

# Métodos de Comunicação e Participação nas Atividades de Extensão Rural

Saionara Araújo Wagner  
Organizadora

**EAD**  
SÉRIE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



# **Métodos de Comunicação e Participação nas Atividades de Extensão Rural**



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO  
GRANDE DO SUL

Reitor

**Carlos Alexandre Netto**

Vice-Reitor e Pró-Reitor  
de Coordenação Acadêmica

**Rui Vicente Oppermann**

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
A DISTÂNCIA**

Secretário

**Sérgio Roberto Kieling Franco**

Vice-Secretário

**Silvestre Novak**

Comitê Editorial

**Lovois de Andrade Miguel**

**Mara Lucia Fernandes Carneiro**

**Silvestre Novak**

**Sílvio Luiz Souza Cunha**

**Sérgio Roberto Kieling Franco,**  
presidente

**EDITORIA DA UFRGS**

Diretora

**Sara Viola Rodrigues**

Conselho Editorial

**Alexandre Ricardo dos Santos**

**Carlos Alberto Steil**

**Lavinia Schüler Faccini**

**Mara Cristina de Matos Rodrigues**

**Maria do Rocio Fontoura Teixeira**

**Rejane Maria Ribeiro Teixeira**

**Rosa Nívea Pedroso**

**Sergio Antonio Carlos**

**Sergio Schneider**

**Susana Cardoso**

**Valéria N. Oliveira Monaretto**

**Sara Viola Rodrigues,** presidente

# Métodos de Comunicação e Participação nas Atividades de Extensão Rural

Saionara Araújo Wagner  
Organizadora

**EAD**  
SÉRIE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

  
**UFRGS**  
EDITORA

  
**SEAD**  
Secretaria de  
Educação a Distância

  
CURSO DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA  
**PLANEJAMENTO E GESTÃO  
PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL**

© dos Autores

1ª edição: 2011

Direitos reservados desta edição:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa e projeto gráfico: Carla M. Luzzatto

Revisão: Ignacio Antonio Neis e Sabrina Pereira de Abreu

Editoração eletrônica: Jaqueline Moura

### **Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS**

Coordenador: Luis Alberto Segovia Gonzalez

### **Curso de Graduação Tecnológica Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural**

Coordenação Acadêmica: Lovois de Andrade Miguel

Coordenação Operacional: Eliane Sanguiné

---

C741 Métodos de Comunicação e participação nas atividades de extensão rural / organizado por Saionara Araújo Wagner ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

68 p. : il. ; 17,5x25cm

(Série Educação A Distância)

Inclui figuras e quadros.

Inclui Referências.

1. Agricultura. 2. Extensão rural – Comunicação – Atividades. 3. Tendências pedagógicas – Brasil. 4. Pedagogia liberal. 5. Pedagogia progressista. 6. Extensão rural – Brasil – Retrospectiva histórica. 7. Modernização da agricultura – Organização institucional. 8. Agricultura familiar – Extensão rural. 9. Enfoques pedagógicos – Meio rural. 10. Extensão rural – Métodos participativos. I. Wagner, Saionara Araújo. II. Universidade Aberta do Brasil. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural.

CDU 631

---

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.

(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0169-2

<b>Apresentação</b> .....	7
Saionara Araújo Wagner	
<b>Unidade 1 – Tendências pedagógicas na educação brasileira</b> .....	9
Nádia Pötter dos Santos e Hugo Aníbal Gonzalez Vela	
1.1 Pedagogia liberal.....	9
1.1.1 Tendência liberal tradicional .....	10
1.1.2 Tendência liberal renovada progressista .....	10
1.1.3 Tendência liberal renovada não diretiva .....	11
1.1.4 Tendência liberal tecnicista .....	11
1.1.5 As tendências liberais de educação e o modelo difusionista de Extensão Rural .....	12
1.2 Pedagogia progressista .....	13
1.2.1 Tendência progressista libertadora.....	13
1.2.2 A tendência progressista libertadora e o modelo do enfoque sistêmico.....	14
1.2.3 Tendência progressista libertária.....	14
1.2.4 Tendência progressista crítico-social dos conteúdos.....	15
1.3 Aplicação dos conhecimentos .....	15
1.4 Referências.....	16
<b>Unidade 2 – A extensão rural no Brasil: raízes históricas e modelos clássicos de intervenção</b> .....	17
2.1 Retrospectiva histórica.....	17
Saionara Araujo Wagner	
2.1.1 Referências.....	24
2.2 Reflexão sobre uma revisão histórica: modernização da agricultura e organização institucional centralizada e descendente .....	25
Eros Marion Mussoi	
2.2.1 Introdução .....	25
2.2.2 Centralização: a forma de cumprimento da função reservada .....	28

2.2.3 Agricultura Familiar, Extensão Rural e a nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural .....	30
2.2.4 Extensão Rural para que e com quem? .....	31
2.2.5 Novos ventos, novos rumos: a PNATER (Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural) .....	33
2.2.6 Valorizando espaços de articulação .....	35
2.2.7 Referências.....	36
2.3 Enfoques pedagógicos para o meio rural: do exercício à reflexão .....	37
Eros Marion Mussoi	
2.3.1 Realidades .....	37
2.3.2 Reflexão .....	39
2.3.3 “E o difusionismo segue que escola?” .....	41
2.3.4 Enfoques pedagógicos e a intervenção no meio rural .....	46
2.3.5 A perspectiva clássica e suas influências .....	47
2.3.6 A perspectiva progressista ou libertadora .....	50
2.3.7 Educação Popular .....	52
2.3.8 Não concluindo, mas... desafiando entendimentos e procedimentos .....	54
2.3.9 Referências.....	55
2.4 Aplicação dos conhecimentos .....	56
<b>Unidade 3 – O papel dos métodos participativos no processo de participação popular .....</b>	<b>57</b>
Décio Souza Cotrim	
3.1 Conceitos e um pouco de história .....	57
3.2 Os níveis de participação popular .....	61
3.3 DRP para além do diagnóstico... ..	63
3.4 Conexão com a Agroecologia? .....	64
3.5 Em síntese .....	64
3.6 Aplicação dos conhecimentos .....	65
3.7 Referências.....	65
3.8 Leitura Complementar .....	66

Partindo dos pressupostos de que, em qualquer sociedade, as questões educacionais não se dissociam de forma alguma das questões políticas, sociais e econômicas e de que a educação jamais é neutra, pois age em consonância com ideologias políticas de determinados momentos da história, o presente manual didático propõe-se a analisar os diferentes momentos da prática educativa no Brasil e suas relações com a Extensão Rural, bem como os métodos de comunicação e participação utilizados no país pelo serviço de Extensão Rural desde sua criação.

Visto que grande parte das atribuições da Extensão Rural envolve processos educativos, é fundamental que se discutam e se resgatem os procedimentos metodológicos que, nas últimas décadas, condicionaram as estratégias difusionistas de tecnologias, visando a uma melhor compreensão do modelo clássico de comunicação adotado pela Extensão Rural no Brasil.

O presente manual é produto de uma reflexão conjunta de cinco autores, que perceberam a necessidade de estudar a relação da prática extensionista no Brasil com a política e a educação, investigando suas origens, seus métodos e suas consequências sobre o desenvolvimento rural do país. O manual foi organizado em três unidades. Na Unidade 1, Nádia Pötter dos Santos e Hugo Aníbal Gonzalez Vela apresentam as tendências pedagógicas da educação brasileira, com ênfase em uma caracterização geral das tendências liberal e progressista, bem como das pedagogias delas derivadas. A Unidade 2 é subdividida em três seções: na primeira, Saionara Araújo Wagner trata da criação do serviço de Extensão Rural no Brasil, de suas raízes históricas e dos modelos clássicos de intervenção adotados; na segunda, Eros Marion Mussoi aborda a questão do processo de modernização da agricultura brasileira e a forma centralizadora e descendente pela qual se organizam as instituições brasileiras; na terceira, Eros Marion Mussoi discute o enfoque pedagógico de que se vale o serviço de Extensão Rural, com base em exemplos práticos extraídos do meio rural e focalizados à luz de algumas reflexões do próprio autor. Por fim, na Unidade 3, Décio Souza Cotrim analisa a utilização das metodologias participativas pelo serviço de Extensão Rural e suas repercussões sobre o desenvolvimento rural sustentável.

Os autores buscam, destarte, fornecer subsídios para que os alunos, através da leitura e da reflexão, possam planejar e executar de forma mais participativa e eficaz suas ações no meio rural.

Desejamos a todos uma boa leitura.

*A Organizadora*

*Nádia Pötter dos Santos<sup>1</sup> e Hugo Aníbal Gonzalez Vela<sup>2</sup>*

Grande parte das atribuições desempenhadas pela Extensão Rural envolve o processo educativo. Assim, para melhor executar seus procedimentos profissionais, supõe-se que o extensionista, como educador, deva conhecer as teorias da educação, uma vez que, consciente ou inconscientemente, é por elas influenciado.

Na descrição das tendências pedagógicas, seguiu-se a classificação proposta por José Carlos Libâneo (1995), que utilizou o critério da posição que cada tendência assume em relação às finalidades sociais da escola. Visando a atingir o objetivo da presente exposição, ao invés de restringirmos essa classificação à escola, ela será generalizada para abranger todo o processo educativo formal, pois assim poderão ser entendidos os procedimentos educativos institucionalizados adotados pelos órgãos de Extensão Rural.

A apresentação das tendências pedagógicas, neste trabalho, constitui-se de uma breve caracterização geral das tendências liberal e progressista e das pedagogias delas derivadas.

## 1.1 PEDAGOGIA LIBERAL

A doutrina liberal surgiu como substrato do sistema capitalista, que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, ou seja, uma sociedade de classes. Nesse sentido, a doutrina liberal busca formar o homem como ser individual, ajustando-o aos padrões exigidos pela sociedade, com o objetivo de dar continuidade à ordem social já estabelecida.

O ensino formal institucionalizado tem a finalidade de preparar indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Assim sendo, os indivíduos devem aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes mediante o desenvolvimento da cultura individual.

Na verdade, a ênfase dada ao aspecto cultural escamoteia a realidade das diferenças entre classes sociais através da difusão da ideia de igualdade de oportunidades,

---

1 Pedagoga e Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal de Santa Maria; mestre em Extensão Rural pela UFSM; Professora da Escola Rural Mayor Tancredo de Moraes, no distrito de Palmas, Santa Maria.

2 Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; pós-doutorado em Extensão Rural / Meio Ambiente pela Universidade Autónoma do Estado de México; Professor Adjunto 4 da UFSM; Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da UFSM.

sem levar em consideração as desigualdades de condições e oportunidades. A educação brasileira tem sido marcada, por mais de cinquenta anos, pelas tendências liberais em duas formas: a tendência liberal tradicional e a tendência liberal renovada.

Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional, evoluindo, de acordo com as necessidades de reestruturação da hegemonia burguesa, para a pedagogia renovada, sendo o ensino formal também denominado escola nova ou ativa.

### **1.1.1 Tendência liberal tradicional**

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal caracteriza-se por enfatizar o ensino humanístico, de cultura geral, através do qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua realização como pessoa. A meta do ensino formal consiste na preparação intelectual e moral do sujeito para assumir sua posição na sociedade. O ensino tem compromisso social com a cultura, ao passo que a solução dos conflitos sociais cabe à sociedade.

Os conteúdos e procedimentos didáticos, a relação professor/aluno, ou educador/aprendiz, não têm relação alguma com o cotidiano do aluno e com as realidades sociais por ele vivenciadas. Predominam as regras impostas, a palavra do professor e a cultura exclusivamente intelectual; os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas são repassados como verdades absolutas.

Os métodos de ensino-aprendizagem são baseados na exposição oral ou na demonstração, com ênfase na realização de exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas, a fim de disciplinar a mente e de formar hábitos através da memorização, tornando a aprendizagem receptiva e mecânica. O aprendiz deve responder às novas situações com respostas semelhantes àquelas dadas em situações anteriores.

A pedagogia liberal tradicional continua vigente em instituições de ensino do país, entre as quais se incluem escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássico-humanista ou humano-científica, constituindo-se no modelo preponderante na história da educação do Brasil.

### **1.1.2 Tendência liberal renovada progressista**

De acordo com essa tendência, a finalidade do ensino é adequar as necessidades individuais ao meio social, satisfazendo a um só tempo os interesses do aprendiz e as exigências sociais. O ensino tem a função de oportunizar experiências que permitam ao sujeito educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto (de aprendizado), numa interação entre as estruturas cognitivas do sujeito e as estruturas do ambiente.

Os conteúdos de ensino são estabelecidos levando-se em conta experiências que o sujeito vivencia frente a situações problemáticas e a desafios cognitivos. Dá-se mais valor aos processos mentais e às habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Ressalta-se mais o “aprender a aprender” do que o processo de aquisição do saber, e até do que o próprio saber.

A ideia de aprender fazendo está sempre presente: valorizam-se as experiências, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social e o método de solução de problemas, partindo sistematicamente de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas de seu desenvolvimento.

A relação educando/aprendiz estabelece-se como uma vivência democrática, onde não há lugar privilegiado para o professor. A função do educador é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do educando. A disciplina surge da consciência dos limites da vida em grupo, da consciência de que o aluno disciplinado é solidário, participante, respeitador das regras do grupo.

Esse conceito de aprendizagem pressupõe que a motivação depende da força de estimulação contida no problema e das disposições gerais internas, bem como do interesse do aluno. Aprender é a descoberta, o autoaprendizado, sendo o ambiente um meio estimulador. O conteúdo retido é aquilo que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal e que compõe a estrutura cognitiva a ser acionada em novas situações.

A avaliação é fluida e eficaz, na medida em que os esforços e os êxitos são reconhecidos pelo educador.

Embora os princípios da pedagogia progressista venham sendo difundidos em cursos de licenciatura, sua aplicação ainda é reduzidíssima, porque se choca com a prática pedagógica tradicional.

### **1.1.3 Tendência liberal renovada não diretiva**

Segundo os renovadores não diretivistas, o papel do ensino formal é privilegiar a formação de atitudes, razão pela qual se preocupam mais com as questões psicológicas do que com os objetivos pedagógicos e sociais. O esforço consiste em favorecer situações mais favoráveis à mudança individual, adequação pessoal à situação do ambiente, clima de autodesenvolvimento e realização pessoal. O resultado de uma boa educação seria o mesmo que o de uma boa terapia. Aprender é modificar as próprias percepções: somente se aprende o que estiver significativamente relacionado com o aprendiz. De acordo com esse entendimento, a ênfase nos processos de relações e de comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos.

O objetivo do trabalho didático pedagógico esgota-se no desenvolvimento de um melhor relacionamento interpessoal como condição para o crescimento. O educador é um facilitador do conhecimento, um especialista em relações humanas; e a educação está centrada no aprendiz. A avaliação tradicional perde seu sentido, dando lugar à autoavaliação.

### **1.1.4 Tendência liberal tecnicista**

O pressuposto dessa tendência é de que vivemos em um sistema social harmônico, orgânico e funcional. Assim, a educação deve agir como uma modeladora do comportamento humano, organizando os processos de aquisição de habilidades e conhecimentos específicos para que estes se integrem na máquina do sistema social geral. A educação

deve atuar no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se com o sistema produtivo, habilitando indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

O comportamento aprendido é entendido como sendo uma resposta a estímulos externos. Segundo tal compreensão, se a ocorrência de um comportamento operante é seguida da apresentação de um estímulo reforçador, a probabilidade de reforçamento é cada vez maior. Essa orientação pedagógica segue a mesma concepção da tendência tradicional, sendo nesse caso ressaltada a formação de habilidades técnicas.

As relações estabelecidas entre educador e educando são bem estruturadas e bem objetivas. Os papéis estão assim delineados: o educador administra as condições de transmissão do conhecimento, num sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultado de aprendizagem cuja principal ênfase está na memorização; o aprendiz recebe, aprende e fixa as informações. O educador é o elo entre a verdade científica e o aprendiz, e ambos são expectadores frente à verdade objetiva; debates, discussões, questionamentos são considerados desnecessários.

Essa tendência pedagógica aplicada às práticas de educação nos trabalhos de extensão e desenvolvimento rural foi objeto de estudo e crítica de Bordenave (1974), que a representou na figura do aprendiz (receptor) como sendo uma pessoa de cabeça vazia, a ser preenchida pelo conhecimento fornecido pelo educador (transmissor). Também Paulo Freire (1987) teceu críticas ao ensino tradicional e tecnicista, nominando-o “educação bancária”: o educador “deposita” o conhecimento no educando e depois, através do sistema de avaliação, faz o “saque”, para conferir se o conhecimento se encontra ali.

### 1.1.5 As tendências liberais de educação e o modelo difusionista de Extensão Rural

A introdução desse modelo de extensão no Brasil preconizava o desenvolvimento rural, tendo como principal propósito a difusão de tecnologias trazidas de alhures. Esse modelo de Extensão Rural teve sua prática sustentada nos paradigmas da educação tradicional e tecnicista, que entendia ser o extensionista o detentor do saber, e o agricultor um mero receptor desse conhecimento. O extensionista é considerado um agente de mudanças tecnológicas que vende tecnologia aos agricultores, demonstrando e ensinando como ela deve ser utilizada.

Na adoção de tecnologias, consideram-se quatro categorias de optantes, classificados de acordo com o tempo que levam para adotar tais tecnologias: (i) os **inovadores**, aqueles que estão predispostos a adotar novas ideias e a assumir os riscos dessa adoção; (ii) os **adotadores rápidos**, ou seja, os grupos que seguem o exemplo dos inovadores, entre os quais se encontram os líderes de opinião, bem vistos e respeitados na comunidade; (iii) os **adotantes da maioria**, grupo que exige comprovação da adoção pelos demais produtores; e, por fim, (iv) os **retardatários**, grupo social normalmente constituído dos mais tradicionais, apegados aos costumes, que, mesmo quando adotam determinada tecnologia, o fazem tão defasadamente em relação aos demais que não conseguem compensar os investimentos organizacionais.

## 1.2 PEDAGOGIA PROGRESSISTA

O termo *progressista* é utilizado para designar as tendências educacionais que partem de uma análise crítica das realidades sociais, justificando, dessa maneira, os objetivos críticos da educação. A pedagogia progressista é composta de três tendências distintas: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

Consoante Libâneo (1985), as versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base na ação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Coerentes com essas características, elas dão maior ênfase a processos de aprendizagem coletiva, tais como participação em discussões, assembleias, votações, entre outros. Nesse sentido, a prática educativa somente atinge significado enquanto prática social, o que se manifesta na preferência pelas modalidades não formais de educação popular.

A tendência crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese que visa a superar tanto a pedagogia tradicional quanto a renovada, para valorizar uma ação pedagógica inserida na prática social concreta, considerando o papel das instituições de ensino formal como mediador entre o individual e o social. Através da articulação entre os conteúdos estudados e o aluno concreto, inserido em seu contexto social, busca proporcionar a construção de um saber criticamente elaborado.

### 1.2.1 Tendência progressista libertadora

Para essa tendência, o ensino formal e a educação só têm sentido se engajados em objetivos de transformação social, sendo sua maior característica a educação não formal.

De acordo com Paulo Freire, a educação libertadora questiona concretamente a relação do homem com a natureza e com os demais homens, com o intuito de transformar as relações existentes, constituindo-se assim em uma educação crítica, não alienada dos fatores sociais, políticos e econômicos determinantes do comportamento da sociedade.

Os conteúdos de ensino são denominados de temas geradores e decorrem da problematização das experiências práticas de vida dos educandos.

Para ser reconhecido como processo de conhecimento, o método de ensino requer que entre educadores e educandos exista uma relação de autêntico diálogo, em que os sujeitos do ato de conhecer se encontrem mediatizados pelo objetivo (objeto) a ser conhecido.

A forma de trabalho educativo é o grupo de discussão, ao qual cabe gerir a autoaprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. O educador é um animador que deve adaptar-se às características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo.

### 1.2.2 A tendência progressista libertadora e o modelo do enfoque sistêmico

Esse modelo pode ser entendido como um quadro de referências conceituais mediante o qual, através de uma visão holística, se procuram entender, ordenar e resolver problemas que não se conseguem abordar pelos métodos reducionistas.

Assim sendo, o serviço de extensão precisa partir das condições reais dos agricultores para definir as ações dos projetos de desenvolvimento. Tal pressuposto encontra respaldo teórico na concepção de educação progressista libertadora de Paulo Freire.

Em consonância com essa visão sistêmica, o trabalho do extensionista é organizado metodologicamente através de diagnósticos que representam o sistema do produtor e seu contexto. Estes servem de base para a elaboração de um cronograma com as diferentes estratégias de ações que busquem valorizar as potencialidades da propriedade e do produtor, contando com o apoio de um serviço de extensão que disponha de uma equipe multidisciplinar para as orientações.

### 1.2.3 Tendência progressista libertária

Essa tendência entende que as instituições de ensino, através do ensino formal, devem promover uma transformação na personalidade dos educandos no sentido libertário e autogestionário. A ideia básica é introduzir, a partir dos níveis subalternos, modificações institucionais que, a seguir, vão “contaminando” todo o sistema. Essa orientação revela um viés nitidamente político, na medida em que considera ser o indivíduo um produto social e ser o desenvolvimento individual exequível somente no coletivo.

A autogestão é, assim, o conteúdo e o método. Engloba tanto o objetivo pedagógico quanto o político. Pretende ser uma forma de resistência à burocracia como instrumento de ação dominadora do Estado, que tudo controla (educadores, programas, provas, etc.).

O método de ensino apregoa que é na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria “instituição”, graças às suas próprias iniciativas e independentemente de qualquer forma de poder, ou coerção.

O educador é um orientador e um catalizador das ideias criadas, que se mistura ao grupo para uma reflexão conjunta. Ao educador cabe a função de conselheiro e, por vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo. Em nenhum momento o educador se confunde com um modelo, pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade. A ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de qualquer forma de repressão visam a favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres.

Somente o vivido, o experimentado, é incorporado e utilizável em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é a possibilidade de seu uso prático. Por isso mesmo, é inconsequente qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem em termos de conteúdos.

### 1.2.4 Tendência progressista crítico-social dos conteúdos

A educação formal e institucionalizada tem como tarefa primordial difundir conteúdos, não conteúdos abstratos, e sim, vivos/vividos, concretos e indissociáveis das realidades sociais. Essa tendência valoriza a instituição formal como lugar de apropriação do saber. Sendo a instituição parte integrante do todo social, agir dentro dela é agir rumo à transformação da sociedade.

Os conteúdos de ensino são conteúdos universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas que são permanentemente reavaliados face às realidades sociais.

O pressuposto, quanto ao processo de aprendizagem, é o de que, por seu próprio esforço, o aluno se reconheça nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor, ampliando assim sua própria experiência. O grau de envolvimento na aprendizagem depende tanto da prontidão e disposição do aprendiz quando do educador e do contexto de sua aula.

## 1.3 APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

### Atividades

- ▶ Leitura do material obrigatório
- ▶ Leitura do material complementar/opcional
- ▶ Participação no Fórum “Tira-Dúvidas”

### Tarefa da Unidade 1

- ▶ Preencha a ficha de leitura abaixo com base no texto da Unidade 1, que trata de escolas de Educação e Pedagogia.

<b>FICHA DE LEITURA</b>	
Nome do aluno:	Data:
Tema do texto:	
(1) Que ideias ou tópicos fundamentais você destacaria no tema abordado?	
(2) Que indagações ficaram sobre o tema? Formule perguntas.	
(3) Registre sua opinião/apreciação pessoal ou sugestões.	

## 1.4 REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan Enrique Diaz. *Novas perspectivas na capacitação em comunicação para o desenvolvimento rural*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas da OEA, 1974. (Publicação Miscelânea, 115).

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

SANTOS, Nádia Pötter dos. *Educação e Extensão Rural: um estudo dos diferentes métodos e técnicas utilizados pela EMATER/RS*. 2006. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Curso de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

### 2.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA

*Saionara Araujo Wagner<sup>1</sup>*

A prática extensionista, segundo Fonseca (1985), tem suas raízes nos Estados Unidos após a Guerra de Secessão (1861-1865), que marcou a passagem da agricultura americana de uma estrutura escravagista para uma estrutura industrial. Os estados do sul tinham uma economia baseada no latifúndio escravocrata e na produção, principalmente de algodão, voltada à exportação, ao passo que os estados do norte defendiam a abolição da escravidão e possuíam economias baseadas na indústria. Essa diferença de interesses deflagrou o conflito.

Naquele período, os pequenos fazendeiros foram surpreendidos pela concorrência das grandes empresas capitalistas emergentes, o que levou os pequenos agricultores a se unirem, a fim de buscar possíveis soluções para seus problemas de produção e de tecnologia. Para tanto, foram criando o hábito de se organizar em associações, de se reunir para discutir seus problemas e encontrar soluções, bem como de buscar especialistas para proferirem palestras técnicas.

Por volta de 1870, já se instituem oficialmente em vários estados americanos os Conselhos de Agricultura e outras organizações governamentais. Em 1914, o governo federal encampou várias experiências que surgiram nesse período, instituindo e oficializando o Trabalho Cooperativo de Extensão Rural. Dentro desse contexto, a extensão americana passou a funcionar como o elo entre as universidades, os centros de pesquisas e as populações rurais.

Esse formato de extensão, onde o agente extensionista faz a interface entre a pesquisa e os agricultores, como mostra a figura abaixo, é denominado de “modelo clássico”.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Veterinárias pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor Adjunto da Faculdade de Veterinária da UFRGS; Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural – PGDR/UFRGS.

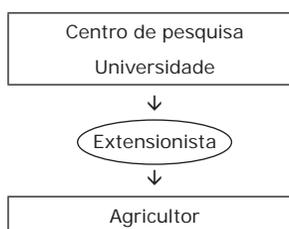


Figura 1 – Modelo clássico de extensão  
Adaptado de: FONSECA, 1985.

Nesse modelo, a transferência de tecnologia dos centros de pesquisa para os agricultores se dá através do processo de comunicação unilateral, com o único propósito de promover mudanças no modelo de produção existente, considerado subdesenvolvido a partir da Segunda Guerra Mundial.

Os processos de transferência de tecnologia foram levados a cabo com a ideia de convencer os agricultores, mediante técnicas de persuasão, a adotarem determinadas tecnologias que promovessem o aumento da produção agrícola. Com esse intuito, foram utilizados de forma intensiva recursos audiovisuais para repassar aos agricultores as mensagens dos cientistas e dos técnicos. O mesmo modelo serviu de base para a implantação, após a Segunda Guerra Mundial, do serviço de extensão nos países subdesenvolvidos da América Latina, entre os quais o Brasil.

Lembra Fonseca (1985) que o grande mentor do modelo clássico de difusão de tecnologia foi Everett Mitchell Rogers:

De acordo com a teoria difusionista de Rogers, a difusão e alocação de ideias novas significa “transferência de certos traços de cultura de uma das áreas civilizadas a outra não civilizada”. Se distingue, geralmente, a difusão por migração da população e por contato da população. O fato cultural que surge pode ser material (uma técnica, um instrumento) ou moral (uma instituição, um costume, etc.) (p. 44).

Ainda segundo a mesma autora, percebe-se que, para Rogers, o conceito de inovação se fundamenta na capacidade individual de cada pessoa. A dinâmica utilizada no processo de difusão pressupõe a alteração de hábitos, atitudes e costumes, com a introdução de novos modelos e sistemas sociais:

[...] um processo mental por onde passa o indivíduo desde a primeira notícia de inovação até decidir adotá-la ou rejeitá-la e confirmar depois sua resolução. Temos conceituado quatro funções dentro do processo: 1) conhecer, 2) persuadir, 3) decidir, 4) confirmar. A adoção consiste em decidir usar plenamente a ideia nova, como a melhor opção para atuar. [...] Nessa perspectiva o desenvolvimento econômico e social é entendido como a passagem de uma sociedade do tipo tradicional, onde predominam padrões de conservadorismo, de afetividade, particularismos, compadrio, soluções tradicionais e antirraciais para os problemas comuns – para um tipo de sociedade moderna onde predominam padrões

Na essência, o paradigma de Rogers baseava-se na teoria pedagógica de que, para alcançarem o desenvolvimento econômico e social, os povos rurais de áreas tradicionais ou subdesenvolvidas deveriam modificar seu comportamento adotando novas tecnologias cientificamente válidas, pois somente assim conseguiriam resolver seus problemas.

O modelo extensionista que foi implantado na América Latina estava alicerçado nesse modelo clássico americano de adoção difusionista. O modelo necessitava, porém, de ajustes em sua operacionalização, devido às especificidades das populações rurais latino-americanas, que se caracterizavam como populações tradicionais.

Conseqüentemente, as ações de Extensão Rural na América Latina, inclusive no Brasil, buscavam a solução de problemas de bem-estar social das comunidades rurais, e não apenas a extensão do conhecimento científico, pois de acordo com os pressupostos relativos à capacidade de adoção de inovações, segundo Rogers (apud FONSECA, 1985, p. 49), tais comunidades não responderiam adequadamente às novas tecnologias.

Com alguns ajustes metodológicos para o Brasil, o serviço de Extensão Rural nasceu em 1948 com a criação da ACAR-MG (Associação de Crédito e Assistência Rural de Minas Gerais). Cabe salientar, no entanto, que já no ano de 1930 havia sido realizada, na Escola Superior de Agricultura e Veterinária Minas Gerais, em Viçosa, a 1ª Semana do Fazendeiro, cujo objetivo era difundir novas tecnologias junto aos produtores. Esse evento continua ocorrendo até os dias de hoje.

A ACAR-MG foi criada com o propósito de oferecer orientação e assistência técnica ao agricultor e à sua família, articulada ao crédito supervisionado, o que, no entendimento de seus criadores, proporcionaria a elevação do padrão de vida desses pequenos e médios agricultores, conforme atesta Fonseca (1985, p. 92):

O trabalho de persuasão era feito através de campanhas comunitárias dentro das quais as famílias eram mobilizadas para atividades do tipo coletivo, desde que o objetivo último fosse a transmissão de conhecimentos técnicos, de saúde e higiene ou discussão sobre problemas da produção, pois, em última análise, a prática educativa da Extensão era a vulgarização de experiências já dadas como válidas.

Tanto o discurso quanto a prática permitem identificar o papel da Extensão Rural como um modelo capacitado para levar os produtores rurais a uma dinâmica de sociedade de mercado; ou seja, com a adoção de novas tecnologias, esses agricultores deixariam de ser arcaicos, aumentando sua produção e produtividade, tornando-se, assim, aptos à utilização de insumos externos, como adubos, fertilizantes, agrotóxicos, medicamentos, equipamentos, entre outros.

O serviço de Extensão Rural constata, nesse período, que o principal problema da baixa produtividade da terra e do baixo nível de vida daquelas populações rurais

residia no fato de elas não terem orientação adequada; e esta passa a ser então o principal papel do serviço de Extensão.

Na sequência da história da criação do serviço de Extensão Rural no Brasil, após a criação da ACAR, observa-se, em meados da década de 1950, que vários outros estados manifestam interesse em criar associações semelhantes à de Minas Gerais. Em virtude dessa circunstância, o governo brasileiro compreende a necessidade de se criar uma coordenação nacional para orientar o trabalho de Extensão Rural no território nacional. Foi então criada, em Brasília, em 1956, a ABCAR (Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural).

A situação assim criada levou o trabalho extensionista a efetuar mudanças, introduzindo ações planejadas baseadas em critérios racionais, entre as quais ações educativas para o campo, alicerçadas na teoria difusionista-inovadora. Dessa forma, a disseminação de tecnologias por todo o território nacional se daria de forma mais rápida e eficiente.

Tal concentração das ações de extensão revela o caráter centralizador e assistencialista da instituição, uma vez que o planejamento das ações e as diretrizes que deveriam ser adotadas, bem como o recrutamento e treinamento dos técnicos, uniformizavam as ações nos estados brasileiros.

Na visão de Fonseca (1985, p. 137),

[...] as propostas de ação da ABCAR continuariam fiéis aos pressupostos subjacentes ao modelo difusionista-inovador, mas acrescidos de alguns elementos teóricos novos, ou seja, os conceitos de racionalidade, planejamento e moderna administração que, no passado, através dos líderes, deveriam atingir objetivos econômicos e políticos mais precisos. É nesse sentido que o fazer extensionista não podia “perder de vista a noção do conjunto”, pois, por noção de conjunto, o que estava se entendendo era a própria racionalidade do capital. Pelo exposto nas propostas organizacional e de ação da ABCAR, 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 de extensão), pensarem como equacioná-los, apresentarem a melhor solução e fazerem com que as ideias chegassem à população rural através de seus líderes.

Depreende-se daí que, existiam, naquele momento, condições para a implementação de uma Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) no Rio Grande do Sul. Esta foi então concretizada em 1956, sob a denominação de Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (ASCAR). Tinha como diretrizes norteadoras de suas ações as mesmas preconizadas pela ABCAR, uma vez que esta era o órgão centralizador das ações de Extensão Rural no Brasil.

Em 1961, o governo federal, através do Decreto nº 50.622, reconheceu que a ABCAR e suas associadas eram entidades de utilidade pública. Com isso, passaram a ser assegurados recursos públicos federais para viabilizar sua atuação. A justificativa

do governo era de que a política governamental para o setor agrícola brasileiro deveria incluir o serviço de Extensão Rural, com o objetivo de aumentar a produção e a produtividade, mediante o serviço de assistência social, técnica e financeira, de modo a garantir uma ação coordenada e comum nas regiões ou áreas beneficiadas pela reorganização da estrutura fundiária (Fonseca, 1985).

Na sequência, conforme relata Peixoto (2008),

[...] para promover e garantir a articulação entre as ações de ATER e de pesquisa agropecuária, foi criada, no Ministério da Agricultura, a Comissão Nacional de Pesquisa Agropecuária e de Assistência Técnica e Extensão Rural (COMPATER), através do Decreto nº 74.154, de 06 de junho de 1974. Entretanto, a COMPATER teve vida curta, tendo sido extinta pelo Decreto nº 86.323, de 31 de agosto de 1981, que transferiu suas atribuições à Secretaria Nacional de Produção Agropecuária do Ministério.

Ainda segundo o mesmo autor, o Sistema Brasileiro de Extensão Rural (SIBRATER) começou a ser estatizado em 1974 através da criação da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), vinculada ao Ministério da Agricultura. O SIBRATER tinha por objetivo estabelecer as fontes de recursos da EMBRATER e promover sua integração com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Além disso, o SIBRATER deveria promover o apoio financeiro às empresas estaduais de extensão rural e de pesquisa agropecuária.

A EMBRATER foi efetivamente criada pelo Decreto nº 75.373, de 14 de fevereiro de 1975, que regulamentou a Lei nº 6.126/74. Como as estruturas das ACARs foram sendo, ano a ano, progressivamente absorvidas pelos estados, e como foram sendo criadas empresas ou outras estruturas governamentais de assistência técnica e extensão rural, entre as quais a EMATER, o Sistema ABCAR transformou-se no Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (SIBRATER). Com o novo nome do Sistema, que incorporou o termo Assistência Técnica, o SIBRATER passou a agregar também organizações não estatais de ATER.

Segundo Caporal (2005, p. 45),

[...] verifica-se que as bases teóricas que orientam a “educação”, na prática extensionista, exigem uma atitude autoritária. Se a mudança deve ser “induzida”, se a percepção da necessidade de mudança é exógena, se é a entidade, o Estado ou o técnico que a percebe e se, por outro lado, também vem de fora da “comunidade” a tentativa de solução dos problemas detectados, normalmente pela transferência de tecnologia, cria-se um cenário próprio para uma educação autoritária de cima para baixo e, sobretudo, antidialógica, na medida em que o sujeito da relação é o extensionista, ao qual cabe a tarefa de transferir ideias para seu “público”. Esse público, no caso, será passivo, objeto receptor de informações.

Para se chegar ao objetivo pretendido, o serviço de Extensão Rural utilizou massivamente métodos clássicos de comunicação e persuasão, com o intuito de

levar educação ao homem do campo. Essa educação deu-se mediante uma comunicação dirigida da fonte ao receptor, num fluxo unilateral, portanto, autoritário e antidialógico, numa relação sujeito/objeto, sem sequer problematizar a inovação que estará sendo introduzida a partir desse processo educativo.

Para melhor entender os métodos utilizados nesse período, recorre-se a Olinger (2001), que os organizou de forma muito didática, de acordo com os objetivos que se pretendem atingir. Segundo esse autor, Seaman Knapp, professor de Agronomia norte-americano e pai da metodologia extensionista clássica, preconizava que o agente de extensão devia “ajudar os agricultores a ajudarem a si próprios”; por isso, enfatizava a utilização de métodos demonstrativos como forma de incentivar os agricultores a adotarem determinadas técnicas de produção ou tecnologias.

Essas metodologias, eminentemente praticas, surgiram da necessidade de levar aos agricultores, através de processos apropriados e simplificados, os conhecimentos gerados nas universidades e nos centros de pesquisa. Unidades demonstrativas, dias de campo, excursões e troca de experiências, entre outras metodologias, fizeram e continuam fazendo parte desse instrumental.

Os quadros 1, 2 e 3, que seguem, apresentam classificações dos métodos de Extensão Rural quanto ao número de pessoas envolvidas, quanto à característica da comunicação utilizada e quanto aos objetivos propostos.

Quadro 1  
Classificação dos métodos de Extensão Rural quanto ao número de pessoas

<b>Métodos Individuais (interpessoais)</b>	<b>Métodos Grupais (interpessoais)</b>	<b>Métodos Massivos (coletivos)</b>
Visita Contato Entrevista	Palestras Seminários Encontros Fóruns Simpósios	Televisão Rádio Jornal Fôlder Cartaz Folheto Livro

Adaptado de: OLINGER, 2001.

Quadro 2  
Classificação dos métodos de Extensão Rural quanto à característica de comunicação

<b>Característica</b>	<b>Métodos interpessoais</b>	<b>Métodos massivos / coletivos</b>
Sentido da comunicação	Duas vias	Uma via
Alcance	Baixo	Alto
<i>Feedback</i>	Alto	Baixo
Eficiência didática	Alta	Baixa
Seletividade da audiência	Alta	Baixa
Custo	Alto	Baixo
Possível efeito	Mudança de atitude	Aumento do conhecimento

Adaptado de: OLINGER, 2001.

Quadro 3  
Classificação dos métodos de Extensão Rural quanto aos objetivos

Interação	Comprovação de resultados	Motivacionais
Visita	Demonstração de Método (DM)	Dia de Campo
Contato	Unidade Demonstrativa (UD)	Excursão
Reunião	Demonstração de Resultado (DR)	Campanha
Curso	Unidade de Observação (UO)	Semana
	Propriedade Demonstrativa (PD)	Exposição
	Concurso de Produtividade	

Adaptado de: OLINGER, 2001.

Conforme exposto acima, o extensionista lançava mão de técnicas didático-pedagógicas e de estratégias de comunicação diversas para levar adiante seu trabalho e obter os resultados almejados. Isso é confirmado por Caporal (2005, p. 112):

Acreditando em seus propósitos, o extensionismo mune-se de um aparato teórico/metodológico – muitas vezes tido como próprio ou exclusivo – capaz de instrumentalizar seus “agentes” na tarefa de eliminar as barreiras impostas ao progresso. Assim, educar as pessoas para que viessem a adotar novas ideias parece ter sido a motivação central do extensionismo, mesmo que para isso fosse necessário lançar mão de uma teoria difusionista alienante, calcada num processo educativo vertical, dominador, “bancário”, para usar a expressão do professor Paulo Freire, cujos resultados não poderiam ser positivos para todos, pois de imediato impedia a análise da realidade objetiva em que estava inserida a maioria das famílias rurais com as quais buscava trabalhar.

Observa-se que o caráter pedagógico-político das atividades que norteavam nesse período a Extensão Rural no Brasil era calcado em instrumentos de expansão da lógica capitalista no meio rural.

Desde o início da implantação desse serviço, os programas baseavam-se em problemas concretos da realidade brasileira, tais como baixa produtividade e baixo nível de vida, que, vistos de forma simplista, foram tratados de forma alheia à própria realidade, através dos modelos clássicos de difusão.

Tal modelo de Extensão Rural corroborou a contradição do modelo capitalista, que se nutre da expropriação do saber e do trabalho de uma maioria para lograr o domínio e o lucro por parte de uma minoria. Mas o que fazer?

Foi somente no final do regime militar que a Extensão começou a experimentar novos modelos organizativos e nova forma de atuação. Essa inflexão se deu em função das pressões das organizações sociais do campo, que desferiram críticas contundentes ao modelo implementado na agricultura brasileira alicerçado no pacote tecnológico da Revolução Verde. Tais críticas baseavam-se na proposta de Paulo Freire que denunciava veementemente as práticas extensionistas convencionais adotadas até aquele período e suas consequências sobre o aumento do êxodo rural,

da degradação ambiental, da contaminação pelos agrotóxicos, da diferenciação social e da concentração da terra.

O uso de métodos tradicionais de pesquisa, tais como os questionários e as análises de informações estruturais regionais, gerou enormes quantidades de dados que acabaram não podendo ser geridos e se transformaram em verdadeiros “cemitérios de dados”. Nos anos 80, ocorreram mudanças de estratégia, no sentido de reduzir o levantamento de informações ao mínimo necessário, levando-se em consideração especialmente as opiniões e o ponto de vista do grupo-meta. Os instrumentos clássicos de pesquisa deram lugar a novos conceitos, mais participativos, muitos deles fundamentados nas teorias e nos métodos da educação popular. Nessa fase, foram desenvolvidos métodos que buscam a ampliação da participação popular, instrumentalizados por ferramentas e técnicas que propiciam a qualificação da comunicação de dois ou mais atores de mundos diferentes que se caracterizam pela capacidade de facilitar ou organizar o diálogo, o debate e a troca entre os atores sociais dentro das comunidades rurais.

#### ANOTE

O processo de **modernização da agricultura** gerou dependência tecnológica, propiciou considerável redução da autonomia dos agricultores e originou uma dinâmica de dependência cultural. Ocorreu uma significativa homogeneização das agriculturas mundiais, gerando uma dependência de reduzido número de cultivos. Nesse sentido, ocorreram também efeitos deletérios nas relações sociais dentro das comunidades rurais. O conhecimento, tanto das técnicas agrícolas quanto das formas de gestão e relação comunitária, começou a ser buscado nos espaços externos à comunidade.

A partir dessas reflexões, é possível constatar que o serviço de Extensão Rural impulsionou o processo de *modernização da agricultura*, que se caracterizou como sendo apenas uma transformação das técnicas na agricultura. É necessário buscar compreender o jogo complexo e intricado que alterou um amplo leque de relações sociais dentro das comunidades rurais, tema a ser abordado em outra seção.

Segundo Fonseca (1985), a principal lição deixada pelo trabalho de extensão desse período foi a certeza de que o primeiro passo para um educador na busca de uma prática educacional superadora deve ser dado no sentido de compreender e ouvir o homem do campo, para aprender e compartilhar o conhecimento com ele.

### 2.1.1 Referências

BRASIL. Decreto nº 50.622, de 18 de maio de 1961. Declara de utilidade pública as Associações de Crédito e Assistência Rural que menciona.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 74.154, de 6 de junho de 1974. Dispõe sobre a Comissão Nacional de Pesquisa Agropecuária e de Assistência Técnica e Extensão Rural (COMPATER).

BRASIL. Decreto nº 75.373, de 14 de fevereiro de 1975. Cria a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão – EMBRATER, regulamenta dispositivos da Lei nº 6.126, de 6 de novembro de 1974, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 86.323, de 31 de agosto de 1981. Altera a estrutura básica do Ministério da Agricultura.

CAPORAL, Francisco Roberto. *A extensão rural e os limites à prática dos extensionistas do serviço público*. 1991. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Curso de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1991.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985. (Educação Popular, 3).

OLINGER, Glauco. *Métodos de Extensão Rural*. Florianópolis: EPAGRI, 2001.

PEIXOTO, Marcus. *Extensão rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação*. Textos para discussão, 48. Brasília, outubro / 2008. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/senado/conleg-/textos\\_discussao/texto48-marcuspeixoto.pdf](http://www.senado.gov.br/senado/conleg-/textos_discussao/texto48-marcuspeixoto.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2011.

## 2.2 REFLEXÃO SOBRE UMA REVISÃO HISTÓRICA: MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL CENTRALIZADA E DESCENDENTE

*Eros Marion Mussoi*<sup>2</sup>

### 2.2.1 Introdução

É fundamental procurar entender o processo que determina a formulação da política de ciência e tecnologia na agricultura, para se obter maior clareza no que concerne à gestão pública desse setor. Fica evidente que essa definição no nível macro está perfeitamente vinculada às condicionantes globais da política de desenvolvimento econômico. Esse entendimento faculta perceber como o Estado se organiza para proceder à gestão pública a curto, médio e longo prazos e as necessidades operacionais dela decorrentes.

As mudanças no padrão tecnológico da agricultura têm se acentuado de maneira surpreendente nos últimos 50 anos. A transformação da base técnica na agricultura, enquanto processo de alteração dos meios de produção utilizados – ou seja, passando do uso de insumos naturais a fatores de produção industriais –, é vista como sendo o resultado da implantação, depois da Segunda Guerra Mundial, de um

---

<sup>2</sup> Engenheiro Agrônomo; mestre em Educação Agrícola e Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria; doutor em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável pelo Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de Córdoba, Espanha; pós-doutorado em Extensão Rural e Agroecologia pela Universidad de Córdoba, Espanha; Professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina.

modelo que buscava o aumento da produtividade agrícola mediante alterações na base genética de um conjunto de espécies vegetais e, posteriormente, de espécies animais, articuladas, mediante o emprego de um pacote integrado de técnicas que incluía sementes, adubos corretivos do solo, fertilizantes, pesticidas, herbicidas, irrigação, mecanização, entre outras<sup>3</sup>.

Tal concepção encontra-se claramente expressa na proposta convencional de articulação do tripé pesquisa, extensão e crédito rural, que tende a reduzir a pesquisa, baseando-a em determinados produtos. Ou seja, era o padrão tecnológico dominante nos países desenvolvidos a matriz que havia de ser difundida e financiada por todo o mundo com recursos públicos. Como resultado desse modelo, consolidava-se, por um lado, a tendência de fomentar a pesquisa reducionista por produto, a fim de atender a demandas específicas de setores hegemônicos que buscavam o máximo de produtividade possível sem medir as possíveis repercussões socioambientais e, por outro lado, a tendência de implementar um serviço de extensão rural que tivesse por função transferir a tecnologia gerada para uma massa passiva de agricultores “atrasados”, transferência que seria viabilizada pelo crédito rural.

Tal modelo conduz, sem dúvida, a agricultura a um novo dinamismo. O aumento da produtividade e da produção física agrícola expressa transformações significativas do ponto de vista econômico e técnico para determinada área do setor agropecuário e para os setores agroindustrial, comercial e financeiro. Em sentido inverso, são percebidos efeitos nocivos para a agricultura como um todo, especialmente para o segmento prestigioso e majoritário da agricultura familiar. Patenteia-se a enorme contradição entre o progresso técnico alcançado na agricultura, no sentido de seu crescimento, de sua produção, de sua tecnologia e de seus resultados econômicos, e as consequências que esse modelo tem trazido para um importante contingente de agentes desse processo, constituído pelos pequenos agricultores familiares. O progresso técnico não foi acompanhado por transformações sociais à altura. Se, por um lado, se observa um grande avanço tecnológico-econômico, por outro, constata-se uma notável regressão social (CHONCHOL, 1983, p. 137-154) e resultados lamentáveis do ponto de vista ambiental. O modelo modernizador mostrou claramente seu caráter *socialmente excludente e ecologicamente degradante*.

Mais do que analisar com profundidade o impacto provocado pela implantação desse modelo de desenvolvimento político-econômico, a preocupação central, no presente momento, é trazer a debate a forma como o Estado/setor público se organizou para atender a demanda de crescimento econômico, frente ao papel reservado à agricultura. Partindo das relações que se estabelecem entre os setores agrário e urbano-industrial, pode-se analisar o papel do Estado na configuração de

---

3 Em nível mundial, esse processo foi convencionalmente chamado de Revolução Verde e teve amplo apoio de agências internacionais como a USAID, a FAO e as Fundações Rockefeller, Ford e Kellogg. Para um maior aprofundamento sobre o processo da Revolução Verde e suas consequências, ver PEARSE (1980) e GEORGE (1978).

determinado padrão de desenvolvimento agrário e compreender seu comportamento com relação à ciência e à tecnologia.

A modernização da agricultura deu-se, em âmbito nacional, em função de um conjunto principal de fatores tais como: a construção de um setor industrial de bens de produção para a agricultura; a expansão de uma forma de produção integrada a outros setores da economia, especialmente as indústrias de insumos agrícolas; o crescimento da agroindústria de processamento e transformação, que produzia para os mercados interno e externo; a ampliação da eficiência das diferentes estruturas organizacionais mais diretamente ligadas ao desenvolvimento agropecuário, como a pesquisa agrícola, a assistência técnica e a extensão rural e a estrutura de armazéns; a expansão dos mercados interno e externo; e o fundamental aporte do crédito rural para financiar a agricultura de forma altamente subsidiada, mais especificamente nos anos 70 e no início dos anos 80.

Os vetores da mudança estão localizados no desenvolvimento técnico-científico dos setores responsáveis pela geração das inovações, quer públicos, quer privados. A lógica inovadora das indústrias de pesticidas, fertilizantes, máquinas e sementes (*oferta* de tecnologia), assim como das técnicas produtivas agrônômicas e das variedades de grande cultivo extensivo saídas da pesquisa pública (em atenção às *demandas* do setor industrial e de parte do setor produtivo agrícola), responde em grande proporção ao perfil tecnológico da agricultura contemporânea. Para dar viabilidade e suporte a esse novo modelo modernizador, o Estado se organiza, ampliando suas ações no tocante à produção e à gestão da ciência e da tecnologia agrícola.

Para dar a resposta requerida pelo modelo geral de desenvolvimento, o setor público agrícola, em nível nacional, organiza a pesquisa e a extensão rural de forma a que esses instrumentos sejam os viabilizadores do modelo modernizador preconizado. Pelo lado da pesquisa, é criado em 1962 o Departamento Nacional de Pesquisa e Experimentação Agropecuária (DNPEA), que coordena Institutos Regionais de Pesquisa e Experimentação (IPEAS, no caso do Sul). As pesquisas no âmbito do DNPEA são classificadas segundo algumas prioridades de cultivo que produzem divisas: pesquisas fundamentais, pesquisas zootécnicas, pesquisas veterinárias e pesquisas em tecnologia de alimentos. Com o DNPEA, surge uma relação mais estreita com o serviço de assistência técnica e extensão rural, representado na época pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR). Estruturam-se então no Brasil duas instituições que correspondem a um pré-requisito fundamental da Revolução Verde<sup>4</sup>: uma insti-

---

4 Não é demais recordar que a Revolução Verde nasce em 1943 nos escritórios da Fundação Rockefeller, que financia quatro geneticistas norte-americanos para buscarem, no México, através da criação de variedades de milho e de trigo, aumentar o grau de produtividade dessas culturas agrícolas. Deste trabalho, surge o Centro Internacional de Melhoramento de Milho e Trigo (CIMMYT). Mais tarde, a Fundação Rockefeller alia-se à Fundação Ford para repetir a atuação na Ásia, fundando o Instituto Internacional de Pesquisa em Arroz (IRRI), para obter alta produtividade em arroz (GEORGE, 1978). É conhecida também a notável dependência da indústria em relação aos insumos químicos e metal-mecânicos que essa modernização acarretou à agricultura, além das notórias consequências na degradação do meio ambiente.

tuição geradora de tecnologia e outra difusora dos pacotes tecnológicos. O caráter centralizador e descendente desse arranjo institucional vai implicar a organização de entidades estaduais – associações de crédito e assistência rural, no caso da extensão rural, e institutos de pesquisa, no caso da investigação agropecuária – que implementem as determinações da nova política de modernização da agricultura.

### 2.2.2 Centralização: a forma de cumprimento da função reservada

No caso da Extensão Rural, a organização dessas associações em forma de sistema – o Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (SIBRATER) – é fundamental para que esse setor cumpra sua função no ideário desenvolvimentista vigente. Se nos primeiros momentos a concepção de *desenvolvimento de comunidade* pode haver sugerido uma perspectiva de desenvolvimento de dentro para fora, com uma perspectiva localizada em nível comunitário, com base na solução dos problemas locais, localmente, logo se perceberá uma gradual mudança em direção ao entendimento da extensão como sendo evidentemente um instrumento da modernização conservadora, ou seja, um instrumento da mudança técnica sem mudanças estruturais significativas. Conhecendo as origens e patrocínios da Extensão Rural no Brasil e na América Latina, pode-se afirmar que se tratou de um procedimento estratégico que visava a uma preparação prévia para a introdução da Revolução Verde, como processo de modernização da agricultura.

Para viabilizar esse novo modelo agrícola e garantir sua difusão, tanto os serviços de pesquisa agropecuária quanto os de Extensão Rural se estruturaram de maneira descendente e centralizada. No caso da pesquisa agropecuária, com a criação da EMBRAPA e dos institutos estaduais e de suas correspondentes estações de pesquisa, tinha-se uma estrutura que permitia conceber e financiar o modelo de maneira centralizada, via projetos e linhas de pesquisa prioritárias. O mesmo ocorreu na Extensão Rural, com a criação da ABCAR e, posteriormente, da EMBRATER, das associações estaduais e de seus respectivos escritórios regionais, que planejavam e coordenavam, para não dizer fiscalizavam, as ações das equipes municipais de execução. É fácil constatar que as estruturas organizacionais foram se tornando mais complexas na medida em que o modelo agrícola passou a exigir maior grau de especialização.

A lógica geral que dava suporte a esse sistema estava alicerçada na superioridade do saber científico, que deveria ser gerado pelos centros de pesquisa ou adaptado da investigação internacional, como foi o caso da Revolução Verde, e transferido pelos serviços de assistência técnica e extensão rural, dentro de uma estrutura organizativa de tipo piramidal, e bem supervisionada, para garantir sua adoção.

No caso da Extensão Rural, a criação da ABCAR, em 1956, e de sua sucessora, a EMBRATER, em 1974, deu contornos definitivos à necessidade de uma disciplina programática e metodológica por parte das instituições estaduais, que cresciam em número e em tamanho. Sua vinculação estreita com o Ministério da Agricultura, de onde recebiam a maior quantidade dos recursos que haviam de ser transferidos aos

estados, proporcionava-lhes autoridade para a formulação de programas dentro da política desenvolvimentista-modernizadora e a dotação desses recursos conforme as prioridades dos programas definidos. Ou seja, o plano de desenvolvimento nacional e seu evidente reflexo nas políticas estaduais definiam funções específicas à Extensão Rural, bem como à pesquisa agropecuária, que eram executadas e controladas por imposições orçamentárias e organizativas. Os programas prioritários eram gestados em nível nacional e executados em nível estadual, pois a definição de recursos e a correspondente transferência também eram decididas centralmente, em nível nacional. Essa característica de linha descendente e de centralização programática proporcionava escassas possibilidades de manejo das prioridades locais/territoriais e de atendimento à pequena agricultura familiar. A natureza massificante das políticas desenvolvimentistas e seu componente modernizador da agricultura definiam um modelo tecnológico que demarcava um estrato de produtores que seriam beneficiados com assistência técnica e crédito. Dessa forma, os agentes de extensão na esfera municipal eram meros executores de programas que vinham de cima, e aos agricultores era reservado o papel de adotantes de um pacote tecnológico. Os níveis intermediários, regionais e estaduais, da estrutura organizativa de Extensão Rural, dentro dessa funcionalidade específica, atuavam como controladores e supervisores dos programas, com o intuito de garantir sua aplicação e seu sucesso.

Os organogramas funcionais utilizados em nível nacional e estadual baseavam-se na concepção centralizada copiada do modelo norte-americano, definindo uma enorme quantidade de esferas intermediárias entre o centro de poder e os beneficiários. Ficava claro que a tais esferas intermediárias cabia a função de controle, supervisão e assessoria para a boa execução dos programas e projetos determinados. Em alguns casos, havia organismos locais com a presença de uma liderança municipal, mas sua função era legitimadora das diretrizes estaduais/nacionais. Esses “conselhos de desenvolvimento” reuniam-se uma ou duas vezes por ano para aprovar planos apresentados pela instituição de extensão rural. No entanto, a formalização e a atuação desses organismos locais não podem ser categorizadas como um sinal de *participação* da população beneficiária na discussão dos programas agrários locais e muito menos na definição das políticas de desenvolvimento rural para determinada região.

Com o crescimento do número de empresas estaduais, a pesquisa e a extensão rural passaram a constituir duas vertentes em termos de gestão de políticas públicas para esses dois setores: se, por um lado, havia um alto grau de centralização com os novos modelos do SIBRATER e da EMBRAPA, por outro, havia um certo grau de descentralização com a estadualização definitiva dos serviços, na medida em que os estados deveriam tornar viáveis suas organizações e fornecer grande parte dos recursos – chegando a alcançar 70 a 80 % e às vezes mais –, o que significou o início do colapso para algumas instituições estaduais.

A característica de sentido descendente da política modernizadora encontra nesse novo modelo uma perfeita coerência institucional para fazer com que o

projeto modernizador tenha fluxo direto desde os gabinetes da capital federal, passando pelas capitais estaduais, para chegar às regiões e municípios, de forma autoritária e sem participação do conjunto da população.

Na verdade, esse modelo institucional centralizado não é resultado da criatividade brasileira, como se observou anteriormente. É, sim, um mecanismo de ajustes para tornar factíveis, o mais rápido possível, seus resultados no campo produtivo, integrando definitivamente a agricultura à indústria e à produção de exportação. De acordo com esse modelo, a Extensão Rural deveria cumprir seu papel, agora mais claro, de ponte entre a pesquisa agropecuária e os agricultores, agora um grupo bem definido e seletivo, com suporte do crédito agrícola altamente subsidiado.

Reforçando a análise da questão do centralismo institucional, Abranches (apud LACERDA, 1993, p. 147) afirma:

[...] as duas décadas de autoritarismo deixaram deformações e marcas profundas na administração pública. O processo decisório era oculto, elaborado nas intimidades do Estado. O autoritarismo exacerbou certas tendências perversas de nosso processo burocrático.

Continuando o raciocínio, concluímos, com Lacerda, que o resultado mais contundente da centralização do processo de decisão, simultaneamente à fragmentação do aparato estatal, foi a *personalização da ação administrativa*. Em outras palavras, a moeda de câmbio na condução da coisa pública foi acima de tudo definida por privilégios, clientelismos e acordos particularistas, dentro de uma concepção nitidamente patrimonialista de gestão, em uma dinâmica que ignora qualquer valorização dos direitos universais de cada indivíduo em sua dimensão maior, a de *ser cidadão*, e a de constituírem todos juntos uma Nação. O resultado foram as falhas de comando nas decisões tomadas no interior do setor público, pois, de um lado, verificou-se a perda de controle da sociedade sobre o Estado e, de outro, o descontrole do próprio Estado sobre si mesmo.

### **2.2.3 Agricultura Familiar, Extensão Rural e a nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**

Em nossa história recente, a Extensão Rural tem se mostrado um instrumento efetivo e eficiente de política pública e um agente dinamizador do desenvolvimento, na medida em que, graças à sua metodologia, capilaridade e esperada descentralização, tem condições de chegar a uma proximidade estratégica com o conjunto da população rural, em especial a Agricultura Familiar.

Evidentemente, essa primeira afirmação não apresenta novidade alguma no sentido de refletir o tema. Seria necessário, para tanto, pensar cada termo do enunciado para se entender a relação entre Extensão Rural e um dos agentes de desenvolvimento. Isso implica relacionar as diversas concepções de desenvolvimento com o que o país realmente precisa e deseja, a Agricultura Familiar como foco prioritário de ações de política pública e as metodologias de intervenção no espaço rural.

A primeira constatação é a de que a Extensão Rural, entre outras políticas públicas, sofreu nas últimas décadas influências dos modelos político-econômicos dominantes e, assim, cumpriu diversos papéis no sentido de viabilizar as expectativas neles contidas. O principal a reter é que a análise crítica que é possível fazer hoje a respeito das consequências do modelo econômico-desenvolvimentista, por sua natureza excludente e ambientalmente agressiva, inclui as políticas públicas que lhe deram suporte e que forneceram as metodologias para sua implementação.

Isso posto, vale a pena olhar para trás e verificar que, nas últimas décadas, a política pública de Extensão Rural teve tratamentos diferenciados, o que refletiu na organização social e produtiva, principalmente da Agricultura Familiar.

Tivemos momentos de euforia e de crescimento pleno, nos quais a Extensão Rural “cresceu e se multiplicou” com o pleno apoio dos governos federal e estadual, reproduzindo, evidentemente, o modelo de crescimento econômico hegemônico e políticas públicas específicas.

Depois, por diversas razões, ocorreram momentos de descrédito e até de desconsideração institucional. Foram momentos em que se registraram fatos negativos, tais como a extinção e/ou a fusão de instituições, fortes influências político-partidárias, demissões de profissionais, enxugamentos, a eliminação de programas importantes, além do crescimento de outros mecanismos de assistência técnica, razão desse descrédito. Mas não só. Foram momentos de certa falta de identidade institucional e programática, momentos extremamente difíceis, enfrentados de maneira diferenciada em cada estado da Federação, já que no início dos anos 90 foi extinta a Extensão Rural em nível nacional, deixando um vácuo político-estratégico e de apoio financeiro específico. Alguns estados conseguiram com muitas dificuldades, e mesmo à força de decisões precipitadas, a exemplo da municipalização da agricultura da forma como foi implementada, manter esse serviço com recursos próprios.

#### **2.2.4 Extensão Rural para que e com quem?**

Ao discutir-se Extensão Rural, vem logo à mente a questão: “Para que e com quem?”. Certamente a resposta a “com quem?” nos leva a um olhar diferenciado sobre públicos excluídos no modelo convencional, como agricultores e agricultoras familiares, que, em sua conceituação generalizada, podem e devem incluir um conjunto grande de públicos distintos, como se verá adiante. Mas seria interessante, com base em um debate sobre Agricultura Familiar, encaminhar a questão.

O debate sobre Agricultura Familiar requer uma reflexão sobre o modelo de desenvolvimento no qual está inserido esse tipo de agricultura, o que nos conduz a uma série de constatações que evidenciam que o modelo assumido se desgastou, sem atender às demandas concretas do conjunto da sociedade.

A natureza de uma concepção urbano-industrial-exportadora como modelo de desenvolvimento já identifica setores privilegiados com seus resultados. O modelo foi e continua sendo concentracionista de riquezas e de poder político, socialmente

excludente e agressivo em termos de meio ambiente. Ele elude o problema da satisfação das necessidades básicas da grande maioria da população, aumentando assim a fome, a desnutrição e o desemprego/subemprego em favor da produção para exportação e da produção industrial e subordinando a agricultura à indústria.

Outra questão fundamental daí decorrente é a definição de um novo desenho de ocupação do espaço territorial nacional, que potencializa o urbano, principalmente nas grandes cidades e nos polos industriais dinâmicos, em detrimento do agrário, provocando um drástico esvaziamento deste, em termos humanos, produtivos e de relevância política.

Inúmeros estudos mostram que a agricultura em geral – e a Agricultura Familiar em particular, por efeito da transferência de recursos/capital e, consequentemente, de sua descapitalização –, foi condicionada a dar suporte a esse processo. No entanto, a Agricultura Familiar, por suas características como produtora de alimentos básicos baratos, como reserva de mão de obra, como consumidora de insumos industriais e como geradora de um movimento econômico considerável, é, ao mesmo tempo, importante para a definição do modelo geral de agricultura e gradativamente excluída dele. Essa exclusão pode ser *direta* ou *relativa: direta*, no sentido de que os atores sociais integrantes desse tipo de agricultura, por um processo de marginalização, são obrigados a abandonar sua atividade e seu modo de vida; *relativa*, na medida em que, para se adaptar ao que o modelo impõe, a Agricultura Familiar é obrigada a abrir mão de características que determinam sua existência enquanto modo de produção específico e, principalmente, enquanto forma de vida.

Esse processo histórico ocorre progressivamente em muitas partes do mundo, embora em intensidades e graus variados. De modo geral, o que se constata é que a Agricultura Familiar está sendo mais e mais condicionada a alterar seu perfil, adequando-se ao modelo de desenvolvimento hegemônico e subordinando-se, por consequência, definitivamente à indústria e ao “místico” mercado neoliberal, que resolverá, por si só, todas as distorções socioeconômicas. A Agricultura Familiar, como modo de produção específico, vai perdendo sua identidade; características fundamentais vão se degradando num processo de erosão cultural que poderá ser irreversível.

Sem querer delinear um tipo ideal, poderíamos, para efeito de raciocínio, caracterizar a Agricultura Familiar como detentora de um conjunto de elementos fundamentais que atuam sistemicamente integrados e que permitem defini-la como *uma forma de vida*:

- ▶ tem uma lógica própria de decisão;
- ▶ tem com o meio ambiente uma relação harmônica ou, pelo menos, muito mais harmônica do que a agricultura empresarial-capitalista convencional;
- ▶ seus atores sociais têm um saber/conhecimento construído histórica e coletivamente;
- ▶ usa de forma articulada e eficiente o trabalho familiar;

- ▶ baseia-se em um processo de diversificação produtiva que garante a produção para o abastecimento próprio e a necessária integração com o mercado local/regional;
- ▶ garante níveis adequados de biodiversidade produtiva, medicinal, artesanal e de reserva biológica;
- ▶ tem capacidade para processar muitos de seus produtos e para reciclar dejetos para sua reutilização.

Esse tipo de agricultura, em nível externo, tem condições de se articular em seu conjunto, propiciando a solução organizada e coletiva de seus problemas e o uso de potencialidades e instrumentos de produção. O somatório dessas características lhe proporciona mecanismos próprios de resistência ao processo de modernização convencional.

No entanto, o que se verifica é a crescente negação dessas características pela pregação da *agricultura empresarial* e da formação *profissional* de um *novo* agricultor, voltado à agricultura de mercado e, portanto, *especializado*. É necessário ter precaução ao assumir tal discurso da “modernidade”, da “adaptação à realidade” construída dentro da lógica do capital, da “reconversão”. Reconverter o que e para quê? Reconverter a Agricultura Familiar para produzir para o mercado, sem discutir *quem é o mercado e quem determina o mercado*, não será subordinar definitivamente esse tipo de agricultura a uma lógica que não é a dela, negando-a, portanto, concretamente? Buscar alternativas econômicas *fora do agrário* ou *em nichos de mercado* pela reconversão é, a bem da verdade, admitir que a Agricultura Familiar é *insuficiente* para seu auto-desenvolvimento e incapaz de, por suas próprias potencialidades, se integrar, e não, se subordinar, a outros setores da vida social. Certamente, a Agricultura Familiar *não é insuficiente* devido às suas características fundamentais; *insuficiente* é o modelo de crescimento econômico geral, bem como as diversas versões de políticas de governo que lhe dão suporte. Antes de se pensar em *reconverter* a Agricultura Familiar, com suas qualidades implícitas, seria mister, sem dúvida, tentar reverter a mentalidade monetarista e consumista que permeia hoje um avultado conjunto de decisões políticas.

Talvez seja preciso convir que a agricultura de tipo familiar é praticamente incompatível com o modelo de crescimento econômico atual. O futuro desse gênero de agricultura passa por uma revisão profunda do paradigma de desenvolvimento que aponta para as dimensões da *agroecologia* e da *sustentabilidade* como fatores fundamentais de viabilização de um novo modelo agrário e de sociedade, ambientalmente são e socialmente justo.

### 2.2.5 Novos ventos, novos rumos: a PNATER (Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural)

Antes de comentar qualquer nova proposta de Assistência Técnica e Extensão Rural, é fundamental lembrar que, com a democratização do país, se abre um novo campo de debates sobre as políticas públicas. O termo *participação decisória* tem, mais que um efeito semântico, um significado cidadão. Desde a Constituição de 1988 e os

debates que a preparam, a sociedade e os decisores políticos vêm percebendo a força de tal significado através de um misto de discurso e prática não bem delimitados.

Relativamente à política pública de Extensão Rural, não foi diferente. Os movimentos sociais e sindicais de agricultores, os movimentos de funcionários da própria Extensão Rural, além de instituições públicas, ONGs, políticos, lideranças, por exemplo, mobilizaram-se no sentido de buscar uma Extensão Rural mais adequada a novos momentos.

O acúmulo de experiências e de lutas de várias décadas anteriores foi captado e sistematizado pelo governo que assumiu em 2003, com o objetivo maior de resgatar essa importante política pública. A partir desse acervo, foi possível vislumbrar que uma nova e inovadora Extensão Rural como política pública estaria apta a superar problemas constatados no passado. Seria fundamental, porém, que esse resgate se desse em novas condições e com novos princípios.

Assim, por exemplo, a matriz tecnológica que nortearia um novo processo de desenvolvimento deveria pautar-se por estilos de agricultura sustentáveis, buscando uma progressiva transição para processos ecologicamente mais respeitadores das relações naturais. Isso nos remete a duas outras condições a serem enfrentadas. A primeira diz respeito a um investimento sério e comprometido em pesquisa, uma vez que, nesta área, o conhecimento deve ser constantemente dinamizado, juntamente com o resgate do conhecimento popular que está em poder de gerações de agricultores e agricultoras. Esse desafio nos encaminha a uma segunda condição, que pressupõe uma nova relação de proximidade e compromisso da Extensão Rural com a pesquisa e a sociedade, para que, de forma participativa, se gerem, se adaptem e se universalizem conhecimentos que promovam as populações sem agredir o ambiente, com os olhos voltados também para as gerações futuras. Destarte, pensando em novas matrizes produtivas, não se busca outras matrizes pedagógicas, que ampliem a participação dos diversos atores do processo de desenvolvimento.

Outra questão fundamental é a da gestão social. Não é mais possível pensar em políticas públicas concebidas e implementadas a partir de centros iluminados de poder. A concentração decisória foi extremamente danosa para nossa sociedade como um todo e para as instituições de política pública em particular, pois, além de arbitrar decisões e benefícios, ela delimitou espaços privilegiados para alguns estratos e decisores, impedindo ou tolhendo o surgimento de novas lideranças e potenciais. O que se busca nos dias atuais é uma ampla discussão com a sociedade, de maneira a propiciar a geração e a gestão participativas de projetos que contribuam para um desenvolvimento efetivamente sustentável e equitativamente distribuído.

Ao lado das duas questões precedentes, desponta a constatação de que a Extensão Rural oficial já não está sozinha nessa enorme tarefa de ser a animadora do desenvolvimento, como o era em décadas passadas. Além de maior aproximação entre a Extensão Rural, a pesquisa agropecuária e universidades, numa constante relação de trocas, é fácil constatar a existência de um conjunto de novos atores institucionais,

que precisam ser articulados em forma de rede para melhor exercerem seu potencial a partir dos espaços territoriais em que estão inseridos, a fim de se evitar a duplicação de esforços na implementação de projetos solidários que visem a objetivos comuns.

### 2.2.6 Valorizando espaços de articulação

Existem, evidentemente, enormes espaços de articulação dessa nova proposta com iniciativas institucionais que já se vinham delineando desde um passado recente. Não é de hoje a busca de formas mais sustentáveis de produção e de organização social. Haja vista os tempos em que se demandavam inseticidas alternativos com água de fumo ou sabão e outros tratamentos para eliminar o uso de agrotóxicos, passando por trabalhos sérios e internacionalmente reconhecidos sobre plantas de cobertura dos solos que visam ao controle da erosão, à retenção da umidade nos solos e à fertilização orgânica. A criação de suínos ao ar livre, por exemplo, também se pautou pela adoção de formas mais harmônicas e respeitadoras de relações de produção mais naturais. A pesquisa em sistemas de produção também constituiu uma característica fundamental da busca de superação de delimitações metodológicas.

Por outro lado, foram experimentadas novas propostas de organização social, tais como condomínios e outras formas de associativismo, visando a enfrentar as desigualdades do modelo econômico e a proporcionar novas possibilidades para o rural. Esses rápidos (e, sem dúvida, insuficientes) exemplos comprovam que a Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), oficial e não oficial, não estacionou no modelo de desenvolvimento clássico e em suas condicionantes. Apesar de uma série de dificuldades, a pesquisa e a Extensão Rural revelaram um dinamismo crescente, por ação de seus profissionais e por pressão da sociedade.

Hoje, temos uma pesquisa agropecuária fortemente consolidada em nível nacional e internacional, buscando cada vez mais formas alternativas de produção mediante estilos de agricultura e pecuária mais sustentáveis, com redução do uso de agrotóxicos e outros insumos, com interferências mínimas no ecossistema e com vantagens comparativas que proporcionem elevação do nível de vida para quem utiliza e para quem consome os produtos dela oriundos. Na aquicultura e na pesca, igualmente, os resultados são notórios e servem de exemplo, na medida em que a preocupação com a sustentabilidade dos ecossistemas aquáticos tem sido uma meta constante.

Por outro lado, também em iniciativas como projetos que contemplam as microbacias hidrográficas pode-se identificar um conjunto de ações mais integrais e efetivas, plenamente em consonância com os princípios da Nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) do governo federal (BRASIL, 2010). É em projetos como os das Microbacias Hidrográficas e em sua ação efetiva que se evidencia a adoção de novas matrizes, tanto tecnológicas, que logrem assegurar a sustentabilidade, quanto metodológicas, que recorram ao uso de pedagogias participativas de orientação construtivista. É por meio delas que se abre uma nova perspectiva de gestão social e de trabalho em redes institucionais. Acima de tudo, é nesse tipo de projetos que se concretiza a intencionalidade de inclusão

social e se explicita o desejo programático de focar estratos historicamente marginalizados do processo de desenvolvimento e de propor ações afirmativas, como se denominam modernamente as questões de equidade de gênero, raça, etnia e geração.

### 2.2.7 Referências

BRASIL. Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010. Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária – PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER, altera a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências.

CHONCHOL, Jacques. Políticas de desenvolvimento rural integrado na América Latina nos últimos 10 anos. In: SEMINÁRIO AGRICULTURA – HORIZONTE 2000: Perspectivas para o Brasil. Brasília – DF. *Anais...* Brasília: MA/SUPLAN/FAD, 1983. p. 137-154.

GEORGE, Susan. *O mercado da fome: as verdadeiras razões da fome no mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LACERDA, Guilherme Narciso de. Reforma Administrativa, desregulamentação e crise do setor público. In: APPY, Bernard et al. *Crise brasileira, anos oitenta e governo Collor*. São Paulo: Instituto Cajamar, 1993.

PEARSE, Andrew. *Seeds of Plenty, Seeds of Want: social and economic implications of Green Revolution*. Oxford: Clarendon Press, 1980.

## 2.3 Enfoques pedagógicos para o meio rural: do exercício à reflexão

*Eros Marion Mussoi*<sup>1</sup>

### 2.3.1 Realidades

A provocação contida neste texto remete às reflexões de diversas escolas pedagógicas, pelo menos as que mais se destacam na educação formal e informal e aos principais elementos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem, partindo de situações hipotéticas, mas de referência prática<sup>2</sup>.

Observando a realidade, podemos resgatar algumas possíveis situações de aprendizagem para, posteriormente, refletir sobre elas.

---

1 Engenheiro Agrônomo; mestre em Educação Agrícola e Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria; doutor em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável pelo Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de Córdoba, Espanha; pós-doutorado em Extensão Rural e Agroecologia pela Universidad de Córdoba, Espanha; Professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina.

2 Exercício adaptado de BORDENAVE; PEREIRA (1989).

- ▶ Um jovem do meio rural, que chamaremos de **Caetano**, está frequentando um curso sobre pecuária e precisa aprender sobre inseminação artificial. Além de assistir às aulas teórico-práticas ministradas pelo extensionista, Caetano busca outras informações em livros e revistas técnicas. Posteriormente, procura o inseminador de sua comunidade para familiarizar-se com o instrumental e observa algumas atividades práticas desse profissional. Em sua primeira tentativa de realizar sozinho uma inseminação, fracassa. Tenta outras vezes, procurando evitar os erros anteriormente cometidos. Mesmo assim, ainda continua sem sucesso em sua tarefa. O inseminador de sua comunidade e o extensionista lhe apontam seus erros. Após novas tentativas, Caetano finalmente logra êxito na inseminação. Os instrutores o estimulam com palavras e gestos de aprovação e incentivo. Caetano repete várias vezes a prática, até realizá-la rapidamente com eficiência.
- ▶ **Anna Luiza** é uma agricultora que cuida das vacas de leite de sua propriedade. Ela tem dificuldade para ler, pois não tem condições para estudar de vido à situação precária de sua família. Assim sendo, ainda que tivesse acesso a livros, revistas técnicas e cursos teóricos, isso não lhe proporcionaria um bom aprendizado. Certo dia, ela viu na casa de uma vizinha um inseminador realizar seu ofício. Sabendo da importância da prática, conseguiu com a vizinha o sêmen e o instrumental necessário e resolveu realizar ela mesma a inseminação. Como nunca a havia praticado antes, foi experimentando o instrumental, procurando lembrar como o inseminador havia procedido. Depois de muitas tentativas, Anna Luiza conseguiu inseminar uma primeira vaca. Posteriormente, mais segura e confiante, já não teve dificuldade para inseminar as demais vacas, e nunca mais teve problemas para a realização correta da prática.
- ▶ **Cássio** é um jovem que vem de uma família com baixo nível de instrução formal. Ele ingressou em uma escola de alternância (Casa Familiar Rural) e, na fase inicial do curso, encontrava dificuldades para entender o que os professores ensinavam. Anotava tudo o que não entendia e depois procurava decifrar os termos técnico-científicos, com a ajuda de colegas ou mesmo consultando obras na pequena biblioteca da escola. Com o tempo, empenhava-se em incorporar os termos que aprendia. Muitas vezes, chegou a usar de forma equivocada alguns termos, provocando risadas da turma e até dos professores. Mas Cássio foi apreendendo gradativamente o uso correto de um maior número de termos, o que lhe dava mais e mais segurança. Como num círculo virtuoso, essa segurança o estimulava a se esforçar para enriquecer seu vocabulário técnico.
- ▶ **Tainá** era uma jovem que havia realizado um curso de profissionalização rural em suinocultura. No final do curso, teve de submeter-se a um pós-teste para comprovar os ganhos de seu aprendizado. Na prova, uma das questões envolvia o tema “melhoramento racial”, e a tarefa da aluna consistia em explicar comparativamente, de maneira simples, duas formas de cruzamento entre raças

suínas e seus resultados. Tainá havia assistido às aulas em que o instrutor expusera diversas teorias sobre o tema e havia lido textos sobre a questão. Na prova, ela fez um grande esforço para estabelecer semelhanças e diferenças que não havia percebido antes. Ao final, Tainá julga ter sido capaz de desenvolver o tema com objetividade.

- ▶ **Gabi** é um aluno aplicado de uma Escola Família Agrícola. Ele tem consciência de que seus pais estão fazendo um enorme esforço para mantê-lo na escola e ele está muito empenhado em aprender os conteúdos de Fisiologia Vegetal, pois sabe que essa disciplina é básica para adquirir os conhecimentos necessários sobre agricultura e meio ambiente. Lê os textos distribuídos, revisa suas anotações de classe, consulta revistas especializadas sobre o tema, reflete bastante e põe suas ideias no papel, para discuti-las com um grupo de colegas que frequentam a mesma disciplina. Finalmente, pensa que entendeu o assunto e acredita que conseguiu memorizá-lo.

#### Primeiro desafio

Partindo desses exemplos práticos, e quizá de outros extraídos de sua experiência profissional e vivencial, procuraremos identificar os principais elementos que intervêm na aprendizagem. Lembramos mais uma vez: vamos primeiramente exercitar nossa capacidade de reflexão, para depois prosseguir no texto.

### 2.3.2 Reflexão

Refletindo sobre as situações acima descritas, podemos ensaiar algumas conclusões a respeito de aprendizagem.

(i) O aprendiz sente necessidade de **resolver um problema**, seja por motivação espontânea (Anna Luiza), seja por motivação induzida por outros agentes ou situações, como o extensionista, o professor e a prova. O problema pode consistir em dominar uma operação (inseminação), em adquirir conceitos ou vocabulário, ou em entender determinado assunto técnico. Em todos os casos, o aprendiz tem uma **necessidade** e um **objetivo**. Podemos, pois, concluir que a aprendizagem nasce de uma **situação-problema**, próprio ou induzido.

(ii) Para enfrentar o problema, que constitui uma barreira entre ele e seu objetivo, o aprendiz **se prepara**: estuda, lê, consulta, pergunta, examina instrumentos, etc.

(iii) Muitas vezes, o aprendizado é resultado de tentativas de aplicação de soluções. O aprendiz realiza **tentativas de ação**, ensaia, testa, experimenta. Caetano e Anna Luiza tentam inseminar. Cássio procura dominar um novo vocabulário. Tainá esboça várias comparações possíveis entre teorias de melhoramento. E Gabi redige conclusões parciais.

(iv) O aprendiz verifica o sucesso ou o fracasso de sua ação. Se tiver êxito, repete-a; caso contrário, empreende outras tentativas ou abandona o esforço. **Conhecer o resultado** das tentativas é sempre fundamental para a aprendizagem, como o é a repetição das ações bem-sucedidas para sua fixação e retenção.

(v) A **recompensa do sucesso** pode ser intrínseca ou extrínseca. A recompensa intrínseca consiste no próprio fato de aprender, de conhecer algo novo, de entender. A recompensa extrínseca é a palavra de estímulo de extensionista, o seu “afago”, o seu “muito bem”, ou a notinha no jornal da escola sobre a prática realizada com sucesso, o reconhecimento público diante da comunidade ou diante dos demais alunos, ou ainda um prêmio propriamente dito, como, por exemplo, o resultado de um concurso de produtividade.

(vi) Percebe-se que existem diversos **objetos de aprendizagem**, de acordo com as diferentes situações apresentadas. Caetano e Anna Luiza querem aprender a manejar os instrumentos e a técnica de inseminação. Cássio quer aprender o significado de novos termos. Tainá quer compreender a relação entre duas teorias, questões bastante abstratas. Gabi procura entender Fisiologia Vegetal e sua relação com a agricultura e o meio ambiente. Será que os processos mentais utilizados nessas diferentes formas de aprendizado são os mesmos?

(vii) Outro princípio fundamental a reter é que **toda aprendizagem se baseia em aprendizagens anteriores**, o que implica a relação da nova aprendizagem com o já aprendido, ou seja, um processo cumulativo de conhecimentos. Caetano não poderia ter aprendido a inseminar uma vaca se não tivesse conhecimentos sobre vários aspectos de anatomia animal, sobre diversos tipos de instrumentos e sobre a importância de sua higienização. Gabi não poderia assimilar os conteúdos de Fisiologia Vegetal se não tivesse um prévio conhecimento de Ciências Naturais e de Botânica, e mesmo noções práticas sobre as plantas e os animais de seu universo vivencial. Tainá não poderia estabelecer comparações entre duas teorias se não houvesse aprendido antes o que é uma teoria e assimilado posteriormente o que expressa cada uma das teorias que deveria comparar.

(viii) É importante observar que, juntamente com as mudanças cognitivas, ocorrem nos sujeitos submetidos a situações de aprendizado outros processos, tais como curiosidade, tensão, ansiedade, angústia, entusiasmo, frustração, alegria, emoção, impaciência e obstinação; e que diferentes emoções são provocadas pelos processos de **perceber, analisar, comparar, entender** e outros, os quais, em seu conjunto, configuram o **processo de aprendizagem**.

(ix) Do acima exposto, pode-se deduzir que, quando se aprende algo, aprendem-se, na realidade, **várias coisas importantes**, a saber:

- ▶ um novo conhecimento, que é fixado na memória. Por exemplo: na aprendizagem da inseminação, aprende-se também que o sêmen deve ser diluído;
- ▶ uma melhor operação mental, ou motora, se for o caso. Por exemplo: nos casos de Caetano, Anna Luiza e Cássio, foram desenvolvidas as habilidades de observar, de distinguir ou discriminar, de relacionar, de medir, de antecipar conseqüências, de avaliar efeitos, comprovando que o processo de aprendizagem é complexo;

- ▶ uma confiança maior na própria capacidade de aprender e, por conseguinte, de realizar operações que satisfaçam as próprias necessidades;
- ▶ uma forma de manipular ou controlar as próprias emoções, para que contribuam à aprendizagem.

(x) Podemos, pois, entender que a **aprendizagem é um processo integrado no qual todo o sujeito (intelecto, afetividade, sistema muscular) se mobiliza de maneira orgânica**. A aprendizagem é um **processo qualitativo**, pelo qual o sujeito fica habilitado para novas aprendizagens. Não se trata, então, de um aumento quantitativo de conhecimentos, mas de uma transformação estrutural da inteligência do sujeito.

(xi) Vemos igualmente que a aprendizagem pode ser entendida como a **modificação consciente da conduta através de um processo cumulativo de conhecimentos e da experiência**. Ela se realiza no próprio aprendiz e é parte essencial de seu desenvolvimento.

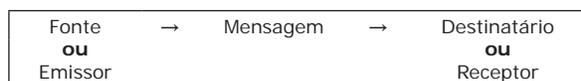
(xii) Entretanto, nem todas as escolas pedagógicas compartilham essa perspectiva. Pode-se imaginar outro modelo de ensino-aprendizagem, no qual os estímulos venham de fora, ou seja, quando os estímulos produzidos no ambiente – pelo extensionista, por professores, por fatores do tipo crédito subsidiado, por exemplo – provoquem no organismo uma série de respostas. Nesse modelo, somente a “resposta certa” é recompensada ou reforçada pelo prêmio ao bom desempenho, é confirmada e repetida.

### 2.3.3 “E o difusionismo segue que escola?”<sup>3</sup>

Se nosso tema é intervenção no meio rural, é fundamental resgatar procedimentos metodológicos – e sua sustentação pedagógica – que condicionaram as estratégias de difusão de tecnologias nas últimas décadas.

Antes de discutirmos as questões pedagógicas que subjazem ao difusionismo, acreditamos ser importante entender a concepção do modelo clássico de comunicação. Como modelo, a representação da comunicação é uma esquematização de suas concepções teóricas e ideológicas, o que garante manter perfeita coerência com elas.

Nos modelos clássicos, tem sido habitual representar a comunicação de forma esquemática, com três componentes principais: a Fonte ou Emissor, a Mensagem e o Destinatário ou Receptor, conforme representado abaixo.



A Mensagem, para ser transmitida/transferida da Fonte ao Destinatário, precisa ser codificada e transmitida através de um canal.

Essa perspectiva do processo de comunicação é extremamente mecanicista e unidirecional. A concepção básica dessa forma de comunicação visava “transmitir mensagens”, sendo necessário, para tanto, que uma “fonte” as produzisse, transmitindo-as

<sup>3</sup> Parte do texto desta seção 2.3.3 é uma versão revisada do texto intitulado “Texto II Aula de Comunicação e Difusão”, apresentado na ESALQ, USP. Ver MUSSOI [s. d.].

através de um “transmissor”, que emitia “sinais” que eram captados por um receptor, que decodificava os sinais para o destinatário, que recebia a mensagem.

Graficamente, mais uma vez:



Esse modelo<sup>4</sup> surge da busca de esquemas eletrônicos a serem usados na telefonia. Evidentemente, sua modelização estava em função da transmissão de mensagens através de energia e sinais, por intermédio de condutores. Nem o processo nem muito menos seus autores mostravam preocupação com as características humanas da comunicação, nem com as influências de qualquer dimensão que elas poderiam provocar nas pessoas, além de “captar e adotar a mensagem”.

Nessa concepção, o **poder absoluto** no tocante à definição do que seria transmitido, à maneira como seria gerada, como seria elaborada, codificada e tratada a mensagem, e no tocante à definição dos objetivos comportamentais esperados, está na **Fonte** ou **Emissor**. O Destinatário, nesse modelo, exerce uma função passiva, de mero receptor do que é decidido, formulado e repassado pela fonte.

A esquematização da comunicação com base na mecânica da transmissão eletrônica reforçou o mecanicismo já implícito em sua concepção teórica e, por isso, determinou meios e instrumentos para viabilizá-la.

Com relação a esse modelo, é importante realçar alguns pontos:

- ▶ o modelo é **unidirecional** (da Fonte *para* o Destinatário);
- ▶ a relação resultante desse processo é **vertical**;
- ▶ esse verticalismo determina que, quanto ao protagonismo, um é **sujeito** e outro é **objeto** do processo;
- ▶ dessa relação vertical e, por isso, **autoritária** resultam, no melhor dos casos, ações paternalistas e/ou assistencialistas.

A par da marcada influência de uma “transmissão mecanicista” e das concepções predominantes na sociedade sobre as relações homem-homem e homem-mundo, que poderíamos denominar de *cosmovisão*, essa abordagem obriga-nos também a reconhecer que, embora os sinais, sons, imagens, possam ser transmitidos, isso não significa que as ideias, conhecimentos, valores e concepções o sejam de igual forma.

Conhecimentos, valores, comportamentos, ideias e conceitos são resultados da construção histórica e da experiência adquirida pelos indivíduos, ou mesmo por coletivos de indivíduos, como construção social, em sua relação com a natureza e com sua realidade física e social. É somente num processo de interação com outras pessoas e com a natureza que se geram e se acumulam os conhecimentos, através de um real processo de **comunicação** (comunicação como **comunhão de ideias**, no sentido dado por Paulo Freire) ou educação entre sujeitos.

<sup>4</sup> O modelo é atribuído ao matemático Claude Shannon e ao engenheiro eletricista Warren Weaver, segundo BERLO (1985).

Só sujeitos, em relação recíproca e, por isso, dialógica, podem gerar e ampliar conhecimentos, criando-os através da ação e da reflexão e/ou mediante um processo de recriação ou reelaboração dos conhecimentos já existentes.

Deve-se recordar, quando falamos em concepções de comunicação predominantes na sociedade de então (será somente de outrora, ou essa concepção está ainda muito presente?), que predominava uma visão elitista coerente com esse modelo de comunicação clássica. A persuasão, como perspectiva metodológica geral, tinha a intenção de levar outras pessoas a adotarem o ponto de vista de quem tinha o poder de definição do que devia ser transmitido.

David Berlo, já citado anteriormente, a partir da década de 1950, agrega novos componentes ao modelo clássico de comunicação, sem, no entanto, superar a perspectiva unidirecional do processo e da superioridade da Fonte sobre o Destinatário. Como concebido por Berlo, o processo mantém a relação dos principais componentes do modelo clássico:



No entanto, Berlo acrescenta novos ingredientes a esse modelo. Admite que a Fonte e o Destinatário possuem características semelhantes (habilidades comunicativas, atitudes, conhecimentos, vivência de sistemas sociais e nível de “cultura”) e captam as mensagens através de diversos “canais de comunicação”, inerentes aos sentidos humanos: visão, audição, tato, olfato e gosto.

Isso será fundamental na estruturação de instrumentos de comunicação que visem a uma persuasão mais efetiva e rápida. A própria Assistência Técnica e Extensão Rural apropriou-se das ideias de Berlo para estruturar seu processo de difusão de ideias, buscando a adoção de inovações.

Aliás, as ciências sociais e a educação em geral apropriaram-se desses modelos clássicos sem o necessário espírito crítico a respeito da questão do poder de decisão sobre o que será difundido e como o será, e a respeito das consequências da unidirecionalidade desses modelos.

Quanto à intervenção no Rural, é possível verificar uma importante relação temporal entre a divulgação do modelo clássico de Berlo (anos 50), o surgimento da obra de Rogers sobre a difusão de inovações (1962)<sup>5</sup> e a implantação definitiva da Extensão Rural no Brasil e sua opção pela metodologia difusionista a partir dos anos 50, e com mais intensidade nos anos 60 e 70, a partir de uma prática pedagógica vertical e condutivista. Berlo e Rogers (bem como as concepções pedagógicas clássicas, que veremos mais adiante) dão sustentação teórico-conceitual e, principalmente, de “modelização” massificada para a intervenção comunicativa difusionista, através de métodos e posturas persuasivas, buscando, através da combinação ou associação do áudio com o visual

---

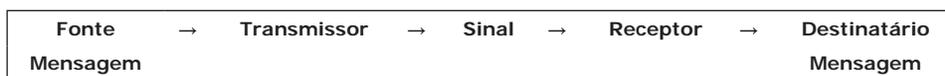
5 Os primeiros estudos conhecidos sobre a difusão de inovações voltadas à agricultura são os de Ryan e Gross (1943), que apresentam o estudo pioneiro de difusão da semente de milho híbrido numa comunidade rural dos Estados Unidos da América, concluindo que a adoção não era imediata e que os indivíduos reagiam a ela de maneira diversificada, devido a seu grau de “inovelabilidade”. Eugene Wilkening (1952) foi o primeiro a apontar para estágios ou passos no processo de adoção individual.

(MIALARET, 1973), atingir a capacidade plena de captação das mensagens pelos indivíduos, independentemente de seu contexto sócio-político-econômico.

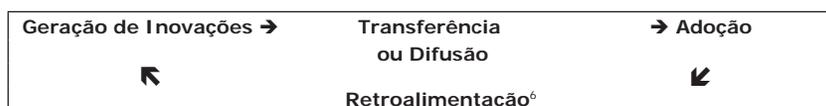
Recordando uma relação de identidade importante entre comunicação clássica e o difusionismo, ressaltamos que os dois modelos têm estreita semelhança quanto a seus componentes e quanto a seus propósitos e aos meios para atingi-los.

Graficamente, esta semelhança poderia ser configurada da seguinte forma:

Modelo de Comunicação Clássico



Modelo Difusionista

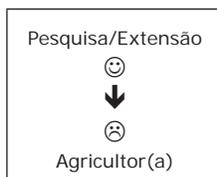


E para conseguir os objetivos propostos, os dois modelos baseiam-se na utilização de estímulos de ordem **metodológica**, pela organização de estratégias metodológicas condutivistas, persuasivas e reforçadoras dos comportamentos esperados, de ordem **material**, através de incentivos creditícios, por exemplo, e de ordem **afetiva**, pelo reconhecimento público do bom desempenho, por exemplo.

Ou seja, o modelo difusionista teve e continua tendo decisiva influência no Rural e em instrumentos de políticas públicas que nele intervieram e ainda intervêm.



Isso estabelece uma **relação pedagógica vertical** entre estes sujeitos (“sujeitos”???, ou alguém é “objeto”, nesta história?):



Nesta formulação, o que interessa é o conteúdo (conhecimento) transferido.

Sem dúvida, essa influência metodológica geral pode ser buscada conceitualmente em Everett Rogers. Esse cientista norte-americano, com seus estudos e formulações teórico-práticas, deu relevantes contribuições – embora não concordemos necessariamente com elas – quanto ao Processo de Inovação-Decisão, ou seja, o processo de adotar uma inovação.

<sup>6</sup> No modelo clássico de comunicação, como na perspectiva difusionista, a “retroalimentação” tem o sentido de, a partir da não adoção e do conhecimento de suas causas, rever a mensagem e recondicioná-la para novas tentativas de transmissão/transferência, não sendo cogitada a possibilidade de os destinatários informarem à fonte sua própria visão e interpretação da realidade.

Rogers, inicialmente com a colaboração de Havens, chega à conclusão de que o processo que leva os indivíduos a tomar atitudes com referência a uma inovação – desde seu primeiro contato com a inovação até a decisão de adotá-la – é composto de fases e ocorre em determinado espaço de tempo, que pode ser de segundos até décadas. Essas fases, bem como o período de duração de cada uma delas, segundo Rogers, variam de indivíduo para indivíduo, dependendo de uma série de variáveis.

Os autores admitem a existência de variáveis *antecedentes* ao primeiro contato com a inovação, variáveis, nesse caso, que fazem parte do próprio *sistema social* dos receptores, tais como normas do sistema social, tolerância a *desvios*, dogmatismo, etc., e variáveis características do *próprio receptor*, tais como atitude geral frente à mudança, cosmopolitismo, escolaridade, etc.

Os autores apontam também a existência de *variáveis de processo*, que ocorrem durante o processo de adoção e o influenciam, tais como a influência das *fontes de comunicação*.

O **processo de adoção**, segundo Rogers (1962), sempre foi caracterizado como “escada da adoção”, conforme mostra a figura abaixo, que cada indivíduo galgava após ter conhecimento de uma nova ideia ou prática.

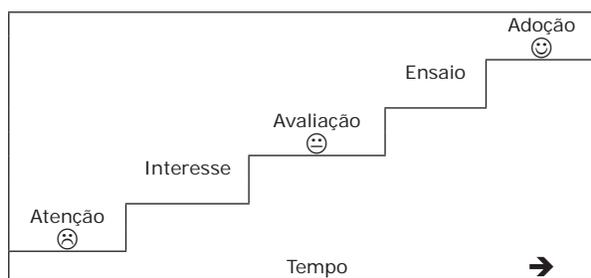


Figura 2 – Escada da Adoção  
Adaptado de: ROGERS, 1962.

Como, segundo Rogers e os difusionistas, a ação de galgar os degraus dessa escada representava uma ação individual e o resultado de características próprias de cada indivíduo, estes podiam ser categorizados de acordo com seu grau de inovabilidade, ou seja, o tempo que levavam desde o primeiro contato com a inovação até sua adoção. Essa categorização era organizada em cinco categorias-tipo que, como representação estatística, poderiam ser dimensionadas numa Curva Normal ou de Gauss, com valores percentuais correspondentes: inovadores (2,5 %), adotantes rápidos (13,5 %), maioria inicial (34 %), maioria tardia (34 %) e retardatários (16 %).

É sintomático, além de interessante, perceber que, na figura que apresenta essas categorias no livro *Diffusion of Innovations*, de Rogers (1962)<sup>7</sup>, os *retardatários* são representados como alguém refratário a qualquer tipo de novo conhecimento,

7 Figure 13-2. Agricultural innovations diffuse from agricultural scientists to innovators and them to later categories.

protegendo-se dele com guarda-chuva. Rogers simboliza as inovações como *um líquido* que sai de um barril – significando os agentes de mudanças – abastecido pelos *cientistas*, pelas *estações experimentais* e pela *pesquisa comercial*, onde as diversas categorias de adotantes vão se abastecendo conforme seu grau de inovabilidade: os *inovadores* são os primeiros – às vezes antecedem aos agentes de mudanças – “sorvendo” na própria fonte, a pesquisa, seguidos dos *adotantes rápidos*, que recebem a “sobra” dos inovadores, e assim por diante. Percebe-se, assim, uma visão elitista e discriminatória quanto às diversas categorias de públicos do rural.

Poderíamos, então, começar a relacionar o que tratamos até o momento – o modelo de comunicação clássico e o difusionismo – com correntes pedagógicas.

Ora, se é verdade que o modelo de comunicação clássico e o difusionismo têm semelhanças quanto à unidirecionalidade do processo de transmissão/transferência de mensagens, o que, por sua vez, evidencia um poder quase absoluto da Fonte sobre o Destinatário, no campo pedagógico esses modelos têm um correspondente em termos de corrente pedagógica.

Ambos os modelos, como já foi dito, pautam-se pela **persuasão** como forma de **convencimento** e **indução** do *público alvo* (se é alvo, é para ser atingido).

Em princípio, as contribuições que Rogers traz são interessantes do ponto de vista do entendimento de que os indivíduos – e acrescentamos **os grupos sociais** (pois se trata da **construção coletiva de conhecimentos e decisões**) –, quando colocados frente a algo novo, reagem diferentemente e precisam passar por uma fase de amadurecimento até chegarem à certeza da necessidade de incorporação de um processo, conhecimento ou tecnologia.

O nó da questão é que, ao invés de respeitar esse processo individual e/ou coletivo, a proposta de persuasão trazia implícita a necessidade de *vencer as barreiras* de cada um, convencendo-o a admitir a adoção, com os mais diversos estímulos e procedimentos metodológicos, a fim de abreviar ao máximo o tempo de decisão pela adoção.

Não era por outra razão que muitos de nós – e os mais antigos devem se lembrar – ouvíamos, nos Cursos de Pré-Serviços para ingressantes no Serviço de Extensão Rural, que o extensionista deveria ser como um camelô, aquele vendedor de rua que usa todo o poder verbal e de comunicação para convencer os ouvintes a adquirirem sua mercadoria; ou seja, era necessário “vender o peixe” a qualquer preço. Para tanto, a estratégia metodológica concebida, procurava a combinação de métodos e meios de comunicação adequados a **induzir** os indivíduos a cumprir o mais rapidamente possível as diversas fases do processo de adoção<sup>8</sup>.

### 2.3.4 Enfoques pedagógicos e a intervenção no meio rural

Levando em conta a característica deste texto-provocação, procuraremos a seguir delimitar algumas perspectivas pedagógicas – que denominaremos correntes

---

<sup>8</sup> TIMMER (1954), em seu livro recomendado para os extensionistas, afirmava que era necessário “*persuadir as populações rurais a aceitar a nossa propaganda*”.

ou escolas – com o objetivo de explicar certas formas de atuação no meio rural. Optaremos por correntes pedagógicas que acreditamos terem tido maior influência na definição estratégico-metodológica das ações de Assistência Técnica e Extensão Rural no passado recente e na atualidade.

Como referência básica, assumiremos nessa discussão duas grandes correntes pedagógicas: a corrente tradicional, ou clássica, com sua variante tecnicista, e a escola progressista, ou libertadora. Estamos conscientes do risco acadêmico dessa diferenciação, certamente arbitrária, mas é a forma que se nos apresenta para podermos relacionar as diversas estratégias pedagógicas utilizadas nas intervenções no meio rural que nos propomos a abordar. Quem se aprofundar na bibliografia, deparará, sem dúvida, uma série de correntes pedagógicas relacionadas às suas especificidades. No bloco das pedagogias tradicionais, encontraremos: abordagem clássica, ou tradicional; escola nova, ou escolanovismo; abordagem tecnicista. No bloco das correntes pedagógicas progressistas, encontraremos, entre outras: abordagem histórico-crítica; abordagem libertadora; abordagem libertária, ou autogestionária; abordagem construtivista.

Lembramos que, para efeito didático e de maior representatividade comparativa, selecionamos, para nossa discussão, duas grandes correntes pedagógicas: a tradicional, ou clássica, com sua variante tecnicista, e a escola progressista, ou libertadora.

### 2.3.5 A perspectiva clássica e suas influências

Abordamos anteriormente o difusionismo e suas perspectivas. Não nos parece necessário, dada a característica deste curso e os temas já abordados por outros professores, relacionar a perspectiva e a efetividade difusionista com a implementação da modernização da agricultura – como foi o caso da Revolução Verde –, desde meados da década de 1960 até o momento presente. O importante é identificar as perspectivas pedagógicas que fundamentam o difusionismo. Já detectamos a unidirecionalidade dos modelos de comunicação clássica e difusionistas. Demo-nos conta também de que o difusionismo está assentado na indução de novas ideias e na persuasão como processo de convencimento para que o outro adote os comportamentos desejados.

Ora, se a expectativa difusionista é lograr a **adoção de comportamentos, processos e práticas** definidos pelo emissor, seja ele extensionista ou professor, temos uma importante pista para identificar a escola pedagógica na qual ela se assenta: o **behaviorismo**<sup>9</sup>, ou **condutivismo**. Essa postura pedagógica busca, mediante a utilização de estímulos, obter respostas na forma de “condutas desejáveis”, estabelecidas pela Fonte, que vão formando (novos) hábitos, por força do condicionamento comportamental dos indivíduos, ou seja, moldando sua vontade, e mesmo sua personalidade, de acordo com os interesses da Fonte.

Na verdade, esse tipo de corrente pedagógica baseia-se na Psicologia Experimental, em suas teorias sobre condutas e sobre resultados de ensaios com adestramento de animais. Lembremos os experimentos do russo Pavlov com animais.

---

<sup>9</sup> O termo *behavior* significa, em inglês, ‘comportamento’.

Pavlov fez experiências com cães, demonstrando que conseguia “ensinar” um cão a salivar a partir do toque de uma campainha. Primeiramente, ele oferecia comida; com a presença da comida, o cão salivava; a cada oferecimento de comida, o pesquisador tocava uma campainha. Depois de inúmeras repetições na prática, o cão salivava só ao ouvir a campainha.

Isso era resultado de todo um condicionamento do animal – o **reflexo condicionado** –, através de um processo de **estímulo** e **resposta**, mediante a utilização do **reforço**, ou **recompensa**, como prêmio pelo comportamento esperado.

$E \rightarrow R$ Estímulo $\rightarrow$ Resposta
--

A mesma forma de ensinamento é utilizada para adestrar animais, para ensinar, por exemplo, um cão a saltar através de um aro, oferecendo-lhe um prêmio – um osso, um afago ou algo semelhante – quando a conduta esperada for cumprida.

Baseado nessa concepção, B. F. Skinner, um behaviorista que teve grande influência na educação humana, pretendeu explicar o comportamento e a aprendizagem como consequências de estímulos ambientais. Sua teoria pedagógica tinha estreita relação com o que Pavlov praticava, pois fundamentava-se no papel da recompensa, ou reforço, e partia da premissa de que “toda ação que produza satisfação tenderá a ser repetida e, portanto, aprendida”.

Esta base conceitual iria influenciar Skinner, que procurou provar que se podem condicionar também respostas não reflexas, ao que ele denominou de **condicionamento operante**, ou **respostas operantes**. Procurou demonstrar igualmente que se pode conseguir que um animal ou uma pessoa aprenda qualquer comportamento ou resposta se houver o posterior **reforço** ou **recompensa**.

Skinner considera reforços primários os estímulos que satisfazem necessidades básicas, e reforços secundários ou condicionados aqueles que adquirem poder de reforço de sua associação repetida com os estímulos reforçadores primários. É a questão do cão de Pavlov: a campainha controla seu comportamento, pelo condicionamento da resposta esperada, da resposta operante.

Esses fatos levaram-no a concluir que é possível moldar condutas, desde que:

- (i) o comportamento final esperado seja claramente especificado;
- (ii) seja possível identificar a sequência de passos que o aprendiz deve executar para chegar gradualmente ao comportamento desejado;
- (iii) se provoque algum tipo de privação orgânica (e poder-se-ia também dizer psicológica e emocional) que o estímulo tendesse a superar;
- (iv) se condicione o aprendiz a responder a um estímulo substituto (a campainha, uma luz, um sinal);
- (v) se aplique o reforço toda vez que o aprendiz realizar a ação desejada; e
- (vi) se recompense o aprendiz, uma vez implantado o comportamento desejado, mas não toda vez que ele executar a ação desejada.

Já teríamos condições de delinear algumas analogias entre a concepção pedagógica clássica defendida por Skinner e a prática da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) convencional, principalmente pelo que já vimos a respeito do difusionismo. A ATER convencional, como a educação geral clássica, vale-se bastante dessa concepção como base da organização de sua estratégia metodológica e dos meios de comunicação ou instrumentos didáticos de que se serve para difundir ou transferir técnicas e conhecimentos. Ou seja, em sua essência, à ATER foi conferida a atribuição de transferir pacotes de técnicas/conhecimentos<sup>10</sup>; entendia-se que o agricultor devia “galgar a escada da adoção”; por isso, os métodos e as técnicas audiovisuais disponíveis eram estrategicamente organizados para agilizar tal adoção.

Entenda-se que o que deve ser analisado criticamente não são os métodos em si, que, por si só, não são neutros, mas servem para determinados objetivos, como o da transferência. O que deve ser analisado é a postura pedagógica que subjaz a esses métodos e a seus agentes indutores e os condiciona a agirem mais ou menos persuasivamente. Como? Induzindo ou conscientizando os indivíduos e os grupos sociais, oferecendo soluções prontas ou operando em um processo claro de problematização coletiva, analisando coletivamente alternativas escolhidas pela própria comunidade, criando participativamente soluções e caminhos de superação dos problemas, implementando um processo efetivo de gestão social dos diversos projetos/planos de desenvolvimento sustentável que a comunidade resolveu colocar em prática, inclusive através do monitoramento e da avaliação desses projetos.

Podemos então discutir a postura pedagógica baseada na escola clássica e tecnicista, que estimulava o uso intensivo de técnicas de ensino-aprendizagem, sob dois aspectos: (i) a ação de inculcação, persuasão e indução **sobre os indivíduos**, entendidos como “objeto” do processo, visando à sua mudança comportamental em favor da adoção de novos padrões tecnológicos; e (ii) a ação de intervencionismo, no sentido de **invasão cultural**<sup>11</sup>, como a entende Paulo Freire.

Ambas as ações, que, na verdade, são complementares, têm **natureza vertical e transferencista** (de conhecimentos técnicos e de um modelo geral de desenvolvimento).

Freire (1981) assim se expressa:

[...] mecanicismo, tecnicismo, economicismo são dimensões de uma mesma percepção acrítica do processo de reforma agrária (e do desenvolvimento, acrescentamos nós). Implicam todas elas na minimização dos camponeses, como puros objetos da transformação [...] Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar

---

10 Seria um simplismo dar a entender, depois dos meus 37 anos de Extensão Rural, que as atribuições da Extensão Rural convencional se resumem a “transferir pacotes de técnicas”. Mas a questão a ressaltar é a relação do difusionismo como processo altamente influenciador da ATER com a postura pedagógica utilizada para dar conta desse objetivo maior.

11 Por invasão cultural, Freire (1975) entende a “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”.

seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem, tentar “enchê-los” com o que os técnicos acham certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante.

O mesmo Freire enfatiza que “**conhecer** não é um ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe”.

Por outro lado, Fleuri (1990) observa que, dentro da concepção pedagógica autoritária, o **sujeito** da educação é o professor, na família, é o pai, na igreja, é o clérigo, no trabalho, é o gerente ou patrão, no Estado, é o governo e, acrescentamos nós, na transferência de conhecimentos para o rural e na relação com os agricultores, é o extensionista. As decisões fundamentais são tomadas ou controladas por aqueles que “têm autoridade”, e tal autoridade jamais é questionada. Os educandos, nessa perspectiva, são meros **objetos da ação educativa** do educador, e não passam de **correias de transmissão do saber alheio**.

No fundo, o objetivo dessa proposta educacional é **adaptar as pessoas** a uma sociedade dada, em que predominam relações de dominação. **Persuadir**, no sentido da extensão clássica, implica, no fundo, um sujeito que persuade, desta ou daquela forma, e um objeto sobre o qual incide a ação de persuadir. Em nosso caso, o sujeito é o extensionista, e o objeto é o agricultor. Objeto de uma persuasão que o fará ainda mais objeto da propaganda (propaganda no sentido de TIMMER, já mencionado).

#### ANOTE

A expressão *extensão educativa* só tem sentido se se toma a educação como prática da “domesticação”. Educar e educar-se como prática da liberdade não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para salvar, com este saber, os que habitam nesta sede da ignorância.

Ao contrário, 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, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Paulo FREIRE, 1983).

A teoria implícita na ação de *estender*, na extensão, é uma teoria antidialógica e, como tal, incompatível com uma educação autêntica.

### 2.3.6 A perspectiva progressista ou libertadora

Frente ao que discutimos a respeito da perspectiva clássica de educação, já dispomos de um conjunto de conceitos da perspectiva pedagógica libertadora, ou progressista. Na verdade, essa perspectiva é a antítese da clássica, na medida em que busca a horizontalidade de relação entre sujeitos – educador-educando e educando-educador, no dizer de Paulo Freire –, baseada em uma relação dialógica efetiva e criativa.

Penso que podemos discutir essa corrente pedagógica a partir de Jean Piaget e de sua epistemologia genética<sup>12</sup>. O autor considera a inteligência como algo biológico, que vai se construindo e complicando em consequência da interação do organismo com o ambiente. A organização da inteligência é um caso especial do processo de adaptação biológica.

Segundo Piaget, a aprendizagem é um processo de adaptação da experiência para a mente (*assimilação* – pela exploração do meio) e da mente para a experiência (*acomodação*). Assimilação e acomodação, que provocam a aprendizagem, são dois processos simultâneos e integrados. Pela *assimilação*, o organismo explora o ambiente e toma parte dele, transformando-o e incorporando-o a si. Pela *acomodação*, o organismo transforma sua própria estrutura para adequar-se à natureza dos objetos que são apreendidos. Pela *acomodação*, a mente aceita as imposições da realidade.

O pensamento é a base em que se assenta a aprendizagem. Pensamento é, segundo esse autor, a maneira de a inteligência se manifestar.

A dinâmica de grupos e o diálogo são muito importantes na teoria de Piaget, pois estimulam a operação da inteligência em situações cooperativas, tirando a pessoa de seu egocentrismo.

A perspectiva piagetiana indica o problema, a **situação-problema**, como fator de motivação para a aprendizagem, ao passo que Skinner, como vimos, colocava na recompensa ou reforço sua força motivacional. A aplicação da teoria de Piaget, também chamada de construtiva ou construtivista, o levaria a dar maior ênfase ao desenvolvimento da inteligência, enquanto as ideias de Skinner o levariam a dar maior ênfase ao desempenho, estimulado e reforçado com recompensas, em busca de uma conduta terminal, que é o objetivo comportamental esperado.

As ideias de Piaget levam-nos a entender que o processo de ensino-aprendizado é construído pela estimulação e pelo desafio constantes. Ele nos sugere que, segundo essa concepção, não pode haver, por parte de educadores/extensionistas, nem atitude superior, nem saber absoluto, nem transferência de conhecimentos. Tal perspectiva gera-se em situações-problema concretas e nos desafios que vão surgindo na construção do entendimento dos problemas e das soluções pelo próprio grupo de educandos/educadores, a partir de suas próprias reflexões. Sem dúvida, a perspectiva de Piaget apresenta progressos em relação à perspectiva clássica e significou um caminho interessante para outros autores que buscavam humanizar a educação e o processo de comunicação entre pessoas e grupos sociais.

Pensadores/educadores como Paulo Freire e Vygotsky contribuem muito para o que estamos denominando arbitrariamente de *corrente progressista*.

Vygotsky desenvolveu a teoria histórico-cultural ou sócio-interacionista, que centra esforços em descobrir as origens das funções psicológicas e em caracterizar os aspectos humanos do comportamento. Segundo esse autor, na medida em que o ser

---

12 Piaget (1971) sustenta que a formação dos conhecimentos tem uma gênese, uma origem, que gera, no decorrer da vida, um processo gradual de formação e acumulação.

humano transforma seu meio para atender às suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo, numa interação dialética. Dessa forma, o desenvolvimento mental do ser humano não é dado nem passivo; ele se dá na interdependência entre o desenvolvimento histórico e as formas sociais da vida humana. A cultura é, pois, parte constitutiva da natureza humana e também resultado, através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados através dos tempos.

Assumir uma postura construtivista, libertadora e humanista implica, por conseguinte, uma mudança de postura, uma outra visão de mundo (ou cosmovisão) **para transformá-lo**. Supera-se, assim, qualquer visão puramente didática, ou de uso de métodos mais ou menos participativos.

O uso de métodos, acriticamente – isto é, o uso do método pelo método – pode encerrar uma forte dose de *manipulação*, característica básica da teoria antidialógica da ação. Paulo Freire pondera que “a manipulação, como forma de dirigismo, que explora o emocional dos indivíduos, inculca neles aquela ilusão de atuar ou de que atuam na atuação dos seus manipuladores”. Na verdade, manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos da *domesticação*.

O humanismo verdadeiro não pode aceitar tais caminhos em nome de coisa alguma, na medida em que ele se encontra a serviço do homem concreto. Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular. Ser dialógico é comprometer-se e empenhar-se na transformação constante da realidade.

Essas questões colocam, especificamente para nosso caso em análise, o agente de ATER em um dilema. Pois, segundo Freire (1983), se ele transformar seus conhecimentos e suas técnicas em algo estático, materializado, e os *estender* mecanicamente aos agricultores, invadindo indiscutivelmente sua cultura e sua visão do mundo, concordará com o conceito de extensão no sentido anteriormente criticado, de “estender”, de “transferir”, e estará negando o homem como um ser de decisão. Se, ao contrário, afirmar o homem como um ser de decisão, através do trabalho dialógico, não invadirá, não manipulará, não conquistará; negará, então, a compreensão do sentido de *extensão*.

#### ANOTE

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em **aprendido**, com o que pode, por isso mesmo, **reinventá-lo**; aquele que é capaz de aplicar o **aprendido-aprendido** às situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja **desafiado**, não aprende. Para isso, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. A nada disso nos leva a pensar o conceito (e a prática clássica) de extensão. (Adaptado de: Paulo FREIRE, 1983).

### 2.3.7 Educação Popular

O que se denomina de Educação Popular surge em função do desgaste do modelo clássico de educação, como resultado da perspectiva gerada pelas alternativas acima mencionadas para esse tipo de educação.

Tal perspectiva de educação tem sua base sólida nos conceitos de *participativo* e de *popular*. Ela procura retomar o *exercício da palavra*, com a *geração e resgate coletivo do conhecimento*. Com isso, espera-se que ocorra o *empoderamento* das populações e, conseqüentemente, a inclusão política. O *fortalecimento da identidade* apresenta-se como recurso do processo de interação cultural, que levará à *revitalização da cultura dos povos*; e o desenvolvimento da *capacidade de expressão própria* favorecerá o exercício da palavra que conduz à cidadania plena.

Na perspectiva de Educação Popular, a *educação* está intimamente relacionada com a *organização social*. Destarte, a Educação Popular tem como premissas suas próprias bases, a saber: a comunicação intercultural, que sugere a perspectiva de *plasticidade cultural versus a invasão cultural*; a *diversidade* do universo com que trabalha, reconhecendo-a e valorizando-a; a *dialogicidade*, concretizada através do diálogo crítico e criativo; a *horizontalidade*, que a leva a não hierarquizar o conhecimento e a não aceitar poder de um sobre outros; e a abertura para mudanças e novos aprendizados.

O saber popular, segundo GARCIA (1982), é fruto de experiências de vida, tais como trabalho, vivência afetiva, religiosidade, entre outras. É a partir desse saber que o grupo se identifica como tal, seus integrantes trocam informações entre si e interpretam a realidade em que vivem. Sofrendo carências em todos os seus níveis, é dele que retiram sua força. É uma força débil, mas potencialmente mais forte do que qualquer outra. O saber popular é um saber de resistência.

Assim, o ato educativo se dá na relação entre agentes e grupos populares. E esse ato pode ser educativo na medida em que os parceiros têm saberes diferenciados, mas respeitados. O setor popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o setor intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende ou, sobretudo, nem sempre “sente”. O erro do intelectual consiste em crer que ele pode *saber sem compreender* e, sobretudo, *sem sentir*, e se apaixonar, não somente pelo saber, mas pelo objeto do saber, e se comprometer.

Revela-se, assim, onde reside a diferença de saberes. O que é comum ao setor intelectual e ao setor popular é que ambos nem sempre compreendem: o setor intelectual, por carência no *sentir*, e o setor popular, por carência no *saber*.

A seguir, são transcritas partes do Prefácio e do Posfácio da obra *A questão política da educação popular*, organizada por Carlos Rodrigues Brandão (1982), onde quem toma a palavra é Ciço, Antônio Cícero de Souza, agricultor do sul de Minas Gerais, ao responder à pergunta sobre o que ele entende por educação.

Na verdade, as palavras de Ciço são uma aula de Educação Popular.

**(Prefácio)**

“Ciço, o que é educação?” Tá certo. Tá bom. O que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: “Educação”, daí eu falo: “educação”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma coisa só: “Educação”. Mas, então eu pergunto pro senhor: “É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?” Aí eu digo: “Não”. Eu digo pro senhor desse jeito: “Não, não é”. Eu penso que não.

Educação... quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo, ou mesmo, um outro. Quando sou eu quem fala vem dum outro mundo.

[...]

Então, “educação”. É por isto que eu digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando.

[...]

Agora, o senhor chega e diz: “Ciço, e uma educação de um outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?” Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: “Eu tô falando duma educação pro povo mesmo, um tipo de educação dele, assim, assim”. Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: “Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem?...”

**(Posfácio)**

[...] se um tipo desse... duma educação assim pudesse ter aqui, como a gente estamos conversando, com adultos, os velhos, até mulheres, conforme foi dito, assim num acordo, num outro tipo de união, com o povo todo daí desses cantos sentindo deles, coisa deles, como uma coisa que é nossa também, que então juntasse ideia de todos, professor, nós, num assunto assim, assim, então o senhor havia de ver que o povo daqui tem mais de muita coisa do que gente pensa.

Quer dizer, eu entendo assim: fazer dum jeito que ajuda o peão pensar como anda a vida por aqui, por que que é assim, assim. Dum jeito que o povo se une numa espécie de mutirão – o senhor sabe como é? – pra um outro uso. Pra lutar pelo direito deles – trabalhador. Digo, de um tipo de reunir, pensar juntos, defender o que é seu, pelo que devia ser. Exemplo assim, como a gente falava, de começar pelas coisas que o povo sabe, já faz de seu: as ideias, os assuntos.

[...]

### 2.3.8 Não concluindo, mas... desafiando entendimentos e procedimentos

Pelas reflexões precedentes, acreditamos que todos e cada um têm capacidade de refletir sobre suas próprias experiências e concepções em termos de intervenção pedagógica.

Evidentemente, a própria forma com que expressamos nossas reflexões determina um “assumir posturas”, pois não existe neutralidade. Mas cada um deve realizar suas reflexões à luz de sua visão de mundo e de sua postura política, aqui entendida como dimensão do desenvolvimento.

Uma questão torna-se fundamental neste desafio final: voltando ao início, onde propusemos uma *fundamentação da caminhada*, seria interessante realizar novamente algumas ponderações, e pensar.

Se o paradigma agroecológico tem como fundamento a visão multidimensional do Desenvolvimento, sendo, portanto, a análise integral e integrada de ecossistemas e agro-

ecossistemas multidisciplinar dentro de uma lógica endógena; se ele procura valorizar o saber popular, o saber coletivo historicamente construído, o saber dos agricultores, agricultoras, indígenas, quilombolas, pescadores e pescadoras; se, consequentemente, trabalha com o etnoconhecimento; se busca enaltecer a solidariedade e a ética como princípios fundamentais, então a postura pedagógica a ser assumida é diametralmente oposta à da postura clássica, difusionista, transferencista de conhecimentos.

Com efeito, as posturas difusionistas/transferencistas, baseadas na pedagogia clássica, deram sustentação a um modelo de crescimento econômico – para distingui-lo da concepção de desenvolvimento sustentável – comprovadamente em crise do ponto de vista tecnológico, ambiental, humano, social e mesmo econômico.

O que precisa ser buscado é uma lógica de intervenção que mantenha a coerência com as bases epistemológicas da própria Agroecologia como ciência.

No campo metodológico, certamente muitas referências nos aproximam de propostas *mais participativas*. No entanto, deve-se ter o cuidado de não implementar acriticamente modelos metodológicos em processos de Desenvolvimento Rural. Se não houver compreensão dos princípios pedagógicos que estão sustentando as metodologias, mesmo as ditas *participativas*, corre-se o risco de *adotar o método* sem perceber as dimensões políticas e humanas que levam à verdadeira libertação e, especificamente, à produção coletiva e à universalização de conhecimentos e, em última instância, à organização do social. Corre-se o risco de adotar um conjunto de procedimentos, como o uso de métodos e instrumentos, sem entender a perspectiva libertadora e humanista da proposta.

Se isso acontecer, pode-se estar próximo do que Paulo Freire chama de manipulação e conquista – ainda que com a melhor das intenções –, onde *participação* se confunde com *envolvimento*, *legitimação* ou mesmo *presença física*, que têm forte conotação de antialogicidade.

Por isso, com todos os cuidados acima recomendados, é importante considerar a existência de uma série de propostas de metodologias participativas que circulam e contribuem com o objetivo de disponibilizar *instrumentos* (lembremo-nos, ***instrumentos***) a serem exercitados, aprimorados e reinventados. Essas propostas metodológicas deveriam, em sua essência, ter um viés pedagógico libertador. Mas é possível que nem sempre seja assim, devido à aplicação acrítica e mecânica de *métodos*.

Assim sendo, solicitamos sua análise criteriosa, alicerçada na necessária clareza pedagógica, para a implementação participativa e coletiva – portanto, com a participação dos agricultores e agricultoras – de qualquer metodologia, e apresentamos algumas referências bibliográficas que podem abastecer nossa sede de conhecer práticas e instrumentos nesta área.

### 2.3.9 Referências

BERLO, David Kenneth. *O processo da comunicação: introdução à teoria e prática*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para quê?: Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. São Paulo: Cortez; Uberlândia: Ed. da Universidade Federal de Uberlândia, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Pedro Benjamin. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MIALARET, Gaston. *Psicopedagogia dos meios audiovisuais*. Petrópolis: Vozes, 1973.

MUSSOI, Eros Marion. Enfoques pedagógicos para uma Extensão Rural Agroecológica. 1. Texto II Aula de Comunicação e Difusão. “E o difusionismo segue que escola?”. USP, ESALQ, [s. d.]. Disponível em: <[www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/2096.doc](http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/2096.doc)>.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1971.

ROGERS, Everett Mitchell. *Diffusion of innovations*. New York: Free Press, 1962.

RYAN, Bryce; GROSS, Neal C. The diffusion of hybrid seed corn in two Iowa communities. *Rural Sociology*, n. 8, p. 15-24, 1943.

TIMMER, Willy Johanan. *Planejamento do trabalho em extensão agrícola*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura/Serviço de Informação Agrícola, 1954.

WILKENING, Eugene A. *Acceptance of improved farm practices in three coastal plain counties*. Raleigh, North Carolina: North Carolina Agricultural Experiment Station, 1952.

## 2.4 APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

### Atividades

- ▶ Leitura dos textos obrigatórios
- ▶ Participação no Fórum “Tira-Dúvidas”
- ▶ Participação no Fórum Avaliado

## Tarefa da Unidade 2

### ► Questões do Fórum Avaliado

1 – Qual é o modelo e quais são os métodos implementados pelo serviço de Extensão Rural no Brasil a partir de 1948, e por que eles foram amplamente utilizados no período de 1948 até meados dos anos 90?

2 – De acordo com suas experiências extensionistas, quais dos métodos clássicos descritos no texto da seção 2.1 foram ou continuam sendo mais utilizados nos processos de adoção de tecnologias? Cite exemplos.

3 – Como o serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) contribuiu para a consolidação da modernização da agricultura, a chamada Revolução Verde, que ocorreu com força na década de 1970 no Brasil?

4 – Os críticos do Difusionismo adotam uma concepção diferenciada de ser humano, o que os fez escolherem processos pedagógicos que consideram antagônicos aos convencionais. Quanto ao texto da seção 2.3, de Eros Marion Mussoi, você seria capaz de identificar a que corrente filosófico-pedagógica ele se filia? Como você identificou esse posicionamento?

## UNIDADE 3 – O PAPEL DOS MÉTODOS PARTICIPATIVOS NO PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO POPULAR

Décio Souza Cotrim<sup>1</sup>

### 3.1 CONCEITOS E UM POUCO DE HISTÓRIA

Após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu na Europa um esforço de reestruturação produtiva do continente. Países como a Alemanha, a França e a Inglaterra haviam perdido a capacidade de automanutenção.

Nessa fase histórica, foi criado um plano de desenvolvimento europeu denominado de Plano Marshall, e foi utilizado pela primeira vez o termo *Desenvolvimento Rural*. Passados pouco mais de 20 anos, esses países começaram a exportar o formato dos processos de desenvolvimentos que haviam adotado para outros países do Terceiro Mundo, especialmente para suas colônias na África e na Ásia.

Os enfoques de desenvolvimento rural nas décadas de 1960 e 1970 baseavam-se na transferência de tecnologias através do método difusionista, sem a participação dos beneficiários tanto na elaboração quanto na execução dos projetos.

A chamada metodologia de extensão rural, de caráter difusionista, foi construída com base no enfoque behaviorista. No behaviorismo, para cada ação há uma reação, o homem pode ser domesticado, dando respostas condicionadas a estímulos e, dessa forma, readaptando o seu ser no mundo. Como lembra Paulo Freire (1983), a ação baseada nesse modelo levava à persuasão dos agricultores para que adotassem uma certa tecnologia ou prática, mediante o que ele chamou um modo de educação bancária. Tal prática não teve muito êxito, uma vez que o homem não poderia ser domesticado, já que faz parte de sua natureza tanto a reflexão quanto a possibilidade de criação, e isso vale também para os agricultores, ainda que tenha havido uma negação histórica deste fato (CAPORAL; RAMOS, 2006).

No final da década de 1970, foi constatado, através de vários trabalhos acadêmicos, o fracasso do processo de *difusão de tecnologia* nos mencionados projetos africanos

---

<sup>1</sup> Engenheiro Agrônomo graduado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; especialista em Desenvolvimento Rural pelo CPDA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; mestre em Desenvolvimento Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da UFRGS; doutorando em Desenvolvimento Rural pelo PGDR/UFRGS.

e asiáticos de desenvolvimento, o que provocou uma mudança radical nas estratégias dos países financiadores europeus para os países em desenvolvimento.

O uso de métodos tradicionais de pesquisa mediante instrumentos como os questionários e a análise de informações estruturais regionais gerou enormes quantidades de informações que acabaram não tendo como ser geridas e se transformaram em verdadeiros “cemitérios de dados”.

O financiamento de projetos nos países pobres não gerou processos de desenvolvimento; pelo contrário, muitas vezes criou grandes estruturas inúteis do ponto de vista da população local.

Nessa fase, entendeu-se que o conhecimento das condições locais, do grupo-meta, bem como de suas tradições, cultura e lógica, era fundamental. Essa ideia-chave transformou-se no enfoque principal da identificação e do planejamento dos projetos de desenvolvimento rural.

Nos anos 80, ocorreram mudanças de estratégia, em decorrência das quais o levantamento de informações foi reduzido ao mínimo necessário e se passou a levar em consideração especialmente as opiniões e o ponto de vista do grupo-meta. Os instrumentos clássicos de pesquisa deram lugar a novos conceitos, mais participativos, muitos dos quais baseados nas teorias e nos métodos da educação popular. Nessa fase, foram desenvolvidos os métodos para a ampliação da participação popular, constituídos por ferramentas e técnicas que permitem a qualificação da comunicação de dois ou mais atores de mundos diferentes, como, por exemplo, um mediador social de origem urbana e um camponês.

Foi cunhado nesse período o método participativo denominado de **Diagnóstico Rural Rápido (DRR)**, que se propunha principalmente a realizar um levantamento de dados participativo e menos trabalhoso do que os levantamentos tradicionais. Ele visava, além disso, a uma maior participação do chamado grupo-meta, para se aproximar mais de suas realidades e necessidades.

Segundo Chambers e Guijt (1995), em geral, o DRR é utilizado para a obtenção dos dados necessários a um projeto novo ou para a análise do desenvolvimento de um projeto. Em seu formato clássico, o DRR serve-se de ferramentas participativas como mapas, diagramas, calendários e outros, aplicadas diretamente pelos mediadores com o objetivo primordial de realizar um diagnóstico. O processo de participação se dá na construção das ferramentas de diagnóstico, não sendo necessariamente enfatizada a promoção da autogestão comunitária.

Malgrado essas mudanças, os projetos acabaram sendo pouco sustentáveis e os resultados continuaram sendo insatisfatórios do ponto de vista da participação popular. Com fundamento na reflexão acadêmica dos autores que abraçaram o tema, foi proposta a ideia-chave de que o processo de identificação participativa se estendesse à execução participativa de projetos.

Uma concepção metodológica complementar ao método DRR foi desenvolvida no método intitulado **Diagnóstico Rural Participativo (DRP)**, o qual

cedeu amplo espaço de participação aos atores sociais em todos os passos de qualquer projeto, desde o diagnóstico, passando por sua implantação, e até à fase de monitoramento. Uma vertente teórica importante para o desenvolvimento do DRP foi a educação popular, inspirada na obra de Paulo Freire.

O método DRP é um processo que utiliza um conjunto de técnicas e ferramentas participativas que permite às comunidades realizar seu próprio diagnóstico e, a partir daí, iniciar o autogerenciamento de seu planejamento e desenvolvimento (CHAMBERS; GUIJT, 1995).

Não se pretende unicamente colher dados dos participantes, como no DRR, mas, sim, que estes iniciem um processo de autorreflexão sobre seus próprios problemas e as possibilidades para solucioná-los. O objetivo principal do DRP é apoiar a autodeterminação da comunidade através da participação e, assim, fomentar um processo de desenvolvimento sustentável.

O DRP pretende desenvolver processos de pesquisa a partir das condições e possibilidades dos participantes, baseando-se em seus próprios conceitos e critérios de explicação. Em vez de confrontar as pessoas com uma lista de perguntas previamente formuladas, a ideia é que os próprios participantes analisem sua situação e valorizem diferentes opções para melhorá-la.

Embora originariamente tenha sido concebido para zonas rurais, muitas das ferramentas e técnicas do DRP podem ser utilizadas igualmente em comunidades urbanas.

Na citação que segue, Caporal e Ramos (2006) expressam sua opinião sobre a maneira como os mediadores sociais da Extensão Rural deveriam refletir sobre os métodos de interface entre os atores agricultores e os extensionistas da ATER.

A nova ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) vai buscar seu modelo teórico-pedagógico no construtivismo, cujo ponto central é a premissa de que o homem-agricultor possui um acúmulo de conhecimentos históricos, culturais, individuais ou coletivos que fazem com que ele esteja inserido no mundo do saber. Esses conhecimentos precisam ser valorizados e incorporados como elementos fundamentais de uma estratégia de desenvolvimento rural, o que é quase impossível conseguir utilizando-se os métodos persuasivos da tradição extensionista. Assim sendo, as entidades de Ater, ao invés de continuarem insistindo no uso dos métodos tradicionais de Extensão Rural, deveriam capacitar-se para o uso de ferramentas e técnicas participativas que permitam a reflexão, a compreensão da realidade e a busca de soluções compatíveis com o universo dos diferentes grupos de agricultores familiares e dos agroecossistemas que estão sendo por eles manejados. Dentre os métodos participativos, destaca-se o Diagnóstico Rural Participativo (DRP) como instrumento de facilitação da construção do desenvolvimento rural comunitário e local.

As ferramentas e técnicas participativas caracterizam-se pela premissa de facilitar ou organizar o diálogo, o debate e a troca entre os atores sociais dentro das comunidades rurais.



calendários, com a necessária construção de consensos sociais; a reflexão coletiva sobre determinada temática; e a organização metodológica para um debate dentro das comunidades rurais.

As ferramentas e técnicas participativas também permitem a qualificação da comunicação entre os atores de mundos diferentes, com o intuito de unificar os saberes popular e científico dentro dos debates nas comunidades rurais. Esse processo metodológico quebra as posições privilegiadas dos mediadores sociais no papel de difusão de tecnologia, exigindo o exercício coletivo do debate.

Existem inúmeros formatos de ferramentas para objetivos diferentes, tais como diagnósticos de âmbito geral ou focal, levantamento de demandas, planejamento e monitoramento. Além disso, cumpre levar em conta que uma mesma técnica pode ser utilizada com objetivos diferentes dentro de um grupo de atores<sup>2</sup>.

Chambers (1994), na continuidade dos estudos acadêmicos sobre o uso e as adaptações feitas na aplicação do DRR e do DRP, propôs uma nova expressão, mais adequada para explicar os processos participativos: **Aprendizagem e Ação Participativa (AAP)**. Essa expressão evita o reducionismo inerente aos termos *diagnóstico e rural*, visto que já não se trata de um método adotado somente no meio rural, nem destinado apenas ao diagnóstico.

A AAP é um conjunto de métodos e estratégias que permitem à comunidade realizar sua própria análise, planejamento, monitoramento e avaliação de suas atividades e projetos. Vale-se de uma série de ferramentas participativas visuais e flexíveis, como mapas, matrizes, diagramas, entre outras que possibilitam a análise grupal, e é, por isso, uma metodologia com base na descentralização, na democracia, na diversidade, na sustentabilidade, na participação comunitária e no empoderamento (CHAMBERS, 1994).

### 3.2 OS NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO POPULAR

Nas últimas décadas, criou-se no Brasil a moda da participação. De forma genérica, quase todos os projetos são obrigados a conter um “enfoque participativo” e todas as atividades devem resultar de um “processo participativo”. Mas, qual é o significado dessa participação?

Em seus estudos sobre a participação, Guivant (2002) enfatiza que os projetos de desenvolvimento precisam contar necessariamente com a participação dos grupos-alvo como componente crítico para o sucesso. A participação teve seu papel na construção de capacidades locais de autodesenvolvimento, na ampliação da capacidade decisória comunitária e a na coleta de dados.

Essa mudança de abordagem teórica, que se estabelece em decorrência da ênfase dada ao processo de participação, tem como raiz principal a escola pedagógica

---

2 Para maiores informações, ver: GEILFUS (1998) e VERDEJO; COTRIM; RAMOS (2006).

progressista, ou libertadora. Trata-se da perspectiva conhecida como *construtivista*<sup>3</sup>, que está centrada na relação dialógica, efetiva e criativa entre os atores sociais e considera que a aprendizagem é um processo de adaptação das experiências à mente e da mente às experiências. O objetivo torna-se educacional através do desenvolvimento da inteligência pelo estímulo e desafio constantes (PIAGET, 1971).

A participação dos agricultores dentro dos processos de desenvolvimento não pode ser compreendida como estando situada em um patamar único. Entende-se a existência de uma graduação de decisões processuais dos atores. A participação comunitária depende fundamentalmente da organização da comunidade, da flexibilidade das instituições e dos próprios atores agricultores e articuladores. Efetivamente, todos os projetos são participativos; a diferença entre eles reside no nível de participação (GEILFUS, 1998).

A figura 4, a seguir, visualiza os diferentes níveis de participação, mostrando que todos os projetos são participativos e que a diferença entre eles se baseia no nível de participação.



Figura 4 – Níveis de Participação Popular  
Fonte: VERDEJO; COTRIM; RAMOS (2006).

Esta Escada da Participação pode ser assim interpretada:

- ▶ **Passividade:** o projeto fixa os objetivos e decide sobre as atividades. A informação necessária é gerada sem se consultar o grupo-meta.

<sup>3</sup> O *construtivismo* é uma das correntes teóricas que estuda o modo como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que esta é determinada pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Tal concepção do conhecimento e da aprendizagem responde aos estímulos externos agindo sobre eles no sentido de construir e organizar o seu próprio conhecimento. Para obter mais informações, ver os trabalhos de epistemologia genética de Jean Piaget e de pesquisa sócio-histórica de Lev Vygotsky.

- ▶ **Fonte de informação:** a equipe de pesquisa pergunta ao grupo-meta, porém não o deixa decidir nem sobre o tipo de perguntas nem sobre as atividades posteriores.
- ▶ **Consulta:** levam-se em consideração as opiniões do grupo-meta e integram-se essas opiniões no enfoque da pesquisa, mas o grupo-meta não tem poder de decisão.
- ▶ **Participação à base de incentivos materiais:** propõe-se, por exemplo, a participação em troca de insumos de produção ou da disponibilização de terras com fins de exibição (“unidade demonstrativa”), mas a possibilidade de intervir nas decisões é muito limitada.
- ▶ **Participação funcional:** o grupo-meta divide-se em subgrupos que perseguem objetivos fixados anteriormente pelo projeto. Na fase de execução, participa da tomada de decisões e se torna independente no decorrer do projeto.
- ▶ **Participação interativa:** o grupo-meta tem seu ponto de vista incluído na fase de análise e definição do projeto. Participa plenamente de seu planejamento e de sua execução.
- ▶ **Autoajuda:** a comunidade toma a iniciativa e age independentemente. É um processo de autogestão comunitária.

Dessa forma, existe participação em todos os projetos, porém é a variação de seu grau que aproximará a comunidade de uma desejável autogestão.

### 3.3 DRP PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO...

Partindo da ideia de que os métodos participativos, como o AAP, o DRP e o DRR, são maneiras para alavancar os processos de participação popular, é possível reconhecer que o enfoque participativo para o desenvolvimento não é uma venda para encobrir os velhos conceitos e enfoques fracassados. A ideia de conceber projetos de desenvolvimento rural nos quais, simplesmente, em um primeiro momento, se faça um DRP para, logo a seguir, transferir ou difundir um pacote de tecnologia não é mais uma opção. Também não é mais cabível a hipótese de que os membros de uma comunidade pensem que participarão de um DRP com o único objetivo de conseguir acesso a determinada política pública, ou seja, acesso a uma verba pública (CHAMBERS; GUIJT, 1995).

Os processos participativos não são apenas um *novo jeito* de fazer a mesma coisa. São, sim, uma forma de proporcionar à comunidade as possibilidades de ampliação de sua participação na tomada de decisão, de sua organização interna e de seu empoderamento.

### 3.4 CONEXÃO COM A AGROECOLOGIA?

Por vezes, quando se discutem métodos participativos, parece que se dá um descolamento do debate geral sobre Agroecologia. Normalmente, isso ocorre devido à adoção de uma compreensão parcial do que é Agroecologia.

O conceito de Agroecologia está em construção, e vários autores contribuem para lhe dar uma ampla formatação. Segundo Guzmán e Molina (1996), a Agroecologia constitui um campo de estudos que pretende o manejo ecológico dos recursos naturais, para, através de uma ação social coletiva de caráter participativo, de um enfoque holístico e de uma estratégia sistêmica, reconduzir o curso alterado da coevolução social ecológica.

Altieri (1989) afirma que a Agroecologia é a disciplina científica que aproxima os estudos sobre agricultura de uma perspectiva ecológica e a caracteriza como uma estrutura teórica destinada a compreender os processos agrícolas de maneira ampla.

Já Caporal, Costabeber e Paulus (2006) entendem que a Agroecologia vem se constituindo em uma ciência basilar de um novo paradigma de desenvolvimento rural, pelo fato de apresentar como que uma matriz disciplinar integradora, totalizante, holística, capaz de apreender e de aplicar conhecimentos gerados em diferentes disciplinas científicas.

Dos conceitos acima expostos, pode-se depreender que os processos de participação popular na tomada de decisão e os métodos participativos são partes científicas englobadas pelo novo paradigma da Agroecologia. Dessa forma, a Agroecologia situa-se além de um estilo de agricultura e não se restringe ao mundo da produção de bens, transcendendo, portanto, os espaços sociais, políticos e éticos.

As visões mais parciais, que entendem a Agroecologia apenas como campo da técnica de produção ecológica, têm dificuldade para compreender que, quando estamos trabalhando junto a uma comunidade, construindo coletivamente um planejamento, utilizando **métodos participativos** para melhorar a comunicação e ampliar a cidadania, estamos atuando em uma dimensão essencial da Agroecologia, que é, segundo Caporal e Ramos (2006), a dimensão política.

### 3.5 EM SÍNTESE...

Esta reflexão sobre métodos participativos visa a problematizar aspectos relacionados ao uso de metodologias participativas nos processos de participação popular. Seu objetivo é a dinamização de uma discussão de um grupo de especialistas no tema – alunos e professores –, buscando avançar nas concepções e ideias sobre o assunto.

Em um primeiro momento, foram expostos conceitos de métodos participativos e sua evolução histórica; como segundo ponto, foram tratados os níveis de participação; e finalmente, discutiu-se como a Agroecologia se posiciona frente a esse debate. Evidencia-se, assim, que este texto não pretende esgotar todas as dimensões

do assunto, tampouco aprofundar os conceitos, mas, sim, levantar questões e abrir espaços de debate.

### 3.6 APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

#### Atividades

- ▶ Leitura dos textos obrigatórios
- ▶ Participação no Fórum “Tira-Dúvidas”
- ▶ Participação no Fórum Avaliado
- ▶ Leitura do Texto Complementar

#### Tarefa da Unidade 3

- ▶ Elabore um texto a partir dos questionamentos que seguem.

A avaliação da Unidade 3 será realizada através de uma reflexão individual sobre o projeto que foi produzido nas disciplinas **Gestão e Planejamento de Unidades de Produção Agrícola** – DERAD 015 e **Elaboração e Avaliação de Projetos para a Agricultura** – DERAD 017.

O trabalho consistirá em uma análise e discussão dos seguintes questionamentos:

Na elaboração do planejamento e do projeto, vocês usaram metodologias e instrumentos que permitiram a interação com pessoas do meio rural e, como resultado, a apresentação de propostas para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural-ambiental desse meio.

Tendo como referência os textos disponibilizados e as aulas presenciais na disciplina **Comunicação e Participação** – DERAD 024, redija um texto refletindo sobre o tipo de abordagem metodológica e a concepção do projeto. Terá sido tecnicista? Terá sido participativa? Por que penso que foi uma ou outra? O que poderia ter sido diferente? Poderiam ter sido utilizadas metodologias participativas? Em que momento?

Apresente elementos que identifiquem as metodologias utilizadas no trabalho.

### 3.7 REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel A. *Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa*. Rio de Janeiro: PTA; FASE, 1989.

CAPORAL, Francisco Roberto; RAMOS, Ladjane de Fátima. *Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento sustentável: enfrentar desafios para romper a inércia*. 2006.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. *Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável*. 2006. Disponível em: <<http://www.agroeco.org/socla/archivospdf/>

Agroecologia%20%20Novo%20Paradigma%2002052006-Itima%20Verso1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2006.

CHAMBERS, Robert. *Challenging the professions: frontiers for rural development*. London: Intermediate Technology Publications, 1994.

CHAMBERS, Robert; GUIJT, Irene. DRP: Depois de cinco anos, como estamos agora? *Revista Bosques, Árboles y Comunidades Rurales*, Quito, n. 26, p. 4-15, mar. 1995.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEILFUS, Frans. *80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación*. San Salvador: IICA, GTZ, 1997. Disponível em: <<http://www.crid.or.cr/digitalizacion/pdf/spa/doc15788/doc15788-a.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2006.

GUIVANT, Julia S. Contribuições da Sociologia Ambiental para os debates sobre desenvolvimento rural sustentável e participativo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, UFRJ, n. 19, p. 72-88, out. 2002.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1971.

SEVILLA GUZMÁN, E.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M. Sobre la agroecología: algunas reflexiones en torno a la agricultura familiar en España. In: GARCÍA DE LEÓN, María Antonia (Org.). *El campo y la ciudad*. Madrid: Ed. Ministerio de Agricultura, 1996. p. 153-197.

VERDEJO, Miguel Expósito; COTRIM, Décio Souza; RAMOS, Ladjane de Fátima. *Diagnóstico Rural Participativo: um guia prático*. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

### 3.8 LEITURA COMPLEMENTAR

BRASIL. Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010. Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária – PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER, altera a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm)>.

- 1. INSTRUMENTALIZAÇÃO PARA O ENSINO A DISTÂNCIA**  
Márcia Lúcia Fernandes Carneiro
- 2. DINÂMICA E DIFERENCIAÇÃO DE SISTEMAS AGRÁRIOS**  
Lovois de Andrade Miguel (Org.)
- 3. TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO**  
Marcelo Antônio Conterato  
Eduardo Ernesto Filippi
- 4. TEMÁTICAS RURAIS: DO LOCAL AO REGIONAL**  
Roberto Verdum  
Luiz Fernando Mazzini Fontoura
- 5. MÉTODOS DE PESQUISA**  
Tatiana Engel Gerhardt  
Denise Tolfo Silveira (Org.)
- 6. ORGANIZAÇÃO SOCIAL E MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS**  
Ivaldo Gehlen  
Daniel Gustavo Macelin (Org.)
- 7. ETNODESENVOLVIMENTO E MEDIAÇÕES POLÍTICAS  
E CULTURAIS NO MUNDO RURAL**  
José Carlos dos Anjos  
Leonardo Leitão
- 8. AGRICULTURA E SUSTENTABILIDADE**  
Fábio Dal Soglio  
Rumi Regina Kubo (Org.)
- 9. SEMINÁRIO INTEGRADOR I**  
Leonardo Beroldt  
Egon Roque Fröhlich  
Gianpaolo Knoller Adomilli  
João Armando Dessimon Machado (Org.)
- 10. ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS**  
Leonardo Xavier da Silva (Org.)
- 11. QUESTÃO AGRÁRIA E LEGISLAÇÃO AMBIENTAL**  
Luiz Fernando Mazzini Fontoura  
Roberto Verdum (Org.)
- 12. POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO RURAL NO BRASIL**  
Carlos Guilherme Adalberto Mielitz Netto  
Lenivaldo Manoel de Melo  
Cláudio Machado Maia
- 13. PLANEJAMENTO E GESTÃO DE PROJETOS  
PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL**  
Alberto Bracagiali Neto  
Ivaldo Gehlen  
Valter Lúcia de Oliveira
- 14. A MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA**  
Jalcione Almeida (Org.)
- 15. GESTÃO E PLANEJAMENTO DE UNIDADES DE PRODUÇÃO AGRÍCOLA**  
Elvio Giasson  
João Armando Dessimon Machado  
Lovois de Andrade Miguel  
Saionara Araújo Wagner (Org.)
- 16. MERCADOS E COMERCIALIZAÇÃO DE PRODUTOS AGRÍCOLAS**  
Paulo Dabdab Waquil  
Marcelo Miele  
Glauco Schultz
- 17. ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROJETOS PARA A AGRICULTURA**  
Valter Lúcia de Oliveira (Org.)
- 18. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UNIDADES DE PRODUÇÃO AGRÍCOLA**  
Susana Cardoso  
Fábio de Lima Beck  
Fernanda Bastos de Mello  
Fábio Kessler Dal Soglio (Org.)
- 19. GESTÃO E PLANEJAMENTO DE ORGANIZAÇÕES AGROINDUSTRIAIS**  
Jean Philippe Palma Révillon  
Marcelo Silveira Badejo
- 20. MERCADOS E COMERCIALIZAÇÃO DE PRODUTOS AGROINDUSTRIAIS**  
Marcelo Miele  
Paulo Dabdab Waquil  
Glauco Schultz
- 21. ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROJETOS PARA AGROINDÚSTRIAS**  
Susana Cardoso  
Jane Maria Rübensam
- 22. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UNIDADES AGROINDUSTRIAIS**  
Fábio de Lima Beck  
Fábio Kessler Dal Soglio  
Fernanda Bastos de Mello  
Jalcione Almeida
- 23. ELABORAÇÃO DE MONOGRAFIA NA ÁREA DE DESENVOLVIMENTO RURAL**  
Egon Roque Fröhlich  
Simone Bachi Dorneles (Org.)
- 24. MÉTODOS DE COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO  
NAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO RURAL**  
Saionara Araújo Wagner (Org.)
- 25. TRANSFORMAÇÕES NO ESPAÇO RURAL**  
Gabriela Coelho-de-Souza (Org.)
- 26. POLÍTICAS PÚBLICAS E PRIVADAS E COMPETITIVIDADE  
DAS CADEIAS PRODUTIVAS AGROINDUSTRIAIS**  
Glauco Schultz  
Paulo Dabdab Waquil (Org.)

Tipologia utilizada no texto:  
Lapidary333 BT, 12/14,4  
Impresso papel: Offset 75g  
Impresso na Gráfica da UFRGS – [www.grafica.ufrgs.br](http://www.grafica.ufrgs.br)

---

**Editores da UFRGS** • Ramiro Barcelos, 2500 – Porto Alegre, RS – 90035-003 – Fone/fax (51) 3308-5645 – [admeditora@ufrgs.br](mailto:admeditora@ufrgs.br) – [www.editora.ufrgs.br](http://www.editora.ufrgs.br) • **Direção:** Sara Viola Rodrigues • **Editoração:** Luciane Delani (coordenadora), Alice Hetzel, Carla M. Luzzatto, Cristiano Tarouco, Fernanda Kautzmann, e Rosângela de Mello; **suporte editorial:** Alexandre Giaparelli Colombo, Jaqueline Moura e Jeferson Mello Rocha (bolsistas) • **Administração:** Najára Machado (coordenadora), Aline Vasconcellos da Silveira, Getúlio Ferreira de Almeida, Janer Bittencourt, Jaqueline Trombin, Laerte Balbinot Dias, Maria da Glória Almeida dos Santos e Valéria Gomes da Silva.



Este manual aborda os conteúdos didáticos da disciplina Métodos de Comunicação e Participação nas Atividades de Extensão Rural (DERAD 24) do curso de graduação tecnológica em Desenvolvimento Rural (PLAGEDER) da UFRGS, na modalidade a distância. Busca-se apresentar, de maneira sintética, a relação entre a educação e a prática extensionista no Brasil, relatando suas origens, métodos e consequências para o desenvolvimento rural do país. Igualmente, é realizada uma análise da utilização das metodologias participativas na extensão rural.