
Artigos Originais

A AGRONOMIA, A DISCIPLINA DE EXTENSÃO RURAL E A PRÁXIS DO DIAGNÓSTICO RURAL PARTICIPATIVO: *IMERSÃO* OU *AD-MIRAÇÃO* DO MUNDO RURAL?

Cristiane Amaro da Silveira¹

RESUMO: O presente artigo se propõe a mostrar a importância da disciplina de Extensão Rural, bem como dos métodos participativos e dialógicos, na formação do profissional de Agronomia, nos dias atuais. Por meio de uma retrospectiva histórica do surgimento dos cursos de Agronomia no Brasil, o artigo mostra os vínculos ideológicos dos mesmos com as elites agrárias. A partir desta perspectiva, e da crítica à pretensa neutralidade acadêmica, argumenta-se em favor de uma educação humanitária e progressista, que desenvolva a capacidade crítica e a reflexão do educando. Devido à sua intrínseca característica de unir teoria e prática, o uso do Diagnóstico Rural Participativo se revelou adequado aos propósitos em causa.

PALAVRAS-CHAVE: Agronomia. Disciplina de Extensão Rural. Diagnóstico Rural Participativo. Educação humanitária.

The Agronomy, the rural extension discipline and the praxis of Diagnóstico Rural Participativo: immersion ou ad-miration of the rural world?

ABSTRACT: This article aims to explain the importance of the discipline of Rural Extension as well as the dialogic and participatory methods in the professional training of Agronomy, today. Through a historical analysis of the emergence of Agronomy courses in Brazil, the article shows the ideological bonds of these courses with the agrarian elite. From this perspective, and from the critic of supposed academic neutrality, it is argued in favor of a humanitarian and progressive education, which develop the critical ability and the reflection of the student. Due to its intrinsic feature to unite theory and practice, the use of the Diagnóstico Rural Participativo has been proved suitable for the concerned purposes.

KEYWORDS: Agronomy. Rural Extension discipline. Diagnóstico Rural Participativo. Humanitarian education.

¹ Mestre em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora na Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade Federal de Uberlândia (crisasilveira@yahoo.com.br).

INTRODUÇÃO

Sois belas, mas vazias, disse ele ainda. Não se pode morrer por vós. Minha rosa, sem dúvida um transeunte qualquer pensaria que se parece convosco. Ela sozinha é, porém, mais importante que vós todas, pois foi a ela que eu reguei. Foi a ela que pus sob a redoma. Foi a ela que abriguei com o paravento. Foi dela que eu matei as larvas (exceto duas ou três por causa das borboletas). Foi a ela que eu escutei queixar-se ou gabar-se, ou mesmo calar-se algumas vezes. É a minha rosa (Antoine de Saint-Exupéry).

Herdeiros de um sistema pedagógico engendrado pelo reducionismo e simplificacionismo cartesianos, pela fé cega na razão iluminista e pela inspiração positiva buscada nas ciências exatas, os educadores do século XXI são desafiados a pronunciar um mundo que se esquive da falácia destas visões. Ora permanecem reificando as formas de ler e interpretar a realidade que lhes foram inculcadas historicamente, ora se propõem a transcender esta abordagem compartimentada, tecnicista, fria e construída sobre certezas - uma delas a certeza de sua neutralidade (BRAGA, 1993; CAVALLET, 1999; SCHMIDT NETO, 2010).

Optando pela primeira alternativa, continuarão, à maneira do trecho acima citado, alimentando relacionamentos distanciados, na forma daqueles estabelecidos pelo pequeno príncipe e as rosas em geral. Sob este enfoque, o termo aluno, trivializado pelos sistemas de ensino tradicionais, simboliza a situação ideal: de origem latina, a expressão aluno deriva do verbo alere, que significa alimentar; mas também se pode chegar a ela pela junção do prefixo “a” (= negação) e do radical “lummen” (= luz), o que denotará “aquele que não tem luz” (LUCKESI, 2004).

Fecha-se, portanto, o círculo vicioso pedagógico, uma vez que a relação professor-aluno se estabelece unidirecional, verticalizada, hierárquica, antidualógica, entre um sujeito conhecedor que, de pleno direito, encherá os seus alunos, pacientes e passivos, de luz, de conhecimentos. Paulo Freire chamou esta forma de educar de “bancária”, uma vez que os alunos são tratados como “vasilhas” (“homens lata”) em que, na forma de *slogans*, os saberes vão sendo depositados (FREIRE, 1987; 1979). Basta olharmos para a disposição física das nossas salas de aula atuais, bem como para os métodos de avaliação predominantes, para que não sejamos traídos pelo nosso solipsismo ou evasimismo.

Mas, talvez mais contundente ainda seja abriremos as janelas destas mesmas salas para nos depararmos com uma realidade objetiva completamente descolada e desconhecida deste nosso ensino enciclopédico, espartilhado e domesticador que se reproduz sorrateiramente nos rituais intramuros. Se tais considerações proclamam a sua validade para praticamente todas as formas oficiosas de educação, não menos justas o são quando aplicadas ao ensino universitário e especialmente à formação do engenheiro agrônomo, em questão neste ensaio. Neste sentido, indaga-se: Em que medida a formação do profissional de Agronomia, historicamente adotada no Brasil, contribui para um quefazer pedagógico reprodutor das assimetrias sociais? Que desafios são hoje colocados ao educador compromissado com uma educação libertadora e progressista e como a disciplina de Extensão Rural pode contribuir no redesenho da problemática do campo de formação do engenheiro agrônomo? Por fim, que contribuições as metodologias de trabalho

participativas aplicadas nessa disciplina podem se prestar à construção de novas relações educador-educando e, conseqüentemente, afetar as trocas estabelecidas entre o profissional das ciências agrárias e o produtor rural (ou consumidor agrário)? Ainda que de forma sintética, este texto ensaia algumas respostas a tais questionamentos, a partir do manuseio de dados obtidos via pesquisa documental, leituras teóricas e experiências pedagógicas realizadas no âmbito da disciplina de Extensão Rural do Curso de Agronomia da Universidade Federal de Uberlândia.

A Agronomia desde as origens: o que fazer a partir da *imersão*

Em um relativamente recente congresso que marcou história, José de Souza Martins, destacado sociológico brasileiro, forçou a sua classe intelectual a uma catarse ao reconhecer o “pesado débito” da Sociologia Rural “para com as populações rurais de todo o mundo”, uma vez que esta se colocou historicamente a serviço da difusão de inovações, vitimando gerações e desencadeando uma demolição cultural inafiançável, pois nem sempre “substituída por valores sociais incluídos, emancipadores e libertadores” (MARTINS, 2001, p. 31). Nas palavras do autor:

Desde os anos [19]70 a modernização forçada do campo e o desenvolvimento econômico tendencioso e excludente nos vêm mostrando que esse modelo imperante de desenvolvimento acarretou um contradesevolvimento social responsável por formas perversas de miséria antes desconhecidas em muitas partes do mundo (MARTINS, 2001, p. 32-33).

Enquanto reconheciam na população rural as suas vítimas, uma vez que desconsideradas como sujeitos históricos, desde uma leitura tendenciosa do pensamento de esquerda, tais intelectuais assumiam-se desenganados pela ideologia do progresso, um dos mitos mais caros do positivismo. Se tal autoacusação surge em um meio que idealmente preza a vigilância epistemológica e o compromisso com o desvelamento do escondido das relações sociais (as Ciências Sociais), com certeza, maiores ainda são as ameaças que pairam sobre a formação do profissional da Agronomia.

Segundo Silva Neto (2010), o paradigma normalizado pelas chamadas ciências agrônômicas, de influência também positivista, centra a sua problemática no rendimento físico das plantas e dos animais, de modo que, mesmo sem consciência de tal fato, o profissional desta área incline-se a se aproximar das ciências da natureza, bem como a manter certo estranhamento em relação às ciências da sociedade. Para o autor, há uma noção central que perpassa o saber agrônômico tradicional, qual seja, “a de que um conhecimento suficientemente aprofundado das relações solo-planta/animal-atmosfera (base da sua “competência técnica”) permitiria aos agrônomos prescindir da análise da complexidade da agricultura como um todo no seu exercício profissional” (SILVA NETO, 2010, p. 3-4). Como consequência, tem-se a convicção que o desenvolvimento será uma decorrência da aplicação da tecnologia, uma vez que o aumento dos rendimentos físicos provocaria, *ipso facto*, o desenvolvimento da agricultura. Por outro lado, ainda segundo o autor, por força de uma certa “nostalgia da modernização”, modernização exacerbada durante a chamada Revolução Verde, é comum adotar-se a possível falta de novos e adequados pacotes tecnológicos altamente subsidiados e excludentes como “bode expiatório” quando entra em

questão o tema dos obstáculos a uma prática profissional efetiva (SILVA NETO, 2010, p. 3-4).

Mas se a contundência da modernização da agricultura brasileira nos faz a ela voltar para refletirmos a respeito do que fazer agrônomo, será preciso um recuo ainda maior, a fim de que não entremos em débito com a história. Punge, portanto, tributar ao período colonial duas das características mais arraigadas às práticas agrônômicas: a primeira, de cunho genérico, teve por base as desiguais relações de poder, no caso metrópole-colônia, repercutindo na subjugação de um povo, a fim de invadi-lo culturalmente. Tal forma de agir culminou em um universo de práticas sociais e psicológicas pautadas pelo medo, intimidação e estigma de inferioridade. Não é de balde que o mesmo tipo de sentimento foi recriado não apenas em salas de aula, nas posturas, discursivas ou não, de submissão do aluno ao professor, mas nos nossos próprios lares, nas relações entre pais e filhos. Todavia, uma segunda característica, consequente da primeira, marcou de modo indelével a nossa prática agrônômica, desde as suas origens: assim como a metrópole nos colonizou com as suas ideias, assim como profissionais do exterior aqui aportaram para construir as nossas primeiras escolas agrônômicas dentro do que havia de mais moderno fora (BRAGA, 1993), também os nossos professores lançaram mão, inadvertidamente, do artifício da transferência de conhecimentos aos alunos e, conseqüentemente, depois de formados, os mesmos tenderam e tendem, por força do hábito, a perpetuar hierarquias e alienar a ignorância, atribuindo-a aos agricultores e trabalhadores rurais (BRAGA, 1993; CAVALLET, 1999; FREIRE, 1987; SCOPINHO, 2010).

Vale dizer que até onde o modelo de monocultura do açúcar e algodão produzidos a partir de mão de obra escrava vicejou, a exploração agrícola prescindiu de uma classe de profissionais com conhecimentos específicos na agricultura, não obstante o uso generalizado de técnicas agrícolas rudimentares. Todavia, com a vinda da família real para o Brasil, a suspensão da proibição do desenvolvimento da ciência e da indústria locais, e a pressão exercida pela aristocracia agrária sobre o governo imperial no sentido de solucionar os problemas de mão de obra e de competitividade dos nossos produtos no mercado internacional, começam a surgir as primeiras escolas de Agronomia no país. Neste sentido é que se pode dizer que a ciência agrônômica surge no Brasil como consequência de uma demanda das elites agrárias, uma vez que estas vislumbram a necessidade de implementação de técnicas modernas na produção, para fazer frente às “crises” da monocultura exportadora² (BRAGA, 1993; CAVALLET, 1999).

Outrossim, o fato do exercício profissional de Agronomia ter sido submetido ao Ministério da Agricultura até meados da década de 1960, e não ao Ministério da Educação, acabou restringindo ainda mais o espaço de autonomia da ciência agrônômica, uma vez que esta foi utilizada como instrumento da política de produção agrícola do país (CAVALLET, 1999). É por isto que alguns autores têm analisado o contexto de formação deste

² No sudeste, por exemplo, o contexto de surgimento de duas destas escolas, no início do século XX, demonstra de modo exemplar os condicionamentos ideológicos originários. Tratam-se da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, em Piracicaba-SP (ESALQ) e da Escola Superior de Lavras, em Lavras-MG. A primeira surgiu de um projeto político da burguesia cafeeira agroexportadora paulista que, tomando por base os padrões estrangeiros de ensino, se une a pesquisadores norte-americanos, os quais, lotados em institutos de pesquisa nacionais (Instituto Agrônomo de Campinas, por exemplo), prestavam assistência técnica à agricultura de exportação, principalmente cana-de-açúcar e café. Já a segunda foi uma iniciativa exclusiva de missionários presbiterianos de origem norte-americana, os quais, motivados pelas riquezas naturais locais, objetivavam a superação do subdesenvolvimento local, sendo que toda a infraestrutura para a instalação da referida escola foi trazida dos Estados Unidos (arados, máquinas, reprodutores bovinos e suínos, modelos de ensino, professores etc.) (BRAGA, 1993). É claro que, como bem destacou France Maria Gontijo Coelho, houve estranhamentos entre os profissionais estrangeiros e as elites cafeeiras, como quando Dafert, do IAC, destacou a irracionalidade no uso do trabalho escravo, uma vez que o controle da escravaria, realizado pelos feitores, se dava por meio das linhas retas dos cafezais, o que tornava as curvas de níveis, necessárias ao controle da erosão, algo inconcebível às oligarquias tradicionais (COELHO, 2005, p.42). Mas, embora os embates entre cientistas estrangeiros e oligarquias tradicionais fossem mais frequentes do que se imagina, ao final, sempre se construíam “instituições e verdades consensuais nas quais os valores próprios às oligarquias se reafirmassem, modificando alguns aspectos que dificultavam a configuração do perfil moderno, mas conservador, das profissões agrárias” (*Ibidem*, p. 47).

campo profissional no Brasil a partir do conceito de ideologia, enquanto instrumento de dominação de classe, cujos valores permeiam todo o sistema social da nação em questão.

Segundo Paulo Freire, a ideologia “tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos” (FREIRE, 1999), uma vez que a linguagem acaba simulando um efeito de penumbra, uma opacização da realidade, nos tornando míopes em relação a ela. E é por causa desta miopia que, não obstante a Agronomia constituir-se em um campo de conhecimentos que desde o seu nascimento esteve comprometido politicamente, muitos dos seus profissionais insistem em proclamar a sua neutralidade diante do mundo. Acreditam esses profissionais, baseados nos seus absolutismos positivistas e convicções metodológicas decorrentes, que a objetividade é algo que se produz a partir de uma relação de exterioridade com o objeto, do mesmo modo que acreditam em um progresso tecnológico inelutável. Como não poderiam então ser responsáveis por um quefazer que se preocupou, no período pós-guerra, com a adaptação e vulgarização de tecnologias como maquinários, defensivos, sementes melhoradas, adubos e corretivos para os solos?

Voltando, portanto, à Revolução Verde e às décadas de 1960 e 1970, foi com base no tripé pesquisa-ensino-extensão que a ideologia dominante reproduziu-se. Além disso, houve uma sintonia marcante entre uma economia voltada à industrialização, um governo que não poupou esforços no sentido de injetar créditos altamente subsidiados no mercado para fins de aquisição de tecnologias modernas a serem usadas na produção agrícola, além de fundar empresas de pesquisa com fins de adaptar tecnologias vindas de fora, e uma escola de Agronomia que, incorporando o paradigma vigente, contentou-se em formar profissionais que seriam os responsáveis por “receitar” as referidas tecnologias aos agricultores. Novamente, não se pode negligenciar a “generosidade” de instituições internacionais como a Fundação Rockefeller, Fundação Ford, Banco Mundial, entre outras, as quais assumiram o desafio de levar o “progresso” aos países do Terceiro Mundo, a fim de fazer frente às ameaças representadas pelo ambiente de Guerra Fria.

Retrospectivamente falando, portanto, este período concentrou aquelas transformações que viriam a ser chamadas de “industrialização da agricultura” (SILVA, 1999), uma vez que as práticas e atividades agrícolas integravam-se definitivamente ao sistema capitalista, dependendo de um setor a montante, de oferta de tecnologias e insumos, e de outro à jusante, que determinava padrões às mercadorias de origem agrícola. Portanto, em contraste com a expansão da agricultura prévia, que se dava de modo extensivo, pela incorporação de fronteiras agrícolas, os avanços de hora em diante eram engendrados em termos de incrementos de produtividade, uma vez que em uma mesma área, a partir da incorporação dos novos insumos, produzia-se de modo intensivo. Quer dizer, apesar dos limites e obstáculos naturais, a agricultura transformava-se em mais um setor da economia.

Lição de casa feita? Em alguma perspectiva sim. Todavia, além da referida modernização ter ocorrido de modo heterogêneo nas diversas regiões do país, nem todos os agricultores foram incluídos em tal processo de modernização, contabilizando-se um grande percentual de excluídos. Segundo Braga (1993), algo em torno de 93% dos agricultores não teve acesso a tais transformações, uma vez que as facilidades eram concedidas aos grandes e médios produtores, especialmente àqueles envolvidos com a monocultura de exportação. O lado sombrio do processo de modernização, deste modo, revela-se na sequência, especialmente na denominada “década perdida” (1980), assim batizada por Graziano da Silva.

Êxodo rural, miséria, fome, inchaço das cidades, desemprego, subemprego, incluem-se entre os efeitos perversos de um “progresso” que se preocupa com quantidades e não com o alcance dos benefícios. Curiosamente, quando o país, acompanhando a “crise” mundial, reagiu, diminuindo significativamente o crédito subsidiado, bem como entrando em grande recessão, os responsáveis por assegurar e manter a estabilidade da economia foram os pequenos produtores rurais, aqueles que haviam ficado à margem da modernização, justamente porque produziam para o mercado interno, o que permitiu que os preços se mantivessem baixos e a família urbana não sofresse tanto os reveses das escolhas políticas de governos anteriores.

Outrossim, Martins (2001), ao revisitar o processo de modernização, reconhece a intensidade com que o mesmo violou modos de vida e visões de mundo de populações que antes, pelo menos, conheciam uma pobreza revestida de padrões sociais toleráveis de dignidade. Nas suas palavras, a população degradada pelo fracasso da modernização rural foi “lançada impiedosamente na cloaca da civilização e do desenvolvimento e da modernização excludentes que beneficiaram apenas parte da sociedade, privando do benefício milhões de vítimas inocentes” (MARTINS, 2001, p. 34). De outro modo, lá onde a modernização ocorreu, ela não necessariamente foi acompanhada de melhores relações de trabalho e qualidade de vida, conforme apregoavam os arautos da mudança. No “deslocamento da fronteira econômica da região amazônica”, por exemplo, nos anos de 1980 e 1990, “as grandes empresas recorreram ao trabalho escravo, à peonagem, à escravidão por dívida, para efetivar a implantação de megaprojetos agropecuários. Invariavelmente usando pistoleiros para torturar, perseguir, violentar e matar os que tentavam fugir” (MARTINS, 2001, p. 33).

Com o contexto de redemocratização brasileira, a partir do final da década de 1970, a categoria agrônoma, por meio dos seus profissionais e estudantes, passa a lutar por autonomia política e a discutir temas sociais, ecológicos, políticos, incluindo em sua agenda a organização de congressos nacionais em torno da agricultura alternativa e somando forças com movimentos sociais na problematização da questão agrária. De outro modo, na busca por um modelo tecnológico compatível com a sustentabilidade dos sistemas naturais, participam ativamente da elaboração de leis regulamentadoras do uso dos defensivos químicos na agricultura, além de trabalharem ativamente na formulação de um currículo mínimo para os cursos de formação em Agronomia (CAVALLET, 1999).

Todavia, ainda que as contestações e propostas ao paradigma agrônomo fossem expressivas àquela época e que os profissionais da Agronomia, em plena década de 1980, vivessem o auge da sua participação política sob a tutela da sua entidade nacional (a Federação das Associações de Engenheiros Agrônomos do Brasil – FAEAB), a Agronomia, segundo Cavallet (1999, p. 54) “não atingiu ainda a sua maturidade, o que possibilitaria uma ação de vanguarda na realidade agrária brasileira, colocando-se de forma ética, pluralista e propositiva, juntamente com outras ciências, a serviço do conjunto da sociedade brasileira”.

Utilizando-se da noção kantiana de *Aufklärung* (esclarecimento), Schmidt Neto (2010) alimenta esta mesma crítica. Para este autor, devido ao fato de os profissionais de agronomia encontrarem-se em sua minoridade, portanto, incapazes de se utilizarem do seu entendimento sem a direção alheia, tornam-se culpados, devido à falta de decisão e coragem, pelo condicionamento que a sua forma de pensar (ou mesmo a ausência de reflexão) e interpretar o mundo sofre em relação as verdades que, embora arbitrárias e historicamente constituídas, apresentam-se como

inquestionáveis; e um pouco à maneira do personagem *Candido*, de Voltaire, aceitam o mundo real como o “melhor dos mundos possíveis”, tornando-se passivos e pacientes do destino.

Paralelamente a afirmações de que “no mundo de hoje não há lugar para todos, apenas para os mais aptos e competentes”, por exemplo, triviais ao contexto neoliberal, os profissionais da Agronomia, da sua menoridade, uma vez que se mantêm vinculados aos objetivos originais de sua área de formação, não percebem o desvanecimento da sua capacidade de responder às demandas da sociedade e sentem na pele o paradoxo de (*pari passu* à contínua pressão que sofrem na busca de avanços tecnológicos e acréscimos de eficiência às práticas agronômicas) contribuírem para a exclusão dos menos competitivos – tal como a representação do “treadmill” tecnológico, proposta por Cochrane³.

Ademais, a crescente desestruturação do Estado, bem como a deterioração das condições de trabalho nos serviços de extensão rural, acabou circunscrevendo as opções de emprego para os recém-formados nos cursos de Agronomia, contribuindo para que os mesmos assumissem o “habitus”⁴ que lhes foi inculcado pelo sistema pedagógico tradicional e aspirassem, via de regra, a uma inserção no mercado como profissionais liberais, trabalhando para indústrias, cooperativas e diversas empresas relacionadas ao agronegócio⁵.

Entrementes, desde meados de 2003, tem-se observado uma vontade de mudança do governo em relação às políticas agrícolas e rurais, as quais têm na nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater) um ponto de virada no que diz respeito às populações-alvo, bem como às abordagens em relação ao meio ambiente e ao tipo de interação a ser estabelecida com o produtor rural. Pretendendo, portanto, beneficiar “segmentos até então alijados do processo de desenvolvimento” (BRASIL, 2008, p. 3) – agricultores familiares, assentados, quilombolas, pescadores artesanais, povos indígenas, extrativistas, ribeirinhos, aquicultores, povos da floresta, seringueiros e outros – a referida política incita a uma análise crítica dos resultados negativos da Revolução Verde e da abordagem difusionista da Extensão Rural clássica, propondo uma nova visão da realidade agrária que assuma um enfoque holístico e integrador, a busca da equidade e da inclusão social e a procura de bases tecnológicas que beneficiem as dinâmicas ecológicas. Ademais, as metodologias participativas e valorizadoras do potencial endógeno das comunidades irrompem como fundamentais na busca pela transição do modelo de desenvolvimento vigente.

É claro que as dificuldades à implementação do novo modelo são inúmeras. É preciso, antes de tudo, que tal decisão não entre em rota de colisão com as políticas macroestruturais e que os recursos disponibilizados para a sua implementação assumam proporções equivalentes ou superiores àqueles injetados anualmente para manter e favorecer o agronegócio. Mas, principalmente, é preciso investir na formação de recursos humanos que, a partir de uma reflexão crítica da realidade agrária, consigam construir um olhar distanciado das práticas que até então marcaram história no mundo rural.

³ A imagem do *treadmill* foi proposta em 1950, por Willard W. Cochrane. Trata-se de um aparelho muito usado até o século XIII, capaz de transformar o andar humano em força motriz, sendo que “os infelizes, geralmente prisioneiros, subiam em pedais fixados em torno de um cilindro, fazendo girar seu eixo, sem que, no entanto, saíssem do lugar” (VEIGA, 2004, p. 78). A imagem remete aos agricultores do mundo atual, pois, ao mesmo tempo em que os mesmos precisam correr para adotar a última palavra em termos de tecnologia, a fim de não serem excluídos do mercado, veem todos os benefícios econômicos até ali obtidos esvaírem tão logo ocorra a disseminação da mesma (tecnologia), retornando a uma situação financeira equivalente à do período anterior à adoção.

⁴ A noção de *habitus* foi vulgarizada na Sociologia por Pierre Bourdieu para significar o conjunto de características intrínsecas e relacionais de uma posição social, as quais repercutem em um estilo de vida, de escolhas, de ideias, bens e práticas; explicando, portanto, porque determinadas pessoas agem de um modo ou de outro, bem como têm modos de ver e reconstruir o mundo que se distinguem dos modos de ver e reconstruir o mundo de outros grupos sociais (BOURDIEU, 1996, p. 21-22).

⁵ Vide a frequência com que empresas privadas ligadas ao ramo têm seus editais de seleção divulgados no site oficial da Universidade Federal de Uberlândia, bem como os recorrentes processos de seleção que as mesmas realizam no espaço físico da própria Universidade.

Neste sentido, se pode afirmar que o profissional da Agronomia deixará de trabalhar como acólito da ordem e do *status quo* e assumirá a sua maioria a partir do momento em que renunciar a reprodução do paradigma dominante como alternativa única, uma vez que o mesmo encara o meio agrário como um mero local de produção e comercialização de mercadorias agrícolas para o setor de agronegócios (CAVALLET, 1999). O nível de complexidade atual, bem como de ambiguidades e conflitos existentes no meio agrário brasileiro, tornam prementes mudanças na forma de preparar o futuro profissional da Agronomia. O desafio se coloca na superação do usual adestramento via paralelismo das disciplinas, a fim de que o educando possa perceber, antes do momento de ingresso no mercado de trabalho, a existência de uma integração entre os aspectos técnicos, econômicos, sociais, ambientais, políticos, antropológicos, éticos e geopolíticos do meio rural (ANDRADE, 2010; MAIA et al, 2006).

É por isto que as recentes discussões e mudanças envolvendo o currículo de curso da Agronomia foram feitas no sentido de se privilegiar um enfoque mais humanista, bem como de se investir em uma formação mais concisa e generalista, sólida e consistente em conteúdos básicos e teórico-práticos, que contribua para despertar a capacidade de iniciativa e inovação, onde o que importa é a existência de um profissional preparado para enfrentar situações novas e emergentes. Em outras palavras, muito mais do que o conhecimento acumulado mecanicamente e compartimentalizado por meio de memorizações, os novos desafios à formação do agrônomo demandam e valorizam a capacidade de “aprender a aprender”, a busca de conhecimentos por si como condição de adaptação à sociedade cognitiva e aos avanços do conhecimento implicados (SAVIANI, 2007; SILVA, 2006; SOUZA, 2006), além de uma visão política global da profissão. Do mesmo modo, o que está em questão no lema pedagógico “aprender a aprender” é uma guinada em favor de uma abordagem solucionadora de problemas (CAVALLET, 1999). Nesta nova abordagem, o aluno participa ativamente, e não passivamente, da construção do conhecimento a ser aplicado na prática.

Por um quefazer do educador e uma disciplina de extensão rural que engendrem a *admiração* do mundo

Pelas razões anteriormente expostas compreende-se o argumento da impossibilidade de uma postura omissa por parte do educador, como a do “observador ‘acinzentado’ imparcial”, conforme destacado por Paulo Freire. Como nos disse o famoso pedagogo brasileiro,

a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso [...] o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados (FREIRE, 1979, p. 19).

Não se pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma isenta, usando luvas nas mãos, constatando apenas, do mesmo modo como seria impossível sairmos à chuva, totalmente expostos a ela, e não nos molharmos. Para Paulo Freire, a cabeça pensa onde os pés pisam (BARRETO, 1998; FREIRE, 1999). E é por isso também que a nossa comunhão com a ideologia dominante,

reflexo de nossa imaturidade profissional, acaba obstaculizando o real compromisso humano com a vocação de “Ser mais” do homem, como sujeito inacabado e em constante aperfeiçoamento⁶.

Consequentemente, e em relação aos métodos pedagógicos colocados em prática, uma vez que vivemos em sociedades classistas, a impossibilidade ontológica de uma educação a favor de todos coloca ao educador a obrigação de perguntar-se a quem está servindo, pois “lavar as mãos” em face da opressão é contribuir para a corroboração do poder opressor (FREIRE, 1999) e, portanto, desonrar o compromisso ético que todos temos com o “Ser mais” humano.

É neste sentido que o educador do século XXI pode fazer a opção por uma educação libertadora e progressista, onde o que está em jogo não é mais subjugar, domesticar e docilizar os educandos, formatá-los à categoria “aluno”, mas prepará-los para a problematização e a crítica do mundo. Crítica que, cabe destacar, só pode surgir do distanciamento, do estranhamento, da saída do indivíduo do seu contexto, do rompimento com a sua adesão e imersão originais, que o fazem aceitar o destino como fatalidade, a fim de, objetivando este mesmo mundo, estar capacitado para transformá-lo e por ele ser transformado. É por isto que a prática de ensino e a relação com o mundo não podem ser isentas, nem desprovidas de emoções (FREIRE, 1979). É preciso, à maneira da história do pequeno príncipe, cativar aos outros, criar laços ao “não-eu”, a fim de, no relacionar-se, identificar-se enquanto ser dialógico, de idêntico valor aos outros, em uma história inacabada, recorrentemente definida pela *práxis*. Regar e cuidar da rosa trata-se, portanto, da palavra de ordem de uma pedagogia comprometida com a dialogicidade, uma vez que

não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa do que. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza (FREIRE, 1999, p. 38).

Até mesmo por causa deste seu excesso de zelo e preocupação com a formação do educando, o educador progressista precisa derrubar vários outros mitos e dicotomias que, acrescidos ao equívoco da neutralidade, ainda sobrevivem nos métodos de ensino tradicionais. Mitos e dicotomias que, diga-se de passagem, permaneceram incólumes à reforma da universidade, uma vez que a mudança das estruturas tem sido priorizada em detrimento da mudança das pessoas que desempenham papéis no interior das mesmas (BOTELHO et al, 2006). Reproduzem-se, assim, as práticas imobilizadoras

⁶ Para Paulo Freire, uma vez que o homem, diferente dos outros animais, possui a capacidade de triangular o tempo, distinguindo presente, passado e futuro, também pode refletir acerca da realidade e, por conseguinte, buscar constantemente a perfeição. Como todo o saber já traz consigo a sua superação, se depreende desta constatação que o saber superado já é uma ignorância, o que nos coloca todos, indistintamente, em condições similares da busca por “Ser mais”, de nos realizarmos no mundo por meio do processo de aprendizagem, sempre inacabado.

e ocultadoras de verdades, que só servem aos interesses dominantes (FREIRE, 1999). E é por isto que o funcionamento dos cursos de ciências agrárias continua vinculado ao modelo do agronegócio e às problemáticas da agricultura patronal (CAVALLET, 1999; DIESEL; DIAS, 2010).

Um primeiro mito a ser derrubado seria o de que o educando, por natureza, é um ser acomodado, acrítico, submisso e com inclinação invariável ao artifício do “control c + control v” (copiar e colar). Em tais condições, a expectativa de os mesmos participarem ativamente da construção do conteúdo programático das disciplinas, bem como, de desenvolverem uma opinião distinta à do professor em relação aos conhecimentos teóricos adquiridos, torna-se praticamente nula, e, proporcionalmente, decresce o interesse do educador em desenvolver atividades que rompam com o *modus operandi* da pedagogia tradicional.

Todavia, alguns estudos têm apontado, justamente, para a possibilidade de um caminho contrário, no qual os discentes reagem positivamente ao preparo e ao interesse do professor na condução das disciplinas, bem como a toda forma de estímulo à curiosidade intelectual e a atitudes progressistas dos docentes (FELTRAN, 2006).

A partir de uma ampla pesquisa a respeito da docência na educação superior envolvendo, especialmente, os cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia, Feltran (2006) vai destacar, de entrevistas realizadas com ex-alunos do curso de Medicina Veterinária, que os professores são distinguidos e deixam marcas profundas em seus alunos quando exercitam posturas mais humildes e democráticas em sala de aula, assim como quando estimulam a reflexão e o desenvolvimento intelectual discente, conforme indicado nos trechos abaixo destacados, nos quais os alunos descrevem seu “melhor professor” do curso de graduação:

O fato do tempo ser muito pequeno para abranger todos os assuntos (fato comum na maioria das disciplinas) o professor, de início, pediu para que os alunos indicassem os assuntos de maior interesse. Considero esta uma atitude muito válida em tempos de reestruturação de currículos geralmente “inchados”, além de ter um caráter democrático (FELTRAN, 2006, p. 252);

Acho que foi o lado humano e a humildade de ensino que o distinguiram dos demais. Embora de grande sabedoria, ele nos passava o seu lado de aluno e isso nos tornou iguais num objetivo que era o de saber (FELTRAN, 2006, p. 256);

Era, em minha opinião melhor, devido a dar a impressão de sermos colegas na viagem do aprendizado e não apenas aluno-professor. Porém, sem nunca perder a autoridade e o dinamismo, conseguia desenvolver o conteúdo de forma leve e prazerosa (FELTRAN, 2006, p. 258);

Este professor “vestia a camisa” e nos ensinava, nos motivava a sermos homens e mulheres de verdade, sempre, sempre, sempre capazes [...] despertava a nossa mente a sempre explorar o nosso potencial, que por sinal é infinito [...] (FELTRAN, 2006, p. 252);

[...] sabia como nos fornecer esse conhecimento nos estimulando

o saber e nunca nos repreendendo ou nos fazendo sentir inferiores ou incapazes de aprender (FELTRAN, 2006, p. 250).

Os trechos acima destacados são inequívocos no sentido de provar o quanto uma postura humana, aberta e sensível do professor, que se comporta ao modo do “educador-educando”, de Paulo Freire, contribui no processo de aprendizagem; o que reforça ainda mais a imagem do educador como um Ser comprometido, o qual, antes de tudo, vive e pensa a partir da sua inserção no mundo, se transformando “em quase um pai”, uma vez que “demonstrava interesse por nossas vidas e futuro”, bem como “se preocupa, orienta, acalenta, mas sabe exigir” (FELTRAN, 2006, p. 251).

Uma vez derrubado o mito cristalizado em torno da imagem do aluno displicente e desinteressado, uma dicotomia que ainda hoje nos é cara e que foi construída em torno da polêmica tensão entre autoritarismo e licenciabilidade é posta em xeque. Sem extremos, são os próprios discentes que defendem a autoridade docente, como se pode ver nos trechos acima transcritos, mas uma autoridade sem superioridade, sem repressão, que deixa transparecer o “lado aluno” do professor e que torna a aula “leve e prazerosa”.

Se pensar em experiências inovadoras a serem incorporadas pelo modelo de ensino predominante na academia torna-se de imensurável relevância, pelo que foi dito, não menos fundamental hoje é reconsiderar a formação do profissional das Ciências Agrárias, uma vez que as gerações difusionistas produzidas em nossas escolas têm uma imensa dívida a saldar com as populações do campo. E, por possuir uma abrangência conceitual e prática que se sobressai em relação às outras disciplinas do curso, a disciplina de Extensão Rural chama para si a tarefa de formar um profissional hábil, crítico, criativo, ético e comprometido com o desenvolvimento rural sustentável, ocupando um papel-chave no movimento de renovação pedagógico-prática (CALLOU et al, 2008).

Neste sentido é que, desde a década de 1970, começa a se verificar um esforço em prol do rompimento com a agenda de ensino tradicional e o difusionismo modernizador, por meio da internalização, pela disciplina de Extensão Rural, de inquietações próprias àquele período histórico, e a consequente inclusão, em seu programa, de temas relacionados à

reforma agrária, ao perfil profissional voltado para uma inserção crítica na realidade rural, ao desenvolvimento para além da modernização da agricultura, aos diferentes anseios dos grupos sociais do campo, às formas de organização formal e informal dos contextos populares e, principalmente, à ação transformadora mediante projetos de intervenção (CALLOU et al, 2008, p. 86).

Todavia, passados mais de trinta anos, o que se percebe é que o referido debate envolvendo a reformulação dos cursos de Agronomia permanece atual, apesar de apresentar-se, hodiernamente, constituído por uma maior complexidade de temas. Mas porque então a disciplina de Extensão Rural ainda não realizou o seu papel de fio condutor capaz de articular as diversas disciplinas do curso em questão, com implicações no perfil do profissional a ser formado pela universidade?

Segundo Callou e colaboradores (2008), existem vários motivos para este relativo insucesso da disciplina na renovação dos cursos. Ainda que não se pretenda abordá-los na íntegra, o reduzido espaço político ocupado pela Extensão Rural no conjunto das demais disciplinas, com certeza, acaba influenciando negativamente os resultados obtidos. Um desdobramento deste fato é a constante priorização de contratação de professores para disciplinas supostamente mais relacionadas ao curso, assim como a constante troca de docentes responsáveis por ministrar a Extensão Rural, de modo a atrapalhar no estabelecimento de um plano de trabalho disciplinar. Por decorrência, este processo retroalimenta a falta de interesse dos professores de outras áreas em contribuir com a Extensão Rural para o diálogo e a interdisciplinaridade.

Ainda, para complicar mais a situação, apesar de 90% dos cursos de Agronomia do país oferecerem a referida disciplina no rol das de caráter obrigatório e 88,82% destes mesmos cursos colocá-la à disposição dos alunos semestralmente, o que se observa é que apenas no final da sua graduação, via de regra, o aluno estabelecerá contato com a matéria, por meio de uma carga horária incipiente (predominância de 60 horas/aula) e de um leque relativamente insatisfatório de temáticas abordadas (CALLOU et al, 2008).

Outrossim, os alunos chegam à disciplina ávidos pela prática, mas pouco preparados para a crítica e a reflexão, tendo em vista o parco trânsito pela literatura sociológica necessária, estando, portanto, carentes do aporte intelectual indispensável a uma postura fundamentada. E, como diria Paulo Freire, esse preparo para a crítica, esse distanciamento de um mundo em que os educandos previamente se encontravam imersos por comungarem com a ideologia originária, é o que propicia a *ad-miração* ou, em outros termos, cria a oportunidade para que o aluno encare a realidade a ser trabalhada sem preconceitos ou dogmas, podendo então atingir aquilo que os cientistas sociais denominam de “observação de segundo grau”, uma vez que as próprias crenças individuais, decorrentes de uma posição ocupada no espaço social mais global, lhe aparecem mais nitidamente como uma entre as opções interpretativas.

Mas, apesar de todas estas adversidades, o que se pode perceber é um reconhecimento da disciplina como central dentro dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Agronomia, não apenas pelo seu edificante estímulo à reflexão crítica e à *práxis*, mas também porque “o conteúdo discutido mexe com algumas concepções arraigadas e provoca algumas crises existenciais de autocrítica do processo formativo, potencializando a construção de novos compromissos, especialmente de cunho social” (CALLOU et al, 2008, p. 110).

Deste modo, apesar de um recalcitrante caráter tecnicista⁷, individualista e não problematizador da disciplina, a mesma vem se aproveitando das crises da extensão rural brasileira, bem como das novas demandas estabelecidas pela Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) e pela Lei 12188/2010⁸ para uma oxigenação da sua pauta de trabalho, isto é, para um repensar da sua razão de ser e, a partir disto, interferir positivamente no *savoir-faire* agrônômico que acompanha a profissão desde os seus primórdios.

⁷ Ao se observar as ementas das disciplinas de Extensão Rural, ainda hoje se pode verificar o lugar de destaque ocupado pelas temáticas relacionadas à “difusão de inovações, extensão do conhecimento, tecnologias”, o que poderia ser um indicativo da predominância de uma abordagem difusionista, apesar de toda a crítica já cristalizada em relação metodologia de trabalho. Curiosamente, em termos de Brasil, a região Sudeste é aquela em que esses temas aparecem com mais frequência nas símulas das disciplinas, representando 10,67% dos conteúdos, seguida pelo Nordeste (9,52%) e Sul (8,62%).

⁸ Esta lei Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária.

Nos últimos anos, a realização de uma pesquisa denominada “o estado da arte do ensino em extensão rural”, a qual foi proposta no sentido de se fazer um levantamento da situação e tendências relacionadas à extensão rural no mundo acadêmico (tanto da graduação como da pós-graduação, em universidades públicas e privadas de todo o território nacional), e cujos dados foram analisados e interpretados por professores do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), representou, pelo seu pioneirismo, um ponto de referência no sentido de se obter informações que, na sequência, viriam a ser utilizadas para fundamentar estratégias de ação política que contribuíssem para o repensar do ensino em extensão rural no processo formativo do educando. A apresentação dos resultados da pesquisa, em 2008, por ocasião da realização do Primeiro Seminário Nacional de Ensino em Extensão Rural, mobilizou cerca de 150 de pesquisadores do país inteiro e ensejou a criação do Fórum de Professora(e)s do Ensino da Extensão Rural, bem como institucionalizou os Seminários temáticos, que passam a ser realizados a cada dois anos, com o segundo Seminário tendo sido realizado em 2010, contando com a presença de cerca de 200 professores (CARTA, 2010; DIRETRIZES, 2008).

Mais do que a quebra paradigmática e a vulgarização de uma abordagem baseada na perspectiva da complexidade, o Fórum permanente então constituído se propõe a agir intra e institucionalmente, por meio de seus professores, os quais, atuando com os Colegiados e/ou Comissões de Revisão de Projetos Políticos Pedagógicos, se empenharão na construção de novas oportunidades de diálogo inter e transdisciplinares, bem como reforçarão o papel da disciplina de Extensão Rural como fio condutor do curso, batalhando não apenas para que a mesma seja oferecida nos primeiros semestres, como também para que sejam ampliadas as oportunidades de vivência prática discente, ora via estágios de residência agrária, excursões, projetos de extensão, ora via estabelecimento, como nas licenciaturas, de uma disciplina prática obrigatória em todos os semestres. Também ações de caráter extrainstitucional, como a articulação com setores governamentais, na busca pela ampliação de investimentos em bolsas e projetos, por uma equiparação da pesquisa e extensão para fins avaliativos, pela criação de uma área de extensão rural no CNPq e de um Comitê de Ensino em Extensão Rural no âmbito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF), constam entre as diretrizes estabelecidas pelo Fórum (CARTA, 2008; DIRETRIZES, 2008; DIRETRIZES, 2010).

Porém, em relação à postura dos professores de Extensão Rural em sala de aula, o desafio é, entre outras coisas, saber aproveitar a atual conjuntura revisionista para cativar aos alunos. Trata-se de, ainda que nos últimos períodos do curso, saber reverter o descrédito e o ceticismo inicialmente estabelecidos em sala de aula, em descoberta, *ad-miração*. Talvez pela apresentação de temáticas até então distantes (ou desconhecidas) dos estudantes: agricultura familiar, novas ruralidades, desenvolvimento local, movimentos sociais, gênero, etnia, geração de renda, pesca; talvez por ensaiar uma nova forma de abordagem dos conteúdos e uma nova relação professor-aluno. E, por mais que as suas experiências se façam isoladas e que o apelo à convivência e à licenciosidade lhe sejam reais, a consciência de suas capacidades, bem como da sua vocação, interferirão, como deve ser, na construção de “um espaço problematizador dos conteúdos técnicos e de suas implicações para os processos de intervenções e mediações sociais” (DIRETRIZES, 2010, p. 5); afinal, “o que torna belo o deserto, disse o príncipezinho, é que ele esconde um poço nalgum lugar”. Em outros termos, por maiores que sejam os obstáculos

à construção de uma nova perspectiva da prática do profissional da Agronomia, o professor da disciplina de Extensão Rural, por esta ocupar um papel central na mudança paradigmática, não pode fraquejar no seu esforço de despertar os educandos para a ad-miração do mundo rural.

As metodologias participativas como mediadoras na reelaboração do saber-fazer dos profissionais da Agronomia?

Com 45 horas de aula por semestre, a disciplina de Extensão Rural oferecida no curso de Agronomia da Universidade Federal de Uberlândia constitui-se em um enigma a qualquer educador progressista. Sob a iminente tensão estabelecida entre o “desvenda-me ou devore-te”, o docente precisa descobrir alguma fórmula quase mágica de, mantendo as merecidas aulas práticas dos alunos (15 horas-aula por semestre), usar o espaço de aulas teóricas disponíveis (30 horas-aula por semestre) para apresentar os educandos aos conceitos e temas fundamentais à formação de um pensamento crítico em relação à prática profissional e ao extensionismo rural.

A localização da disciplina na grade curricular não contribui muito no empreendimento, uma vez que a disciplina, até fins de 2010, foi oferecida no 9º período, fase em que a devida seriedade do acadêmico, via de regra, encontra-se preterida em nome da euforia do final de curso. E a mudança para o novo currículo, neste último semestre (2011/1), antecipando a disciplina para o 8º período (agora chamada “Extensão Rural e Comunicação”), não altera significativamente o cenário. Epistemologicamente, devemos convir, é inconcebível a hipótese de que os últimos semestres guardem algo de verdadeiramente novo e fundamental que não tenha sido ainda focado pelos mestres. Daí o que se interpõe entre o docente e o discente, no contexto original de sala de aula, ser um texto de complexa interpretação: silêncios, saídas, conversas, sorrisos... Do mesmo modo, estabelece-se uma relação de forças no âmbito interdisciplinar, entre mestres autoritários e rigorosos *versus* aqueles mais concessivos, entre disciplinas mais técnicas, vistas como centrais, e aquelas mais humanas, concebidas como dispensáveis e – sempre – inoportunas em relação à sociopolítica das disciplinas. Neste sentido também, o legado da Sociologia Rural, oferecida no segundo período do curso, é tênue. Por se caracterizar como uma disciplina estritamente teórica e por não reverter uma cultura de poucas leituras, bastante arraigada nos estudantes de Agronomia, a mesma tem dificuldades para construir um espaço para a reflexão crítica.

Todavia, uma breve experiência como docente na disciplina de Extensão Rural, tornou essencial uma gradativa adaptação do programa e metodologia de ensino, de modo a contornar as dificuldades já elencadas. A combinação de instrumentos avaliativos clássicos a dinâmicas participativas e construtivistas permitiu um desdobramento disciplinar mais adequado a real situação de aprendizagem, sem prescindir de uma abordagem progressista do mundo rural. Assim, em um primeiro momento, tratava-se de promover leituras e debates em torno de temas caros à extensão rural brasileira, como o significado da extensão rural, as origens e história da extensão rural brasileira, a modernização do campo e a delimitação da “questão agrária” nacional, a luta pela terra, a agricultura familiar, o desenvolvimento territorial, o novo rural, a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, o processo de regulamentação da referida política, as formas de financiamento disponíveis aos agricultores familiares e os processos

comunicativos – e seus pressupostos teóricos – engendrados pelos agentes da extensão rural brasileira. Esta primeira parte da disciplina, composta, predominantemente, por aulas expositivas e dialogadas, bem como palestras, foi avaliada por meio de uma prova realizada em dupla.

O segundo momento da disciplina, previamente ajustado com os alunos, iniciou com a discussão do Diagnóstico Rural Participativo (DRP)⁹: é chegada, então, a ocasião de unir teoria à prática. Por implicar no uso de conhecimentos teóricos e conceituais prévios e ter em vista resultados práticos, o DRP, através de sua abordagem dialógica e do seu instrumental metodológico participativo, acabou se prestando exemplarmente ao papel, atuando como mediador do processo de aprendizagem.

Todavia, cabe uma observação. A mera adoção de metodologias participativas, em substituição às clássicas práticas difusionistas, não é garantidora, *per se*, de uma mudança de visão de mundo. Conforme Diesel e Dias (2010), a existência de uma dinâmica social que tende a aproximar o agrônomo à racionalidade da agricultura empresarial pode repercutir em uma seletividade dos beneficiários das políticas públicas, bem como provocar o esvaecimento dos objetivos sociais que originalmente se encontram associados à prática do DRP.

Visando, portanto, garantir o distanciamento necessário à mudança epistemológica almejada pela disciplina, exigiu-se dos alunos, divididos agora em grupos, que os mesmos procurassem por propriedades rurais que se enquadrassem na categoria de agricultura familiar, a fim de realizarem o trabalho. O progresso dos grupos foi acompanhado semanalmente, até o momento final, de entrega, apresentação e discussão dos trabalhos. Os resultados obtidos ao final do trabalho e da disciplina estimularam e desencadearam reflexões, algumas das quais são apresentadas na sequência. Ainda que decorrente de uma experiência incipiente, o uso de metodologias participativas, associadas a discussões de temáticas caras à extensão rural brasileira e mundial, se mostrou bastante positivo em termos pedagógicos.

Em um primeiro momento, conforme o já mencionado neste texto, e por outros autores, verifica-se o desinteresse inicial dos alunos pela disciplina e conteúdos:

Confesso que no início das aulas estava um pouco desanimado quanto ao desenrolar da matéria. Não me interessava muito pelos assuntos e por isso não participava como devia. Isso foi melhorando ao longo do semestre e atingiu o ápice com o trabalho do DRP. Esse trabalho me deu a oportunidade de colocar em prática algo aprendido na teoria em relação à extensão rural. Poder vivenciar o dia-a-dia de uma fazenda de agricultura familiar, as dificuldades, aflições, opiniões, perceber a relação entre os familiares, tudo isso foi muito interessante e me deu visões inéditas sobre como o meio rural funciona. Como a universidade nos dá uma visão muito técnica da Agronomia, esse trabalho veio para nos dar uma nova abordagem, uma nova visão, que só tem a complementar nossa formação. Acredito que essa opinião é compartilhada pela maioria dos alunos e que o trabalho deve ser repetido;

⁹ Segundo Verdejo (2007, p. 12), o Diagnóstico Rural Participativo (DRP) é um conjunto de técnicas e ferramentas que permite que as comunidades façam o seu próprio diagnóstico e a partir daí comecem a autogerenciar o seu planejamento e desenvolvimento. Desta maneira, os participantes poderão compartilhar experiências e analisar os seus conhecimentos, a fim de melhorar as suas habilidades de planejamento e ação.

Sem dúvida, o trabalho proposto pela professora foi o mais incrível desta matéria, pois se tratava de um trabalho totalmente desconhecido por nós e que **no começo acarretou uma repulsão, um verdadeiro preconceito. Porém quando da leitura do Diagnóstico e o começo da sua realização tudo foi ficando mais claro e percebemos a grande importância de uma atividade como aquela**, não só pela nossa questão profissional e muito mais pela pessoal, excelente trabalho;

O DRP foi um trabalho extremamente prazeroso de se fazer, tivemos a oportunidade de conhecer outra realidade, ou seja, vimos a agricultura de uma maneira, uma propriedade sem tecnologia e de agricultura familiar, muito diferente do que estamos acostumados a ver na faculdade. **Foi extremamente gratificante**, pois realizamos esse trabalho junto de pessoas simples, observando problemas (dificuldades) e descobrindo soluções em grupo;

No início do período, **quando a professora comentou sobre como seria o trabalho, achei que seria muito trabalhoso e chato**, mas a **partir do primeiro contato com a família, senti muito entusiasmo** devido à convivência com a realidade do pequeno produtor [...];

[...] concluo que foi **uma das poucas vezes que uma disciplina me surpreendeu positivamente**, apontando que, **no final dela, eu trabalhei seriamente** e tenho hoje uma opinião concreta e bem desenvolvida sobre os assuntos em questão;

[...] **inicialmente meu interesse era pouco por se tratar de uma disciplina que acreditava não agregar nada em minha vida profissional**, mas ao final agregou bastante e me fez ter o senso crítico da vida no campo, política e também questões financeiras em relação ao pequeno produtor (Grifos da autora).

Os trechos acima destacados, constantes na avaliação do trabalho e da disciplina pelos discentes, são reveladores desta mudança de opinião dos educandos ao longo do semestre. Uma vez acreditando que a disciplina pouco ou “nada agregaria” a sua formação profissional, os alunos a receberam “desanimados”, não se sentiam contagiados pelas aulas iniciais, de cunho mais teórico. Em relação ao DRP, verifica-se que o mesmo, inicialmente, foi recebido com “repulsão” e “preconceito”, sendo considerado, *a priori*, como “chato” e “trabalhoso”. Mas, a partir da leitura do Guia Prático do DRP (VERDEJO, 2007), bem como dos contatos iniciais com a realidade a ser explorada, os próprios discentes comentam sobre a crescente consciência da “importância” do trabalho, do “senso crítico” que o mesmo contribuiu para edificar, da “gratificação”, “prazer” e “entusiasmo” sentidos com o desenrolar do diagnóstico, do seu “ineditismo” e de como a atividade avaliativa passou a ser encarada com a devida “seriedade” e se tornou responsável pelo fato de a disciplina atingir o seu “ápice”.

Quando o aluno se refere, portanto, ao “ápice” como significando o ponto alto da disciplina, a arte de estudar e compreender a realidade se revela naquilo que possui de mais misterioso. Por

mais difícil e exigente que o ato de estudar e de conhecer se nos apresente, é preciso, como diria Paulo Freire (apud BARRETO, 1998, p. 71), “que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte, sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem”. Neste sentido, é que o ato de estudar não pode ser transformado em um brinquedo de regras frouxas, muito menos deve estar associado, na mente do educando, a algo insosso e enfadonho (BARRETO, 1998). Portanto, se a metodologia de trabalho disciplinar nos permitir escapar da falsa dicotomia autoritarismo *versus* licenciosidade, o educador, atuando como mediador entre o conhecimento e o educando, promoverá a superação do pensamento original e fundante do último – isto sem minar a sua criatividade e inspiração, o que ocorreria em casos de autoritarismo exacerbado, muito menos comprometer o processo de aprendizagem, o que aconteceria em situação na qual o professor optasse, deliberadamente, por fórmulas licenciosas de trabalho. Uma vez que o docente esteja consciente *do* e assuma *o* seu papel no processo de aprendizagem, os resultados falarão mais alto. Mais do que palavras, as fotos registram o caráter integrador e multifacetado do trabalho realizado.

Figura 1: A descontração de um dos grupos na sala de estar com a matriarca



Fonte: Acervo pessoal.

Figuras 2 e 3: A seriedade no momento de aplicar o roteiro da entrevista (à esquerda), bem como o envolvimento técnico durante a realização de uma caminhada transversal na propriedade (à direita)



Fonte: Acervo pessoal.



Fonte: Acervo pessoal.

Concomitante a esta abertura dos educandos para a disciplina e para a atividade de campo, a este seu encantamento pelas mesmas, conforme acima documentado, o que se verificou também, no momento de execução, elaboração e discussão dos trabalhos, é que os conhecimentos teóricos previamente abordados passaram a ser mobilizados para explicar e a realidade que lhes foi apresentada pela prática:

Este trabalho contribuiu de forma significativa para minha formação profissional, uma vez que **tinha apenas uma visão das grandes produções** e pode me **mostrar o quanto os pequenos são esquecidos e desfavorecidos** e até de certa forma **justifique o porquê da grande concentração de terras**;

(...) necessário é conscientizar da **importância que o pequeno representa para a nação** e como eles precisam de uma assessoria, informações simples fazem a diferença para eles, **ver isto foi claro quando tivemos que correr atrás do trabalho final** (Grifos da autora).

Não é apenas o conceito de “agricultura familiar” que passa a ganhar significado em seus discursos, uma vez que tinham “apenas uma visão das grandes produções”, mas a mesma categoria, em virtude da união entre a teoria e a prática, agora ocupa um lugar central na sua visão do mundo rural. A agricultura familiar transforma-se em algo “importante” não só pela sua “representatividade para a nação” (em termos de produção), mas, principalmente, pelo histórico “esquecimento” e “desfavorecimento” com que foi tratada, pela “falta de assessoria”, assessoria esta que poderia, ainda que na forma de “informações simples”, fazer a diferença, contribuir para que a realidade do campo fosse outra, para que a “concentração de terras” não se encontrasse no ponto crítico de hoje. É satisfatório perceber que o encadeamento dos eventos (e não o seu isolamento cartesiano) contribui, no final, para pintar um quadro complexo, o qual simula outra realidade, em sua perspectiva histórica. Em outros termos, o tema gerador “agricultura familiar” passa a estabelecer interfaces com as diversas e caras temáticas abordadas pela disciplina, sendo que, ao final, surge um “saber reelaborado”, que se confronta com a tradição apreendida ao longo do curso, pois “a disciplina de extensão rural nos mostrou uma parte diferente da agricultura, colocando-nos em contato com o próprio produtor familiar, fato que não havia sido realizado em nenhuma das outras disciplinas”, uma vez que

no nosso curso de Agronomia da Universidade Federal de Uberlândia, e creio que na maioria das outras faculdades de Agronomia, **o pensamento principal tanto dos professores quanto dos próprios graduandos é focado nas técnicas empregadas para os médios e grandes produtores** e esse outro setor que em números é o mais representativo, têm grande carência de assistência técnica de profissionais capacitados para solucionar seus problemas que muitas vezes são bastante simples (Grifos da autora).

Ainda que os alunos tenham associado o ponto alto da disciplina ao trabalho de Diagnóstico Rural Participativo, ainda que os mesmos tenham revelado em seus discursos a importância da “agricultura familiar” enquanto categoria chave na construção de uma nova visão do mundo rural, não há momento mais singular em um processo pedagógico do que aquele em que o educando, em companhia do educador e de seus colegas, rompe com a prévia adesão a um mundo que antes lhe parecia evidente, dado, inquestionável. Mais incrível ainda é ver o

despertar da *ad-miração* ocorrer como um resultado indiscutível da *práxis* (dialética teoria e prática). Na atualidade de Marx, o célebre “tudo que é sólido se desmancha no ar” não perde em oportunidade quando se trata de colocar em palavras a ruptura epistemológica à qual a disciplina de Extensão Rural dá ensejo. Os alunos, da posição construída no âmbito da disciplina de Extensão Rural e a partir do trabalho de Diagnóstico, passam a perceber o enfoque hegemônico de agricultura dado pelo seu curso, bem como a abordagem estritamente tecnológica, excludente, como uma, em um espaço de possíveis discursos. Além disso, a possibilidade de se alçar a um novo patamar, de engendrar ações pautadas por escolhas, ensaia fortalecer uma proposta curricular que, via de regra, parece perdida em meio a tantos conhecimentos compartimentados. O desafio da aprendizagem, oportunamente, volta-se para a edificação de um profissional total, que dê conta de uma realidade que não é apenas técnica, mas social, ética, econômica, política, histórica e humana. E, como na maiêutica socrática, a indagação dá origem a uma visão madura, reflexiva, fundamentada, a qual, de hora em diante, põe de lado a bengala que lhe servia de apoio, abstraindo-se do pensamento reprodutor e ensaiando novos caminhos:

A disciplina dá uma outra abordagem totalmente diferente do que a gente vê durante o curso, nos proporcionando uma outra visão das questões relacionadas e tendo em nós agora pontos críticos desses aspectos;

Aprendi, um pouco que tarde, que devemos refletir sobre tudo o que aprendemos até agora na faculdade, para que frente a algumas situações, saibamos nos posicionar quanto a assuntos como a agricultura familiar;

[...] colocamos a mão na massa e vimos que talvez coisas que não damos tanta importância são de grande valia;

[...] aconselho as demais turmas a participarem [...], para que na nossa universidade formem-se profissionais com os olhos também voltados para a agricultura familiar e seus desafios;

Posso dizer que eu cresci muito nestas visitas, de certo modo, me fez criar uma visão crítica a respeito desse mundo [...];

[...] possuo uma imagem diferente do meio em que vou atuar, considerando agora diversos aspectos que antes achava irrelevante para o setor agrícola do país. Estou mais evoluído socialmente neste meio, com uma visão bem mais crítica das diversas situações envolvidas no tema; considero uma das mais importantes atividades desenvolvidas no curso;

O trabalho DRP contribuiu significativamente para minha formação acadêmica e também para minha formação pessoal, uma vez que foi possível me defrontar com novas realidades de vida e a partir disso reformular minhas ideias e chegar a novos conceitos;

O presente trabalho possibilitou conhecer uma realidade que até então não tinha nos sido apresentada dentro da faculdade, um pouco que tardiamente, vimos que não podemos limitar a agricultura às

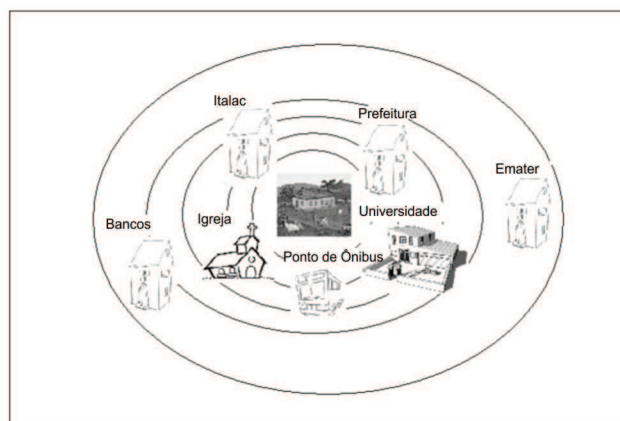
grandes propriedades produtoras de soja, milho e cana-de-açúcar. Aprendemos que existe uma grande parcela da população rural restrita a pequenas propriedades, que sofre com o descaso de entidades governamentais. Propriedades estas responsáveis pela produção de alimentos de suma importância na alimentação diária da população. Por isto, **foi visto a importância de trabalhos como estes para ampliarmos nossos conceitos e vermos o mundo de vários ângulos.**

“Outra visão”, “reflexão”, “cresci muito”, “estou mais evoluído socialmente [...] com uma visão bem mais crítica”, “foi possível me defrontar com novas realidades de vida e a partir disso reformular minhas ideias e chegar a novos conceitos”, “importância de trabalhos como este para ampliarmos nossos conceitos e vermos o mundo de vários ângulos”, todas estas são maneiras encontradas pelos educandos para expressar a mudança de olhar sobre a sua realidade profissional. É por isto que a disciplina de Extensão Rural chama para si o papel de fio condutor, capaz de articular os diversos conteúdos da matriz curricular, pois nenhuma mais que ela possui a capacidade de integrar e tornar interdisciplinares conhecimentos que permaneceriam, de outro modo, estanques. Outrossim, com um olhar humanizador, ela nos convida a observar o que antes nos escapava.

Portanto, se em um primeiro momento, nas palavras dos alunos, o trabalho desmistifica “a ação do extensionista como portador exclusivo do conhecimento”, mostrando que “a dialética é, a principio, a melhor forma de construir e consolidar o conhecimento”, bem como ensinando a “agir com humildade e saber respeitar e conciliar a opinião dos produtores com a nossa visão mais técnica”, em um segundo momento é uma realidade rica em detalhes que arrebatou o seu novo explorador.

Ao se entregar ao trabalho de campo, os alunos passam a perceber, por exemplo, o sentimento de desamparo que estas famílias nutrem em relação aos órgãos de assistência técnica e extensão rural, como a EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), e aos próprios bancos, pela dificuldade na obtenção de financiamento. Neste sentido, nas conversas que os grupos tiveram com as famílias, foi comum as mesmas situarem tais instituições como distantes, o que resultou na seleção e aplicação do Diagrama de Venn, uma das ferramentas do Diagnóstico Rural Participativo, por alguns dos grupos, conforme abaixo ilustrado.

Figura 4: Diagrama de Venn: ferramenta do Diagnóstico Rural Participativo utilizada para representar as distâncias reais entre a propriedade e instituições externas.



Fonte: Elaborada pelos alunos do curso de Agronomia.

A representação gráfica da situação de “abandono” e “descaso” do governo em relação a estas famílias, portanto, desperta a sensibilidade dos educandos, estabelecendo uma relação de empatia dos mesmos com o agricultor familiar e seu contexto. Já não é possível ser alheio e neutro impunemente a esta situação. Deste modo, portanto, o trabalho vai sendo elaborado e vai elaborando novas posturas e visões do mundo rural. Nesta direção, e ainda que os discentes, por escassez de tempo, não tenham sido sensibilizados para outros temas de grande relevância no meio rural, entre os quais as questões de gênero, os mesmos chegam a surpreender, na sua diligência, ao tecerem considerações como a que segue, em relação à esposa de um agricultor familiar:

Observa-se que ela não possui tempo livre, trabalha o dia inteiro e quando chega em casa prepara o jantar, que é esquentado no almoço do dia seguinte, já que ela fica fora o dia todo e não tem ajudante em casa. Depois de jantarem, todos vão dormir. Observa-se que ambos têm um dia atarefado, mas a mulher, mesmo depois de chegar do serviço, tem que fazer algumas tarefas domésticas, enquanto o homem descansa.

Também possíveis conflitos intergeracionais não passam despercebidos aos estudantes, os quais desenvolvem o seguinte texto no trabalho final:

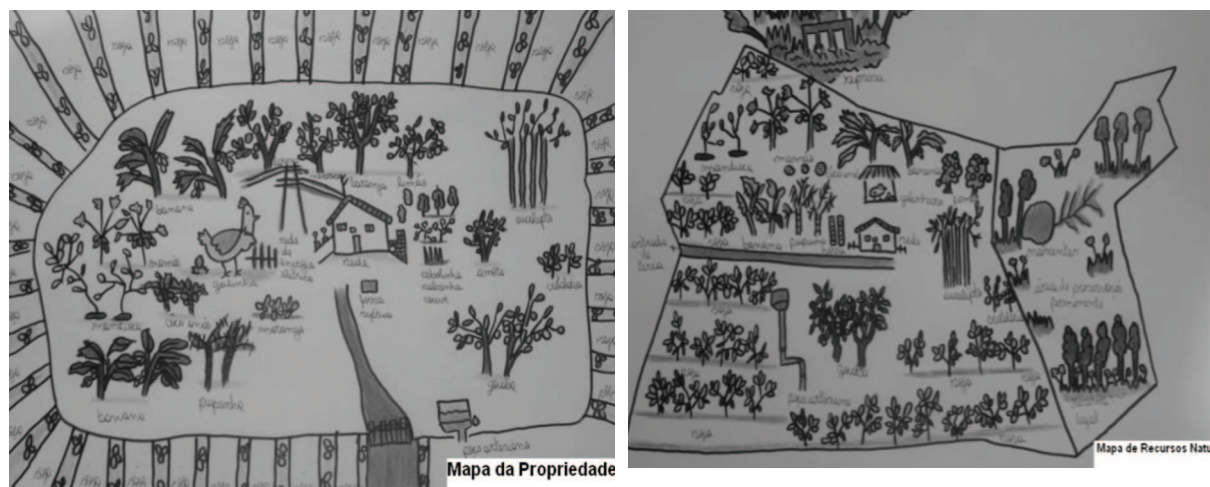
O filho M. é uma figura de extremo carisma e receptivo. Esteve sempre presente nas atividades da propriedade, demonstrando algumas insatisfações com as decisões impostas pelo pai. Por outro lado, com base em alguns relatos do Sr. A. e em nossas observações, percebemos que ele se mostra relapso em alguns pontos, com um mau planejamento administrativo e operacional da propriedade, não se mostrando disposto às atividades da propriedade e se tornando uma pessoa acomodada. Diante dessa situação, observamos um conflito entre pai e filho. O filho se queixa do conservadorismo do pai, que não acata suas ideias, porém o pai é receoso em executar os planos do filho, pois o acha acomodado e tem medo de levar a propriedade à falência.

O que os trechos acima destacados evidenciam, portanto, é uma extrema capacidade de não apenas se abrir para novas visões de mundo, para uma revisão de antigas perspectivas, mas também para explorar a nova realidade, descortinando-a em sua riqueza, atentando para paradoxos antes inimagináveis. Neste sentido, é que se percebe a dialética do processo de aprendizagem, uma vez que o aluno, ao se apropriar das discussões realizadas no âmbito da disciplina, as transcende, tornando o próprio educador um educando entre educandos, transformando o processo de aprendizagem em contínua descoberta e reconstrução.

Mas o contato com famílias que vivem uma realidade bastante distinta daquela de estudantes de origem urbana, além de ser algo profissionalmente inspirador, também vai atuar resgatando valores e princípios esquecidos. Como diria um dos alunos, ao se referir ao contato mais próximo com as quatro pessoas da família rural visitada: “eles são muito unidos, se respeitam, conversam bastante, fazem as refeições juntos, cumprem horários, enfim, são bem disciplinados; detalhes simples, que parecem ter sido esquecidos entre as pessoas da cidade”.

Como estes, vários outros trechos dos trabalhos e depoimentos dos alunos poderiam ser utilizados com o propósito de ilustrar a riqueza de situações de aprendizagem que o uso de metodologias participativas, dialógicas e voltadas para a prática oportuniza ao discente. Tais metodologias, ao promoverem o rompimento com a indefensável dicotomia teoria-prática, neutralidade-comprometimento, tornam a tarefa de estudar e compreender o mundo um jogo apaixonante, criativo. Criatividade esta que, desavergonhada, não se contenta em espreitar o texto da sua entrelinha, mas que o invade, enchendo o trabalho final da disciplina não apenas de conteúdos, mas de sentimentos. Criatividade que colore uma realidade que antes sequer povoava o imaginário discente.

Figuras 5 e 6: Mapa da propriedade (esquerda) e mapa dos recursos naturais (direita). O processo criativo na realização do DRP é revelado não apenas na contemplação de novos pontos de vista, na observação de detalhes mínimos da realidade encontrada no campo, como também na inspiração discente na hora de elaborar relatórios e mapas.



Fonte: Elaborada pelos alunos do curso de Agronomia.

Nas palavras de um aluno:

O primeiro ponto que me surpreendeu nesse trabalho foi o fato de o mesmo ser construído a partir das ideias próprias dos membros do grupo e, principalmente, da família envolvida. Nas visitas, foram as pessoas da fazenda que tinham o papel central de levantar informações, sendo que o grupo apenas ouvia atentamente, anotava, levantava dúvidas e também sugestões. Porém quando da escrita do trabalho, a criatividade teve grande importância, pois todo o texto foi criado a partir dos membros do grupo, sem consultas a referências. Creio que esse tenha sido o único trabalho realizado no período acadêmico sem consulta a nenhuma bibliografia, o que exigiu muita criatividade para elaboração do texto a partir das informações de campo. Outro ponto que merece destaque é o fato de não ter um modelo para ser seguido, o que gerou muitas dúvidas, surgindo necessidade de troca de informações e ideias entre os grupos.

Constata-se, pelo exposto, que a capacidade criativa expressa nos mapas e ferramentas do DRP elaborados pelos grupos, bem como o apelo à originalidade do trabalho, ensejou uma dinâmica diversa à tradicional forma de estudo acadêmica. Nela, criatividade e construção, e não a mera reprodução, afirmam-se enquanto princípios básicos. Também, e paralelamente às trocas

estabelecidas pelos grupos e alunos em seu empenho na elaboração do trabalho de DRP, percebeu-se que, na etapa de campo e visitas às propriedades, uma nova metodologia de trabalho do futuro profissional da agronomia, mais participativa e observadora, se lhe insinua como legítima.

Neste sentido, e ainda que um estudo de caso, como este, não possa, por motivos óbvios, pretender a universalidade e a autoridade que o transcendem, uma observação mais sistemática da realidade do ensino da extensão rural e da ciência agrônômica poderia corroborar a hipótese de que as relações estabelecidas entre professores e alunos na sala de aula, bem como entre os alunos entre si, alimentam e são alimentadas por aquelas que se estabelecem no campo, com o produtor rural e sua família. Uma vez que o educador assuma esta reflexão, poderá influenciar nos caminhos e descaminhos da formação do profissional da Agronomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo pretendeu explorar o espaço da disciplina de Extensão Rural enquanto desafio e oportunidade de edificação de uma visão crítica, reflexiva e dialética do mundo rural. Tratava-se de saber o quanto a mesma, por meio da adoção de metodologias participativas e um enfoque humanista, poderia cumprir com o seu papel de problematizadora da formação profissional tradicional e sua histórica aliança com as elites agrárias. Embora se tenha visto que os obstáculos a tal empreendimento são inúmeros, entre os quais a oferta tardia da disciplina na grade curricular, o trânsito por temáticas caras à extensão rural brasileira, como a agricultura familiar, a luta pela terra, a questão do desenvolvimento, as políticas de assistência técnica e extensão rural, entre outras, permitiu a incursão do aluno por um universo temático até então desconhecido. A ida a campo para a aplicação do Diagnóstico Rural Participativo, por seu turno, ao possibilitar que as mesmas temáticas fossem vislumbradas *in loco*, representou não apenas o ponto alto da disciplina, como também uma oportunidade de ruptura com as visões originais dos alunos, a partir da qual ensaiaram a *ad-miração* da nova realidade a eles apresentada.

É claro que, como diria Paulo Freire, seria exagero idealista pressupor que a assunção básica de que fumar ameaça a vida, implique, necessariamente, em parar de fumar (FREIRE, 1999). Todavia, a consciência abre espaço para novas opções. E, como diria um discente, a atividade “pode ter despertado os alunos de Agronomia para a possibilidade de estar trabalhando no extensionismo rural depois de formado”. Todavia, e continuando ainda com as palavras dos alunos, mesmo “que a maioria dos alunos da disciplina vá trabalhar em uma grande propriedade ou multinacional, [...] não devem se esquecer que existe uma parcela de agricultores que vivem outra realidade, e contribuem em muito com a economia do país”.

Descobrir na disciplina de Extensão Rural este “caldo de cultura” que, ao misturar criatividade, reflexão e construção de novas visões de mundo e de sociedade pelo educando, situa o educador em um papel central, como mediador do processo de aprendizagem e de construção de novos horizontes sociais, em uma concepção dialógica, é o que de mais estimulante pode haver no desafio docente ao ensino. Os resultados positivos obtidos com esta experiência de aplicação do DRP em atividades da disciplina de Extensão Rural permitem que se conclua

em favor da sua permanência no programa da disciplina, ainda que, pelo aprendizado oportunizado, o DRP venha a se inserir, daqui por diante, em uma metodologia de ensino que se pretenda de maior contraste em relação às práticas pedagógicas convencionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. R. **Notas para discussão sobre o diálogo de saberes: experiências inovadoras no ensino de ATER.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO EM EXTENSÃO RURAL, 2., 2010. Santa Maria. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/seminarioextensaorural/arquivos.php>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores.** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BOTELHO, M. N.; KOWALSKI, R.; BARTLETT, S. Uso da pesquisa-ação como veículo para o desenvolvimento profissional docente e transformação da prática pedagógica numa universidade federal rural no Brasil. **Revista Educação Agrícola Superior**, ABEAS, v. 21, n. 1, 2006.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papirus, 1996.

BRAGA, M. A. de R. **A formação ideológica do engenheiro agrônomo.** 1993. 139f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria da Agricultura Familiar. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural.** Brasília: MDA/Secretaria da Agricultura Familiar, 2008.

CALLOU, A. B. F. et al. O estado da arte do ensino da extensão rural no Brasil. **Revista Extensão Rural**, Santa Maria, v. 15, n. 16, p. 84-115, jul.-dez. 2008.

CAVALLET, V. J. **A formação do engenheiro agrônomo em questão: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI.** 1999. 128f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

COELHO, F. M. G. **A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos.** Viçosa: Editora UFV, 2005.

DIESEL, V.; DIAS, M. M. **Fundamentos teórico-metodológicos da Extensão Rural. Quais fundamentos?** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO EM EXTENSÃO RURAL, 2., 2010. Santa Maria. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/seminarioextensaorural/arquivos.php>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

DIRETRIZES PARA O ENSINO DE EXTENSÃO RURAL NO BRASIL: uma contribuição do seminário “O estado da arte do ensino em Extensão Rural”. Itamaracá – PE, 2008. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/seminarioextensaorural/arquivos.php>>. Acesso em: 11 de set. 2010.

DIRETRIZES PARA O ENSINO DA EXTENSÃO RURAL. Fórum da(o)s Professora(e)s do Ensino em Extensão Rural. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO EM EXTENSÃO

RURAL, 2., 2010. Santa Maria. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/seminarioextensaorural/arquivos.php>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

FELTRAN, R. C. de S. O professor de Medicina Veterinária na ótica de ex-alunos. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 20, n. 40, p. 243-262, jul.-dez. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LUCKESI, C. C. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. **Impressão Pedagógica**, Curitiba, n. 36, 2004. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>>. Acesso em: 9 dez. 2010.

MAIA, V. M.; ALEXANDRE, R. S.; SILVA, R. G. Desafios à formação do profissional em ciências agrárias. **Revista Educação Agrícola Superior**, ABEAS, v. 21, n. 1, jan.-jun. 2006.

MARTINS, J. de S. O futuro da Sociologia Rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 31-36, 2001.

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul.-dez. 2007.

SCHMIDT NETO, A. A. **Docência transdisciplinar: o papel do sujeito na construção do conhecimento**. 2010. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO EM EXTENSÃO RURAL, 2., 2010. Santa Maria. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/seminarioextensaorural/arquivos.php>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

SCOPINHO, R. A. **Diálogo de saberes: experiências inovadoras no ensino da extensão rural**. 2010. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO EM EXTENSÃO RURAL, 2., 2010. Santa Maria. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/seminarioextensaorural/arquivos.php>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

SILVA, J. G. da. **O novo rural brasileiro**. Campinas: Unicamp. IE, 1999.

SILVA, P. R. da. A educação agrícola superior em debate. **Revista Educação Agrícola Superior**, ABEAS, v. 21, n. 1, 2006.

SILVANETO, B. **Por uma Agronomia como uma ciência da complexidade: o papel da disciplina de Extensão Rural**. 2010. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO EM EXTENSÃO RURAL, 2., 2010. Santa Maria. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/seminarioextensaorural/arquivos.php>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

SOUZA, T. R. P. de. La construcción de un nuevo modelo. **Revista Educação Agrícola Superior**, v. 21, n. 1, 2006.

VEIGA, J. E. da. Fundamentos do Agro-reformismo. In.: STÉDILE, J. P. (Coord.). **A questão agrária na década de 90**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico Rural Participativo**: guia prático DRP. Brasília: MDA/Secretaria da Agricultura familiar, 2007.

Submetido em 30 de março de 2011

Aprovado em 21 de julho de 2011