

UMA ANÁLISE ATRAVÉS DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ORIENTAÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA DE ATER

Vanderlei Rocha Lima¹

Resumo: O presente artigo traz elementos de uma pesquisa realizada para construção de trabalho monográfico intitulado: “A Ater em uma microrregião do território da Chapada Diamantina/Ba: os limites da prática extensionista e as contradições existentes na implementação da proposta da Pedagogia de Ater” apresentado no curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro, curso oferecido pela UFRB². Temos por objetivos tratar especificamente dos pressupostos teórico-metodológico adotados pela Política Nacional de ATER, do qual orienta a prática extensionista no país.

Palavras Chave: Educação do Campo. Extensão Rural. Pedagogia de Ater

1. Introdução

A Assistência Técnica e Extensão Rural no Brasil (ATER) surge oficialmente no final da década de 1940, no contexto da “Guerra Fria” sob a tutela do capitalismo norte americano, com intuito de apoiar o processo de modernização da agricultura na América Latina através do seu caráter produtivista, para isso, precisavam se apoiar em práticas educacionais fundadas na transmissão de conhecimento e de tecnologias, objetivando mudar o comportamento e os valores dos agricultores para se adequarem as novas exigências do mercado. Apesar das críticas feitas ao modelo difusor de tecnologias ao longo dos anos, a Extensão Rural imprime sua marca na agricultura brasileira há mais de meio século, ainda pautada no velho paradigma de produção e de desenvolvimento

¹Licenciado em Pedagogia da Terra – UNEB/Campus XVII. Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro – UFRB/CFP.

² Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

rural que foi excelente para os interesses do grande capital industrial, deixando a margem dessa política agrícola os pequenos agricultores rurais.

A partir desse século a Extensão Rural anuncia uma nova proposta e uma nova política de se fazer ATER no país, construída no governo Lula através das instituições do Estado, apoiadas pela sociedade civil e pelas representações dos seguimentos dos agricultores, entre outros, cujo debate culminou na nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) em 2003, tornando-se Lei Federal n.12.188 de janeiro de 2010, instituindo uma prática de assistência técnica para o campo com base em um desenvolvimento rural sustentável, orientado por um imperativo ambiental, adotando novos objetivos, novas metodologias de ação, uma nova abordagem teórica e pedagógica, buscando atender aos agricultores familiares nos seus diversos seguimentos, procurando potencializar a agricultura familiar tendo por prioridade as comunidades mais pobres através de políticas públicas.

Contudo, a PNATER encontra dificuldades para se implementar completamente, até pelo fato das contradições existentes, seja no campo brasileiro, seja dentro da organização do Estado que é seu principal mantenedor, principalmente em garantir a sua proposta político pedagógica através da prática extensionista, embora, o Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural (DATER), ligado a Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), tenha investido a princípio em formação e capacitação de agricultores, profissionais e instituições de assistência técnica e extensão rural, a fim de formá-los com base na nova proposta, ainda assim, encontram-se na Extensão Rural práticas extensionistas não condizentes com a proposta da PNATER, até mesmo contrárias a sua orientação teórica. Ciente desse conflito, o DATER elabora juntamente com uma equipe pedagógica um documento onde traduz uma série de referenciais teórico-metodológico para guiar as ações de ATER no país.

E é com base na PNATER e no documento do DATER, intitulado: “Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma Pedagogia de ATER” (BRASIL/MDA, 2010), que se propõe a levantar questionamentos em torno da prática pedagógica extensionista com intuito de debatê-los fazendo observações de alguns conceitos e das concepções teóricas e metodológicas defendidas no seu texto base.

2. Analisando os fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma Pedagogia de ATER

Discutindo sobre o processo de aprendizagem dos agricultores, no que tange a adoção de determinadas tecnologias, Juan D. Bordenave (1983) afirma que além de ser este um problema de comunicação é também um problema de ensino e aprendizagem, sendo importante a “opção pedagógica” ou abordagem pedagógica adotada pelo extensionista.

Em resumo, pode-se ensinar tecnologia por mera transmissão, ou por modelagem de comportamento na direção de um objetivo fixo preestabelecido, ou por um trabalho dialético com o aprendiz e a sua realidade, que leve à plena compreensão do processo e à participação mais conveniente para suas necessidades (IBIDEM, p.54).

Percebemos que Bordenave (1983) já alertava para a necessidade de incluir na formação de comunicadores e extensionistas “o estudo da pedagogia e da ciência da educação, disciplina que em geral não aparece nos currículos das escolas onde estes profissionais são preparados” (p.54).

A partir da necessidade de validar e reforçar a proposta de Extensão Rural da PNATER, como se fosse uma espécie de bússola, a fim de “dar um norte” àqueles cujas práticas extensionistas são incoerentes com abordagem pedagógica defendida pela mesma, e, por conseguinte, subsidiar o processo de formação dos agentes de desenvolvimento rural do país, formulou-se um conjunto de orientações teóricas e metodológica para nortear a prática dos agentes de ATER, que são os “Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma Pedagogia de ATER” (BRASIL/MDA, 2010), da qual descreve princípios e orientações com base numa ação pedagógica emancipadora de caráter dialógico e participativo, tendo como referência as concepções teóricas do construtivismo de Piaget; do sócio interacionismo de Lev Vygotsky; da constituição do sujeito de Castoriadis e da educação popular de Paulo Freire. (BRASIL/MDA, 2010).

A princípio, o que seria o conceito de Pedagogia de Ater da qual trata o documento do DATER? “Uma pedagogia de Ater será mais rica se entendida como ciência e arte da educação, que se coloca a serviço de uma práxis emancipadora e transformadora e, portanto, de uma ação educativa sempre voltada à superação de dicotomias e de lógicas lineares, bipolares e excludentes.” (BRASIL/MDA, 2010, p.12).

Entendemos por práxis a unidade teórica e prática, ou seja, reflexão-ação, ou de forma mais explicativa nos conceitos de Freire:

É preciso, contudo, salientarmos que a práxis, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática (FREIRE, 1981, p.88).

Assim, uma educação emancipadora busca revelar a condição dos seres humanos no mundo, trabalhando saberes necessários para a ampliação do campo do conhecimento e da cultura, onde o exercício da práxis contribui para a formação da consciência crítica da realidade a fim de criar condições objetivas para transformá-la, não de forma individual, e sim coletiva. O documento também reforça a defesa da educação emancipadora enquanto prática político-pedagógica que vem em contraposição às concepções educacionais hegemônicas instituídas na sociedade, a saber, a concepção tradicional, a tecnicista e a liberal.

Em relação a essas concepções de educação, a primeira tem por finalidade a transmissão de conhecimentos, onde o sujeito da aprendizagem é mero receptor, passivo, por isso, deve ser moldado, instruído a não questionar a ordem estabelecida e a seus superiores, detentores do poder e do conhecimento. A segunda tem por objetivo tornar o sujeito produtivo para a sociedade capitalista, aqui ocorre a supervalorização do conhecimento técnico-profissional, onde o sujeito precisa conquistar objetivos preestabelecidos, com base no treinamento, e na eficiência dos meios e métodos para alcançar resultados propostos sem questionar os valores envolvidos. Com base na história da Extensão Rural no país, afirmamos que a mesma se apoderou basicamente dessas duas concepções de educação para nortear as práticas de assistência técnica e extensão rural no campo, e assim como na educação, ainda há resquícios dessas concepções presentes na prática extensionista.

Por último, a concepção liberal tem por função preparar os indivíduos para se integrarem na sociedade e desenvolver papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais, tendo por princípios básicos a liberdade, a subjetividade e o espontaneísmo, prezando pelo conhecimento conforme os interesses pessoais dos sujeitos. Embora preconize a autonomia, esse paradigma adota o individualismo, assim como as concepções anteriormente descritas, além de tratar a educação como único meio para o êxito pessoal, ascensão social e a superação dos problemas de ordem socioeconômicos,

dando a entender que a educação implica única e diretamente no crescimento do país e a superação das suas disparidades.

Por certo, verifica-se que o DATER, através do seu documento se mostra contrário a educação do ponto de vista tradicional, tecnicista e liberal, que juntas comungam da visão da educação como um processo de desenvolvimento individual e de omissão da perspectiva político pedagógica subjacentes a elas, assumindo-se como neutras. “O foco no individualismo engendra relações sociais verticais, de competição e, conseqüentemente, de opressão, o que gera alienação” (BRASIL/MDA, 2010, p.11). Assim, o paradigma adotado pela Pedagogia de Ater se encontra na educação emancipadora que por sua vez é entendida dentro do texto base enquanto concepção dialética:

Na **concepção dialética**, o educando é situado como sujeito, agente do processo histórico. A pedagogia dialética valoriza a busca e a construção coletiva do conhecimento comprometido com a transformação da realidade (...). (BRASIL/MDA, 2010, p.11). (grifo dos autores)

O que podemos afirmar é que as diferentes concepções educativas podem dar ao ensino diferentes direções e, portanto, provocar diferentes resultados. Isso acontece porque as idéias pedagógicas são formuladas a partir da prática concreta das diferentes classes sociais presentes na sociedade, e estão relacionadas à direção que cada uma delas quer dar à educação (MEC/UFBA, 2010). Conforme Andriolli há uma disputa entre dois projetos educativos:

Nessa realidade está inserida a educação como um espaço de disputa de projetos antagônico; liberal x democrático-popular. Por um lado, o caos da ditadura do mercado como regulador das relações humanas e, por outro, a tentativa de manter a democracia como valor universal e a solidariedade como base da utopia socialista (ANDRIOLLI, 2002, p.04).

Entende-se que a disputa pelo espaço teórico-pedagógico que se dá na Educação, como um todo, se reflete também no terreno da Extensão Rural, pois trata-se de um embate entre dois projetos antagônicos de desenvolvimento, tanto para cidade, quanto para o campo brasileiro. A ação educacional promovida através do ATER só terá êxito em prol da agricultura familiar camponesa e a favor da classe trabalhadora do campo se suas bases teóricas estiverem coerentes com a prática e vice e versa.

3. As contribuições de Piaget, Vygotsky, Castoriadis e Paulo Freire na construção de uma Pedagogia de Ater

Construtivismo

O construtivismo é uma teoria da gênese do conhecimento, baseada na epistemologia genética de Piaget, da qual “engloba em uma só estrutura dois pólos, o sujeito histórico e o objeto cultural, em interação recíproca, ultrapassando dialeticamente e sem cessar as construções já acabadas para satisfazer as lacunas ou carências (necessidades)” (MATUI, 1995, p.48). Temos em Becker (1994) bases para a compreensão do construtivismo e das idéias de Piaget de forma simples ao entendimento, contudo, longe de ser simplista em suas colocações, interpretando os fundamentos sobre assimilação e acomodação das estruturas cognitivas:

O sujeito age sobre o objeto, assimilando-o: essa ação assimiladora transforma o objeto. O objeto, ao ser assimilado, resiste aos instrumentos de assimilação de que o sujeito dispõe no momento. Por isso, o sujeito reage refazendo esses instrumentos ou construindo novos instrumentos, mais poderosos, com os quais se torna capaz de assimilar, isto é, de transformar objetos cada vez mais complexos. Essas transformações dos instrumentos de assimilação constituem a ação acomodadora. (BECKER, 1994, p.88).

Faz-se necessário explicitar que nesse processo interacionista, em Piaget, a estrutura é pré-condição para a estrutura subsequente, como foi uma ampliação da estrutura anterior.

Segundo o documento do DATER o construtivismo se “formou como referência histórica para os trabalhos educativos na extensão rural, sendo inclusive apontado na Pnater” (BRASIL, 2010, p.17), da qual deveria ser estudado e seus elementos convergentes apropriados, ou seja, “a intervenção dos agentes de Ater deve ocorrer de forma democrática, adotando metodologias participativas e uma pedagogia construtivista e humanista, tendo sempre como ponto de partida a realidade e o conhecimento local” (BRASIL/MDA, 2008, p.11).

No entanto, cabe destaque, no ponto em que o documento afirma que o construtivismo se formou como referência histórica para o desenvolvimento dos trabalhos na Extensão Rural. Talvez não esteja tão clara esta afirmação, já que tal proposição pode ter no mínimo duas interpretações, uma enquanto teoria fundada em determinado momento histórico que pode servir como base referencial para prática de ATER, e a segunda, enquanto marco referencial teórico dentro do histórico da prática do extensionismo rural no país. Ora, a conjuntura histórica da qual os serviços de Ater

perpassaram até ser formulada uma nova proposta que se aproximasse das aspirações, da agricultura familiar camponesa, prova que somente a partir da segunda metade da década de 80 do século passado é que se começa tentar estabelecer uma mudança no paradigma dos serviços de ATER desenvolvidos no país até então, embora o debate e as críticas a esse modelo já existiam antes desse período.

Embora o esforço de intelectuais de dentro e de fora do aparelho extensionista apontasse para a necessidade de mudança na prática, de maneira a torná-la mais democrática, dialógica e participativa, a história mostra que até o início dos anos 90 o extensionismo luta para manter-se fiel a suas origens, reproduzindo o difusionismo tecnicista ensinado por Rogers (...) (CAPORAL, 1991, p.112).

Caporal (1991) tomando por referência os estudos de Saviani (1982) conclui que encontraremos elementos do modelo educativo da Extensão Rural, pelo menos nas chamadas escolas pedagógicas tradicional, nova e tecnicista, ou seja, na Extensão Rural encontram-se elementos pertencentes a várias escolas pedagógicas. Embora o construtivismo na classificação de Saviani (2005), esteja incluída no que ele identifica como “pedagogia nova” em uma de suas versões, tendo sido introduzida no Brasil a partir de 1930, com a Escola Nova ou Escolanovismo, todavia apontamos que a mesma não se fez presente enquanto princípio teórico que subsidiou a prática do extensionismo rural, ou pelo menos não enquanto prática hegemônica, visto que a 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. Com base nesta teoria, a Ater convencional desenvolveu um esquema metodológico que incluía a carta circular, a visita, a reunião, as unidades de observação e demonstrativa, os dias de campo, etc., de forma a convencer os agricultores a adotar tecnologias. (CAPORAL e RAMOS, 2006, p. 11).

Sócio Interacionismo

Vygotsky, cruzou com uma fúria veloz a Psicologia científica do século passado e num breve período de dez anos, delineou uma nova concepção sobre a origem e a natureza das funções mentais superiores, a partir daí traça-se um novo projeto para os campos da Psicologia e Educação que permanece hoje em sua maior parte sem se esgotar, ele imprime uma nova orientação aos seus estudos sobre a consciência no intuito de construir uma psicologia dinâmica e transformadora (COUTINHO, 1992,

p.139). Para isso, Vygotsky se apropria das bases do referencial teórico do materialismo histórico e dialético em Marx e Engels. Para Marx, é através do trabalho que o ser humano transforma a natureza modificando-a e conseqüentemente modifica a si mesmo. “Ao mesmo tempo que o homem atua no mundo material modificando-o, ele se modifica intrinsecamente pelo desenvolvimento das suas faculdades mentais” (COUTINHO, 1992, p.141). Para realizar tal atividade o ser humano cria instrumentos ou ferramentas mediadoras. Através dessa constatação, Vygotsky estende esse conceito mediacional aos signos enquanto instrumentos psicológicos e formula o conceito de mediação semiótica que é o grande elo de seus estudos, na medida em que este conceito-chave articula os demais conceitos: internalização, desenvolvimento proximal, pensamento e linguagem, etc. Assim, mediação semiótica significa a intervenção dos signos na relação do homem com o psiquismo dos outros homens do qual propicia a construção dos processos mentais superiores.

Vygotsky, discordando da ênfase atribuída por Piaget ao fator biológico (epistemologia genética), destaca o papel histórico/cultural na formação da inteligência. É importante frisar que a base marxista do autor marca a importância histórica, cultural e social do e no processo de desenvolvimento do sujeito tratada como secundária na base racionalista do pensamento piagetiano (VASCONCELLOS e VALSINER, 1995, p.48)

A apropriação das idéias de Vygotsky para educação pode favorecer um repensar da prática pedagógica, embora encontramos apontamentos da sua obra direcionada a educação escolar, é possível a apropriação desses elementos dando ênfase: a importância do reconhecimento dos conhecimentos que os sujeitos já possuem; a importância da mediação do educador no processo de ensino-aprendizagem; a importância dos conteúdos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; a relação que deve existir entre os conhecimentos que Vygotsky denomina de espontâneo e científico; a criação de condições para que as questões polêmicas e os pontos principais de cada conteúdo possam ser debatido pelos sujeitos; valorizar o uso da linguagem oral e escrita e outras formas de expressão.

Autonomia

Filiado a uma vertente epistemológica dialético-fenomenológica, o projeto de autonomia é o eixo central da discussão de Castoriadis, do qual denominará de projeto

revolucionário, ou, projeto de construção de uma sociedade autônoma. A autonomia, por sua vez, tem, para ele, o sentido de superação das diferentes formas de alienação, que na sua obra é entendida como heteronomia. (CÓRDOVA, 1994, p.24). É no imaginário social que Castoriadis vai buscar as bases do processo de construção do sujeito, utilizando as categorias psicanalistas do ID e do EGO, interpretadas como heteronomia e autonomia.

De forma sintética, quando o indivíduo age pelo o impulso do inconsciente ele é regulado pelo ID, permanecendo no campo da heteronomia, ou seja, a representação do outro, do imaginário coletivo. Ao passar para um nível consciente, regulado agora pelo EGO, o sujeito consegue intervir e regular por si mesmo os elementos das significações sociais (crenças, valores, desejos, exigências, etc.) que estão presentes na sua formação enquanto sujeito, é nesse ponto que ele encontra o estado de autonomia.

Castoriadis vê a Educação como um fazer social, por meio da qual a sociedade forma o sujeito cumprindo o papel de formação dos indivíduos “para atingir uma *doxa* correta, para serem capazes de julgar e escolher com maior acerto, construindo, com sua autonomia, os seus limites, segundo os interesses do mundo comum a ser construído” (CÓRDOVA, 1994, p.42). A antipedagogia, a antipolítica nessa perspectiva são formas diferentes de bloqueio à autonomia e a participação, impedindo ou dificultando a capacidade reflexiva do sujeito. Por essa razão, adverte Castoriadis, é de importância capital uma educação não mutilante, não domesticadora, uma educação que seja um autêntica *paidéia* (IBIDEM, p.41).

Educação Popular

Paulo Freire concebe a educação como processo de emancipação e transformação do mundo, em que o papel do educador não é o de convencer o educando, mas de vencer com ele, construir junto (BRASIL/MDA, 2010, p.19). Por isso, Freire (2011) nos traz mais uma vez a luz da importância do conhecimento socialmente construído pelos trabalhadores, que a partir de e não somente deles, possa-se garantir os devidos processos de ensino e aprendizagem.

Estamos convencidos de que qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou industrial urbano deve ter (...) através da problematização do homem-mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (p.39).

Paulo Freire parte do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos pela humanidade e um desses bens necessários é a educação. Conforme Aranha (1997), em Freire existem duas práticas pedagógicas: a pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática de dominação, e a pedagogia do oprimido na qual a educação surge como prática da liberdade (IBIDEM, p. 207). No entanto, em *Pedagogia da Autonomia* (2007), Freire trata do caráter dinâmico e político da educação, dialética e contraditória não poderia ser somente uma ou outra “é um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como força de desocultação da realidade, e atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldade” (IBIDEM, p.99), para ele, toda vez que a conjuntura pede a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”, cabendo aos professores e educadores realmente progressistas, assim como as organizações de base, a tarefa de educar em prol do desvelamento da realidade, contribuindo para a emancipação do sujeito que se dá através da práxis educativa.

A educação é um ato político e nunca neutro, ainda que muitos vejam-na como tal e queiram imprimir a ela este caráter, seja na prática educativa de quem a exerce (professor ou educador popular) seja nos conteúdos, na metodologia, no currículo, no projeto político pedagógico (da escola ou instituição não formal de educação), enfim, “disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do status quo” (FREIRE, 1981, p.32). Características estas encontradas na prática educativa, que Freire (1999) irá denominar de concepção “bancária” da educação “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (IBIDEM, p.58). Essa concepção isenta os educandos de sua participação na sociedade, cabe a ela o dever de apassivá-los e adaptá-los ao mundo.

Já a educação “libertadora”, destaca o caráter político da educação, baseia-se em outra concepção de consciência, de ser humano e de mundo, buscando oportunizar aos sujeitos condições para que desenvolvam uma consciência crítica e através da ação intervir na sociedade a fim de transformá-la. Não se restringe apenas à educação formal por intermédio da escola já que a mesma não pode ser vista isoladamente dos condicionantes sociais e culturais, mas aponta para um processo amplo de ensino e aprendizagem, inserido na sociedade, onde a educação deve provocar e criar condições

que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e sua cultura. (SANTOS, 2005, p.25).

Para que a educação popular em sua concepção libertadora seja possível é necessário que o educador crie condições para oportunizar o diálogo com seus educandos e estes entre os mesmos dentro do processo de ensino e aprendizagem, de maneira que a realidade possa ser problematizada, realidade esta que parte do meio social e cultural dos sujeitos. Por conseguinte, será preciso criar mecanismos metodológicos que auxiliem no processo de construção do conhecimento visando discutir conteúdos do qual partam da vivência e da experiência destes, com o intuito de serem analisados a partir de suas percepções de mundo, levando em consideração os condicionantes políticos e ideológicos. Suas reflexões permitirão avançar em seu estado de consciência, cujo ponto de chegada é a consciência enquanto sujeitos históricos e capazes de transformar a realidade.

Entretanto, o conjunto de teorias dentro do documento do DATER, a nosso ver representa uma miscelânea teórica que coloca pontos de vista diferentes a respeito do conhecimento e da consciência dos sujeitos, até mesmo de forma contraditória. Embora, não faça parte dos objetivos desse trabalho, analisar de maneira profunda as bases epistemológicas que validam essas teorias. No entanto, afirmamos que é necessária uma breve revisão das mesmas. Pois existem conflitualidades na epistemologia genética proposta por Piaget e a epistemologia do materialismo histórico dialético da qual Vygotsky adota em seus estudos que, por conseguinte, se difere da dialética-fenomenologia de Castoriadis, que por sinal, faz uso das leituras de Freud que tem sua visão no racionalismo. Por tanto, revela-se neste documento a falta de rigor teórico, talvez por um envolvimento exagerado por parte dos pesquisadores e colaboradores, ou talvez na intenção de querer fazer inutilmente o uso conjugado de correntes teórico-pedagógicas distintas e assim apaziguar os conflitos. O que fica claro, no entanto, é que a prática extensionista nesse contexto pode ser realizada a bel-prazer de inúmeras teorias escondendo os seus reais objetivos.

4. O espaço da Educação do Campo na Pedagogia de Ater

Apesar das contribuições teóricas aqui descritas, e delas a adesão das características principais que ajudam a construir uma possível educação emancipadora, enquanto pressuposto adotado pelo documento da Pedagogia de Ater, todavia,

apontamos nesse documento a ausência de um referencial que trate a Educação do Campo também enquanto fundamento norteador da prática de ATER. Quando falamos de Educação do Campo estamos tratando de uma práxis fundada na materialidade de um campo real, de contradições históricas, das lutas sociais pela terra, pelo trabalho, por políticas públicas, por educação, estamos nos referindo a sujeitos humanos e sociais concretos, não sintetiza-se apenas no reducionismo da escola formal, mas enquanto projeto de sociedade. Infelizmente o campo brasileiro não tem sido referência para pensar um projeto de nação e quando o é, é pensada por um modelo liberal de desenvolvimento, cujo expoente maior é a afirmação do agronegócio como forma de (re)produção principal. Conforme Caldart (2008), o campo diz respeito à boa parte da população do país, onde os processos produtivos são a base da sustentação da vida de qualquer nação, e por isso: “Não é possível pensar em um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação” (p.74).

Caldart (2008) também tensiona a refletirmos até que ponto a Educação do Campo representa um contraponto à concepção liberal de educação, hoje hegemônica, para não cairmos em desavença com nossos referenciais. Mesmo porque é comum e estratégico o modelo liberal se apropriar do discurso de categorias que historicamente são debatidas como: educação, trabalho, sustentabilidade, meio ambiente, matriz produtiva, agricultura familiar, educação do campo, entre outras tantas, que são incorporados e (re)significados em prol da manutenção das estruturas capitalistas de produção, e cremos que com a Extensão Rural não seria diferente. Já que “as organizações de extensão rural, criadas e sustentadas pelo Estado, vinculam-se a ele e passam a atuar no sentido de responder às funções de aparelho destinado a apoiar o modelo de desenvolvimento determinado pelas classes política e economicamente hegemônicas.” (CAPORAL, 1991, p. 55).

Assim, uma verdadeira Educação do Campo a nosso ver contribuirá para com a Extensão Rural de maneira significativa quando tratada a partir da tríade campo – políticas públicas – educação³. A sua materialidade está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo, desafiando o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como

³ CALDART, Roseli S. Sobre educação do campo. In: FERNANDES, Bernardo M. [et al.]; SANTOS, Clarice A. dos (org.) Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

formadores do ser humano e, portanto constituintes de um projeto de educação emancipadora, onde quer que ela aconteça (CALDART, 2008, p.67-86).

5. Considerações

Para o DATER, os fundamentos da pedagogia emancipadora, em seu texto, se colocam como instrumento estratégico para a efetivação da PNATER, pois visam a transformar práticas e princípios convencionais, que não condizem com a conjuntura atual e com as necessidades da agricultura familiar, em novos pressupostos e posturas institucionais e profissionais que possam dar vazão aos novos objetivos estabelecidos pela PNATER. No entanto, conforme o documento do DATER, as bases teóricas “explicitadas *podem* oferecer fundamentos para a formulação da Pedagogia de Ater na perspectiva de uma ação emancipadora” (BRASIL/MDA, 2010, p.23) (grifo nosso). O verbo (poder) no presente do indicativo mostra que não existe um rigor metódico, não existe um compromisso fixo com estes referenciais, o que deixa entender que nada impede de haver uma inclusão de outros referenciais, tanto para ajudar a consolidar um projeto de educação emancipadora ou para incluir elementos da política liberal, ou pior, desconsiderar toda proposta que avance no sentido de emancipação do sujeito e transformação da realidade objetiva, ao afirmar que “o caráter destas orientações e procedimentos apresentados neste documento será mais de problematização do que de normatização” (BRASIL/MDA, 2010, p.28).

Portanto, é preciso está ciente do terreno onde se estar pisando. Além da Pedagogia de Ater exigir um novo profissionalismo por parte de gestores, dirigentes, agricultores e extensionistas, o debate político e ideológico das estruturas e das condições imposta pelo atual modelo de produção também precisa recair nessas análises. Ora, a simples elaboração de um conjunto de orientações metodológicas para nortear a prática extensionista que esteja em consonância com as proposições feitas pela atual PNATER, mesmo que de forma não normativa, trazendo algumas concepções teóricas importantes e instrumentos metodológicos que possam servir de paradigma, não significa a superação de alguns condicionantes que deveriam ser problematizados, por exemplo, o confronto direto entre a ideologia defendida pela agricultura familiar camponesa e a do agronegócio; a formação político-pedagógica e o currículo que o técnico extensionista tem recebido durante sua formação profissional, seja no nível superior, seja no nível médio técnico; o papel das universidades e dos centros de

pesquisa na elaboração do conhecimento científico, ou seja, a favor de quem e do que; o papel das instituições que prestam serviços de assistência técnica e extensão rural da mesma forma, até que ponto estão dispostos a mudar; o real papel do Estado já que a normatização da PNATER só é possível nos limites das estruturas reguladas pelo Estado, que aparentemente está a serviço de todos, mas contribui para a manutenção do modo de produção capitalista e de sua classe dominante. Parece-nos que a prática dos “Fundamentos teóricos e orientações metodológicas para a construção de uma Pedagogia de Ater só irá obter um retorno favorável se estas questões estiverem bem esclarecidas.

6. Referencias

ANDRIOLLI, Antonio I. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo.** Revista Espaço Acadêmico. Ano II, n.º. 13, jun/2002. p. 01-07.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 1997.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **O que é construtivismo?** 1994. (arquivo em pdf).

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é comunicação rural.** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de ATER.** Brasília, DF: MDA/SAF; DATER, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural.** Brasília, DF: SAF; DATER, 2008.

CALDART, Roseli S. Sobre educação do campo. In: FERNANDES, Bernardo M. [et al.]; SANTOS, Clarice A. dos (org.) **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação.** Brasília: Incra; MDA, 2008.

CAPORAL, F. R. **A Extensão Rural e os limites à prática dos extensionistas do serviço público.** 1991. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1991.

CÓRDOVA, Rogério de A. **Imaginário social e educação: criação e autonomia.** Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994. (texto em pdf.)

COUTINHO, Maria T. C. MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado**

para a educação: ênfase na abordagem construtivista. Belo Horizonte: Editora Lê, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

MATUI, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino.** São Paulo: Moderna, 1995.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Disponível em: <<http://www.jahr.org>>

PINTO, A V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Roberto V. dos. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem.** INTEGRAÇÃO. Ano: XI, n. 40. p. 19-31. Disponível em: (arquivo em PDF).

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas: HISTEDBR. 2005. 38 p. Disponível em: (arquivo em PDF).

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** (Orgs.) TAFFAREL, Celi Z; SANTOS JUNIOR, Cláudio L; ESCOBAR, Micheli O; Salvador: EDITORA, 2010. 216 p. (arquivo em PDF).