

O ensino na interface da antropologia e da educação: um caso de Extensão Rural

Teaching in the interface of education and anthropology: a case of rural extension

ANA LÚCIA EDUARDO FARAH VALENTE*

RESUMO – O presente artigo busca promover o debate sobre as condições de desenvolvimento da ação formativa na interface da antropologia e da educação, considerando a permeabilidade de ambos os campos, em sua constituição epistemológica. A seguir, resgata a história da Extensão Rural como campo epistemologicamente definido, tomando como matriz a sociedade capitalista contemporânea, e desenha uma breve paisagem do seu ensino, comparando as concepções de escola difusionista, escola sistêmica e escola participativa. Por fim, pauta uma séria questão acerca das ciências humanas, retomando a reflexão sobre as fronteiras entre os campos de saber.

Descritores – Educação; antropologia; extensão rural.

ABSTRACT – The article promotes a debate about the conditions for development of formative action in the interface between education and anthropology considering the permeability of the two fields in their epistemological basis. In a second moment rescue the history of rural extension as an epistemological defined field using the contemporary capitalist society as a model. Presents a brief landscape of its teaching comparing the conceptions of the disseminating model, the participatory and the systemic model. At last presents a questioning about human sciences, looking at the limits among knowledge fields.

Key-words – Education; anthropology; rural extension.

Há pelo menos treze anos busco promover o debate sobre as possibilidades de realização de um trabalho profícuo nas interfaces da antropologia e da educação. Aliás, tais interfaces têm sido exploradas há tempo, como demonstraram os trabalhos de Gusmão (1997) e Dauster (1997). A partir da contribuição dessas autoras e também de Consorte (1997), é possível afirmar-se que a preocupação com o campo educacional sempre esteve presente na produção antropológica nacional e internacional. No Brasil, mais recentemente, sabe-se que a referência à antropologia se popularizou entre os educadores com os trabalhos de Carlos Rodrigues

* Doutora em Antropologia; PHD em Antropologia pela Universidade Católica de Louvain – Bélgica. Professora da FAV/UnB. E-mail: alefv@uol.com.br
Artigo recebido em: abril/2004. Aprovado em: julho/2005.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 227 – 241, Maio/Ago. 2005

Brandão (1984, 1984b, 1985, 1986, 1990), marcados por determinada conjuntura, manifestada no espaço acadêmico, quando se constatou a valorização e a preferência pelo microestudo ante aos impasses teóricos dos grandes esquemas explicativos.

Em outra oportunidade afirmei que

a antropologia e a educação, por serem ciências humanas, encontram fácil e imediatamente a base comum sobre a qual constroem suas reflexões, isto é, o homem e seus embates para fazer valer a sua natureza, distinta de outros animais (VALENTE, 1997).

Essa assertiva, sobre a qual dificilmente se pode estar em desacordo, torna-se mais complexa quando são definidas artificialmente as fronteiras entre os vários campos do saber e quando se marca um desequilíbrio e distanciamento progressivo nas respectivas formas de sistematização e produção desse saber. Conforme argumentei, a chave para a compreensão do divisor de águas entre todos os pesquisadores sociais e não apenas entre antropólogos e pedagogos é definida pela opção teórica (VALENTE, 1996).

Esse preâmbulo tem sua razão de ser. Os dois parágrafos acima anunciam, sem que se explicita claramente, os fios da meada que foram recuperados para que pudesse tecer a minha mais recente história profissional e socializá-la.

Os treze anos de dedicação ao debate estabelecido no campo educacional explicam-se porque, em 1990, estabeleci o compromisso de atuar como pesquisadora nesse campo, a partir de minha formação em antropologia, devido à necessidade de a UFMS estruturar o corpo docente do seu recém-criado Curso de Mestrado em Educação, o seu primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu*. Desde então também atuei em cursos de graduação, Pedagogia, Jornalismo e outros tantos cursos na área das ciências exatas e biológicas que vinham demandando uma formação mais “humanística” nos últimos tempos, transitando pelos conhecimentos acumulados nas Ciências Sociais.

De agosto de 2001 a novembro de 2002 atuei como assessora do Ministério da Educação – MEC, junto à secretaria responsável pelo Programa Nacional de Bolsa Escola, em Brasília. Essa breve passagem pela administração pública federal, além de contribuir para que repensasse a minha práxis de professora universitária e pesquisadora, favoreceu minha redistribuição para a UnB. Embora a Faculdade de Educação tenha manifestado o interesse pela minha transferência, para surpresa de muitos, minha lotação foi definida na Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária. Ali fui encarregada de lecionar a disciplina obrigatória Extensão

Educação

Rural, para alunos matriculados nos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Engenharia Florestal.

Essa disciplina tem como ementa previamente definida: a) modernização agrícola e a história da Extensão Rural; b) escolas teóricas; c) metodologia de trabalho na Extensão Rural; d) organização rural e educação de adultos; e) agricultura familiar, f) novo rural e; g) desenvolvimento sustentável. Seus objetivos são: a) fortalecer a capacidade de análise dos alunos sobre o processo de desenvolvimento rural brasileiro; b) compreender a trajetória histórica da Extensão Rural, as escolas teóricas, sua prática e o perfil extensionista e c) discutir a Extensão Rural frente às mudanças ocorridas no rural brasileiro, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

Nessa disciplina, é facilmente captado pelo olhar do antropólogo que pressupostos da antropologia encontram-se na base de sua proposta de ensino. Quando se leva em conta a história da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) no país, ratifica-se que procedimentos antropológicos são fonte de inspiração de prática extensionista, que busca envolver a participação e integração de agricultores e profissionais de áreas técnicas, cuja fonte de inspiração e referência é o clássico texto do educador Paulo Freire - *Extensão ou comunicação?* (2001). A resposta a essa indagação, oferecida próprio autor, no livro originalmente escrito em 1968, durante o exílio no Chile, quando se manifestava a repressão no Brasil, foi: “Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Nesse caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela”.

Este, sim, é o trabalho autêntico do agrônomo como educador. Do agrônomo como um especialista, que atua com outros homens sobre a realidade que os mediatiza.

Não lhe cabe, portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para sua propaganda.

Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão (FREIRE, 2001).

Essas palavras, expressão de resistência, explicitavam o embate entre interesses antagônicos. Freire posicionava-se contra outra história...

Educação

UMA HISTÓRIA DA EXTENSÃO RURAL

A história da Extensão Rural tem sua origem nos Estados Unidos (EUA), no contexto histórico do pós-guerra de secessão (1861-1865). O término da escravidão naquele país foi definido por essa guerra civil que durou alguns anos, vitimando milhares de pessoas. Um século depois os negros permaneciam sendo alvo de medidas segregacionistas e alijados do acesso às vantagens do progresso social e econômico americanos.

Ante a situação do sul do país, do fim da escravidão e implementação da mão-de-obra assalariada para responder aos desafios do desenvolvimento industrial e do acirramento da concorrência, impôs-se a necessidade de aumento de produtividade através da incorporação tecnológica ao processo produtivo. A partir de então, um processo de capacitação entre os agricultores passou a ser desenvolvido, através de reuniões para discutir problemas, intercâmbio de informações, organização de feiras e concursos, bem como a criação de associações agrícolas. Já em 1870, foram criados Conselhos de agricultores que previam ações conjuntas entre associações de produtores, centros de pesquisa, universidades e agências do governo. Em 1914, foi criado o Serviço Cooperativo de Extensão Rural, com os seguintes objetivos: divulgar/difundir conhecimentos e técnicas; melhor nível de informação; provocar mudanças de hábitos/atitudes; desenvolver habilidades.

Mas essa história breve e singular da Extensão Rural nos EUA, assim como outras histórias singulares poderão ser compreendidas, se tivermos por referência o contexto universal, indicado pelo modo de produção capitalista. É inclusive possível a partir desse contexto “prever” tendências futuras.

No início do século XX, por ocasião das duas grandes guerras mundiais, o capitalismo atingiu sua fase imperialista ou monopólica. Essa fase caracteriza-se principalmente pela substituição da livre concorrência pelo monopólio. Além dessa, outras características desse momento são:

a concentração acelerada do processo produtivo, garantindo a partilha econômica mundial entre organizações internacionais que dominam todo o mercado e a geopolítica do mundo, com a repartição das colônias e com o reordenamento de forças resultantes das guerras;

o controle da vida econômica no mundo por alguns grandes bancos. As inovações tecnológicas e a conseqüente sofisticação do processo produtivo permitiram a produção de imensas quantidades de excedentes e a liberação de grandes contingentes de trabalhadores pelas empresas, aumentando o nível do desemprego e o número de miseráveis.

Educação

A iniciativa colonialista do século XIX, com a partilha da África em colônias e da Ásia em zonas de influência, rompeu o equilíbrio europeu que originou a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Essa guerra estabeleceu um contraste com o período anterior ao envolver praticamente todos os Estados europeus e tropas do ultramar enviadas para lutar fora de suas regiões. Esses países foram envolvidos diretamente no conflito motivados por objetivos expansionistas e por medo de perder posições econômicas conquistadas. Considera-se que a guerra foi abreviada, em 1917, pela Revolução Soviética que tirou a Rússia da disputa e pela entrada dos Estados Unidos na disputa, apoiando França, Inglaterra e Rússia, contra a Alemanha, Áustria e Itália. No acordo de paz que determinou o seu fim foi demonstrada a imperiosa necessidade de se retrair o mapa da Europa para enfraquecer e controlar a Alemanha.

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi desencadeada pela Alemanha, conduzida pela política expansionista de Hitler. Ela reacendeu as divergências entre os adversários da guerra anterior, agunizadas pela crise de superprodução de 1929 que atingiu os Estados Unidos e se refletiu mundialmente pelos demais países. Esse país financiou a reconstrução dos países destruídos pela guerra, procurando manter o nível de exportação de produtos excedentes. Porém, com a retração dos mercados devido ao clima de instabilidade política na Europa, o ritmo da produção não pôde ser mantido. O excesso da produção exigiu a estocagem para a manutenção de preços nos mercados, mas essa medida não impediu a sua queda vertiginosa. Para superar os problemas da superprodução, o processo produtivo foi paralisado e muitos trabalhadores foram despedidos, diminuindo ainda mais o consumo. A intervenção estatal foi necessária para reordenar a política econômica americana que reabilitada pôde desempenhar um papel fundamental no conflito bélico. Não se acreditava mais na livre concorrência e uma série de medidas de caráter monopolista, como a fixação de níveis de produção e preços e controle de empresas de energia elétrica, foram adotadas pelo governo Roosevelt, numa política chamada de *New Deal*. Essa foi a **primeira grande crise** gestada nas contradições do capitalismo monopólico.

Como resultado da Segunda Guerra, os Estados Unidos da América (EUA) e URSS emergiram como grandes potências que tentavam delimitar suas áreas de influência. No pós-guerra, sob a “guerra fria” mobilizando as duas potências e a reconstrução européia, o avanço industrial no mundo foi imenso. No chamado mundo ocidental, aliado dos americanos, os governos dos países assumiram o controle da economia procurando garantir a segurança e o bem estar da maior parte da população. O crescimento da indústria americana e européia foi acompanhado por um importante progresso da técnica. Com o desenvolvimento da tecnologia, entre outras inovações, os meios de comunicação (especialmente a televisão) passaram a difundir informações para todos os cantos do mundo. A massa de

Educação

telespectadores culturalmente diversa, para quem esse meio de comunicação se dirige, começou a ter os seus usos e costumes homogeneizados. O grande desenvolvimento industrial, que permitiu a padronização das ofertas difundidas pelos meios de comunicação e ampliação do mercado consumidor, promoveu nesse processo de homogeneização os contornos de uma cultura de massas.

Contudo, uma **segunda crise** foi instaurada pelo processo de transformação e modernização da indústria da década de 1950. Os setores mais frágeis da classe operária passaram a conviver com os riscos do desemprego e as camadas médias viram inviabilizados os seus projetos de ascensão ou manutenção do status social. **A terceira crise**, já na década de 1970, aumentou as contradições processadas na crise anterior. Em 1974 uma crise de alcance mundial foi instaurada quando os países árabes fornecedores de petróleo passaram a adotar uma política de preços altos. Os efeitos da crise foram generalizados no mundo todo e resultou na quebra da economia internacional. Incentivos suplementares foram dados à pesquisa científica para ser aplicada na indústria para a busca de alternativas que substituíssem o petróleo e derivados como combustível. O avanço técnico decorrente, mais uma vez provocou conseqüências marcantes nas relações de produção. A capacidade produtiva das indústrias foi ainda mais potencializada. O processo de liberação de trabalhadores foi ainda mais agudo, crescendo os riscos de marginalização e exclusão social.

As crescentes inovações tecnológicas e a sofisticação do processo provocaram a produção de imensas quantidades de excedentes pelas empresas e a conseqüente liberação de trabalhadores, fazendo crescer o número de desempregados. Essa população trabalhadora desempregada passou a aguardar sua eventual reincorporação ao mercado de trabalho, formando um exército industrial de reserva, capaz de controlar os níveis de salariais. Outra conseqüência foi o aumento do número de miseráveis, de ociosos e daqueles que não estavam diretamente ligados ao processo de produção, mas que deviam consumir as mercadorias ali produzidas para garantir a sua subsistência. Passou a ser estabelecida uma relação parasitária de camadas da população não produtoras sobre os trabalhadores que geram a riqueza social no capitalismo.

Para que esse parasitismo funcionasse foi preciso os Estados assumirem seu controle, transferindo os impostos obtidos com os ganhos dos capitalistas para as atividades desempenhadas por essa população não diretamente ligada à produção. Os Estados passaram a controlar e a intervir na economia, buscando manter equilibrados a produção, o consumo, os empregos e salários, por meio de impostos. Assegurado o controle da economia, procurou-se garantir a segurança e o bem estar da maior parte da população, implementando-se as políticas de *Welfare State*. As políticas de emprego, o desenvolvimento de instituições de saúde públi-

Educação

ca e de previdência social, implementando o seguro-desemprego, bem como o enfrentamento dos problemas habitacionais e educacionais, aliviaram as tensões entre os trabalhadores, fornecendo as condições propícias para o incremento industrial. Com essas políticas, o nível da renda média da população cresceu, as perspectivas de ascensão social, via escolarização formal, passaram a ser maiores e a pobreza diminuiu.

Contudo, a partir da década de 1970, os efeitos de nova crise de alcance mundial passaram a ser enfrentados. O progresso econômico anterior havia transformado os países desenvolvidos em pólos de atração de populações imigrantes. Quando a crise foi instaurada começam a ser feitas várias restrições à sua presença. Sem as garantias de trabalho, não era mais possível manter as políticas de migração que caracterizaram os momentos de crescimento econômico. Obstáculos cada vez maiores foram definidos para impedir a vinda e permanência de populações estrangeiras nos países onde, até então, eram bem-vindas. Os riscos do desemprego passaram a ser cada vez maiores, entre os muitos problemas decorrentes dessa situação.

A partir de 1989, inúmeros acontecimentos marcaram a história do final do século XX. Desde o massacre de estudantes ocorridos em Pequim, no ano de comemoração do bicentenário da Revolução Francesa (1789), passando pela queda do Muro de Berlim, pelo fim da guerra fria e pelo colapso da ex-URSS, ante nossos olhos perplexos de atentos espectadores vemos desfilar fatos inusitados. Não existe mais a ordem mundial bipolar instaurada após a Segunda Guerra Mundial entre os Estados Unidos e URSS. Essa última, a partir de 1990, dividida em vários Estados independentes, perdeu espaços em relação a economia e política americanas. Milhares de migrantes dos países do leste afluíram aos países do ocidente europeu, surpreendidos com as drásticas mudanças econômicas que os atingiram. O retorno à economia de mercado capitalista dos países antes habituados às regras socialistas promoveu o empobrecimento e marginalização de amplas parcelas da população. A seu turno, embora os Estados Unidos ainda sejam uma potência econômica, eles passaram a dividir essa condição com a Alemanha e Japão, surpreendentemente os adversários derrotados e destruídos em 1945.

Os desdobramentos desse contexto histórico não são ainda plenamente conhecidos. A esse momento, como se sabe, foi dado o nome de “globalização da economia”. No entanto, não resta dúvidas de que esses fatos são expressão de uma nova crise de caráter internacional (**a quarta?**) cuja dimensão não foi suficientemente aquilatada, mas sem precedentes, da sociedade capitalista em sua fase monopólica. Desse modo, a globalização pode ser referida à tendência universalizante do capitalismo, e por isso exige-se que esse modo de produção seja analisado historicamente. Mesmo que se considerem as transformações quantitativa e quali-

Educação

tativamente diferentes que foram processadas ao longo do tempo, permanecem os pilares desse tipo de organização.

Entretanto, o presente que começa a moldar as previsões futuras, traz também aos nossos olhos elementos novos para novas reflexões. Assim, a chamada “revolução tecnológica”- que permite a utilização de recursos da informática e das microciências para a produção em alta escala e até mesmo para a criação de uma “natureza artificial” e que, sobretudo, permite a comunicação em escala global e em tempo real - marca o ritmo do mundo que atravessa um período de mudanças aceleradas. Tão profundas são as conseqüências desse conjunto de inovações que se fala de uma nova revolução industrial. No entanto, são conseqüências passíveis de serem qualificadas positiva ou negativamente, como a conhecida incorporação de massas populacionais ao mercado consumidor em momentos de alta produtividade e o surgimento de inesperados personagens excluídos do mercado de trabalho e alijados dos meios de garantia de sua sobrevivência. Um contexto que estaria a lembrar como o “velho” e o “novo” caminham contraditoriamente juntos.

Admitindo-se a existência de processos globais que transcendem os grupos, as classes sociais e as nações, ou seja, processos definidos pela forma de organização social, sabemos que atualmente o capitalismo se articula diferentemente. A constituição de blocos econômicos é expressão concreta dessa nova articulação. Mas, além disso, é manifestação contraditória da globalização, na medida em que, ao mesmo tempo, se apresenta como fase intermediária e reativa a esse mesmo processo. As estratégias de integração que surgem em diferentes regiões do mundo, como a União Européia, Nafta, Mercosul, CEI, Círculo do Pacífico, comportam a novidade de que os Estados nacionais que ocupavam posição central nas relações internacionais, passam a organizar-se em torno de um novo e diferente eixo, definido pela “comunidade” regional. Desse modo, a formação de centros decisórios extra e supra-nacionais parece anular as possibilidades de estratégias nacionais e toda tentativa de afirmação da soberania passa a sofrer as determinações globais. Mas, mesmo essa união dos países em blocos está sendo influenciada ou determinada pelos movimentos do capitalismo global, não escapando de suas contradições.

Ao conjunto de condições materiais que caracterizam o capitalismo nesse momento, acompanha a construção de uma ideologia ou de um imaginário social que busca justificá-las como racionais e legitimá-las como corretas. Elas, na verdade, dissimulam o fato de serem formas contemporâneas da exploração e dominação. A essa construção ideológica corresponde ao que vem sendo chamado de neoliberalismo. Sua ascensão mundial ocorre a partir dos anos 1980, particularmente devido à falência das políticas do Estado de bem-estar social.

Educação

Vale lembrar que a cada uma dessas crises do capitalismo pode ser associado um projeto educacional e um momento em que é dada visibilidade às diferenças culturais no Brasil e no mundo (VALENTE, 1999).

OUTRA HISTÓRIA SINGULAR: BRASIL

Considerando a quadro histórico acima esboçado e a posição hegemônica dos EUA, nos chamados países subdesenvolvidos, logo se fez sentir a ação intervencionista norte-americana de Extensão Rural que visava gerar mudanças culturais - valores, costumes e tecnologia - sem a preocupação em considerar as características desses países. Algumas datas são emblemáticas dessa ação e da história de Extensão Rural no Brasil. Mesmo que não me proponha a apresentá-lo nesse texto, um singelo exercício de memória que relacione essas datas às suas respectivas conjunturas política pode ser bastante esclarecedor.

1948: Criação da Associação de Crédito e Assistência Rural - ACAR (MG), a partir de convênio entre a Associação Internacional Americana (AIA) e Governo Estadual (Milton Campos/UDN);

1956: Criação da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural - ABCAR - coordena a ação das ACAR, dando ênfase à agricultura mercantil e à visão empresarial da propriedade rural;

1964/1984: Regime militar que implementou um modelo econômico caracterizado pela concentração de renda e por uma conjuntura política repressiva, com apoio internacional. Nesse momento evidencia-se o fortalecimento institucional da Extensão Rural como instrumento de políticas do governo;

1972: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA - modernização da agricultura, com proposta técnico-metodológica de geração e difusão de tecnologia assentada na montagem de pacotes tecnológicos, que implicam a combinação de inovações técnicas ou insumos de origem industrial, como uma linha de montagem que não pode ser rompida sob o risco de invalidar os resultados da exploração agrícola. Agricultura segue a lógica do capital internacional;

1974: Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMBRATER, substituído a ABCAR (1956). As ACAR são transformadas em empresas estaduais - EMATER;

1988: Constituição Federal. No artigo 187, é garantido o oferecimento de assistência técnica e extensão rural aos agricultores;

Educação

DÉCADA DE 1990: Assistência técnica pública foi dispensada dentro do modelo adotado pelo grande sistema agroindustrial, de acordo com princípios neoliberais.

Recentemente vem sendo rediscutido o formato de uma “nova” ATER no país. Segundo Caporal (2003), “estudos recentes sobre Extensão Rural mostram que, frente ao desafios do desenvolvimento sustentável, os aparatos públicos de extensão terão que transformar sua prática convencional e introduzir outras mudanças institucionais para que possam atender as novas exigências da sociedade”. Documento do Ministério de Desenvolvimento Agrário (BRASIL, 2003) assim define os atuais compromissos governamentais:

(...) Esta nova Ater deve alicerçar-se na crítica aos resultados negativos da Revolução Verde e nos problemas já evidenciados pelos estudos dos modelos de Ater baseados no difusionismo, pois só assim o Estado construirá um instrumento verdadeiramente novo e capaz de contribuir, decisiva e generosamente, para a construção de outros estilos de desenvolvimento rural e de agricultura sustentáveis, que permitam assegurar melhores condições de vida para a população rural e urbana.

Para o cumprimento destas novas atribuições e compromissos, a Política Nacional de Ater foi construída de forma participativa, em articulação com diversas esferas do governo federal, ouvindo os governos das unidades federativas e suas instituições, assim como os segmentos da sociedade civil, lideranças das organizações de representação dos agricultores familiares e dos movimentos sociais comprometidos com esta questão. Fruto deste processo, tem-se, agora, um cenário bastante favorável para a implementação de uma política de Ater que atenda aos anseios da sociedade.

Essa política deve contribuir para geração de renda e de novos postos de trabalho. Para tanto, deverá potencializar os processos produtivos agrícolas voltados à oferta de alimentos e matérias primas, bem como as estratégias de comercialização tanto nos mercados locais, como nos mercados regionais e internacionais. Igualmente, deve apoiar a agroindustrialização e o desenvolvimento de atividades não agrícolas.

Por outro lado, a concepção da Política Nacional de Ater, consolidada na proposta da SAF/MDA, está fundamentada em outros aspectos considerados básicos para a promoção do desenvolvimento rural sustentável e pretende-se que seja estabelecida de forma sistêmica, articulando recursos humanos e financeiros a partir de parcerias eficazes, solidárias e comprometidas com o desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar, em todo o território nacional. Finalmente,

Educação

dentre os pilares fundamentais que sustentam esta política de Ater, destaca-se o **respeito à pluralidade e às diversidades sociais, econômicas, étnicas, culturais e ambientais do país** (grifo meu). Sobretudo, cabe enfatizar que a busca da inclusão social da população rural brasileira mais pobre será elemento central de todas as ações orientadas pela Política Nacional de Ater.

O ENSINO DA EXTENSÃO RURAL

A experiência de lecionar a disciplina Extensão Rural conduziu-me a rearticular método e argumentos, utilizados em ocasiões anteriores, no sentido de oferecer justificativas que explicassem a razão de ser de uma disciplina na grade curricular, com aquelas características, para os alunos de três diferentes cursos de graduação. Isso se impôs como condição para que obtivesse bons resultados no processo ensino-aprendizagem, especialmente porque no processo formativo do alunado apenas as disciplinas Sociologia Rural e Economia Rural são pré-requisitos e, no caso dos alunos da Medicina Veterinária, nem isso, já que a disciplina Extensão Rural define o primeiro contato com o tradicional campo das ciências humanas.

Parece-me indispensável promover o nivelamento teórico e conceitual que supere as concepções de senso comum e que permita a compreensão do processo de construção do conhecimento, que é atrelado às necessidades sociais. Nessa perspectiva, a própria história da ciência antropológica é elucidativa e interessante o paralelo que se pode construir entre as teorias antropológicas e as escolas da Extensão Rural.

A antropologia constitui-se historicamente com a preocupação em compreender as diferentes culturas humanas. Mas é, ela mesma, fruto de necessidades humanas, nascendo comprometida com o contexto histórico que a originou e se transformou. Embora o homem tenha sempre buscado interrogar-se a si mesmo, o projeto de fundação da antropologia, como ciência do homem, é recente. Apenas no final do século XVIII é que o próprio homem começa a ser tomado como objeto do conhecimento. E no século XIX, a antropologia define como objeto de estudo as populações que não pertenciam à civilização ocidental, as chamadas “sociedades primitivas”. O evolucionismo foi a perspectiva teórica que marcou o início da antropologia.

O século XIX, época em que a antropologia se constitui como disciplina autônoma, é o período de uma nova conquista colonial. Nesse movimento de conquista, os passos do antropólogo vão acompanhar os do colonizador. Os colonizados, possuidores de culturas diferentes, passam a ser vistos como “primitivos”, ou seja seriam ancestrais dos civilizados e indissociavelmente ligados à origem da civilização. Assim, todas as formas de organização social evoluíram de formas mais

Educação

simples em direção às mais complexas, rumo ao progresso. O pensamento evolucionista, ao defender a existência de uma espécie humana idêntica que se desenvolveria em ritmos diferentes, passando pelas mesmas etapas até alcançar a “civilização”, aparece, hoje, como etnocêntrico e colonialista. Isto porque procurou-se medir o suposto atraso das “sociedades primitivas” em relação aos critérios ocidentais, com o progresso técnico e econômico sendo considerado como “prova” da evolução histórica. Dessa maneira, o evolucionismo aparece como justificativa teórica do colonialismo. Associa-se também a ele a defesa de determinações do meio físico e a determinações raciais que explicavam o maior ou menor “avanço”, a inferioridade e superioridade das culturas existentes.

Souza, ao discutir a **escola difusionista** (ou intervencionista) afirma que:

Os difusionistas não consideram adequadamente as inovações que emanam dos agricultores. Não respeitam os valores intelectuais inerentes ao agricultor. Este é ainda, por falta de uma estimulação do meio físico e social, essencialmente intuitivo (frequentemente mágico), ou então, quase que só opera mentalmente com fatos concretos, objetos, experiências práticas (1995).

Representando um avanço em relação às perspectivas etnocêntricas e evolucionistas da antropologia, no início do século, a corrente de pensamento culturalista, propôs uma nova forma de abordagem antropológica ao estudo das ditas sociedades primitivas. O culturalismo propunha o esforço de compreensão da diversidade humana, negando que ela pudesse ser explicada por determinações biológicas ou geográficas. Para essa corrente, as fontes dessa diversidade estariam na cultura e no particularismo histórico. Dessa maneira, as diferenças culturais apenas poderiam ser compreendidas no próprio contexto de sua constituição, sendo relativas às formas diferenciadas de organização social. No entanto, ao propor a análise de aspectos da cultura de sociedades diferentes do modelo ocidental, segundo sua lógica interna que seriam, então, relativos ao seu modo de funcionamento, os defensores do culturalismo muitas vezes incorreram nos mesmos equívocos que pretendiam superar. Isso porque, logo se percebeu que o “relativismo cultural” não apenas eliminava a possibilidade de qualquer estudo comparativo, como dificultava a compreensão da possibilidade de qualquer mudança cultural nas sociedades pesquisadas, imobilizadas em certos modelos ou padrões construídos pelos pesquisadores. No limite, isso justificava o tratamento diferenciado, dominador e paternalista das sociedades “avançadas”.

Reportando-me mais uma vez a Souza, na **escola sistêmica**, os pesquisadores

(...) investigam as condições individuais dos pequenos agricultores ao mesmo tempo que tentam fazer com que esses resultados possam atingir um grande nú-

Educação

mero de agricultores. As equipes de campo que conduzem a pesquisa nas propriedades dos agricultores são respaldadas por especialistas em ciências físicas, biológicas e sociais, extensionistas e outros profissionais envolvidos com a agricultura. Desenvolvem suas ações em conjunto, através do estudo das condições físicas (precipitações pluviométricas, temperaturas e características dos solos), dos fatores biológicos (capacidade de produção e problemas de pragas e doenças) e das condições sócio-econômicas (tamanho e a natureza da propriedade, a cultura da comunidade, mercados e serviços locais) do sistema agrícola (1995).

Mas é na **escola participativa** que a relação entre extensionistas e agricultores se intensifica. Segundo Souza,

A crescente idéia de que os grupos marginalizados devem se conscientizar do seu poder, veio à tona a partir das idéias de participação na pesquisa em ciências sociais, e foi um dos fatores que levou a participação a ser introduzida na pesquisa agrícola. A preocupação de que os métodos de pesquisa convencionais (quantitativos e neutros) tendem a preservar as desigualdades, levou à idéia de que se deveria respeitar a capacidade do povo de produzir e analisar seu próprio conhecimento. Com isso, se deu o compromisso e envolvimento dos pesquisadores com a comunidade, chegando-se ao reconhecimento de que pesquisa é um processo educacional para o pesquisador e para a comunidade (1995).

No século XX, foi sendo ampliado o campo de observação da antropologia que passou a ser definido antes por uma maneira de abordar o objeto, do que por um objeto específico, como foi o caso das “sociedades primitivas”. Não sendo imunes à transformação social, essas sociedades vão perdendo as características diferenciadas que atraíram a atenção dos primeiros antropólogos. O enfoque da antropologia, tomando o homem em sua totalidade, dirige-se então para todas as épocas, todas as sociedades, em todos os recantos do mundo. A antropologia manteve-se atrelada ao seu interesse pela diversidade cultural. E na medida em que essa diversidade merece a sua reflexão, o conhecimento sistematizado sobre a diversidade é uma construção teórica. Tal como explicamos anteriormente, a experiência vivida pelos homens passa a ser pensada pelos antropólogos, a partir de conceitos, idéias, de formulações teóricas nem sempre concordantes.

Ainda hoje, recolocando em outras bases as questões apontadas pelas perspectivas evolucionista e culturalista, o debate em torno da diversidade cultural é travado entre duas principais posições. De um lado, a compreensão da diversidade cultural sendo informada pela universalidade humana. De outro, a diversidade cultural podendo ser compreendida exclusivamente no contexto particular em que foi elaborada, sem qualquer determinação universal. A primeira perspectiva é

Educação

chamada racionalista ou anti-relativista, por oposição à segunda denominada relativista, por defender o relativismo cultural.

A perspectiva que adoto para a compreensão da diversidade cultural, quer inserir-se na zona de tensão entre as posições anti-relativistas e relativistas. Na verdade, isso não é muito evidente. O problema da posição relativista é que ela acaba sendo presa de uma análise redutora ao centrar sua atenção apenas para o contexto particular no qual a diversidade é produzida. Mas, perde-se de vista o contexto histórico global no qual essa e outras particularidades estão mergulhadas. Ao ser negada a possibilidade de compreensão da singularidade a partir da comparação com outras particularidades existentes, é inviabilizada a sua própria compreensão. Quando definimos algo como diferente, temos necessariamente um parâmetro de referência para fazer essa afirmação. Afinal, trata-se de algo diferente do que? A perspectiva anti-relativista ou racionalista é vista como sendo incapaz de explicar os particularismos uma vez que esses são reduzidos a uma estrutura permanente, definida pelos universais da ação e pensamentos humanos. Mas, evitando os riscos de tomar a diversidade cultural como epifenômeno da universalidade humana, parece-nos possível unir à perspectiva racionalista e histórica, a dimensão da singularidade.

O princípio básico dessa opção teórica é que não se pode compreender os homens dissociados da sociedade, do conhecimento, da cultura e da educação construídos historicamente por eles próprios. Isto porque o homem universal é ele mesmo histórico, transformando-se. Para além do universalismo e da historicidade do homem, um aspecto aparentemente contraditório resgata uma perspectiva relativizadora de sua presença mundo. A pluralidade de experiências interativas e reflexivas vividas pelos homens em diferentes meios e condições de sobrevivência faz com que a sociedade, o conhecimento, a cultura e a educação ganhem contornos singulares. Na verdade, a singularidade não deixará de ser expressão da historicidade e universalidade humanas, mas por vezes esses aspectos vão aparecer na história como se estivessem dissociados.

Com base nessa opção, cabe uma última indagação. Afinal, o que são as ciências humanas senão o conhecimento produzido pelo Homem sobre o mundo que o cerca, para fazer valer a sua natureza, distinta de outros animais, como afirmei linhas atrás? Nessa perspectiva, **todas as ciências são humanas**, podendo-se mais uma vez retomar o debate sobre as fronteiras artificiais entre os campos do saber. Habitados que fomos a considerar essas fronteiras a partir da indicação do *objeto específico* de cada ciência, tem sido perdida progressivamente a visão de totalidade centrada do *sujeito que produz saber*. Daí que esse Homem - que age, pensa, transforma a natureza e se transforma -pode parecer um ser estranho e incômodo

Educação

para aqueles que tem por objeto “algo” diferente do sujeito que conhece, isto é, quando sujeito e objeto possuem “natureza” distinta.

Por essa razão, torna-se necessária a reflexão sobre o potencial formativo da disciplina Extensão Rural, num contexto em que as fronteiras entre as ciências se mantêm. Mas se exige como condição prévia que a artificialidade desses limites sejam questionados e que todo o conhecimento produzido pelo homem seja valorizado, não cabendo a nenhum campo do saber a pecha de “perfumaria”.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. “*Casa de escola*”: cultura e educação rural. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1984b.
- _____. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1985 (Col. Primeiros Passos).
- _____. *A educação como cultura*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. (org.). *Pesquisa participante*. 8 d. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Secretaria de Agricultura Familiar (SAF), Grupo de Trabalho Ater. *Marco Referencial para uma Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural*: Segunda Versão: 27/08/2003.
- CAPORAL, Francisco Roberto. *Bases para uma nova ATER pública*, 2003 (digitado). Disponível em: <www.pronaf.gov.br>.
- CONSORTE, Josildeth G. Culturalismo e Educação nos anos 50: o desafio da diversidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 43, p.26-37, 1997.
- DAUSTER, Tânia. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 43, p.38-45, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GUSMÃO, Neusa M. M. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 43, p.8-25, 1997.
- SOUZA, José Ribamar Furtado de. Pesquisa, extensão e o agricultor: participação ou intervenção? *Revista Econômica do Nordeste*, Fortaleza, vol. 26, n. 2, 205-238, abr./jun., 1995.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Proposições*, Campinas, n. 20, p.54-64, 1996.
- _____. Por uma Antropologia de alcance universal. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 43, p. 58-74, 1997.
- _____. *Educação e diversidade cultural*. São Paulo: Moderna, 1999.

Educação