Revista Espaço Acadêmico – n. 224 – set./out. 2020 – bimestral
ANO XX – ISSN 1519.6186

Concepções pedagógicas e modelos históricos de extensão rural: uma análise da ATER paranaense

JOSÉ CARLOS DO AMARAL JUNIOR*

Resumo: O artigo analisa, à luz dos modelos historicamente distintos que assumiu, as concepções pedagógicas adotadas pela extensão rural pública oficial paranaense. Por meio de uma análise bibliográfica-documental de caráter exploratório, pretendeu levantar os principais elementos que auxiliam a caracterizar a trajetória histórica das discussões pedagógicas no âmbito dessa política de Estado. Assim, foi possível perceber que, alinhada estrategicamente aos pressupostos ideológicos de cada um dos seus modelos históricos, a extensão rural incorporou distintas concepções pedagógicas que dessem conta de efetivar seus projetos educativos. Foi possível identificar também que a agência paranaense ainda demonstra fortes heranças das concepções pedagógicas tradicionais e tecnicistas a que remetem os seus dois primeiros modelos, apresentando uma distância entre seu discurso de renovação pedagógica e a prática extensionista.

Palavras-chave: Educação; políticas agrárias; educação não formal.

Pedagogical conceptions and historical models of rural extension: an analysis of Paraná's ATER

Abstract: This article analyzes, in the light of the historically distinct models it assumed, the pedagogical conceptions adopted by Paraná's official public rural extension. Through an exploratory bibliographic-documental analysis, it sought to raise the main elements that help to characterize the historical trajectory of pedagogical discussions within the scope of this State Policy. Thus, it was possible to perceive that, strategically aligned with the ideological assumptions of each of its historical models, the rural extension incorporated different pedagogical concepts that were able to carry out its educational projects. It was also possible to identify that, the Paraná agency still demonstrates strong inheritances of the traditional and technical pedagogical concepts to their first two models refer, presenting a distance between its discourse of pedagogical renewal and the everyday practice.

Key words: Education; agrarian policies; non-formal education.

* **JOSÉ CARLOS DO AMARAL JUNIOR** Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB). Mestre em Economia Doméstica (UFV). Bacharel em Economia Doméstica e Serviço Social. Licenciado em História. Extensionista do Instituto de Desenvolvimento Rural do Paraná IAPAR-EMATER.

1. Aproximações com o problema

Esse trabalho buscou analisar algumas das concepções pedagógicas assumidas pela extensão rural brasileira, em específico aquela de caráter oficial e pública estruturada no estado do Paraná. É possível perceber que a extensão rural teve sempre um debate acalorado embora, muitas vezes, pouco refletido na sua prática, em torno de sua concepção pedagógica, por compreender-se, desde sua origem, enquanto uma instituição baseada na educação não formal[1]. Além disso, a centralidade da extensão rural enquanto uma Política de Estado parece ter dado certa celeridade a esse debate - que se apresentou também historicamente como um elemento garantidor de certa legitimidade institucional.

Tomando como referência as categorias analíticas formuladas por Cury (1989), a extensão rural é compreendida como uma *instituição pedagógica*, ou seja, como uma organização social e historicamente situada no bojo do fenômeno educativo, imbuída de reproduzir um conjunto de *ideias pedagógicas* que, grosso modo, são elementos de uma cosmovisão da classe dominante plasmados por determinada ação pedagógica. Essa instituição, por sua vez, estrutura seu ato educativo para vincular tais ideias em torno de *agentes*, *materiais* e *rituais* específicos. Essas categorias auxiliam a compreender o fenômeno educativo segundo uma perspectiva materialista histórico-dialética, englobando as contradições e possibilidades que envolvem o ato educativo nas sociedades capitalistas.

A extensão rural pode ser designada, de forma resumida, como uma Política de Estado de caráter educativo não formal alinhada às políticas agrárias, cujo principal objetivo é resultar em mudanças técnico-produtivas e comportamentais para a população do campo (FONSECA, 1985). Sua origem *stricto sensu* remete aos Estados Unidos da América (EUA) do final do século XIX, sendo implementada no Brasil em 1948, sob forte influência daquele país no contexto do imperialismo estadunidense pós-II Guerra e dos acordos de cooperação firmados como instrumentos de aproximação entre esse país central e os de características periféricas (PINHEIRO, 2016).

A extensão rural se consolidou inicialmente nos EUA, com o papel primordial do *Morril Act* de 1882 que instituiu os *Land-Grant Colleges*, formato de educação superior que buscava integrar ensino, pesquisa e aplicação imediata das "artes mecânicas" no contexto agrário (RIBEIRO, 2005). Isso quer dizer que, para a extensão rural, desde seu surgimento, mais do que o conjunto de ideias veiculadas ("o quê" se passa) sempre houve uma intensa preocupação com os modos pelos quais esse conjunto era passado ("o como" se passa). Essa gênese auxilia a explicar porque, de fato, a extensão rural pareceu historicamente envolvida por debates pedagógicos - mesmo se tratando de uma instituição pedagógica efetivada majoritariamente pela educação não formal.

Enquanto recurso investigativo, a proposição de Rodrigues (1997), chamada por ele de "momentos históricos da extensão rural" no Brasil, nos parece um caminho propício a ser seguido. Esse autor argumenta a favor da

[1] Entende-se aqui o conceito de educação não formal segundo aquele demonstrado por Gohn (2006), em que predominam atos educativos estruturados ou semiestruturados marcados pela coletividade, sem regulamentação legal – embora ela possa ocorrer – em que os sujeitos se inserem no processo educativo por vontade própria.

existência de três momentos históricos mais ou menos delimitados que auxiliam a compreender certa orientação pedagógica do extensionismo brasileiro. O primeiro deles, denominado "humanismo assistencialista" remete às décadas de 1950-1960, e caracteriza uma ATER[2] voltada para a promoção de mudanças de comportamento nas famílias rurais, fomentadas por uma equipe paritária - um agrônomo e uma economista doméstica - que frequentemente dividiam-se para trabalhar, respectivamente, com o homem na esfera produtiva e a mulher na esfera doméstica. Esse modelo representou uma extensão rural fortemente inspirada na educação tradicional, na dicotomia atraso-progresso e no extensionista enquanto "portador de um conhecimento" que levaria as famílias a adentrarem o "mundo moderno". Já o segundo deles, chamado de "difusionismo produtivista", foi prevalente entre as décadas de 1960 e 1980, remetendo à incorporação massiva de pacotes tecnológicos e ao aumento da produtividade. Essa extensão rural também se efetivou baseada em uma educação tradicional, hierarquizada e centrada na dicotomia atraso-progresso. No entanto, parece ter abandonado o assistencialismo das décadas anteriores, centrando seus esforços na figura do agricultor, geralmente do sexo masculino e considerado nessa época como um análogo a "empreendedor" rural. O terceiro momento, por sua vez, é denominado "humanismo crítico", sendo descrito também por Rodrigues (1997) como uma proposta emergente na extensão rural da década de 1980, embora não necessariamente concretizada. Seu princípio pedagógico estaria dado em uma reestruturação dos modelos anteriores, valorizando os saberes populares, a horizontalidade da relação extensionista-agricultor, em um processo de educação dialógico, participativo e inclusivo. Representaria ainda o abandono da dicotomia atraso-progresso em detrimento da centralidade do desenvolvimento humano e social.

Nos interessa, portanto, olhar criticamente para esses momentos compreendendo como a extensão rural se constituiu historicamente enquanto instituição pedagógica em cada um deles. Nesse percurso, demonstraremos como os "modelos de extensão" estão intimamente relacionados com formas específicas do fazer pedagógico, bem como reproduzem discursos específicos em torno de sua própria prática.

2. Procedimentos metodológicos

Metodologicamente, esse estudo se caracteriza como de caráter exploratório, sendo organizado segundo uma análise bibliográfico-documental. Conforme demonstra Gil (2008), o caráter exploratório designa uma aproximação inicial com determinado assunto e área do conhecimento, buscando levantar reflexões preliminares acerca do objeto estudado. Por sua vez, a análise bibliográfico-documental permite levantar, sistematizar e apreender criticamente documentos e materiais acadêmico-científicos sobre a temática (GIL, 2008).

[2] Sigla utilizada para designar Assistência Técnica e Extensão Rural.

3. Momentos históricos da extensão brasileira e seus desdobramentos pedagógicos

O primeiro momento, "humanista assistencialista", nos pareceu mais uma singularidade do modelo brasileiro do que uma reprodução fidedigna do modelo extensionista rural estadunidense. Silva e Oliveira (2010) e Fonseca (1985) demonstram como o modelo construído nos EUA já apresentava, desde a sua origem, uma inclinação tecnicista, efetivando-se por meio de estações experimentais e difusão de técnicas e tecnologias prevalentes à época. Os EUA experimentaram nas últimas décadas do século XIX um expressivo desenvolvimento produtivo, científico e econômico, sobretudo no campo, reestruturando diversas relações e formas de organização (HOBSBAWM, 2018). Essa reestruturação resultou também, como demonstra o autor, em mudanças nos modos de vida da população. A rápida difusão de tecnologias produtivas e de uso doméstico é um claro exemplo desse processo.

O modelo humanista-assistencialista implementado no Brasil se configurou em estratégias de trabalho com grupos e/ou núcleos familiares, buscando levar "conhecimentos adequados" para a modificação dos hábitos e modos de vida em outros moldes, quando comparado com a realidade da extensão estadunidense. Ideologicamente, a extensão rural desse modelo deveria pautar-se na difusão do *american way of life*, ou seja, nos hábitos de consumo e comportamentos vistos como adequados, amplamente inspirados nos modelos estadunidenses tomados como corretos e avançados (PINHEIRO, 2016).

Os métodos, no entanto, eram adaptações grosseiras daqueles amplamente utilizados e difundidos nos EUA. Destaca-se os clubes de mães e jovens, sobretudo aqueles baseados no método 4H (*health, heart, head and hands*), traduzido para 4S (saber, sentir, servir, saúde) no Brasil (PINHEIRO, 2016). Nesse modelo, a extensão rural estava ancorado em métodos grupais mais ou menos pré-estabelecidos, cujos resultados esperados não eram tangíveis justamente porque estavam na esfera das mudanças de hábitos. Essa modalidade de extensão parece ter vínculo estreito com a percepção do problema agrário prevalente à época, para o qual, conforme demonstra Veiga (2013), uma mudança maciça do "atraso do campo" seria a única opção ao desenvolvimento econômico. Introduzir conhecimentos básicos sobre vida cotidiana - como adubação do solo, higiene pessoal e tratamento da água – era, portanto, a perspectiva extensionista de "disseminar" o progresso às famílias e comunidades brasileiras.

Mas não tardaria para que esse primeiro modelo encontrasse certo esgotamento no Brasil, como resultado de um conjunto de fatores. Talvez o mais importante deles seja o de ordem político-econômica, com uma orientação do Governo, no contexto da Ditadura Militar, para o aumento da produtividade e incorporação de tecnologia (PINHEIRO, 2016; OLIVEIRA, 2013; RODRIGUES, 1997).

O modelo implementado a partir daí foi, portanto, o difusionismo-produtivista. Sua característica central pode ser resumida como a reorientação pedagógica massiva da extensão rural para a difusão dos pacotes tecnológicos, via uma série de métodos que preconizavam a demonstração, o "aprender a fazer fazendo" e o experimental. Não quer dizer, por consequência, que isso tenha significado

uma conversão a modelos mais participativos e menos hierarquizados. Pelo contrário, a extensão rural passou a se ancorar em um modelo educativo diretivo, verticalizado e tecnicista (RODRIGUES, 1997).

Esse foi o período em que as publicações técnicas - caso da Revista Extensão Rural - passaram a figurar maior importância. Isso porque o próprio caráter inovador-tecnológico colocou exigências de modificações dos materiais utilizados. Além disso, a atuação via difusão de pacotes tecnológicos aliada à obtenção de maiores margens de lucro tornou a extensão propagadora das *commodities* caso, por exemplo, da soja no estado do Paraná. Esse modelo de extensão rural encontrou ainda reforço na Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), cuja centralidade propiciou certa hegemonia nacional em torno de uma ATER estritamente produtivista.

Esse modelo foi também aquele a que Paulo Freire (2018)[3] especificamente direcionou suas críticas, argumentando que a extensão rural existente no Brasil estava apoiada em premissas hierarquizadas e contrárias à educação libertadora. Segundo o autor:

> Parece-nos (…) que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a "outra parte do mundo", considerada inferior, para, à sua maneira, "normalizá-la". Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí em seu "campo associativo", o termo extensão se encontre em relação *significativa com transmitida, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação e etc.* (FREIRE, 2018, p.20, grifos do autor).

A crítica de Freire (2018) estava orientada a extensão rural que, já no final da década de 1969, assumiu um modelo que ele designou como de "invasão cultural", cujo princípio estava dado na redução dos sujeitos do campo a "meros objetivos de sua ação"(p.48). Apesar de tudo isso, esse modelo extensionista encontrou relativo êxito no que se propunha, se tornando amplamente popular e dando resultados quantitativos expressivos (RODRIGUES, 1997).

No entanto, esse modelo também encontraria certo esgotamento por volta de 1980, no contexto da crise econômica que se estendeu por essa década, na redemocratização do país e no avanço das pautas dos movimentos populares (PEIXOTO, 2008). E o "ponto de virada" para o terceiro modelo, o de um "humanismo crítico", talvez represente a parte mais complexa dessa análise envolvendo as transformações pedagógicas.

Rodrigues (1997) descreve o "humanismo crítico" como um modelo emergente a partir de posicionamentos críticos dentro da própria categoria profissional dos extensionistas, que buscava romper com o paternalismo, deixando de "coisificar" o sujeito de sua ação, estabelecendo com ele uma relação dialógica, em vistas de uma prática libertadora. Parece-nos que o esboço desse novo modelo recebe a influência direta das críticas feitas por Paulo Freire (2018) e integra as pautas sociais sobre o avanço do capitalismo no campo.

Com a extinção da EMBRATER em 1990 e a desarticulação do seu sistema centralizado, esse esboço de um novo modelo acabou sendo, ao que parece, interrompido. A entrada da década de

[3] O texto foi originalmente publicado em 1969.

1990 marcou também o plano das "supersafras" que acabou por barrar de vez as tentativas de reestabelecer o revisionismo da extensão rural brasileira (RODRIGUES, 1997). A partir daí a ATER pública oficial se viu, ancorado na Lei da Agricultura Familiar (BRASIL, 2006), reordenada a um novo público e a uma série de princípios que, de forma geral, parecem tender à proposta de um modelo "humanista crítico". Com a aprovação da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) e do Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PRONATER)[4], por sua vez, tem-se a impressão de que essa reordenação pedagógica se deu por completo na direção dos públicos minoritários, do desenvolvimento sustentável, das metodologias participativas, da agricultura familiar e de uma educação não formal dialógica e horizontalizada.

A aparência do fenômeno, no entanto, demanda algum cuidado. Analisando dois materiais específicos, intitulados "Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de ATER" (BRASIL, 2010b)[5] e "Cadernos de boas práticas de ATER" (ANATER, 2016)[6] é possível perceber alguns elementos que ajudam a compreender certas questões acerca dessa complexidade.

O primeiro deles diz respeito a permanência da influência "freireana" na concepção de extensão, que passa a tentar romper com as formas de educação não formais historicamente estabelecidas pelas organizações de ATER no Brasil. O documento "Fundamentos..." apresenta uma série de articulações teóricas para ajudar a basear as ações de ATER, construindo-se mais como uma proposta de método do que como uma reordenação das ideias em torno do que, efetivamente, pode-se considerar extensão rural. No final, o conjunto de orientações estabelecido pelo documento pode ser entendido mais como na ordem de "diretrizes gerais" do que efetivamente como uma proposta metodológica. Não por acaso o documento é elaborado, em partes, pelo Instituto Paulo Freire, reforçando a ideia geral de que as críticas e propostas do educador seriam um norteador marcante para a orientação pedagógica em ATER. Conforme já demonstramos em outra oportunidade[7], o documento está estruturado em torno de um referencial teórico híbrido que não só torna a proposta frágil em termos conceituais, como também torna estéril seus resultados: uma proposta "inovadora" de diretrizes calcadas em instrumentais pouco alterados.

O segundo deles remete ao documento "Boas práticas..." que apresenta uma série de "*cases*" considerados bem sucedidos pela ANATER na extensão rural pelo Brasil. A diversidade dos casos selecionados tenta demonstrar a importância das ações de ATER para os agricultores familiares, povos e comunidades tradicionais, associações e cooperativas. O documento tenta abranger uma diversidade de ações, reforçando o alinhamento com a PNATER e o PRONATER. A impressão geral ao se analisar o referido documento é de que a ATER desdobrou-se em um cabedal de ações muito diversas,

[4] Promulgados pela Lei nº 12.188 de 11 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a).
[5] Publicado pelo Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural, antigo DATER, vinculado ao extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).
[6] Publicado pela Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (ANATER).
[7] Amaral Junior (2020a; 2020b).

estendendo-se por quase todos os nichos possíveis de atuação no campo. Essa ampliação do espectro de ações nos parece um resultado direto das incertezas vivenciadas pela extensão rural na década de 1990, e não necessariamente elementos que apontam uma reordenação em torno de certo "humanismo crítico".

Para melhor análise, já que a ANATER possui maior intencionalidade de integração da realidade nacional e, consequentemente, função de propaganda dentro do espectro de legitimação de sua própria existência, recorremos ao campo empírico do estado do Paraná. Analisando o Relatório de Atividades 2017-2018 do EMATER-PR[8], observa-se que ainda há uma prevalência das atividades de cunho técnico-produtivista, representadas por intervenções dos profissionais da área de ciências agrárias. As exceções aparecem pontualmente em três linhas: (I) a execução e/ou assessoria em políticas públicas, caso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) por exemplo; (II) o trabalho com grupos específicos, geralmente intitulados como "mulheres" e "jovens rurais" ou relacionados aos povos e comunidades tradicionais - quase sempre estando essas ações vinculadas às políticas públicas também; e (III) o trabalho com turismo rural.

As ações do Instituto ainda são marcadas pela centralidade nos projetos de cunho produtivista da área de produção vegetal, no crédito (que atingiu o valor total de R$ 1,17 bilhão no período 2016-2018) e na difusão tecnológica (EMATER, 2019). O Relatório apresenta ainda a participação institucional em eventos como a Expolondrina, realizado na cidade de Londrina-PR, e o Show de Rural, realizado na cidade de Cascavel-PR, que são marcados pelo caráter de "feira de negócios" e divulgação de insumos e tecnologias agrícolas. Esses dados encontrados no Relatório sugerem, *a priori*, que a extensão rural pública oficial no estado do Paraná manteve elementos mais frequentes de seu modelo "difusionista produtivista", poucos daquele "humanismo assistencialista" e o que podemos considerar alguns - escassos - indicativos rumo ao "humanismo crítico". Assim como pode ser observado nos documentos disponibilizados pela ANATER, o EMATER-PR se aproxima da proposta desse terceiro modelo geralmente na execução de políticas públicas – muitas das quais formuladas por outras instâncias governamentais - e em certo debate metodológico que não parece chegar a modelos objetivamente estabelecidos. Ao que parece, portanto, pedagogicamente há certa permanência nas diretrizes de um "difusionismo produtivista", com inclinação ideológica apenas discursiva a uma reestruturação em direção ao "humanismo crítico".

4. Os “caminhos” pedagógicos

Salientamos, no entanto, que toda essa inclinação ao revisionismo da concepção pedagógica pode ser apenas aparente, ou ainda parte de uma estratégia institucional para se manter alinhada às mudanças ocorridas no bojo das políticas públicas das últimas décadas - mas não necessariamente coerente com elas em termos pedagógicos. O cenário da ATER pública oficial se complicou consideravelmente com a extinção da EMBRATER e avanço das perspectivas neoliberais a partir da década de 1990, colocando demandas urgentes para

[8] Atualmente renomeado para Instituto de Desenvolvimento Rural do Paraná IAPAR-EMATER em recente fusão com o órgão estadual de pesquisa em janeiro de 2020.

reestruturação das agências de extensão rural em todo o país.

Com relação às mudanças pedagógicas ocorridas na ATER pública oficial do estado do Paraná, o trabalho de Guimarães e Silva (2012) defende alterações parecidas com as expostas segundo os modelos históricos de extensão rural, sistematizando da seguinte maneira: humanista moderna - fase I (1956-1962); difusionista produtivista (1963-1979); humanista moderna popular (1980-1986); humanista moderna – fase II (1987-2006); e rumo à Histórico-Crítica (2006-atual).

Essa primeira fase de orientação pedagógica da extensão rural oficial pública paranaense, segundo Guimarães e Silva (2012) foi marcada pelo assistencialismo e pela inspiração escolanovista, ancorando-se no liberalismo-democrático. O extensionismo paranaense se aproximava bastante do modelo de ação "humanista assistencialista", encarando o agricultor como "objeto de sua ação". Na segunda fase, denominada difusionismo produtivista, os elementos norteadores foram certo mecanicismo, tecnicismo e culto aos especialistas de forma bastante análoga ao já apresentado como característica desse modelo como um todo. Justamente no período histórico em que esse formato passou a demonstrar sintomas de esgotamento, Guimarães e Silva (2012) argumentam a favor da existência de um modelo pedagógico que denominam humanista moderno popular, justamente uma mudança de rumos inspirada no movimento da educação popular no campo, em concepções materialistas histórico-dialéticas e na construção do que viria a ser conhecido como "nova ATER" e "Modelo 80". Esse modelo seria interrompido pelos eventos da década de 1990, que representaram um retorno da extensão paranaense ao humanismo moderno da década de 1950, ancorada no escolanovismo e em práticas assistencialistas. Por último, Guimarães e Silva (2012) legislam em torno de uma reordenação pedagógica que, desde 2007, estaria moldando o processo educativo da ATER paranaense, segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Pedagogicamente, a ATER paranaense teria se estruturado historicamente em torno das seguintes concepções pedagógicas: (I) Escola Nova com traços da pedagogia tradicional; (II) Escola Nova Popular; (III) Pedagogia Tecnicista; e (IV) traços da Pedagogia Histórico-Crítica (GUIMARÃES e SILVA, 2012).

O "escolanovismo" foi um movimento da primeira metade do século XX, cujos objetivos estavam orientados a romper com as práticas de uma pedagogia tradicional (SAVIANI, 2013). Seu principal nome foi Jhon Dewey e no Brasil, encontrou grande reverberação com a publicação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", publicado em 1932 (AZEVEDO et al. 1932). Assinavam o manifesto nomes como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo.

Isso quer dizer que buscava-se romper com os elementos de uma educação tradicional, marcada pela hierarquização e mecanicismo que são descritos por Freire (2015) como típicos de uma "educação bancária", ou seja, pautada na transferência de conhecimento que considerava o estudante um receptor passivo. Para o autor, "(...) sendo dimensão da 'cultura do silêncio' a 'educação' 'bancária' mantém e estimula a contradição" (p.82), favorecendo assim a manutenção do *status quo* e a opressão dos trabalhadores. Esse movimento de ruptura foi responsável por orientar a

prática escolar brasileira do início e meados do século XX, incorporando elementos durkheimianos na prática escolar – como a noção de educação para a vida social baseada em uma moral e na coesão social – que passou a ser vista com "função primordialmente socializadora" (SAVIANI, 2013).

Importante notar que a concepção pedagógica das duas primeiras fases da ATER no Paraná oscilam entre elementos do escolanovismo e da pedagogia tradicional. Significa, de certa forma, que a extensão rural paranaense consolidou suas primeiras ações em torno de uma visão do processo educativo ora pautada na transferência de conteúdo, ora pautada na difusão de "estilos de vida" adequados, um alinhamento bastante eficaz entre o modelo extensionista "humanista assistencialista" descrito por Rodrigues (1997) e as concepções pedagógicas tradicionais.

Já na perspectiva técnico-burocrático, o foco da educação passou a ser o preparo do indivíduo para a produtividade, pautando-se em métodos como o "saber fazer", a objetividade, o domínio dos meios e a superioridade da técnica (SAVIANI, 2013). Essa concepção pedagógica se tornou amplamente difundida no país durante a Ditadura Militar, em que o sistema de educação formal foi alinhado à pauta desenvolvimentista do Governo. A perspectiva técnico-burocrática está longe de ser homogênea, tendo em comum em suas distintas formas a inserção de conteúdos oriundos da administração e áreas análogas, a fragmentação do processo pedagógico e a promoção de habilidades para o desempenho de papeis sociais específicos - nesse caso, a reprodução do sistema capitalista nos moldes vivenciados nos países centrais da produção capitalista (MARQUES, 2012).

Não é também de se admirar que o modelo "difusionista-produtivista" da extensão rural tenha encontrado na concepção técnico-burocrático sua forma de realização. É nessa perspectiva que Guimarães e Silva (2012) descrevem a emergência de uma pedagogia tecnicista no período 1963-1979 na extensão rural paranaense. Vale ressaltar que a emergência de uma extensão difusionista-produtivista e de uma pedagogia técnico-burocrática no Brasil nos parece resultantes de um mesmo fenômeno: o contexto sociopolítico desenvolvimentista do país e a retórica do imperialismo na produção capitalista mundial dos anos 1960-1970. Nesses termos, a discussão apresentada por Saviani (2005) demonstra como esse processo de integração capitalismo-industrialização-educação tomou forma em uma determinada pedagogia técnico-burocrática.

Por último, Guimarães e Silva (2012) sinalizam que a extensão rural paranaense vivenciou três movimentos importantes: uma orientação pontual nos anos 1980 em direção à educação popular, um retorno na década de 1990 ao assistencialismo humanista que estava pautado em concepções pedagógicas escolanovistas e, por fim, uma reestruturação com "traços" da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa orientação vivenciada nos anos 1980 nos parece em sintonia com o movimento descrito por Rodrigues (1997), que representou uma tentativa generalizada dos agentes de extensão rural em reestruturar as formas estabelecidas de ATER, sobretudo em função do esgotamento do modelo difusionista-produtivista. Esse movimento, ao que parece, tendeu a incorporar as críticas feitas por Freire

(2018) ao processo clássico de extensão, aproximando esse "Modelo 80" da proposta de educação popular do referido autor. Importante destacar que esse "movimento" educacional não ocorreu de forma isolada no bojo da extensão rural, mas representa um processo mais geral, de adoção das concepções freireanas que, conforme demonstra Saviani (2005), podem ser entendidas como os preceitos do escolanovismo aplicados à educação popular.

Por último, esses autores indicam haver uma reordenação da extensão paranaense em torno da Pedagogia Histórico-Crítica, ocorrida principalmente após a legitimação da PNATER e do PRONATER no fim da primeira década dos anos 2000. A Pedagogia Histórico-Crítica é apresentada por Saviani (2013) como uma proposta filosófico-pedagógica cujas bases estão em superar as teorias tradicionais, reformistas e críticas-reprodutivistas prevalentes na educação brasileira. O objetivo do autor nessa formulação era demonstrar como as teorias ditas "críticas" da educação não possuíam o mesmo alinhamento teórico-metodológico sendo, muitas vezes, estéreis na promoção de mudanças sociais, sobretudo aquelas que tangem às classes oprimidas.

A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, se preocupa com as contradições no seio do processo educativo, pautando-se nas relações dicotômicas entre forma-conteúdo, socialização-produção do saber, saber-consciência, saber acabado-saber em processo e saber erudito-saber popular (SAVIANI, 2013).

Os argumentos de Guimarães e Silva (2012) a favor da emergência de uma certa abordagem Histórico-Crítica na ATER paranaense residem em uma justificativa metodológica. Segundo eles, as práticas extensionistas no estado têm cada vez mais se estruturado em torno do processo que emerge das práticas sociais, desenvolvendo-se em torno de uma problematização, instrumentalizando os sujeitos para modificação da realidade e, mediante processo de catarse, retornando ao contexto das práticas sociais que emergiu. O argumento dos autores, no entanto, encontra limites na falta de evidências que justifiquem a hipótese - cujo Relatório de Atividades Institucionais 2017-2018 pode ser considerado elemento de negação.

Nos parece, *a priori*, que o que Guimarães e Silva (2012) identificam como "traços" da Pedagogia Histórico-Crítica é, na verdade, uma das muitas faces da adaptação generalizada que os agentes e instituições de ATER precisaram promover nos anos 1990-2000. A análise do referido Relatório leva a supor que a orientação pedagógica prevalente nas práticas extensionistas do instituto é ainda a técnico-burocrática, coexistindo com projetos e linhas de ações que eventualmente partam de concepções pedagógicas mais críticas e de cunho popular - em que as noções de Paulo Freire aparecem constantemente emaranhadas com uma ampla gama de elementos do debate de Desenvolvimento de Comunidades. Conforme demonstra Ammann (2013), o Desenvolvimento de Comunidades foi a ideologia de trabalho dominante e mais alinhada aos grupos burgueses desenvolvimentistas, principalmente no trabalho com a população do campo. O que se supõe ser, metodologicamente, uma perspectiva fortemente alinhada à pedagogia tecnicista.

O que se pode perceber é que a prática pedagógica não está inteiramente modificada se seus métodos - e apenas eles – sofrem alteração parcial. Nos

parece bastante salutar que possa ter havido historicamente uma mudança de métodos pedagógicos, mas com relativa manutenção das ideias pedagógicas em torno de uma extensão rural assistencialista-tecnicista. O que, na prática, não significa necessariamete uma alteração substancial no processo educativo que se desenvolve – e o ato educativo "conserva" então elementos centrais das concepções pedagógicas de referência como, por exemplo, o lugar do agricultor no processo de ensino-aprendizagem. Saviani (2013) demonstra como a adoção de métodos e concepções consideradas críticas não garante de maneira alguma a modificação da realidade a favor dos oprimidos, podendo, pela via contrária, assumir um viés reprodutivo das forças operantes na manutenção do *status quo*.

Por fim, mantemos a posição provisória de que o que parece ter ocorrido com a extensão rural brasileira, e em especial a paranaense, foi uma pressão para se inclinar aos grupos minoritários, às práticas participativas e aos modelos pedagógicos críticos, mantendo, no entanto, um conjunto de ideias pedagógicas que ainda possuí forte referência no assistencialismo de seu "humanismo assistencialista" e no tecnicismo de seu modelo "difusionista-produtivista". O que coloca a necessidade urgente de, enquanto instituição pedagógica, retomar seus debates teórico-metodológicos que deem conta de subsidiar seus processos de intervenção.

Referências

AMARAL JUNIOR, J. C. O projeto humanista crítico na extensão rural brasileira: uma renovação? **Em processo de publicação**, 2020b.

AMARAL JUNIOR, J. C. Questões teórico-metodológicas para o "trabalho social" na extensão rural: desafios para economistas domésticos e assistentes sociais. **Oikos - Revista Família & Sociedade**, v. 30, n. 2, p. 262–283, 2020a.

AMMANN, S. B. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

AZEVEDO, F.; DORIA, A. P. A. S.; TEIXEIRA, A. S. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932). 2006.

BRASIL. Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (ANATER). **Caderno de boas práticas de ATER**. 2016.

BRASIL. Lei n· 11.326 de 24 de julho de 2006. **Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais**. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. Lei n 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**. Brasília-D, 2010a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural. **Fundamentos Teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de ATER**. 2010b.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

EMATER-PR. **Relatório de Atividades 2017-2018.** 2019. Disponível em: http://www.emater.pr.gov.br/arquivos/File/Institucional/EMATER_RelAtiv2017_18.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

FONSECA, M. T. L. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas

colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, v. 14, n. 50, p. 27–38, 2006.

GUIMARÃES, R. C.; SILVA, A. J. **Tendências político-pedagógicas na Assistência Técnica Oficial do Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologias Participativas) – Universidade Estadual do Centro do Paraná, Guarapuava, PR, 2012.

HOBSBAWM, E. **A era dos impérios (1875-1914)**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MARQUES, A. A. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí** - UFG, v. 1, n. 12, 2012.

OLIVEIRA, P. C. F. **Extensão rural e interesses patronais no Brasil:** uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural - ABCAR (1948-1974). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2013.

PEIXOTO, M. Extensão rural no Brasil - uma abordagem histórica da legislação. **Textos para Discussão** - Senado Federal, 2008.

PINHEIRO, C. F. **Estado, extensão rural e economia doméstica no Brasil (1948-1974)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016.

RIBEIRO, M. G. M. Escola Superior de Agricultura de Viçosa: um land-grant college em Minas Gerais? *In*: **XXIII Simpósio Nacional de História**. Londrina, Paraná: [s.n.], 2005.

RODRIGUES, C. M. Conceito de seletividade de políticas públicas e sua aplicação no contexto da política de extensão rural no Brasil. **Cadernos de Ciências e Tecnologia**, v. 14, n. 1, 1997.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *In*: **Projeto 20 anos do Histedbr**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. [s.l.]: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. P.; OLIVEIRA, J. T. A. O modelo cooperativo de extensão dos Estados Unidos: contribuições possíveis para o Brasil. **Revista Ceres**, v. 57, n. 3, p. 297–306, 2010.

UNITED STATES GOVERNEMENT. **Act of July 2, (Morrill Act)**, Public Law 37-108, which established land grant colleges, 07/02/1862; Enrolled Acts and Resolutions of Congress, 1789-1996. 1862.

VEIGA, J. E. Fundamentos do agrorreformismo. *In*: STEDILLE, J. P. (org.). **A Questão Agrária no Brasil e o debate da década de 1990.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

Recebido em 2020-03-29
Publicado em 2020-09-21