

PROJETANDO COM A AGROECOLOGIA: UMA FORMA DE REPENSAR A PRÁTICA EXTENSIONISTA

Hacsa Priscila Soares de Oliveira

Estudante do Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco
hacsaprisila@gmail.com

Júlia Figueredo Benzaquen

Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco
Doutora em “Pós-colonialismos e cidadania global” pela Universidade de Coimbra – Portugal
juliafb82@yahoo.com.br

Luis Antonio da Silva Soares

Mestrando no Programa de Pós Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local (POSMEEX) da Universidade Federal Rural de Pernambuco
luissoarescs@gmail.com

Waldemir Carneiro de Albuquerque Neto

Estudante de Licenciatura em Agronomia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, bolsista de extensão
carneiro7437@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar um projeto de extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que tem como foco de ação a agroecologia. O projeto que serviu de estudo de caso se denomina “Grupo de Agroecologia & Permacultura-Txai: Projetando com Agroecologia” e foi aprovado em edital interno da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) para ser executado durante o ano de 2015. Havia um conjunto de ações previstas para serem realizadas, no âmbito desse projeto, tais quais o cultivo dos solos, cuidado com a água, hortas comunitárias, farmácia viva (fitoterapia), oficinas de bioconstrução, cine debate, eventos culturais e confecções de zines e material gráfico. O local que acolheu o projeto foi Nova Morada, comunidade vizinha à UFRPE, localizada no bairro da Várzea, na cidade do Recife. As atividades desenvolvidas durante um ano de projeto se resumiu a reuniões de articulação e consolidação de um grupo de pessoas responsável para construir fisicamente e gerir autonomamente a Escola Comunitária de Artes e Reforço Escolar (ECARE Nova Morada). A ECARE trabalha com os princípios da educação não-formal e já existia antes do projeto de extensão, mas o grupo estava bastante frágil antes dessa intervenção. Durante todo o processo, a agroecologia foi entendida como algo mais que uma simples técnica de produção de alimentos, a agroecologia foi praticada enquanto um programa político e filosófico de práxis holística, que questiona a ideia tradicional de desenvolvimento e de extensão.

PALAVRAS-CHAVE: agroecologia, universidade, extensão.

PROJECTING WITH AGROECOLOGY: A WAY TO RETHINK THE PRACTICE OF UNIVERSITY'S EXTENSION

ABSTRACT: This study aims to analyze an extension project of *Universidade Federal Rural de Pernambuco* whose action is focused on agroecology. The project, which has been the case study, is called “Group of Agroecology and Permaculture – Txai: projecting with Agroecology”. It has been approved in internal notice, to run during the year of 2015. There was a set of planned actions to be held within this project, such as the soil cultivation, care of water, gardens’ community, living pharmacy (herbal medicine), bio-construction workshops, film discussions, cultural events and the production of zines and graphic material. The place that hosted the project was *Nova Morada*, a community nearby the UFRPE, located in *Várzea*, a neighborhood in the city of Recife- Pernambuco, Brasil. The activities of one-year project took shape as enabling *ECARE* – Community School of Arts and Studying. *ECARE* works with the principles of non-formal education. Throughout the process, agroecology was understood as something more than a simple food production techniques; agroecology was practiced as a political program and philosophical holistic practice that questions the traditional idea of university extension.

KEYWORDS: Agroecology. University. Extension.

A UNIVERSIDADE: O CONTEXTO DA PRÁTICA EXTENSIONISTA

Neste trabalho, importa pensar criticamente as práticas universitárias e, mais especificamente, a prática extensionista, no sentido de problematizar as tensões sobre os (des) caminhos da ciência. Para uma definição de universidade, é interessante estarmos atentos para a etimologia da palavra. Universidade remete à ideia de universalidade, de totalidade. Ser universal é tratar todos os temas e todas as áreas do saber? É universal por desempenhar papéis similares em todas as sociedades, relacionados com a existência de instituições e pessoas dedicadas à criação, manutenção e transmissão da cultura escrita e sistematizada? Ou é universal ao atender à totalidade da população no sentido de que todos possam usufruir desta instituição? A primeira pergunta se refere a qual o conteúdo, ou quais saberes são trabalhados pela universidade; a segunda pergunta pensa como a universidade funciona, à sua institucionalidade; e a terceira questão se relaciona ao público que frequenta a universidade.

Kant (2004), teórico importante da universidade moderna, afirma que a razão é o que garante a universalidade da universidade. A respeito do conteúdo, para Kant, a razão faz a ligação entre as várias disciplinas e tem a sua própria disciplina: a filosofia. Além disso, para

o autor, a universidade é uma instituição que confere um grau universalmente reconhecido. O reconhecimento do grau e a razão a qual Kant faz referência estão dentro da lógica do Estado-nação moderno e monocultural.

A universidade moderna ocidental deve muito ao pensamento de Wilhelm von Humboldt (1959). A universidade pensada por Humboldt se revela em dois princípios: 1) a ciência é um saber infinito e, assim o sendo, a necessidade de investigação é permanente; 2) o Estado deve reger a universidade de uma maneira a garantir a autonomia universitária para que a universidade autonomamente sirva ao Estado. Os dois princípios se referem ao saber e à institucionalidade, respectivamente.

Segundo Humboldt (1959), o Estado (porque somente ele pode fazer isso) deve garantir a autonomia da universidade e, sendo a universidade autônoma, ela atenderá às necessidades e anseios da sociedade, que é a razão de ser do Estado moderno. Ao pensar nessa relação universidade-Estado, é preciso deixar claro que Humboldt pensa em uma concepção moderna de Estado. Ou seja, um Estado monocultural onde há o sistema de saúde, o sistema jurídico e o sistema educacional. Assim, o público da universidade para Humboldt é o sujeito moderno de um Estado-nação específico.

Esta pesquisa pretende adotar uma perspectiva descolonial, então é preciso evidenciar a colonialidade desses ideais modernos. As universidades europeias medievais proclamavam ser o repositório das formas mais elevadas do conhecimento, cultivado zelosamente pelos iniciados. O conhecimento que proclamam ter consistiria no acesso às verdades consideradas mais profundas e fundamentais. Assim, fazer parte de uma instituição onde a verdade é codificada e transmitida significava prestígio, autoridade e, muitas vezes, poder e riqueza. Dessa maneira, o público a quem se destinava essa instituição tinha que ser restrito a uma elite. A universidade moderna europeia surge então como uma instituição impopular e elitista e manteve esse caráter por muitos anos.

Segundo Santos (2005, p. 187), “[...] a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança”. No entanto, essa perenidade foi abalada por pressões e transformações a que foi sujeita a universidade. Santos (2005) explicita três crises da universidade enquanto sustentáculo do conhecimento moderno.

A primeira crise, a de hegemonia, acontece porque a universidade deixa de ser considerada como necessária, única e exclusiva na missão de produção e disseminação de saberes. A universidade não consegue fazer tudo que dela se espera, existindo uma tensão entre hierarquização (para manter os “saberes universitários” restritos a uma elite) e democratização (para ser realmente universal e atender a sociedade). Nesse contexto, está em causa o acesso à universidade, a questão de a quem a universidade serve. A crise que monopoliza as atenções e os propósitos reformistas é a terceira crise, a institucional. O primeiro fator dessa crise é o corte de investimentos por parte do Estado e o segundo fator é a imposição de uma lógica de eficiência e produtividade não próprias à lógica universitária. Isto gera: a proliferação de universidades privadas, os investimentos estatais seletivos (hierarquia interna das ciências), o discurso produtivista de uma universidade ineficiente (porque reduz-se o financiamento, mas não se restringe as funções da universidade) e a busca por meios alternativos de financiamento através de um discurso de autonomia e responsabilidade social (SANTOS, 2005).

A Universidade brasileira é uma instituição jovem. Nasce com princípios revolucionários, antieclesiásticos, antioligárquicos e democráticos, tendo como sentido ser fórum da polêmica, da diversidade e da pluralidade de pensamento. Pretende congregar variadas áreas do saber, travando assim uma discussão entre elas. A Universidade brasileira pretendia uma ligação orgânica com a sociedade em que vive, surgiu para responder aos problemas da sociedade e essa ligação faz parte da razão de ser da Universidade.

A Universidade aparece como uma “neutralidade” científica e acadêmica, porém ela sempre cumpre um papel político na manutenção ou na transformação do projeto global de sociedade. Um projeto de Universidade que se apresente como instrumento que faz avançar a construção de uma sociedade democrática se orienta por um critério de associação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses três pilares resultam na plena inserção da Universidade no meio social, o que significa identificação com os anseios e necessidades econômicos e sociais. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apesar de constar no artigo 207 da Constituição Federal, não tem se concretizado. A ideia de indissociabilidade entre as três esferas, embora tenha sido incorporada aos estatutos das universidades, não é uma realidade. A principal razão é a inexistência de condições para a realização de extensão

(tais como falta de financiamento e inexistência de uma cultura de extensão) e a própria compreensão do significado de extensão.

Antes de nos debruçarmos a respeito da prática extensionista, importa contextualizar a universidade que foi nosso campo de pesquisa. A Universidade Federal Rural de Pernambuco é uma instituição que autoproclama no seu site, que possui mais de um século de existência. Surgiu no ano de 1912 com o nome de Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, sendo no ano de 1967 que a entidade passou a ser reconhecida oficialmente como o seu nome atual. A nomenclatura “Rural” se deve muito aos cursos iniciais que eram ofertados e que até hoje parecem ser o “carro-chefe” da casa: os cursos de Agronomia e Veterinária.

Mais especificamente sobre extensão na UFRPE, é necessário mencionar a Pró-reitoria de Atividades de Extensão (PRAE) da UFRPE. A PRAE possui três coordenadorias internas: a coordenadoria de educação continuada, a coordenadoria de integração comunitária e a coordenadoria de comunicação, arte e cultura. Essas coordenadorias podem submeter projetos de extensão. Os projetos também podem surgir a partir das demandas por parte dos docentes e técnicos. Há pelo menos três formas de submissão de projetos: por meio do edital de fluxo contínuo Sonus¹, pelo edital anual BEXT² e por projetos do PROEXT³. A partir desse primeiro contato com a extensão na UFRPE é importante refletir de forma mais ampla a respeito da prática extensionista.

A PRÁTICA EXTENSIONISTA

A Extensão Universitária surge como forma de cursos de aperfeiçoamento de trabalhadores, no caso da Inglaterra, no final do século XIX e prestação de serviços, e nos Estados Unidos, no início do século XX. No Brasil, a extensão chega em 1911 com influência desses dois países, no entanto, se institucionaliza com forte contribuição do movimento estudantil em meados de 1960:

¹Um edital sem ônus para a Universidade.

²Tem como objetivo apoiar projetos desenvolvidos pela comunidade acadêmica da UFRPE que estejam em consonância com a resolução vigente de extensão

³O recurso vem do Ministério da Educação e as propostas selecionadas receberão financiamento de até R\$ 100.000,00 (cem mil reais) por projeto e de até R\$ 300.000,00 (trezentos mil reais) por programa.

No final da década de 1950 e início da de 1960, os universitários brasileiros, reunidos na União Nacional dos Estudantes (UNE), organizaram movimentos culturais e políticos que foram reconhecidos como fundamentais para a formação das lideranças de que carecia o País, além de demonstrarem forte compromisso social e buscarem uma atuação interprofissional, por meio de metodologias que possibilitavam a reflexão sobre sua prática. Não obstante o dinamismo que imprimiu à sociedade civil brasileira, o movimento estudantil daquela época pouco contribuiu para a institucionalização da Extensão Universitária. (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012, p. 6)

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária, elaborada no Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), ocorrido no ano de 2012 em Manaus, com a promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68) se institucionalizou a Extensão, com as seguintes finalidades “(...) as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes (Artigo 20)” (Ibid., p. 7).

No processo de redemocratização do país, a Universidade pública foi repensada e a concepção ideológica de extensão foi igualmente revista. De acordo com Jezine (2004), as mudanças sociais, econômicas e políticas também influenciam diretamente nas concepções ideológicas das práticas extensionistas. A autora aponta três concepções sobre a Extensão, são elas: a concepção assistencialista, a acadêmica e a mercantilista. A primeira, a concepção assistencialista, teve sua origem atrelada às primeiras propostas de Extensão. Consiste na prestação de serviços, execução de atividades pontuais elaboradas nas comunidades objetivando resolução imediata e paliativa sem refletir sobre as desigualdades sociais. Sendo inicialmente uma proposta transformadora-redentora, passou a ser assistencialista-conservadora. A segunda, a concepção acadêmica, surgiu a partir dos movimentos sociais e tem como proposta possibilitar a transformação social a partir das trocas dialógicas entre os saberes. É a proposta que influenciou e culminou na formulação do conceito de Extensão Universitária pelo FORPROEX. E a terceira, a concepção mercantilista, surge dentro do contexto globalizado a fim de prestar serviços e inclui a universidade e a extensão na lógica de competitividade do mercado (JEZINE, 2004).

Assim, no início da década de 2000, a Extensão Universitária já havia adquirido significativa densidade institucional, no que se refere à Constituição de 1988, à legislação federal e regulamentações do FORPROEX. Estava superada a concepção de que a Extensão Universitária seria simplesmente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou seminários; de prestações de serviços, tais como, assistências, assessorias e consultorias; ou de difusão de conhecimento e cultura por meio de eventos diversos e divulgação de produtos artísticos. A Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de “interação dialógica” que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública. (IBID., p. 10)

Sendo assim, o conceito de Extensão Universitária definido pelo FORPROEX nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais, realizados em 2009 e 2010; e as diretrizes cunhadas por Nogueira (2000) são as seguintes:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (...) As diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, pactuadas no FORPROEX, de forma ampla e aberta (NOGUEIRA, 2000), são as seguintes: Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social. (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012, p. 15-16)

A concepção de Extensão acadêmica trazida por Jezine se aproxima da ideia de comunicação defendida por Freire (1977) no seu livro “Comunicação ou extensão?”. O autor faz uma crítica às práticas extensionistas que depositam conhecimento de forma técnica, a chamada educação bancária; como se o extensionista fosse um ser superior que leva todo conhecimento aos indivíduos, de tal forma que os subestima e coisifica. Freire defende o ato de comunicar-se, ou seja, uma relação dialógica na troca dos saberes e que os indivíduos envolvidos sejam compreendidos como pertencente a contextos socioculturais específicos. A educação bancária, além de aniquilar as possibilidades e subestimar a inteligência dos sujeitos, tem como objetivo mantê-los passivos para manter a coesão social. A educação libertária ou problematizadora visa instigar os educandos a pensar criticamente e questionar as estruturas.

Paulo Freire (1987) defende uma educação libertadora, que visa superar a ideia de que o educando apenas recebe informações de forma passiva e que, no fundo, impossibilita explorar as potencialidades e autenticidade de cada sujeito. Ele enxerga uma potencialidade política nesse tipo de educação, pois, através dela muitas contradições sociais, serão desmascaradas e, a partir disso, os sujeitos podem se rebelar. Mesmo com os projetos de institucionalização e debates sobre o papel da extensão, o FORPROEX reconhece que existem impasses a respeito da concretização da prática extensionista que leve em consideração esses princípios:

Mas o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das Universidades Públicas. Muitas vezes, verifica-se a normatização da creditação curricular em ações de Extensão, mas restrições em sua implementação. O mesmo descompasso é verificado quanto à inserção de ações extensionistas nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos e à consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes. Nesses aspectos, também em algumas Universidades ou departamentos, o preceito constitucional e a legislação referida à Extensão Universitária não têm tido qualquer efeito sobre a vida acadêmica. (POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2012, p. 15)

Como foi dito acima, algumas instituições universitárias ainda são bastante elitistas e conservadoras, de forma que as concepções ideológicas de Extensão coexistem concomitantemente. O fato de alguns departamentos das Universidades não desenvolverem atividades extensionistas pode ocorrer por diversos fatores. A título de exemplo, os projetos de Extensão não valem ponto na classificação dos pesquisadores para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Também há dificuldade de elaborar projetos dentro dos parâmetros sugeridos pela Política Nacional de Extensão Universitária (2012), o que deixa ainda mais evidente os desafios das práticas extensionistas no Brasil.

Em entrevista com o Pró-reitor de Atividades de Extensão da UFRPE, foi questionada a facilidade de se aprovar projetos de Extensão na UFRPE que não atendem às diretrizes definidas pela Política Nacional de Extensão Universitária (2012), tendo em vista que existem cerca de quatorze critérios de seleção, destes apenas três, os de ordem subjetiva, que tentam levar em consideração as demandas sociais. O pró-reitor informou que a UFRPE

tenta deixar os critérios mais flexíveis para se adequar a pluralidade de possibilidades de ações. Porém, ele justifica que UFRPE não só tem projetos sociais, possui projetos técnicos, ele cita o exemplo dos cursos

Que tem uma nuance de extensão por que vai se dar com a comunidade. O curso é uma ação de extensão, mas aquele curso pode não ser uma atividade de extensão muito abrangente, mas a comunidade quis.

O pró-reitor traz à tona a dificuldade do FORPROEX de definir indicadores para avaliar os projetos de Extensão, que o Ministério da Educação (MEC) aceite como válidos para todo país. Ele afirma que por esse motivo as atividades extensionistas não são pontuadas no CNPq, por exemplo, porque dessa forma não tem como fazer a avaliação se determinado docente é bom ou ruim extensionista. No entanto, ele enfatiza que há certo incentivo para a Extensão nas Universidades públicas, pois o Plano Nacional da Educação (PNE) exige que até 2024 as Universidades têm que ter 10% de ações de extensão nas matrizes curriculares dos cursos. Além do fato que, na UFRPE, para um professor passar de adjunto 3 para professor titular ele tem que ter no seu currículo ações de ensino, pesquisa e extensão.

Dos 150 projetos selecionados, no edital BEXT 2015, poucos⁴ parecem se relacionar com movimentos sociais. Questionamos o pró-reitor a esse respeito, tendo em vista que sabemos que os movimentos sociais foram primordiais no processo de institucionalização e fortalecimento das práticas extensionistas no país. Ele respondeu que fazendo a análise desses projetos, pode-se perceber que cerca de 50% estão envolvidos com a zona rural. Antes de 2009 a maioria eram na zona urbana, ou seja, a UFRPE tem como um dos critérios promover uma interiorização das atividades extensionistas. No entanto, ele afirma que:

Trabalhar com movimentos sociais, principalmente assentamentos não é muito fácil. Tem uma série de limitadores. Por questão partidária, os movimentos sociais estão muito ligados a movimentos partidários né, e as vezes a gente encontra algumas barreiras com isso. E nós não queremos participar de movimentos partidários dentro da nossa universidade. Nós não queremos nos envolver com política partidária nas ações da universidade. Esse é um dos fatores que as vezes atrapalham um pouquinho, atrapalham um pouco, por que as vezes o pensamento daquela liderança política não é a mesma do que nós pensamos do lado social, enfim, então esse é um dos entraves. E o outro é a falta de conhecimento mesmo dos próprios movimentos,

⁴ Nós só tivemos acesso a lista dos títulos dos projetos aprovados, seus coordenadores e o departamento pertencente. Ou seja, fazemos essa afirmação baseada na suposição a partir do nome dos projetos, na localidade de sua execução (exemplo, se ocorre num assentamento rural etc.), bem como departamento de origem, estando ciente que é necessário fazer uma análise aprofundada para saber o número exato.

ou seja, eles não sabem que a universidade poderia ajuda-los nesse sentido...eles não sabem, é uma falta de informação. Eles não têm essa informação. Eles não sabem que poderiam recorrer a universidade para que a universidade se aproximasse deles. Então esse é um dos motivos dessa baixa incidência de projetos. No entanto os projetos que nós temos, quando a gente inicia o projeto o pessoal não quer mais se afastar da universidade. Por que eles sabem que tem N opções que a universidade pode levar para eles e contribuir com a melhoria social. Esse é um problema é a falta de conhecimento mesmo. Então você diz: então por que a universidade não se aproxima mais? Nós temos feito hoje é, umas parcerias com as prefeituras. Nós temos criado vários tipos de parcerias com as prefeituras e na maioria delas, todas as prefeituras que nós temos parcerias a gente trabalha com movimento social né. E tem outra ação que é interessante que estamos trazendo as comunidades de um modo geral, de N municípios para que eles venham conhecer a universidade. Que é o *Campo visitando o Campus*.

O pró-reitor afirma que o *Campo visitando o Campus* ocorre a cada 4 meses, no qual as pessoas, principalmente jovens, conhecem os espaços da Universidade. Ele reconhece que o recurso financeiro é limitador, por isso a UFRPE tem buscado convênio com a prefeitura. Soa um tanto contraditório a UFRPE, de acordo com a fala do pró-reitor, não querer se envolver com políticas partidárias e ao mesmo tempo fazer parceria com prefeituras. Outro ponto é que afirma que por ignorância dos movimentos sociais, não há esse diálogo. É importante lembrar que historicamente a Universidade se caracteriza por ser uma instituição elitista, na qual concentra o saber científico e subjuga os outros saberes. Um dos questionamentos que move esta pesquisa é o entender como ocorre o diálogo do saber científico com os outros saberes. De acordo com a fala do pró-reitor, os movimentos sociais, por ignorância, não se aproximam da Universidade. Então nos questionamos, o que será que traz esse distanciamento entre esses dois sujeitos? Será que os projetos de Extensão da UFRPE tentam construir os processos de conhecimento de forma dialógica?

Nós entendemos, [...], se nós não ouvirmos e se não recebermos, nós não.. nós teremos dificuldade de levar o saber o saber altamente tecnificado para eles. É difícil nós sairmos daqui com esse saber acadêmico né e tentar dar com nossa metodologia as vezes acadêmicas, colocar naquela comunidade. É muito difícil, eles não conseguem captar as vezes aquela mensagem que a gente quer transmitir para ele. Então o que é que a gente faz, tem que ser assim, a gente tem que começar a dialogar, a gente tem que ter um diálogo, para começar a incentivar eles a dar informações para a gente e a gente tá aprendendo com aquilo. Aquilo é exatamente a compreensão do saber popular. A gente começa a escuta-los a ouvi-los e ai acontece o diálogo. Dentro de desse diálogo é que nós deveremos colocar aquele saber técnico científico para eles. Mas de uma forma que não seja atropeladora. Devagarinho, colocando para que eles possam entender aquilo e aceitar. Por que se a gente chegar e tentar botar de vez para eles, eles não vão aceitar. Pelo contrário, eles

vão rejeitar. Na nossa presença eles até fazem. Olha você deve fazer dessa forma aqui, esse leirão aqui onde vai ser cultivado o coentro. Aí eu vou dizer: eu quero que você faça assim, pá. Na nossa presença, ele vai lá fazer como a gente tá mandando. Quando a gente dar as costas ele diz: eu não vou fazer desse jeito nenhum, por que eu aprendi desse jeito aqui com meus avós, com meus pais, então vou fazer desse jeito. Aí depois eles fazem do jeito deles, por que nós tentamos impor uma metodologia ou uma tecnologia para eles e isso não funciona, a gente tem que ter o diálogo.

Em relação ao diálogo com o saber popular, ele continua afirmando que depende de cada coordenador, mas a maior parte dos projetos “acatam” o saber popular. E que alguns coordenadores têm mais sensibilidade em relação ao saber popular e outros não. Ainda nessa entrevista, o pró-reitor afirmou que quando a comunidade quer um curso, ela recorre a UFRPE

Tem ali uma comunidade que está necessitando de algum treinamento em alguma coisa, um curso para aprender fazer por exemplo na área de panificação. Então se faz aquele projeto para aquela comunidade. A demanda, quem faz na realidade a demanda é a própria comunidade. Ela precisa daquilo. Ela conversa com um professor com um técnico com alguma coisa e a gente emite esses projetos para serem aprovados ou não.

Nesse sentido, observamos que, de acordo com fala do pró-reitor e pela breve análise em relação aos tipos de projetos selecionados no ano de 2014, as práticas extensionistas da UFRPE, em sua maioria, se enquadram na concepção mais antiga de extensão, uma postura assistencialista-conservadora (JEZINE, 2004). Que consiste na prestação de serviços e elaborar atividades pontuais, objetivando resolução imediata e paliativa sem refletir sobre as desigualdades sociais. Aproveitando o exemplo dado pelo pró-reitor, o fato do agricultor não fazer a plantação de coentro como o extensionista sugeriu porque ele acha que a forma que ele aprendeu com a família é mais eficaz, ou seja, negando o conhecimento vindo da Universidade, pode ser um indicador do problema desses projetos de cunho assistencialistas, que visam cumprir atividades pontuais e ignoram os outros saberes. Na verdade, não há uma construção dialógica, como o pró-reitor acredita que ocorre, e sim é o Epistemicídio (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004), ou seja, mais uma vez a Universidade utilizando seu prestígio de saber científico para legitimar a colonização dos saberes, eliminando e invisibilizando as outras formas de saber. A agroecologia e a educação popular são formas de descolonizar os saberes e assim propor práticas extensionistas mais dialógicas.

A AGROECOLOGIA E A EDUCAÇÃO POPULAR

As transformações no cenário nacional e internacional nas últimas décadas trazem novos conceitos e perspectivas para o mundo, pondo em evidência a educação ambiental como base estratégica para o desenvolvimento socioeconômico em regiões de grandes desigualdades sociais, como as periferias da Região Metropolitana do Recife. De acordo com os órgãos multilaterais internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU) e órgãos governamentais como Ministério da Educação (MEC), a educação tem sido apontada como uma ferramenta propulsora a favor de melhores condições de vida para os cidadãos brasileiros.

Compreendemos que a mudança da realidade da educação no Brasil cobra transformações mais abrangentes e profundas no sistema educacional, sobretudo ao proporcionar que a educação, em todos os níveis, se fundamente no exercício da inter e transdisciplinaridade e no diálogo entre os conhecimentos científico-tecnológicos e os saberes populares. Isso implica a necessidade de que as instituições de ensino construam e executem seus projetos político-pedagógicos com a ativa participação das organizações comunitárias e movimentos sociais, dos povos e comunidades tradicionais, sejam elas urbanas, periurbanas ou camponesas (TRUJILLO, 2006). Implica também a reformulação dos sistemas metodológicos e avaliativos internos e externos às instituições de ensino e dos (as) educadores (as), de forma que os princípios para a construção do conhecimento perpassa pela perspectiva agroecológica e da Educação Popular no reconhecimento e na valorização dos sujeitos da referida comunidade.

Segundo Gliessman (2001), a agroecologia proporciona o reconhecimento e a metodologia necessários para desenvolver territórios ambientalmente consistentes, altamente produtivos e economicamente viáveis. Ela abre a porta para o desenvolvimento de novos paradigmas sociais, em parte porque corta pela raiz a distinção entre a produção de conhecimento e sua aplicação. Para o mesmo autor, ela valoriza o conhecimento local e empírico, a socialização desse conhecimento e sua aplicação ao objetivo comum da sustentabilidade.

A educação agroecológica é um instrumento fundamental para o processo de autonomia e autodeterminação. Para isso, é necessário a educação agroecológica questionar as bases epistemológicas do modelo de ensino ocidental: racional, cartesiano e produtivista (MEKSENAS, apud LIMA et al., 2006). Segundo Casado et al. (2000), é imprescindível desconstruir as dicotomias e os binarismos do pensamento ocidental moderno; buscarmos pelo conhecimento sistêmico e holístico, a cosmovisão entre homens e mulheres com a natureza.

A partir disso, uma ação pedagógica que se proponha a ser popular/emancipadora deve partir na direção a essas realidades concretas. A educação não se poria como uma ação neutra no tecido social. O educador parte da noção de sua própria incompletude e se põe numa situação de diálogo com o educando, que seria algo muito além da mera transmissão do conhecimento dos que tem para os que não o tem. Para Freire, o diálogo seria:

[...] o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 82).

Nesse sentido, na educação popular não se busca levar ou estender os conhecimentos do educador ao educando, porque reconhece-se que todos aprendem em conjunto e que é possível ressignificar as vidas dos envolvidos com empatia, afeto e cuidado mútuo (FREIRE, 1977). Assim, nessa perspectiva busca-se florescer as ações, (re) existir e (re) inventar a práxis porque acredita-se ser possível um novo modelo que não mercantilize as vidas, os saberes e os recursos naturais.

Partindo dos princípios da solidariedade, ajuda mútua, autonomia, autosuficiência e sustentabilidade, assim como nas expressões da igualdade e dos direitos entre homens e mulheres, busca-se pautar as discussões e integrações. Logo, compreende-se que as decisões devem ser construídas na autogestão, ou seja, há a necessidade de que todos se apropriem dos processos e (re) criem estratégias e práticas criativas de construção do conhecimento agroecológico de forma horizontal transparente e coletiva. Um espaço onde todos tenham o mesmo valor e voz nas tomadas de decisões, tornando-se possível assim o espírito de cooperação: ação conjugada através da qual se une visando objetivos comuns (PIRES, 2004).

Entende-se que as condutas acima descritas são altamente relevantes, pois enfrentam a lógica neoliberal de educação majoritariamente implantada na educação no Brasil. Nesse sentido:

[...] o pensamento científico ocidental e as bases epistemológicas são aportados pela lógica racional, cartesiana e disciplinar, espaço da negação a emancipação. Assim também, não favorecem a promoção do diálogo entre os distintos conhecimentos étnicos (GROPPO, 2006. p. 7-27).

Assim, vê-se que a educação no Brasil vem se caracterizando como um modelo educacional anti-dialógico. Segundo Freire (1977, p. 43), “ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se constantemente na transformação da realidade”. Desse modo, ainda parafraseando Freire, ao qual é um dos pensadores que estimulam e inspiram as atitudes do projeto de extensão que analisamos neste artigo, pensamos que a transformação é um direito, onde “cabe a quem muda exigir o pensar certo” (Ibid, p. 42) assumindo portanto a mudança operada. Porém, é oportuno frisar que o pensar certo deve se corporificar no exemplo, na coerência entre o dizer e o fazer e que essa coerência pode ser relatada a partir de testemunhos que dão conta da experiência vivenciada.

METODOLOGIA

Antes de nos deter no nosso campo de pesquisa, importa explicitar a metodologia do nosso estudo. Subjacentes aos métodos e às técnicas de execução de uma pesquisa estão sempre opções epistemológicas e ideológicas. A metodologia está fundamentada nas estratégias práticas orientadoras para cumprir os princípios éticos, os quais o trabalho persegue. A presente pesquisa pretendeu fazer uma crítica à ciência eurocêntrica, através de uma perspectiva pós-colonial, que entende a ciência como um saber construído por sujeitos epistemologicamente localizados.

De maneira geral, a ciência está enraizada em uma concepção positivista, que encobre o autor através de uma suposta neutralidade e verdade absoluta. É o que Castro-Gómez (2005) designa por ponto zero, no qual existe uma pretensa neutralidade, na qual o sujeito que conhece está supostamente livre dos preconceitos. Essa é uma ideia eurocêntrica,

que faz parte de um repertório, no qual as ciências sociais se incluem, de domínio econômico, político e cognitivo sobre o mundo.

Os teóricos pós-coloniais propõem uma reestruturação, descolonização ou pós-ocidentalização das ciências sociais. O primeiro passo para tanto é reconhecer e evidenciar que os trabalhos científicos são produzidos por um corpo-político do conhecimento, não podendo haver portanto pretensão de neutralidade. Todo o conhecimento possível se encontra incorporado, encarnado em sujeitos atravessados por contradições sociais, vinculados a lutas concretas, enraizados em pontos específicos de observação e não em um ponto zero (CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2007).

Dessa forma, a pesquisa feita está consciente de sua posicionalidade, que se traduz na escolha do referencial teórico, bem como das técnicas de pesquisa, que foram: a observação participante e a entrevista. Brandão (1981, p. 11) define a pesquisa participante da seguinte maneira: “onde afinal pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes”. As pessoas envolvidas nessa pesquisa são partes integrantes do objeto de pesquisa, pois todos os autores participaram no projeto de extensão, que constituiu o campo da pesquisa. Essa participação aconteceu em diferentes níveis, quais sejam: coordenadora do projeto, bolsista do projeto, estudante proponente da realização do projeto e estudante participante pontual do projeto. Essa inserção gera consequências positivas e negativas para a presente pesquisa. Por um lado, dá acesso a informações e contatos privilegiados; por outro lado, poderá não enxergar alguns elementos que só um *outsider* veria.

A observação foi registrada em um diário de campo, o qual foi redigido imediatamente após a observação e quando possível durante a mesma. Os registros foram organizados de forma a conter:

[...] A) o que o observador de campo acredita ser uma descrição exata de suas observações sobre a situação (incluindo transcrições completas do que ocorreu literalmente nas entrevistas ou outras interações), e B) o que ele agora julga, no momento do registro [...], digno de acrescentar, à guisa de reflexões individuais e interpretações de pesquisa [...] (JUNKER, 1971, p. 15).

Essa forma de registro ajuda a estar sempre fazendo relação com a teoria e facilita o momento da análise. Principalmente o estudante-bolsista e a coordenadora do projeto fizeram esses registros.

Durante a observação, os pesquisadores estavam sempre conversando informalmente com os envolvidos. Algumas dessas conversas foram anotadas no diário de campo e algumas falas utilizadas para o *corpus* da pesquisa. Além dessas falas soltas, realizamos uma entrevista semiestruturada com o Pró-reitor de Atividades de Extensão da UFRPE. Importa mencionar ainda a análise documental feita, a partir dos documentos oficiais sobre extensão e também em registros de atas e relatos da ECARE.

Os produtos das observações, da entrevista e da análise documental foram compilados no sentido de constituir um testemunho da vivência desse projeto de extensão. É um testemunho no sentido que é feito por pessoas altamente envolvidas em todo o processo, o que dificulta uma análise mais fria. É um testemunho e não uma análise porque dialoga apenas indiretamente com o marco teórico da pesquisa. Preferimos escrever uma narrativa e não analisar através de categorias, por acreditar que a narrativa por si traduzirá os conceitos chave da pesquisa.

TESTEMUNHO DE UMA PRÁTICA AGROECOLÓGICA

Em janeiro de 2015, começou um projeto de extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Este projeto tinha como objetivo principal trabalhar com a Escola Comunitária de Artes e Reforço Escolar (ECARE) no sentido de desenvolver ações na comunidade de Nova Morada. As ações propostas visavam a apropriação do uso autônomo da agroecologia e da permacultura. O projeto pretendia ser um agente mediador e facilitador do processo de educação não formal, enquanto uma ação construída em torno da ECARE Nova Morada.

A permacultura e a agroecologia se concretizam na tentativa de criar espaços nos quais os elementos (componentes vivos), as estruturas físicas e todas as energias existentes localmente e vindas de fora se relacionam de forma a montar um espaço altamente sustentável. Este sistema é planejado para atender a todas as necessidades dos elementos no

próprio local. A ideia principal é que estes sistemas sejam ecologicamente corretos e economicamente viáveis e que supram suas próprias necessidades, não explorem ou poluam e que, assim, sejam sustentáveis em longo prazo.

Para falar do ano de 2015, importa uma breve retrospectiva. O projeto de extensão foi uma proposta apresentada por estudantes que já há algum tempo desenvolviam atividades junto a ECARE. Uma parte desses estudantes constituía, desde 2013, um grupo chamado Txai⁵. Na verdade o Txai não se tratava de um grupo de pessoas definido, e sim indivíduos reunidos coletivamente que compartilhavam da cultura, da filosofia e da ciência que esta palavra representa para os movimentos de agroecologia e permacultura. Dessa forma, os indivíduos que se identificam com o Txai, são pessoas que compartilham das ideias do Txai, e estes ideais são: o de solidariedade, autonomia e autosustentabilidade. Esse grupo realizava algumas atividades acadêmicas como a promoção de palestras e seminários, mas se centrava na realização de atividades de agroecologia e permacultura nas comunidades vizinhas à UFRPE.

Durante organização e mobilização realizadas em 2014, pelo grupo Txai, foi possível reunir um pequeno grupo para atuar na prática (pesquisa e extensão) na comunidade de Nova Morada. A atuação aconteceu devido a demandas da comunidade. Em contato com André (morador de Nova Morada e um dos principais atores da ECARE), os estudantes foram convidados a fortalecer as atividades já realizadas anteriormente pela ECARE. Importa mencionar que durante 2013 e 2014, na comunidade de Nova Morada, fora realizado um movimento de luta por moradia, onde foram ocupadas terras na região. Posteriormente o grupo que ocupou perdeu o direito da totalidade da terra ocupada, sendo cedido a ocupação apenas de um lote, devido a justificativa de se realizar nesse espaço uma Escola Comunitária de Artes e Reforço Escolar (ECARE). Assim o Txai abraçou a causa e resolveu trazer a proposta da ECARE para dentro da Universidade, no intuito de mobilizar outros atores parceiros. Isso aconteceu quando o Txai levou este caso para estudo durante o encontro formal do Txai realizado anualmente, onde surgiu a proposta de ser elaborado um Projeto de Extensão. O Txai contou com a colaboração da Prof. Dra. Júlia Benzaquen, e desta forma

⁵A palavra TXAI significa mais do que companheiro, a outra metade de mim, na língua dos índios da tribo Kaxinawá, do Acre. A palavra aparece em uma música de Milton Nascimento e foi o seu significado que inspirou o surgimento do grupo.

realizamos a elaboração do projeto dentro da episteme do paradigma agroecológico. O projeto foi aprovado em dezembro de 2014 e iniciado em janeiro de 2015.

Fora realizado neste primeiro momento de projeto de extensão, ou seja, em janeiro de 2015, uma reunião rápida com alguns atores da comunidade, onde esclarecemos qual seria o papel da Universidade, ou seja, do Projeto em relação à gestão das atividades a serem realizadas. O objetivo da reunião foi deixar claro que o projeto estava ali para fomentar e facilitar as demandas da comunidade em relação à ECARE. Definimos uma pequena agenda de atividades: mutirão de arrecadação de materiais para a construção física da escola, final de semana para iniciar a construção da escola, mobilização na comunidade para agregar outros parceiros que poderiam contribuir com a construção da Escola, agenda de um ciclo de cine-debates a ser realizado temporariamente na Escola Municipal, realização de oficinas de artes e de oficinas de capoeira para as crianças. No tempo que definimos foi impossível mobilizar material necessário para a construção física. Por uma certa inércia, outros atores da comunidade não foram envolvidos no processo. Quem propôs o cine-debate precisou se afastar por motivos pessoais e profissionais. Enfim, foram impossibilidades várias, que não permitiram que essas atividades fossem postas em prática.

Em fevereiro, tivemos um segundo momento com a comunidade, na presença de alguns atores, principalmente moradores de Nova Morada de certa maneira envolvidos e interessados na concretização da ECARE, mas com um número bastante reduzido de participantes, contando com uma média de dez pessoas, envolvendo pessoas da comunidade e da Universidade. Nesse momento foi realizada a apresentação do projeto. Na discussão, chegamos a conclusão que devido o número restrito de participantes envolvidos com a proposta, seria interessante realizarmos um diagnóstico participativo, no sentido de mobilizar e envolver a comunidade nas atividades da ECARE. A construção física ainda era vista como algo primordial e mais uma vez se tentou agendar os mutirões.

Diante a avaliação de nossos limites e a frustração de não conseguir dar encaminhamento ao que foi decidido coletivamente, em reunião, durante a segunda semana de março, a construção física da Escola foi colocada em segundo plano, visto que o mais importante seria construir e fortalecer o grupo de pessoas que gestariam e geririam a ECARE. Pensamos então em uma sistemática para as nossas reuniões. Realizáramos duas reuniões

ampliadas por mês nas sextas-feiras, estas reuniões seriam para avaliação, organização, mobilização e integração dos atores para as atividades. Estas reuniões foram organizadas da seguinte forma: num primeiro momento, realizaríamos a parte formal (repasses, informes, avaliação e reorganização) e, em seguida, realizaríamos atividades com o intuito de mobilização e integração dos atores e possíveis atores, com oficinas, momentos lúdicos, filosóficos, poético, artístico.

Nosso primeiro encontro com este método foi realizado no dia três de abril de 2015. Compartilhamos, revemos, avaliamos nossas metas e atividades e recebemos novos simpatizantes e atores na área das práticas integrativas e da saúde integral. Uma das participantes foi uma terapeuta de práticas integrativas em saúde, que propôs transferir suas atividades, que são ligadas a secretaria do estado, para Nova Morada, no sentido de fortalecer a equipe da ECARE. O fato é que depois desse encontro, não encontramos mais a terapeuta e conseguimos agregar poucas outras pessoas para além do pequeno grupo que se encontrou pela primeira vez em janeiro, ou seja, a coordenadora do projeto, o bolsista, André (o principal entusiasta da ECARE, morador de Nova Morada e envolvido com a proposta desde sua origem), mais dois ou três estudantes da UFRPE e mais dois ou três moradores de Nova Morada.

Em abril e maio outros encontros foram realizados seguindo essa metodologia, mas por falta de comunicação e de articulação, percebemos que os encontros quinzenais nas sextas-feiras não estavam sendo produtivos. Pensamos então em promover um grande debate na UFRPE, para dessa maneira atrair mais pessoas para se engajarem na ECARE. Convidamos então Dona Matilde, uma das primeiras moradores de Nova Morada, pessoa que conhece bem a história da comunidade e que apoia a iniciativa da ECARE, estando presente em algumas das reuniões realizadas. Chamamos a palestra de “Nova Morada: construindo relações”. A ideia era trazer o saber de Dona Matilde para dentro dos muros da Universidade, como um saber protagonista e assim dar mais força para as ações da ECARE. O evento foi amplamente divulgada na UFRPE através de cartazes, bem como nas mídias sociais, como, por exemplo o facebook. Infelizmente, no dia programado, dia 12 de junho de 2015, Dona Matilde teve contratempos pessoais e não pode comparecer. Mesmo assim a roda de diálogo aconteceu, com os já envolvidos na proposta da ECARE socializando para os que chegavam o

que era a ECARE, o contexto de Nova Morada e os desafios da proposta. Foi um momento importante, em que vários estudantes se identificaram com a proposta e se prontificaram a participar.

Importa mencionar que durante todo o ano de 2015, a maioria das pessoas que conheceram a proposta da ECARE a partir da Rural, se reuniam quinzenalmente para discussões teóricas em um grupo de estudo, coordenado pela mesma professora que coordenava o projeto de extensão. As discussões do grupo giram em torno dos estudos pós-coloniais, com uma variedade de temas a serem abordados, como por exemplo: “estudos de gênero”, “racismo”, “educação popular”, entre outros. Para além do debate de certos textos, o grupo sempre está repassando informes a respeito dos projetos de extensão que se vinculam ao grupo. Esses informes são relatos do que está acontecendo, assim como um convite para participar nas ações.

Para além dos debates de textos teóricos que auxiliam nossa prática, no dia 10 de julho, aconteceu mais uma reunião na comunidade. Nesta reunião, foi reafirmada a importância da construção de uma estrutura física no terreno da ECARE. Com a materialização da ECARE seria possível engajar mais pessoas e realizar de maneira tranquila as atividades propostas. A construção física, por decisão dos participantes, principalmente dos moradores de Nova Morada, volta a ser o centro das atenções da ECARE e conseqüentemente do projeto de extensão. Nesse sentido, algumas pessoas foram mencionadas e se colocou a importância de que essas pessoas estejam junto nesse processo. No sentido de mobilizar para isso, tiramos como encaminhamento a produção de um informativo. O calendário para que o informativo se concretizasse foi estabelecido coletivamente e assumimos que seria preciso respeitar as datas estipuladas. Mais uma vez, os encaminhamentos não se concretizaram. O informativo foi desenvolvido e distribuído, a partir da iniciativa, persistência e insistência de dois participantes do projeto de extensão. O informativo seria instrumento de divulgação da ECARE e principalmente de convocação da comunidade para uma reunião de mobilização, a ser realizada no dia 22 de agosto, onde realizaríamos um diagnóstico participativo e planejaríamos para a construção da estrutura física e outras atividades do espaço.

Por conta do atraso na divulgação do informativo e pela própria falta de disponibilidade dos participantes, não aconteceu nada no dia 22 de agosto. Apenas no dia 12

de setembro, foi feita uma importante reunião na Escola Municipal de Nova Morada. Este encontro consistiu numa roda de discussão para tratar de assuntos pertinentes à construção física da Escola Comunitária de Artes e Reforço, assim como de seu desenvolvimento conceitual e prático. Foi discutido também qual a melhor forma de envolver os moradores de Nova Morada e assim surgiu a ideia de formação de comissões que levem adiante as demandas discutidas. Foi consenso que a construção física tenha uma proposta ambiental e sustentável, assim a permacultura é a ideia principal por seu conceito integrativo. As comissões foram formadas e os prazos para as atividades das comissões foram definidos. A comissão de construção conseguiu um grande avanço ao fazer um pré-projeto arquitetônico, baseado na permacultura, da estrutura da ECARE. Fez também o levantamento dos materiais necessários e o orçamento desse material. Bem como contactou doadores e dentre esses contatos, conseguiu a doação de alguns tijolos para ajudar na construção. A comissão de educação também avançou ao planejar uma ação em conjunto com a Escola Municipal para o dia das crianças, 12 de outubro. A ideia seria que a atividade teria como objetivo, além de entreter as crianças, apresentar para os pais a proposta da ECARE. A atividade aconteceu, mas contou com pouca participação dos participantes da ECARE. A comissão de comunicação foi a que menos andou. Parece que a comunicação é um dos grandes problemas para a ECARE se concretizar. A falta de estrutura básica, como acesso a internet por parte dos participantes é um problema grave. Foi sugerido que o informativo fosse reeditado e que se fizesse um novo número, mas devido a falta de engajamento das pessoas, isso não aconteceu.

A partir do dia 17 de outubro, a equipe da ECARE decidiu entrar em mutirão permanente. Tanto moradores de Nova Morada, como os demais colaboradores, foram convidados a, sempre que possível, dar uma passada no terreno da escola para realizar alguma benfeitoria. Neste dia, foram realizadas atividades de manutenção e preparação do terreno para edificação da sala de aula. A esta altura, muitas pessoas do projeto de extensão estavam desanimadas e colocando como prioridade outras ações. Até março de 2016, essas pessoas continuam se colocando a disposição para ajudar a ECARE no que for possível, mas muitos estudantes, acabaram se frustrando e desanimando, por ser tão difícil concretizar algumas ações.

Dessa forma, percebe-se que algumas metas do projeto foram atingidas, como por exemplo a participação ativa de mais moradores, que conscientes da necessidade do bairro de desenvolver uma identidade própria e proteger aspectos locais como as margens do rio, enxergam na ECARE um importante espaço para fomentar ações ambientais e de cidadania. Uma conclusão a que se chega é que é muito difícil desenvolver um projeto de extensão, quando não existe na comunidade um grupo forte e atuante, ou pelo menos um grupo constituído. Não há com quem dialogar se não existe pelo um menos um grupo na localidade da ação extensionista. Como a universidade vai fazer uma extensão acadêmica, nos moldes do proposto por Jezine (2004) ou uma comunicação, nas palavras de Freire (1977), se há apenas um lado da história. A academia se via, muitas vezes de mãos atadas, pois faltou comunicação, no sentido de resposta aos e-mails e telefonemas; e faltou ação. Não há como julgar o motivo para tanto, o fato é que existiu.

No momento do planejamento do projeto a ideia era possibilitar um espaço de aprendizagem cooperativa ecológica, estreitando os laços de solidariedade, respeito à natureza, às relações de gênero, de geração e étnico-raciais e fomentando o desenvolvimento socioeducativo, econômico, cultural e ambiental de forma autônoma pelos (as) educandos (as) e educadores (as) na localidade. O que realmente aconteceu, não foi bem assim. Esse testemunho tentou, pelo menos descrever. A análise dos porquês disso ter ocorrido vai demandar mais distanciamento temporal do vivido, para assim obter uma melhor compreensão a respeito.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CASADO, Glória Guzman, SEVILLA-GUZMÁN, Eduardo e MOLINA, Manuel Gonzalez . **Introducción a la Agroecología como Desarrollo Rural Sostenible**. Madrid: Ed. Mundi-Prensa, 2000. p. 155.
- CASTRO-GÓMEZ .**La hybris Del punto cero**. Ciencia, raz e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, 2005.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGOQUEL Ramón. **Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico**. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro*

decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 9-23. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. Porto Alegre – RS. Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

GROPPO, Luís Antônio. **Autogestão, Universidade e Movimento Estudantil**. São Paulo: Autores associados, 2006.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. **Sobre la organización interna y externa delos establecimientos científicos superiores en Berlín**. Escrito em 1810, in AAVV La idea de la universidad en Alemania. Buenos Aires: Sudamericana, 1959.

JEZINE, Edineide. As práticas curriculares e a extensão universitária. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pd>> Acesso em: 16 mar. 2016.

JUNKER, Ruford H. **A importância do trabalho de campo**. Rio de Janeiro, Lidador, 1971.

KANT, Immanuel. **El conflicto entre las facultades**. Buenos Aires: Alianza, 2004.

LIMA, Jorge Roberto Tavares (Org.). **Agroecologia, conceitos e experiências**. Recife: Bagaço, 2006.

PIRES, Alexandre; LIMA, Irenilda. A abordagem agroecológica na extensão rural: ferramenta político-metodológica para reflexões sobre o desenvolvimento local. In: **Extensão rural e desenvolvimento local: uma proposta metodológica para a relação teoria e prática**. Recife: EDUFERPE, 2004.

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. 2012. Manaus. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras-FORPROEX**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção da nossa época, v. 120.

SANTOS, Boaventura S. MENESES, Maria Paula G. e NUNES, João A. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo, in Santos, Boaventura Sousa (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, 2004.

TRUJILLO, Fernando Sánchez de Puerta. Agroecología y Extensión Agrária: un análisis alternativo del pasado y presente para la construcción del paradigma extensionista ecosocial en Iberoamérica. In: FIGUEIREDO, Marcos Antonio Bezerra; LIMA, Jorge Roberto Tavares (Org.). **Agroecologia, conceitos e experiências**. Recife: Bagaço, 2006.