

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Extensão Rural: trajetórias e desafios

Organizadores:

Alberto Bracagioli Neto

Flávia Charão-Marques



Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Extensão Rural: trajetórias e desafios

Organizadores:

Alberto Bracagioli Neto

Flávia Charão-Marques



© dos autores

1.ª edição: 2023

Direitos reservados desta edição:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:

Leonéia Hollerweger, Tanara Forte Furtado e Marcello Ferreira

Coordenação da Editoração: Leonéia Hollerweger e Ely Petry

Revisão: Equipe de Revisão da SEAD

Capa: Ely Petry

Editoração eletrônica: Ely Petry

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



E96 Extensão rural: trajetórias e desafios [recurso eletrônico] / organizadores Alberto Bracagioli Neto [e] Flávia Charão-Marques ; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2023.
244 p. : pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

1. Agricultura. 2. Extensão rural. 3. Agricultura familiar. 4. Desenvolvimento rural. 5. Políticas públicas. 6. Gestão rural. 7. Assistência técnica. 8. Trabalho social. 9. Comunicação. I. Bracagioli Neto, Alberto. II. Marques, Flávia Charão. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. IV. Série.

CDU 631.1

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin– Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-65-5725-097-6

4

Enfoques pedagógicos na extensão rural

Jenifer C. Medeiros e Alberto Bracagioli Neto

As leituras sobre a implementação da Extensão Rural no Brasil (Fonseca, 1985) apontam que desde o início havia um projeto educacional para o homem do campo, cuja tarefa era educá-los, ensiná-los a aumentar a produtividade e ter melhorias na qualidade de vida. A educação (tanto a formal como a não formal) é um meio

de socialização que pode contribuir para a manutenção do *status quo*, mas também para a instrumentalização de homens e mulheres na busca por seus direitos e por diferentes formas de organização da sociedade. Contudo, a educação não é neutra, a educação é uma construção social e foi historicamente disputada por diferentes grupos. Na história do Brasil, é possível identificar diferentes teorias pedagógicas, que incidiram nas políticas educacionais e na educação de modo geral.

Este texto detém o olhar na trajetória da extensão rural e na influência das teorias pedagógicas na política de extensão e na prática profissional. Na primeira seção do texto, foi traçado um breve histórico das teorias pedagógicas no Brasil, com maior ênfase na pedagogia libertadora. Na segunda seção, observa-se a influência dos enfoques pedagógicos na Extensão Rural. Por fim, a última seção apresenta uma reflexão sobre desafios para atuação do extensionista sob enfoque da pedagogia libertadora.

TEORIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

Para tratar das teorias pedagógicas no Brasil, adotaremos aqui a periodização das ideias pedagógicas no país, proposta por Dermeval Saviani, na pesquisa *História das ideias pedagógicas no Brasil*. O autor chama a atenção para o fato de que a periodização é uma estratégia do pesquisador de organizar as informações do fenômeno que irá investigar. De acordo com Saviani (2010), a pesquisa sobre as correntes pedagógicas junto à organização escolar foi possibilitada pela análise articulada com a filosofia, teoria da educação e prática pedagógica. Os períodos identi-

ficados pelo autor foram: 1º Período (1549 – 1759): *Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional*; 2º Período (1759 – 1932): *Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional*; 3º Período (1932 – 1969): *Predominância da Pedagogia Nova*; 4º Período (1969 – 2001): *Configuração da concepção pedagógica produtivista*). Os períodos foram subdivididos em diferentes fases, que incluem as ideias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas. Cumpre assinalar que a história não é linear, as tendências pedagógicas coexistem num mesmo período e passam por disputas e tensionamentos.

Quando a Extensão Rural oficial se instaurou no Brasil, nos anos 1950, a educação tinha passado por um processo recente de mudança. Entre os anos de 1920 e 1950, houve reordenamento das políticas educacionais, a educação passou a ser tratada como questão nacional e foi regulamentada pelo Estado. Em 1931, o ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, iniciou uma reforma educacional, promoveu a regulamentação do ensino em suas diversas modalidades e introduziu o ensino religioso nas escolas oficiais (Saviani, 2010). A inclusão do ensino religioso causou alvoroço em membros da sociedade e, em 1932, foi lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Importante mencionar que, neste período, o Brasil estava na fase de industrialização, e o ensino educacional passou por algumas reformas também no sentido de formar profissionais para atuarem nas indústrias. Uma delas, a Reforma Capanema, resultou na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/Senai, em 1942 e leis para o ensino industrial e secundário (Saviani, 2010).

De acordo com Saviani (2010), de 1947 a 1961, a teoria da educação que predominou no Brasil foi a pedagogia nova. No processo de construção da Lei de Diretrizes de Base (LDB), foi constituída uma comissão em 1947 para elaborar o projeto da LDB e a maior parte dos membros dessa comissão pertenciam à corrente da pedagogia nova. Nesse mesmo período, havia também influência da concepção humanista moderna, especialmente nas escolas católicas (Saviani, 2010).

A pedagogia nova foi formulada a partir de críticas à pedagogia tradicional, a escola era central para essa teoria e tinha a função de promover a equalização social, se transformando num instrumento de correção da marginalidade. Para tanto, era necessário transformar o sistema de ensino (Saviani, 1986). A pedagogia nova tinha inspiração na biologia e na psicologia, o papel do professor era de mediador, era preciso criar ambientes estimulantes que incentivassem os alunos a aprenderem. Na prática, não funcionou para a rede de ensino. Saviani (1986) acentua que houve escolas experimentais que ficaram mais restritas a grupos da elite, e que teve consequências para a rede escolar pública, dentre elas o autor destaca: afrouxamento da disciplina, relaxamento na transmissão de conhecimento, rebaixamento do nível escolar das escolas públicas.

No começo da década de 1960, outra tendência pedagógica ganhou força no Brasil: a pedagogia tecnicista. Esta foi articulada por iniciativa dos empresários. Em 1961, foi fundado por empresários o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/IPES, que tinha financiamento de empresas nacionais e multinacionais. Uma das ações era discutir uma política educacional que propiciasse o desenvolvimento econômico do país, lem-

brando que a essa época o Brasil vivia o nacional-desenvolvimentismo. Ganhou força, nesse contexto, a educação profissional e a formação da mão de obra para o mercado de trabalho. As ideias do IPES foram incorporadas às reformas educativas (Saviani, 2010). É nesse período que a educação brasileira se burocratiza. Outro ponto importante trata da estreita relação de empresários ligados ao IPES com americanos. Em 1965, houve alguns contratos de cooperação intermediados pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional/Usaid, conhecidos como Acordos MEC-Usaid (Saviani, 2010).

Até agora, abordamos as ideias pedagógicas dominantes, entretanto, convém salientar que, durante os períodos descritos, houve articulação das organizações sociais na luta por uma educação adequada aos trabalhadores, mas não foram expressivas o suficiente para ter lugar no governo. Na década de 1960, outra tendência pedagógica ganhou fôlego, a educação popular. Porém, com conotação diferente do que havia perdurado nos anos anteriores. A educação popular, na perspectiva da educação dominante, estava relacionada à instrução da população, era ofertada pelo Estado por meio das escolas primárias (Werri, 2008; Saviani, 2010). O direito ao voto, que estava condicionado à alfabetização, alavancou campanhas de alfabetização de jovens e adultos.

Esse movimento foi visto como a possibilidade de garantir o acesso à democracia a todos brasileiros. Logo, o número de eleitores aumentou num curto espaço de tempo e, em contrapartida, o cenário político também sofreu alterações, pois a massa alfabetizada passou a escolher candidatos que mais se aproximavam de suas realidades. A educação era discutida e disputada tanto pelo governo quanto pelas organizações

da sociedade e movimentos populares. O foco era a organização da escola e se esta se alinharia ou não às mudanças da sociedade. Segundo Werri (2008), as divergências na sociedade se manifestavam no campo educacional e havia disputas pela educação indispensável ao desenvolvimento em vigência no país, pelo currículo das escolas, formato da alfabetização dos trabalhadores, e se a educação iria cumprir o papel de conscientização dos trabalhadores.

No entanto, a educação popular ganhou nova conotação ao ser impulsionada por iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimento de Cultura Popular (MCPs) e Movimentos Eclesiais de Base (MEB), que tinham em comum a valorização da cultura popular e a transformação social. Esses movimentos desenvolveram uma educação brasileira alinhada com o desejo de conscientização da população, via alfabetização focada na cultura do povo. O resultado foi um movimento contra-hegemônico produzido pelos próprios trabalhadores. O principal expoente desse movimento foi o educador Paulo Freire, que formulou a pedagogia libertadora.

Paulo Freire se tornou referência ao desenvolver e implementar, em conjunto com outros educadores, um método de alfabetização de adultos em Recife/PE. Posteriormente, compôs a Comissão Nacional de Cultura Popular, criada pelo Ministério da Educação (MEC) em 1963. No entanto, com o Golpe Militar de 1964, o educador foi exilado no Chile. Em 1959, Paulo Freire escreveu a primeira versão do livro *Educação como prática da liberdade*, obra na qual o autor explicitou a situação da educação brasileira e apresentou o método de alfabetização que desenvolveu, resultante das experiências realizadas em Recife/PE. Freire

(1967) elucida que o processo de alfabetização não poderia ser mecânico, seria um momento de tomada de consciência a partir do conhecimento da realidade. Ele afirma ainda que:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesma paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito (Freire, 1967, p. 104).

Nota-se, que o processo de alfabetização surge numa perspectiva de método ativo, intermediado pela realidade, com envolvimento direto dos sujeitos. O método consiste em cinco fases (Freire, 1967, p. 111-114):

1. *Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará* – nesta fase os educadores identificam as palavras que fazem sentido para os educandos, as expressões. Esse processo é realizado em conjunto com a comunidade.
2. *A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado* – nesta fase é feita a seleção das palavras que serão utilizadas no início da alfabetização. Observa-se a riqueza dos fonemas, as dificuldades e o potencial de engajamento das palavras com a realidade.

3. *A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar* – Este é o momento em que o educador realiza atividades com situações-problema, estimulando o grupo a debater as palavras geradoras, potencializando, assim, a conscientização e a alfabetização, simultaneamente.
4. *A quarta fase consiste na elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho* – Freire acentua que o roteiro é um subsídio e não algo rígido.
5. *A quinta fase é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.*

O método de alfabetização idealizado por Paulo Freire foi inovador e era contrário aos preceitos da pedagogia tradicional. Freire denominou a pedagogia tradicional de educação bancária. Para o educador, a forma de ensino-aprendizagem preconizada pela pedagogia tradicional tratava o aluno como um depositário de informações, “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1987, p. 33). De um lado, o professor com o domínio do conteúdo pronto para realizar a transmissão, do outro um aluno apto a receber.

Para Freire (1987), a pedagogia libertadora tinha como premissa a “[...] superação da contradição educador educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (Freire, 1987, p. 34). Essa fundamentação muda a relação professor e aluno. O que Freire propõe é a construção de uma relação horizontal. Isso é possível por meio do conhecimento da realidade, por meio do diálogo honesto e fraterno. Os ensinamentos de Freire (1983) evidenciaram que

a ação educativa deve ser conduzida de modo que as atividades sejam realizadas em conjunto com os sujeitos. O educador — professor, mediador, interventor, extensionista — tem o papel de promover o diálogo com a comunidade, em consonância com a ideia de que a educação é uma prática da liberdade.

As teorias da educação influenciaram o campo da educação não formal e a forma de atuação dos educadores. A pedagogia nova, por exemplo, inovou com metodologias e dinâmicas de trabalho em grupo. O educador/professor era o responsável pela aplicação das metodologias e pela mediação da construção do conhecimento. Na pedagogia tradicional, a ênfase era no papel do professor, na valorização do conhecimento historicamente acumulado, nos registros e ritos burocráticos. Para a pedagogia tecnicista, o foco estava na formação profissional, na eficiência do conteúdo aliado ao interesse industrial. Já a pedagogia libertadora intencionava potencializar a autonomia e conscientização dos sujeitos. A autora Stamato (2012) produziu uma síntese acerca das quatro teorias, a saber, Escola Tradicional, Escola Nova, Escola Tecnicista, Escola Antiautoritária (Escola Libertadora), e apontou itens em cada uma delas. Aqui reproduziremos as observações acerca da relação professor x aluno, conteúdo e metodologia:

Quadro 1. Síntese teorias educacionais

Itens	A Escola Tradicional	A Escola Nova	A Escola Tecnista	A Escola Antiautoritária
Professor e aluno	O professor é o transmissor e detentor do saber e da autoridade (magistrocêntrica). O professor é paternalista, autoritário e dogmático. Sua relação com o aluno é vertical sendo este um receptor passivo, devendo assimilar os conteúdos transmitidos.	O professor é o facilitador da aprendizagem. O aluno é ativo e o centro do processo de ensino-aprendizagem. Professor modela e reprime atitudes que não se adequem à sociedade.	O professor é o técnico que aplica com eficiência e eficácia o conteúdo. O aluno é um elemento para quem o material é preparado e que será treinado. Espera-se que o aluno seja eficiente lidando cientificamente com a realidade.	O professor é o educador que conduz o processo de ensino-aprendizagem, porém de forma não diretiva. O aluno é um sujeito ativo (que determina) e que também é histórico, econômico e socialmente determinado. Aluno deve operar solidariamente os conteúdos sendo capaz de operar mudanças na realidade.
Conteúdo	O Saber é abstrato e selecionado a partir da cultura universal acumulada valorizando o passado. Preocupa-se com a quantidade de conhecimentos adquiridos. Visam à aquisição de noções e assimilação intelectual de conhecimentos humanístico e literário da cultura dominante da elite. Organizados em disciplinas com horários e currículo rígidos. Não há preocupação com diferenças individuais.	Selecionados a partir dos interesses da sociedade. Preocupação com a natureza psicológica da criança. Há diretividade do ensino. Valorizam-se temas da sociedade moderna. Introdução das ciências nos currículos.	Conteúdos selecionados a partir dos interesses do capital. Conteúdos científicos e tecnológicos. Especialização do conhecimento. Formação de mão de obra.	Selecionados a partir da cultura de origem, devem estar ligados à experiência de vida do aluno. Formação integral do cidadão.

Metodologias	Aulas expositivas centradas no professor. Exercícios de memorização. Utiliza-se de prêmios e punições estimulando a competição.	Atividades padronizadas. Aprende-se fazendo, com técnica.	Pressupõe a divisão do conhecimento e das tarefas (taylorista). Ênfase nos meios: áudio-visual, instrução programática, tecnologias de ensino, ensino individualizado.	Utiliza-se de todos os meios que possibilitem a apreensão crítica dos conteúdos. É guiada pela auto-gestão. Valorização das comunidades de aprendizagem.
--------------	---	---	--	--

Fonte: Stamato (2012) apud adaptado de Saviani, 1985; Libâneo, 1985; Cry, 1995; Aranha, 1996; Gadotti, 2000.

Percebe-se que há diferenças fundamentais no que tange a relação professor x aluno, conteúdo e metodologia nas quatro teorias pedagógicas. Tais diferenças se materializam na prática e impactam o processo de aprendizado. A aprendizagem é um elo importante quando se pensa em educação. Como se aprende? Essa pergunta mobilizou pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e inúmeros estudos foram realizados no sentido de compreender o modo como ocorre a aprendizagem humana. Knud Illeris (2013), no estudo denominado *Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana*, expõe uma abordagem que contempla uma “síntese geral e atual” do campo da aprendizagem.

O autor apresenta a seguinte definição de aprendizagem:

A aprendizagem pode ser definida de maneira ampla, como qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (Illeris, 2007, p. 3). Optei deliberadamente por essa formulação aberta porque o conceito de aprendizagem in-

clui um conjunto muito amplo e complicado de processos, e uma compreensão abrangente não é apenas uma questão da natureza do próprio processo de aprendizagem. Ela também deve incluir todas as condições que influenciam e sejam influenciadas por esse processo (Illeris, 2013, p. 17).

Illeris (2013) sublinha que todo desenvolvimento da aprendizagem passa por dois processos: um externo, que pressupõe interação do indivíduo com o ambiente e o processo interno, de ordem psicológica. O autor aborda três dimensões da aprendizagem: conteúdo, incentivo e interação. A dimensão do conteúdo está relacionada ao que é aprendido e isso inclui *conhecimento, valores, modos de agir e etc.* A dimensão incentivo engloba as emoções, os sentimentos, necessários para o processo de aprendizagem. E a dimensão da integração, segundo Illeris (2013, p. 19), é a que proporciona o começo da aprendizagem, que pode ocorrer via “transmissão, experiência, imitação, atividade, participação, etc”. Illeris, baseado em Jean Piaget, destaca quatro tipos de aprendizagem:

- a) Cumulativa ou mecânica: um tipo de aprendizado que não está necessariamente conectado a algo, conhecimento novo, não inserido em um contexto de significados, exemplo treinamento de animais.
- b) Assimilativa ou por adição: quando um elemento novo se soma a um conhecimento já assimilado, exemplo, disciplinas escolares.
- c) Acomodativa ou transcendente: transforma um conhecimento já adquirido. O autor afirma que esse processo pode ser doloroso, pois implica num esforço mental e na aceitação de novas ideias.

d) Significativa, expansiva, transicional, transformadora – Illeris (2013) acentua que, nas últimas décadas, estudiosos identificaram processos de aprendizados mais amplos. Este tipo de aprendizagem pressupõe mudanças mais profundas, de personalidade, pode ser resultante de situações de crise, de desafios urgentes.

A percepção de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem contribui para moldar as ações educativas. Ao compreender que a aprendizagem tem um caráter amplo e envolve mudanças mais profundas, a relação estabelecida entre educador e educando altera, e o mesmo ocorre no campo da Extensão Rural, entre técnicos e agricultores.

INFLUÊNCIA DOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS NA EXTENSÃO RURAL

Como já mencionado, a instalação oficial do programa extensivista no Brasil ocorreu no final da década de 1940. Dois pontos que contribuíram para a instalação do programa foram a preocupação da elite com a educação rural e o desempenho econômico do setor agrícola. De acordo com Fonseca (1985), a intenção da educação ofertada ao meio rural era manter o homem no campo e educá-lo o suficiente para que executasse a função; era uma proposta conservadora e oriunda da elite. Foi elaborado um quadro (Quadro 2), de caráter didático, com uma síntese para ilustrar o período histórico da Extensão Rural, o contexto nacional e o enfoque pedagógico predominante.

Quadro 2. Extensão Rural e enfoques pedagógicos

Período (aproximado)	Extensão Rural	Contexto Nacional	Enfoque pedagógico
Década de 30 – 60	Período de predominância do Humanismo Assistencialista. Crédito supervisionado, foco na família.	A agricultura ainda não é prioridade na economia nacional.	- Pedagogia tradicional; - Influência da igreja católica na educação (concepção humanista); - Pedagogia nova.
Década de 60 – 70	Difusionismo produtivista. Foco da extensão rural eram os médios e grandes produtores: empresa rural. As atividades de bem estar foram praticamente extintas.	Desenvolvimento econômico - Industrialização do campo. Concentração de terras. Pobreza, desigualdade social, concentração de terras.	- Pedagogia nova; - Pedagogia tecnicista.
Década 80 – 90	Surgiu o movimento “Repensar a Extensão Rural”. Preocupação com as questões ambientais. Agroecologia. Camponeses e agricultores familiares. Processos participativos.	Crise econômica e redemocratização. Emergência dos Movimentos Sociais, Organizações da Sociedade Civil, Sindicato de Trabalhadores. Intensificação da reivindicação por Reforma Agrária. Desenvolvimento Rural Sustentável	Predominância da pedagogia tecnicista na extensão rural oficial. Influência da pedagogia libertadora, sobretudo nas ações dos movimentos sociais e organizações não governamentais.

Período (aproximado)	Extensão Rural	Contexto Nacional	Enfoque pedagógico
Década 2000 - 2015	<p>Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural/ Pnater.</p> <p>Promoção da cidadania e busca por melhor qualidade de vida das famílias.</p> <p>Gênero, juventude, saúde, lazer, soberania alimentar.</p> <p>Participação social.</p> <p>Associativismo, cooperativismo.</p> <p>Preocupação ambiental (saneamento, água...).</p>	<p>Políticas Públicas que fortalecem a agricultura familiar, a agroecologia e favorecem a participação social.</p>	<p>Influência da pedagogia libertadora na concepção da Pnater.</p>

Fonte: elaborado a partir de Fonseca (1985); Miranda (2015); Saviani (2010).

Para discutir os enfoques pedagógicos na extensão rural, seguiremos os principais marcos da política no Brasil. O Programa de Extensão Rural implementado no Brasil, foi o chamado *modelo clássico* americano que ao ser adaptado para os países da América Latina foi denominado *modelo difusionista-inovador*, desenvolvido pelo americano Everett Rogers (Fonseca, 1985). É preciso lembrar que, nesse período, um dos objetivos da extensão rural era o desenvolvimento agropecuário por meio de adoção de tecnologias, de novas práticas. Para tanto, a mudança de comportamento dos agricultores era vital para a ação lograr êxito. Fonseca *apud* Rogers (1985) elucida que há quatro funções no processo de adoção de uma inovação: *conhecer, persuadir, decidir, confirmar*. Outra referência importante desse modelo é a

teoria clássica da comunicação, que era baseada na seguinte fórmula: *fonte › mensagem › canal › receptor*, em que os extensionistas seriam a fonte, o agricultor o receptor (Ruas et al., 2006). Logo, os extensionistas seriam os portadores das inovações (produzidas por instituições de ensino e pesquisa), e aos agricultores caberia o papel de adotar as novas tecnologias, a relação estabelecida era vertical (top-down) (Ruas et al., 2006, p. 16). Na perspectiva de Freire, uma educação bancária. Após os primeiros anos de implantação da política de extensão e os insucessos, foi incorporado à política o objetivo de educar (Fonseca, 1985).

A educação era a possibilidade de auxiliar na transmissão do conhecimento, moldar comportamentos e hábitos dos agricultores. Importante destacar, que de acordo com Molina (2019), a educação rural ofertada no Brasil pode ser organizada em três categorias: educação para a formação das elites; educação rural elaborada pela classe dominante para os trabalhadores rurais e, no período mais recente, a educação do campo. Para os trabalhadores rurais era oferecido o ensino primário e, em alguns casos, cursos profissionalizantes, de modo que a educação cumpriria o papel de “fixar” o homem no campo. Ao adotar caráter educativo, a prática do extensionista ganhou novos nuances. Fonseca (1985) sublinha que os técnicos tinham que difundir as novas técnicas e promover mudanças no conhecimento e comportamento dos agricultores. As características educativas eram da educação não formal, as atividades eram realizadas em diferentes ambientes, embaixo de árvores, galpões, a “escola ia ao aluno” e as ações extensionistas au-


xiliaria os agricultores a “ajudar a si mesmo” (Fonseca, 1985, p. 91). A pedagogia tecnicista teve forte influência nessa fase da extensão rural, e o recurso audiovisual foi amplamente utilizado.

Nesse contexto, a base da ação educativa passou a ser o núcleo familiar. A persuasão era o mecanismo utilizado para envolver todos os membros da família na adoção de novas técnicas e no abandono do modo tradicional de vida. Cumpre salientar que as equipes dispunham de economista doméstica, cuja função era apresentar novas técnicas para as famílias no âmbito da casa, nos cuidados com alimentação, nutrição e etc. (Fonseca, 1985). Aos homens eram ofertadas técnicas agrícolas e às mulheres, técnicas domésticas. Havia aí uma divisão de gênero.

Uma publicação da Emater do estado do Paraná ilustra bem a atuação extensionista nesse período:

Figura 1 - Fragmento da edição "O Homem e a terra"

O trabalho



Nos primeiros anos, a Extensão Rural luta para conquistar a confiança do produtor rural, pois chega com propostas capazes de mudar profundamente o modo de vida das famílias no campo. Neste período, a tecnologia e a assistência social (ilustração foto acima) eram as portas de entrada para as propriedades e para as comunidades rurais.

As grandes linhas de trabalho

- **Economia Doméstica** – as técnicas sociais da extensão são na verdade as primeiras a abrir as portas das propriedades para a extensão, tratando das necessidades básicas das famílias.
- **Associativismo** – Os extensionistas, desde o princípio, percebem que seus objetivos, tanto quanto os objetivos dos produtores, somente seriam atingidos com união e cooperação. São as sementes do associativismo lançadas ao solo paranaense.
- **Melhoramento das Culturas e Criações** – São trabalhos intensamente aspectos de tecnologia de produção, uso de insumos, controle de pragas e doenças e sanidade dos animais.
- **Crédito Rural** – Talvez o mais importante instrumento da extensão rural nos seus primeiros passos, pois permitiu a transformação de toda a estrutura produtiva do Estado, em tempo incrivelmente rápido, abrindo definitivamente as portas das propriedades para os técnicos da extensão.
- **Juventude Rural** – no final do período, é iniciado um trabalho junto aos jovens do meio rural, que se intensificaria e ganharia importância nos anos seguintes.

Articulações

Já no final de sua primeira década de existência, começa a ficar claro que a Extensão Rural não poderá levar a termo seus objetivos de forma isolada, ficando patente a necessidade da evolução *metodológica* e da articulação dos trabalhos com outras forças da sociedade... Mas isso já é assunto para o próximo capítulo...

Curitiba, maio/junho de 2005

3

O Homem e a Terra

Panorama da sociedade na década de 50

Até o início da década de 1960, a configuração do meio rural paranaense, a exemplo do que acontecia na maior parte do Brasil, era completamente diversa do que se implementou a partir de então.

O primeiro ponto a se ponderar é que, na época, a maior parte da população do estado estava na zona rural, vivendo e trabalhando nesta, e não nas cidades. A estrutura fundiária era bastante pulverizada, e mesmo as maiores propriedades eram locais de moradia e trabalho de inúmeras famílias.

As pequenas propriedades eram voltadas basicamente ao cultivo de subsistência, e as comunidades rurais eram bastante auto-suficientes, para os padrões de vida de então. As médias e grandes propriedades, voltadas para o mercado, tinham como exploração o café ou gado de corte.

Todas estas ações geravam demanda de mão-de-obra na sua implantação ou execução, ocupando e abrigando com relativa facilidade toda a população rural. Eram comuns os faxinais, as colônias e tantas outras formas de organização espontânea das comunidades, que tinham como unidade básica a família.

Essa configuração era mantida mais por necessidade e identidade de interesses do que por qualquer forma planejada de organização; e tinham grande funcionalidade. A dificuldade de deslocamento e comunicação provocava um relativo isolamento de cada comunidade, fazendo com que cada uma delas desenvolvesse sua autonomia.

Com as mudanças ocorridas no mundo no pós-guerra, com a implementação de novos modelos sociais, políticos e econômicos, apoiados no desenvolvimento tecnológico, esse modo de vida começa a ser desmantelado, de forma inexorável.

É neste cenário que aparece, no Paraná, em 1956, a Extensão Rural, como agente e instrumento, para cumprir um papel que ao longo das últimas 5 décadas se desenvolve, com lugar garantido na história do estado, comprometida com o desenvolvimento global do homem do campo.

Fonte: Emater/PR. "O homem e a terra". Edição comemorativa dos 50 anos da Emater. Paraná, maio/jun. 2005. 1º v., período: 1956 a 1965.

Os serviços de extensão rural se estruturaram no país na Associação de Crédito e Assistência Rural (Ascar) que, como já retratado, tinha caráter assistencialista na fase inicial. Após os primeiros anos, foi diagnosticada pelos dirigentes a necessidade de um órgão centralizador com apoio do governo federal. Isso foi possível mediante articulação política entre os irmãos Rockefeller e o presidente da república Juscelino Kubitschek. Em 1956, foi criada a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (Abcar) (Fonseca, 1985). Este ponto é apresentado aqui, porque a criação da Abcar acarretou mudanças para a extensão rural no que tange a educação. De acordo com Fonseca (1985), o eixo da ação ainda era o *modelo difusionista inovador*, a ação educativa se concentrou na mudança de comportamento dos agricultores. A autora, ainda, chama atenção para o fato de que a ação educativa adotou critérios técnico-científicos como planejamento integral, administração e supervisão da empresa agrícola. Nesse contexto, os técnicos passaram a ser administradores da extensão e precisavam ter um conjunto de habilidades para colocarem as ações em prática. Ademais, foi proposta uma metodologia dita adequada para que as ações fossem implementadas. Acrescentou-se ao método difusionista inovador a formação de líderes, que teve como influência princípios dos estudos de Dinâmica de Grupo (Fonseca, 1985). Uma passagem do livro de Fonseca (1985, p. 137) retrata bem esse momento:

As propostas de ação então demonstram que a partir da ABCAR a ação extensionista continuaria fiel aos pressupostos subjacentes ao modelo difusionista-inovador, mas acrescido de alguns elementos teóricos novos, ou seja, os conceitos racionalidade, planejamento e moderna adminis-

tração que, passados através dos líderes, deveriam atingir objetivos econômicos e políticos mais precisos. [...] Vale dizer, pelo exposto na proposta organizacional e de ação, os graves problemas dos agricultores de baixa produtividade e de baixo nível de vida, ficavam mais uma vez reduzidos à condição de problemas meramente técnicos, cabendo aos chamados especialistas — administradores e supervisores rurais (agentes extensionistas) — pensarem como equacioná-los, apresentarem a melhor solução e fazerem com que estas idéias [sic] chegassem à população rural através de seus líderes. A solução mais adequada, no entanto, já estava pensada: era o perfeito funcionamento da empresa rural que, por sua vez, só seria possível quando assistida pelos técnicos especializados nas diversas áreas concernentes ao trabalho agrícola. O “saber técnico-científico” aparecia então como a única solução possível, “rigorosa”, “objetiva” e “neutra” capaz de resolver os problemas que afligiam o homem do campo”.

Notadamente, o enfoque pedagógico que prevaleceu nesse momento foi em elementos da pedagogia tecnicista e da pedagogia nova. Ambas atreladas aos interesses da classe dominante, não era ofertada aos agricultores uma extensão rural pensada por eles e com eles, mas sim ações pensadas para eles. Com as mudanças do cenário político na década de 1980 e os insucessos da extensão rural no campo, as reflexões acerca da necessidade de uma nova extensão rural ganharam força. Somava-se a esse cenário as preocupações ambientais, o fortalecimento da agroecologia, a demanda de movimentos sociais do campo por processos participativos, as importantes reflexões do movimento

Repensar a Extensão Rural. Consequentemente, a prática extensionista orientada pelo difusionismo foi fortemente criticada e nesse bojo a educação popular orientada pela pedagogia libertadora ganhou forças.

No fim da década de 1990, havia dois serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) sendo ofertados pelo governo: a ATER convencional e a ATER que se pautava por processos participativos, a exemplo do Projeto Lumiar (assistência técnica em áreas de reforma agrária criado pelo governo federal entre 1997 e 2000). No contexto nacional, a mudança de conjuntura política em 2003 favoreceu a participação social na formulação de políticas públicas (Abers, Tatagiba, Serafim, 2015). A Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater) surge nesse cenário. Diferentes elementos contribuíram para o surgimento da Pnater, um deles foi a reivindicação dos povos do campo por uma extensão rural condizente com os princípios da agroecologia, da participação, do desenvolvimento rural sustentável, por uma educação do campo. Essas reivindicações foram fortemente marcadas pelos preceitos da pedagogia libertadora.

Ao criar a Pnater, o governo federal passou a legitimar o papel do extensionista como facilitador, mediador, numa lógica participativa. Isso implica a reorientação profissional de quem já está atuando e formação de novos profissionais. Temos dois tipos de ATER convivendo: a ATER convencional e a agroecológica. A ATER convencional é a orientada pelo difusionismo, e é ancorada na pedagogia tecnicista que, como vimos no Quadro 1, tem os conteúdos selecionados para atender às demandas da capital. Vale destacar outras características da ATER convencional: comunicação vertical (fonte - receptor), processo de

ensino-aprendizagem mecânico, conhecimento científico é visto como mais importante, aumento da produtividade via exploração dos recursos naturais, transferência de informações e tecnologias, educação persuasiva (Pettan, 2010).

A ATER agroecológica está assentada nos princípios da pedagogia libertadora, que busca potencializar a organização e mobilização dos trabalhadores, propiciando uma educação crítica e tendo como referência a realidade que os cerca (Freire, 1979, 1987; Amâncio, 2006). A educação é realizada com eles e não para eles. O educador — professor, mediador, interventor, extensionista — tem o papel de promover o diálogo com a comunidade, partindo da ideia de que [...] “educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais — em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem [...]” (Freire, 1983, p. 15). Sendo assim, na perspectiva da ATER agroecológica, o diálogo entre técnico e agricultor é horizontal, em que o técnico assume o papel de facilitador, de mediador, de apoiador na busca de soluções para os problemas diagnosticados em campo. É um processo de aprendizagem mútuo, no qual ambos aprendem, trocam experiências, compartilham saberes. Isso implica mudanças de hábitos e atitudes profundas, ou processos de aprendizados mais amplos, como aponta Illeris (2013), ao falar de teorias contemporâneas sobre aprendizagem.

Importante ressaltar que a convivência entre a ATER convencional e a ATER agroecológica não é isenta de tensões e disputas tanto por grupos que defendem a agricultura orientada pelo capital, quanto por grupos alinhados com a agricultura familiar.

BREVE REFLEXÃO SOBRE DESAFIOS PARA ATUAÇÃO DO EXTENSIONISTA SOB ENFOQUE DA PEDAGOGIA LIBERTADORA

As novas políticas públicas voltadas à agricultura familiar criadas, especialmente a partir dos anos de 2002, trouxeram à tona a carência de profissionais com habilidades para atuarem com as diferentes realidades da agricultura familiar. O estudo de Stamato (2012, p. 57), evidencia que os cursos de ciências agrárias no Brasil continuam tendo como foco a “orientação para uma agricultura altamente tecnificada e baseada em produtos de exportação”, e que os esforços no sentido de mudanças para formação de profissionais que atendam a realidade da agricultura brasileira não foram significativos. Então, por um lado, tem uma política nacional, Pnater, com diretrizes que orientam a adoção de uma ATER participativa, agroecológica, mas, por outro lado, um sistema oficial de ensino que não favorece a formação de profissionais aptos a atuarem de acordo com princípios da Pnater.

Diante desse cenário, que habilidades são desejáveis para fazer a transição da extensão rural convencional para a extensão alinhada com os princípios da Pnater? Stamato (2012) apresenta o estudo do autor Thornton para ilustrar o conjunto de competências desejáveis para

substituir a extensão rural convencional: realizar diagnóstico (de modo participativo), analisar e criticar responsabilmente práticas inovadoras, interpretar as características de gestão das organizações locais, orientar o processo de escolha de tecnologias sustentáveis; gestão, monitoramento e avaliação de projetos; apoiar formação de alianças estratégicas; selecionar teorias de ensino aprendizado contextualizada com as diferentes realidades (Stamato apud Thornton, 2012, p. 171). As sete habilidades destacadas têm como eixo comum o envolvimento do profissional com a comunidade e com a realidade local, é um trabalho participativo.

Os processos participativos têm o potencial de envolver os agricultores nas atividades e torná-los sujeitos de sua própria história. Para tanto, os extensionistas lançam mão de um conjunto de técnicas e instrumentos que possam auxiliar. No entanto, as escolhas não são neutras, é necessário que os profissionais reconheçam essas contradições e elaborem alternativas para não reproduzirem ações antidialógicas e promoverem a invasão cultural. Amâncio (2006) atenta-nos para o fato de que a maioria das atividades elaboradas como participativas, na prática, são antidialógicas, não consideram as capacidades dos sujeitos de refletirem e construir as mudanças que desejam. Portanto, é preciso estar sempre atento à elaboração e condução das atividades para evitar um difusionismo às avessas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de Extensão Rural no Brasil é marcada pelas teorias educacionais desde o início. Os idealizadores da política tinham consciência de que era necessário fixar o homem no campo para que a intenção de aumento da produtividade e modernização agrícola se cumprisse. Com os insucessos das primeiras ações, percebeu-se a necessidade de desencadear um processo que favorecesse a mudança de comportamento dos agricultores, o que seria possível via educação. A extensão rural, então, ganha uma nova nuance, assume o caráter educativo. O modelo predominante foi o *difusionista inovador*, com influências da pedagogia tradicional e tecnicista. As profecias desse modelo não se cumpriram, e novas reflexões acerca da prática extensionista ganharam corpo ao final da década de 1980.

Intensas transformações na sociedade, no cenário político, contribuíram para mudanças na política e na prática extensionista. A influência da pedagogia libertadora na extensão rural promoveu mudanças na prática extensionista, na relação técnico e agricultor, na seleção de conteúdo, na elaboração de metodologias. A reorientação da política de ATER, na década de 2000, que tem a participação com um dos princípios norteadores, exigiu dos extensionistas uma revisão de suas práticas e, conseqüentemente, uma readequação.

Mas ainda que a readequação da prática extensionista seja uma exigência dos novos tempos, os cursos oficiais têm como pilar a orientação para uma agricultura altamente tecnificada. Logo, os esforços para desenvolver uma prática alinhada aos princípios da Política Nacional de ATER ficam restritos ao indivíduo.

ATIVIDADE PARA REFLEXÃO

Paulo Freire (1983), ao escrever o livro *Extensão ou Comunicação?*, fez uma importante contribuição à prática extensionista ao questionar a forma de atuação dos agrônomos e alertando para a importância de estabelecer a prática da comunicação. O autor afirma que a ação extensionista almeja levar conhecimento à parte *inferior* para *normalizá-la* à sua maneira. Essa colocação remete-nos à ideia de que as ações extensionistas já partiam da premissa de que os técnicos são os portadores do conhecimento, e os agricultores os receptores, que deveriam aceitar as tecnologias e orientações que lhes eram oferecidas. Escreva sobre os princípios que orientam a prática extensionista nesse contexto, considerando a influência das teorias educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABERS, R., SERAFIM, L., TATAGIBA, L. Repertórios de interação estado-sociedade em um estado heterogêneo: a experiência na Era Lula. *Revista Dados*, v. 57, p. 325-357, 2014.
- AMÂNCIO, C. O. G. *O sabor agridoce da reforma agrária em Pernambuco: refletindo sobre a experiência de Chico Mendes II e Nova Canaã em Tracunhaém, PE*. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2006.
- EMATER/PR. *O homem e a terra*. Edição comemorativa dos 50 anos da EMATER. Paraná, Período: 1956 a 1965. Paraná, 2005, v. 01.
- FONSECA, M. T. L. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Edições Loyola, 1985. (Coleção Educação Popular n. 3).
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Penso, 2013, p. 15-30.
- MIRANDA, F. Q. *A dimensão social no contexto da extensão rural – concepções dos agentes do Programa de ATES do RS*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Agricultura Camponesa e Educação do Campo) – Programa de Pós-graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19837>. Acesso em: 7 jul. 2022.
- MOLINA, R. S. História da educação agrícola no Brasil: educação do campo versus educação ruralista. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 24, n. 3, p. 463-476, 2019.
- PEIXOTO, M. *A extensão privada e a privatização da extensão: uma análise da indústria de defensivos agrícolas*. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/tede/721>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- PETTAN, K. B. *A política nacional de assistência técnica e extensão rural (PNATER): percepções e tendências*. 2010. Tese (Doutorado em Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável) – Faculdade de Engenharia Agrícola. Universidade de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/769739>. Acesso em: 17 ago. 2020.
- RUAS, E. D. et al. *Metodologia participativa de extensão rural para o desenvolvimento sustentável* – MEXPAR. Belo Horizonte: EMATER/MG, 2006.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2010.

STAMATO, B. *Pedagogía del hambre versus pedagogía del alimento: contribuciones hacia un nuevo proyecto pedagógico para las Ciencias Agrarias en Brasil a partir del programa de formación de técnicos de ATER en Botucatu/SP y de los cursos de grado en Agroecología*. 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Educación, Universidad de Córdoba, Córdoba, 2012. Disponível em: <https://helvia.uco.es/handle/10396/7637>. Acesso: 15 set. 2022.

WERRI, A. P. S. *A função social da educação para Paulo Freire*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.