um momento de amadurecimento pessoal e espiritual.

Nesse sentido, os princípios são embasadas em leituras realizadas, observação das relações sociais e um pouco do espírito inovador para arriscar, testar e realizar a validação com rigor científico.

Assim é mister citar os princípios para (co)elaboração de gêneros textuais colaborativamente, segundo OLIVEIRA (2016, p. 64):

Escuta atenta e observação participativa. Neste princípio deve o(a) extensionista, mediador(a) do processo desenvolver a escuta atenta, a observação participante, o treino interno de

8 VANCLAY, F. A crisis in agricultural extension? *Rural Society*. 4 (1). Center for rural Social Research, Charles Stuart University, Wagga Wagga, Austrália. 1994.

se misturar ao coletivo, em alguns momentos separando o profissional do militante, para que possa contribuir ativamente, contudo participando sem restrições das lutas políticas, se lhe for permitido; simultaneamente deve ser solicitada a anuência dos co-elaboradores que devem receber todas as informações, ou seja, deve ser desenvolvido um olhar e diálogo cordial, sensível, respeitoso e amoroso, essa autorização valida eticamente seu trabalho;

Planejamento participativo. A elaboração do planejamento deve ser conjuntamente com os coelaboradores (as), e se impossível for, deve o (a) extensionsista estar aberto, a qualquer momento, para alterações e (re)planejamento conforme o empoderamento que ocorre, simultaneamente, e nesse estar junto com os corretores, vai se efetivando uma reflexão que fornece elementos para esses coescretores se sentirem à vontade para sugerir ou alterar totalmente o planejamento já realizado;

Integração em coletivos que tecem conjuntamente o texto e a diagramação coletiva. Nesse princípio, o(a) mediador(a) realiza, em diversas etapas do seu trabalho um? convite amigável e respeitoso aos coparticipantes a integrarem o processo de elaboração do conteúdo e do *design*, através de coletivos produtores de mídias impressas: coletivo dos recursos financeiros; coletivo organizativo; coletivo da limpeza e reciclagem; coletivo de rascunhos do planejamento; coletivo educador; coletivo da impressão; coletivo do registro; coletivo do desenho; coletivo da diagramação; coletivo da pesquisa ação; coletivo da observação participativa entre outros a serem criados conjuntamente;

Disposição no texto de imagens da localidade. Devem ser utilizadas imagens da localidade, por meio de registro documental digital (câmeras fotográficas, filmadoras, escaneres etc...) ou por desenhos (posteriormente digitalizados);

Escolha/ eleição de personagens e mascotes através de elaboração participativa. Deve ser incorporado o uso de personagens. O processo de elaboração deve ser precedido de escolhas, por meio de processos decisórios em conjunto com os coautores e com a comunidade a exemplo de mascotes e demais desenhos, cores e demais elementos figurativos;

Usos dos gêneros textuais diversos, como *fly*, cartilha, folheto, livretos, livros, entre outros de costume da comunidade. As

“traduções didáticas” constituem o ponto de partida iniciando-se com a integração na complexidade local nos usos de formas comunicativas que já são utilizadas na territorialidade em que se desenvolve esta ação: como cordel, poesias, cantigas significativas da localidade;

Olhar da totalidade. Deve o(a) mediador(a) estar em prontidão para conhecer as vivências já experienciadas pelos(as) agricultores(as) locais incorporando no texto a cosmovisão e cosmogonia local;

Respeitar os processos de assimilação nos ambientes de aprendizagem implementados. Nesse princípio, exige-se que a elaboração da cartilha esteja fundamentada em uma nova epistemologia cujo conhecimento transdisciplinar científico será disponibilizado, ou seja, oportunizado o acesso, para a comunidade, que realiza os processos de assimilação com a etnocultura local;

Ética no cotidiano, na pesquisa científica. A ética é balizadora das novas amizades por meio da incorporação e vivência dos valores da cooperação, compartilhamento, convivência, da integralidade, harmonia, equilíbrio e autonomia de gestão. Devem ser abertos espaços para diálogos quando necessário;

Compreender que os processos de conscientização e percepção demandam tempo. Nesse princípio, o(a) mediador(a) deve minimamente conhecer a teoria e os processos de conscientização dispostos na obra “Extensão ou Comunicação?” de Paulo Freire, experienciando-os com novos grupos e relações sociais;

Fundar-se no diálogo que permite o estabelecimento de ambientes de aprendizagem compreendendo que o(a) extensionista é um educador, educador popular na sua essência. O(A) Extensionista deve mediar as ações que oportunizam o estabelecimento de ambientes de aprendizagem em que o(a) campesino(a) dialoga com outro(a) campesino(a), uma geração aprende com a outra e o (a) extensionista é integrado ao processo, como educador (a), enquanto ocorre a construção de sua nova identidade: agroecólogo (a).

Através das matrizes teóricas reunidas durante a realização da pesquisa (OLIVEIRA, 2016) condensamos as seguintes considerações para a elaboração de gêneros textuais participativamente.

Esta consideração pode ser definida como o resultado de uma reflexão e raciocínio conforme Ferreira (1999, p. 533). Nesse entendimento, seguem alguns pensamentos, resultado da pesquisa realizada:

O(A) extensionista deve inicialmente elaborar um texto reflexivo-analítico sobre seu encontro com esse portador de texto: a cartilha. Neste relato pode-se constar a memória vivida com a cartilha através de narrativas sobre os momentos em sua vida que a cartilha foi utilizada, aspectos em que gostou, como foi o uso...

Esse exercício permite que no processo de mediação, o educador identifique e separe a dimensão da intersubjetividade do(a) mediador(a), disposta em juízos de valores, em pré-conceitos e interferências diversas, mantendo-se o rigor científico. A coparticipação com os assentados, agricultores familiares camponeses, comunidades tradicionais e qualquer outro grupo, cuja ação educativa intencional é realizada por meio do reconhecimento de experiências e saberes compartilhados na vivência, deve primar pela separação do resgate da memória do(a) extensionista, permitindo o encontro com o outro, no caso o(a) assentado(a), o(a) agricultor(a) familiar, os sujeitos do campo e outros grupos pertencentes a comunidades tradicionais. O respeito a essa cultura e usos positivos da cartilha como portadora de textos se materializam em ações de admiração (olhar e ficar feliz), tal como Paulo Freire alerta em sua Teoria Geral do Conhecimento.

A segunda consideração reside na autoavaliação que deve ser realizada pelo(a) extensionista objetivando uma autocrítica, um autoconhecimento, uma externalização e uma verbalização de suas intencionalidades, permitindo o início da escuta atenta e observação participante para conhecer e realizar a imersão na sabedoria local. Essa autoavaliação permite ao(a) extensionista compreender melhor seu caráter político e transformador, separando-o(a) de um fundamentalista, sem ufanismos nem fatalismos, ou de um inerte e passivo, e assumindo sua incorporação nas lutas políticas da comunidade conforme alerta Guzmán (2006), permitida a identidade do militante.

Como terceira consideração, a tradução didática, se efetiva com a valorização da cultura local por meio do movimento de incorporação no processo do protagonismo do(a) camponês(a) e dos sujeitos do campo, que se deve materializar em ações em que a intenção de valorizar seja externalizada em atividades

de registro e posterior validação do texto pela fonte dos dados registrados. Nesta consideração, repudiamos toda forma de dominação, exploração, violação de direitos humanos, ao mesmo tempo que alertamos para atitudes que vão ao encontro da ideologia do dom, ideologia da dominação cultural e ideologia da deficiência cultural, pesquisadas por pensadores da sociologia da alfabetização cuja ação foi fundante de violações humanas, dos direitos humanos e justificadora da educação bancária, excludente, exploradora e dominadora.

A tradição oral é inserida e valorizada quando registrada em gêneros textuais na sua integralidade, sem julgamentos de valores, sem ruídos, sem grifos. Nesse sentido, sugere-se o uso de gravadores e demais instrumentos de áudio e vídeo para realizar posteriormente a transcrição e impressão do falado localmente, tal como se apresenta, como é vivido e experienciado em múltiplas manifestações. E num segundo momento, retoma-se ao/ à emissor (a) do saber para confirmação ou retificações que se fizerem necessárias, com possibilidade de assinatura da fonte do saber. Como quarta e última consideração, o trabalho deve orbitar na verificação constante, se está atendendo às três dimensões: dimensão ecológica e técnico-agronômica, dimensão socioeconômica e cultural da Agroecologia e dimensão Sociopolítica, tal como Guzmán alerta em seu texto *Da sociologia rural para a Agroecologia (De la Sociología Rural a la Agroecología)*.

Concluimos com a assertiva de Charlot (2000, p. 79) sobre como analisar a relação com o saber:

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontando à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCO, S. M. P. P. Extensão Rural: passado e presente no discurso e na prática. In: CORTEZ, L. A. B.; MAGALHÃES, P. S. G. (Org.). **Introdução à Engenharia Agrícola**. v. 1, 1 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento**: Formação de educadoras e educadores no MST da Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPORAL, F. R (Coord). **EXTENSÃO RURAL E AGROECOLOGIA**: temas sobre um novo desenvolvimento rural, necessário e possível. Brasília: Ministério do desenvolvimento agrário, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, M. I. M. Por que a educação e a formação humana na contemporaneidade?. In: COELHO, M. I. M.; BELICO DA COSTA, A. E. (Col.) *et. al.* **A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DAGNINO, R. Em direção a uma teoria crítica da tecnologia. In: DAGNINO, R. (Org.). **Tecnologia Social**: ferramenta para construir outra sociedade. 2ª ed. Campinas: Komedi, 2010.

DIEGUES, A.C.; ARRUDA, R.S.V. **Saberes Tradicionais e Biodiversidade no Brasil**. Brasília: MMA-USP, 2001.

DUPAS, G. **O mito do progresso**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

FEITOSA, S. C. S. **A produção de material didático na perspectiva freireana**. São Paulo. 2015. Disponível em: <http://www.cpatsa.embrapa.br:8080/public_eletronica/downloads/OPB2444.pdf>. Acesso em 02 jan de 2015.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio**: O dicionário da Língua Portuguesa, século XXI. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira: 1999.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUZMÁN, E. S. **De la Sociología Rural a la Agroecología**. Barcelona: Icaria editorial s. a., 2006. (Perspectivas Agroecológicas 1).

SOSA, B. M.; JAIME, A. M. R.; LOZANO, D. R. A.; ROSSET, P. P. **Revolução Agroecológica: o movimento de camponês a camponês na ANAP em Cuba**. Tradução de Ana Corbisier. São Paulo: Outras Expressões, 2012. 152p.

OLIVEIRA, F. P. **A criação de galinha caipira sob o diálogo entre saber tradicional e conhecimento científico: a viabilidade da produção de cartilha Agroecológica**. 2015. 108f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de especialização lato sensu: Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura Familiar e Camponesa – Residência Agrária) - Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PINTO, L. B. **A importância da diversidade entre os iguais: um estudo de caso da assistência técnica e extensão rural em um assentamento no Pontal do Paranapanema- SP**. 2005. 127f. (Tese - doutorado em Engenharia Agrícola) - Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas. 1999.

SCHLANGER, Judith. **Une Théorie du savoir**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. 1978.

SOUZA, M. Fundamento teórico, crise e perspectivas da extensão no contexto do novo rural. **Extensão Rural (Santa Maria)**, Santa Maria – RS, n.9, p.07-41, 2002.

VANCLAY, F. A crisis in agricultural extension. **Rural Society**. Austrália, 1994