

## Diálogo de saberes: experiências inovadoras no ensino da extensão rural

Rosemeire Aparecida Scopinho

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Já é sabido que a necessidade de repensar modelos de desenvolvimento econômico e social no contexto contemporâneo coloca o desafio de revisar as tradicionais concepções e práticas de extensão rural para que as ações enfrentem, adequadamente, as questões relacionadas às novas configurações do rural brasileiro e, de fato, leve em conta as necessidades dos agentes sociais nele envolvidos, especialmente os pequenos produtores familiares na diversidade sociocultural que os caracteriza. Já é sabido também que, embora muito se tenha avançado na revisão das tradicionais concepções de extensão, ainda estamos longe de desenvolver práticas que, de fato, reflitam o esforço teórico feito e contribuam para consolidar paradigmas de ensino-aprendizagem que não dissociem da produção do conhecimento técnico valores importantes tais como autonomia e solidariedade, entre outros, que são fundamentais na formação dos agentes. Por mais que já seja socialmente reconhecida a necessidade de promover, articuladamente, mudanças nas concepções e nas práticas, entre avanços e retrocessos, permanecemos, na prática, chamando de *extensão* o que, teoricamente, defendemos que seja *comunicação ou ação comunitária*.

O fato é que a organização e gestão autônoma e sustentável da pequena propriedade familiar deve ser objeto de preocupação e de acompanhamento sistemático para evitar que nelas ocorra a mera reprodução do modelo agropecuário tecnicista e especializado tradicionalmente vigente no Brasil, que tem procurado subordiná-la às exigências da indústria e do mercado em escala mundial, o que tem gerado concentração de terra e de renda, êxodo rural, desemprego e toda sorte de desigualdades sociais, além de impactos ambientais negativos. Esses são, justamente, os problemas que se quer combater com a atual Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER).

A meu ver, isto implica ampliar o conceito e o escopo da ação extensionista. Primeiro, é importante considerar que o processo organizativo e a gestão dessas unidades produtivas deve ser entendido como um meio — não apenas como finalidade — de construir e socializar,

coletivamente, o conhecimento necessário para facilitar o acesso não só às tecnologias de organização e controle da produção e de comercialização de produtos, mas também às tecnologias de cuidado com a saúde (entendida nas suas dimensões biopsicossociais e culturais), de educação (entendida nos seus aspectos técnicos e políticos inter-relacionados), de preservação do patrimônio cultural e ambiental, entre outras necessárias. Segundo, a ação extensionista deve considerar a dimensão material e objetiva – produção e comercialização – tanto quanto a dimensão intersubjetiva – representações sociais, memórias e identidades, especialmente – do processo organizativo das unidades produtivas e comunidades porque, de fato, esta é a dimensão que está, diretamente, relacionada à participação real dos sujeitos no processo de tomada de decisões, de planejamento e de avaliação das diferentes atividades produtivas e organizativas.

Se já não há dúvidas sobre a necessidade e a importância do processo de formação continuada dos que vivem e trabalham no campo como estratégia para superar as dificuldades econômicas, sociais e políticas, ao mesmo tempo, coloca-se o desafio concreto de *como* fazê-lo.

Que técnicas utilizar no processo de formação para melhor compreender as diferentes lógicas, estratégias, trajetórias e expectativas dos pequenos agricultores rurais de modo a promover aquilo que é apontado como o cerne da PNATER – a inclusão social da população rural pobre? Os referenciais teóricos, metodológicos e técnicos utilizados na academia podem ser, diretamente, aplicados nas situações em que se almeja criar as condições para o estabelecimento de relações sociais horizontais e de troca de saberes? A universidade deve oferecer atividades de extensão nos moldes de outro paradigma de aproximação e de expectativa de resultados para mudar as comunidades rurais ou, ao contrário, os referenciais tradicionais das comunidades, incorporados nas práticas acadêmicas sob o crivo da reflexão teórica, devem mudar o modo como a universidade com elas se relaciona? Como sustentar, na prática, uma relação dialógica entre conhecimento tradicional e conhecimento científico em diferentes contextos socioculturais? Como lidar com as diferentes forças mediadoras que se colocam na relação que se estabelece entre técnicos e pequenos produtores, de modo a convergir o potencial organizativo na direção da melhoria real da capacidade reflexiva e das condições de trabalho e vida dos sujeitos?

Estas questões permeiam as reflexões que este texto pretende suscitar. Se o objetivo maior é refletir sobre a importância do diálogo de saberes no ensino e na prática da extensão rural, antes, é fundamental dizer o que é dialogar. Lembrando Paulo Freire (1986:43): “*Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.*”

E se dialogar é transformar, movimentar, construir o novo, é conveniente partir, então, da premissa de que as práticas de extensão pautadas no diálogo de saberes não podem se valer das mesmas técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem que, tradicionalmente, são utilizadas na academia, sob pena de reproduzir os seus efeitos e resultados. Uma das questões desafiadoras deste campo é que os extensionistas tendem a reproduzir com os produtores o que aprenderam com os seus mestres. Voltamos à questão de *como* fazer.

Para contribuir no debate, apresento reflexões sobre as experiências que tenho desenvolvido no Curso de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos por meio da oferta de estágios profissionalizantes na área de Psicologia Social do Trabalho para estudantes de 4º. e 5º. ano em assentamentos rurais e comunidades de periferia urbana que servem de dormitório para os que trabalham no campo. A Psicologia insere-se nestes espaços, justamente, porque eu entendo que as práticas de extensão devem tratar, articuladamente, os aspectos materiais e simbólicos do processo organizativo. Nosso desafio é procurar compreender o que é *problema* na perspectiva dos sujeitos, porque esta é outra questão a ser enfrentada: há dissonâncias na representação do que é o *problema* entre os diferentes agentes da ação extensionista.

O projeto pedagógico do estágio tem três eixos norteadores da relação ensino-aprendizagem. O primeiro trata de compreender como se construiu, historicamente, a relação rural-urbano na nossa sociedade, de modo que os trabalhadores do campo não têm acesso aos direitos fundamentais; o segundo trata da relação que se estabelece entre teoria e prática, ou seja, de incorporar a pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem; o terceiro eixo diz respeito a pensar a educação para além da escola. Não se trata de negar que ela é lugar privilegiado da educação, mas de reconhecer o caráter socioeducativo das relações sociais, especialmente, daquelas que resultam da participação dos sujeitos nos movimentos sociais organizados e das ações micropolíticas que se desenrolam no cotidiano de vida e trabalho. Do ponto de vista do método, utilizamos a convivência e diálogo como estratégias privilegiadas.

A convivência inspira-se nas contribuições metodológicas da Antropologia e define-se pela permanência do pesquisador no campo de trabalho onde, a cada dia e com cada pessoa, ele vai construindo as estratégias para conhecer a realidade em questão. A técnica firma-se na necessidade de delimitar precisamente o objeto e os objetivos da ação e, ainda, na exigência de um esforço contínuo do pesquisador de analisar a sua própria relação com as pessoas, a partir das teorias e das hipóteses que o orientam. Assim, a convivência torna-se modo privilegiado de apreender conhecimentos e imaginários, motivos e regras de relacionamentos, códigos de transações sociais, estratégias tecnológicas e sociais de reprodução da vida cotidiana, tanto por

meio da observação das ações diretas e concretas quanto dos processos de formulação de conceitos e de idéias, de estabelecimento de classificações, de atribuição de valores, de construção de critérios lógicos que organizam as ações e as relações entre os sujeitos. Ou seja, é técnica importante para entender o problema objeto da ação extensionista, tal como ele é representado pelo sujeito porque, obviamente, ele só estará motivado para resolver aquilo que considera ser um problema.

Porém, aqui cabem dois alertas: 1. É necessário ter disposição autêntica tanto para interagir quanto para manter uma rigorosa vigilância metodológica, no sentido discutido por Withaker (2002), para detectar a influência da visão urbanocêntrica e, não raramente, preconceituosa derivada do processo ideológico que separa o mundo urbano do mundo rural, os que sabem dos que não sabem, entre outras diferenças; 2. O problema nem sempre se evidencia aos olhos do sujeito e os aspectos da realidade que lhe parecem naturais devem ser problematizados à luz do referencial teórico e do conhecimento acumulado sobre o assunto.

Na condição de ser um observador que participa do cotidiano<sup>1</sup>, é inevitável o estabelecimento de vínculos afetivos e políticos com a comunidade. No processo de construção desses vínculos, é necessário dar provas concretas de real comprometimento com a realidade vivida e, ao mesmo tempo, esclarecer que se trata de um relacionamento entre sujeitos diferentes, com histórias e perspectivas de vida muito diferentes. Isto é parte importante do processo educativo, pois no imaginário dos sujeitos existe a figura do dominador, do catequizador que vem de um mundo diferente para substituir o conhecido pelo desconhecido, os valores rurais pelos urbanos. Os vínculos firmam-se a partir da percepção de que existem diferenças, mas que isto não significa uma ameaça ao modo de viver típico de cada um. Como dizem Sato & Souza (2001) “*o estar no campo*” é um processo de relacionamento entre pessoas distintas.

Um indicador da acolhida surge quando o pesquisador até esquece que o motivo da sua presença na comunidade é uma pesquisa ou qualquer outra forma de atuação profissional,

---

<sup>1</sup> Para Spink (1991:27-grifos do autor) o cotidiano “(...) não é um vazio de restos aleatoriamente espalhados pelo chão. Ao contrário, é o lugar onde *a gente se conhece como gente* – comendo, amando, brigando, andando e trabalhando.” Neste sentido, nosso “observatório” não se constitui apenas pelas atividades de trabalho, mas também por outras atividades comunitárias, tais como festas, cultos religiosos, funerais. É importante lembrar que no mundo rural os espaços e os tempos do trabalho não se diferenciam, substancialmente, dos da vida privada e comunitária. Pelo contrário, como o trabalho rural é fortemente influenciado e regulado pelos ciclos e ritmos da natureza, esses espaços e tempos se fundem numa relação de continuidade. Para Whitaker (2002:45) “(...) é no cotidiano que se podem colher os dados da transformação cultural e realizar a observação das práticas culturais – sua desestruturação e reconstrução – e é em meio às práticas culturais e ao trabalho que se tecem as representações que organizam os homens, no processo dinâmico em que constroem a História.” Olhando a vida comunitária por este prisma percebemos que não é nas assembléias e reuniões formais, mas é no cotidiano micropolítico que a vida do grupo manifesta-se mais intensamente em toda a sua riqueza de significados.

passando a fazer parte dos grupos e dos cenários como se nunca tivesse sido diferente. Neste processo vivido, a percepção das trocas de gestos, de sentidos e de significados, muitas vezes, intraduzíveis na forma de relatórios e outros instrumentos burocráticos vai sendo, despretensiosamente, inscrita na memória das pessoas e, quando menos se espera, é resgatada e utilizada em favor da construção da relação, da presença no campo. Uma vez construída a relação de confiança e de respeito mútuo a presença, não necessariamente, precisa ser física. Inicia-se aí a superação do principal problema encontrado na aplicação desta estratégia: o das distâncias, da regularidade e do tempo de permanência no campo. Geralmente, há uma considerável distância geográfica que nos separa do campo de investigação-atuação e um limite no tempo de que dispomos para estar lá. Tendo em vista que não é possível e nem desejável o deslocamento definitivo e a convivência em tempo integral com os sujeitos, pois é justamente na diferença que se encontra a possibilidade de troca, esses problemas devem ser superados na própria relação, na própria convivência.

Um forte indicador da qualidade da relação estabelecida e da efetividade do processo educativo desenvolvido ocorre quando surgem evidências de que, mesmo sem estar no campo, ininterruptamente, a relação permanece viva e os acordos firmados são levados em conta no processo cotidiano de tomada de decisões organizativas e operacionais, mesmo que uma avaliação conjuntural da realidade não permita que eles sejam seguidos à risca. Os sujeitos ou grupos assumem papéis ativos na discussão e avaliação de problemas, corrigem rotas tendo como bússola o movimento da realidade e o conhecimento coletivamente construído sobre ela. O inverso disto também se constitui em forte indicador da validade do processo, isto é, quando se está fisicamente presente, mas sem interferir, diretamente, nos rumos do cotidiano. É que o desgaste natural das relações cotidianas entre as pessoas, diga-se de passagem, existente em qualquer relação humana, às vezes, impossibilita a aproximação e o diálogo, condição básica para a construção de coletivos organizados. A simples presença de um estranho no campo – um estranho conhecido – pode promover e/ou facilitar a aproximação e a troca sem que haja interferência direta, potencializando o fazer do grupo. Não é raro “*estar no campo*” para dizer ou fazer aquilo que já é sabido pelos sujeitos.

A convivência possibilita ainda apreender os sentidos inerentes às concepções e práticas vigentes no grupo e até o distanciamento existente entre elas, ou seja, permite confrontar discursos e práticas. Possibilita também ajudar os sujeitos a construir e reconstruir conceitos e ideias a respeito de um determinado assunto. É que o relacionamento com o “diferente” interrompe uma rotina de trabalho, uma sequência de atividades que são, diariamente,

desenvolvidas no mesmo ritmo, do mesmo jeito. A presença de um “estranho” provoca uma ruptura no cotidiano que é útil para pensar e discutir os rumos tomados no dia a dia. Isto é educativo, pois contribui para amadurecer a compreensão coletiva do processo organizativo, permite que se conheça mais profundamente o universo cultural, a realidade e o imaginário dos sujeitos e, assim, a identificar o momento certo para propor mudanças e inovações que lhes façam sentido. Esta é uma diferença importante entre treinamento/processo educativo formal e processo de formação fundamentado nas relações de convivência porque, como disse (Freire, 1986), permite identificar fissuras nas rotinas cristalizadas e no modo, preponderantemente, sensível de percepção do mundo para cunhar ali outra forma de interpretar e organizar a realidade sem, no entanto, destruir o seu sentido, o que poderia causar resistência. É importante frisar que a convivência não é inócua. Mediada por processos dialógicos, mais do que constituir momentos em que os pesquisadores conhecem os trabalhadores, talvez este seja o momento em que eles próprios se conheçam, conheçam as condições do mundo que os cerca e visualizem as possibilidades de mudança. Mais do que ser uma conversa ou entrevista, o diálogo tem sentido amplo e profundo.

A linguagem tem papel fundamental no processo, uma vez que ela permite a constituição e a manutenção dos sujeitos organizados. É por meio da linguagem que eles coordenam ideias e conhecimentos que possibilitam decidir e agir coletivamente, embora o grupo nem sempre seja um espaço onde todos podem emitir opiniões que sejam, equitativamente, ouvidas e avaliadas e tornem-se decisões coletivas. Nas relações grupais, frequentemente, é atribuída maior legitimidade, capacidade de argumentação e de persuasão para a participação e a fala de alguns em detrimento de outros. No universo rural este fenômeno é facilmente observável. A retórica não é uma habilidade social comumente desenvolvida, o diálogo grupal nem sempre se apresenta na forma de uma conversa, uma fala formal ou uma entrevista estruturada e este modo de comunicação nem sempre consegue traduzir o pensamento e as emoções. E na ausência da palavra falada, outras formas de expressão tornam-se instrumentos importantes de comunicação. As comunidades desenvolvem práticas sociais que procuram resgatar e manifestar, coletivamente, as subjetividades e que revelam as mais profundas convicções e motivações para transformar as condições de existência. Quais práticas têm o poder de aglutinar pessoas e papel fundamental no estímulo à participação? O exame dessas práticas pode revelar muito sobre o grupo. Resgatando as tradições e construindo a memória, ao mesmo tempo, projeta-se o futuro. Como disse Arroyo (1999:16), reafirmando a existência de relações entre movimento social,

cultura e educação, é a “(...) *pedagogia dos gestos* (...)”, a “(...) *recuperação de estilos pedagógicos [típicos do mundo rural] que não podem ser perdidos*”.

É importante salientar que não utilizamos esses recursos como técnicas lúdicas de coleta de dados ou de promoção da “dinâmica do grupo”. Pelo contrário, são iniciativas e práticas comunitárias que, simplesmente, vivenciamos, o que nos aproxima dos grupos permitindo conhecê-los melhor. Assim, essas estratégias criam espaço de vivência e observatório privilegiado do processo organizativo na medida em que espelha o modo como se constituem e se desenrolam tanto os processos culturais quanto os processos ideológicos, relativos às experiências de dominação e/ou resistência, característicos dos grupos. Isto é muito diferente do que utilizar as tradicionais técnicas para análise da dinâmica de pequenos grupos, tais como jogos interativos, sociodramas e sociogramas, técnicas de diagnóstico participativo, entre outras.

É desnecessário dizer que a convivência requer comportamento ético bastante rigoroso, pois ela nos coloca em contato com o que há de mais privado na vida das pessoas e das comunidades, e acompanhamento pedagógico direto e constante. Entre os entraves e limites que se colocam para o desenvolvimento do projeto pedagógico estão principalmente: 1. a insuficiência de tempo acadêmico para amadurecer as relações; 2. a insuficiência de pré-requisitos teóricos e metodológicos dos estudantes para lidar com situações de campo que requerem habilidade para conviver em ambientes conflituosos e contraditórios, que exigem posicionamentos técnicos precisos mas cautelosos e critérios políticos claros para não se deixarem levar pelo ativismo ingênuo. Em contrapartida, o esforço de superação dessas dificuldades pode fortalecer os vínculos societários entre os agentes que podem se reconhecer como protagonistas de projetos de desenvolvimento coletivos que atuam não somente a partir de determinadas condições técnicas e objetivas, mas também intersubjetivas.

Seria este um caminho para a PNATER recuperar, pelo menos em parte, o significado do trabalho rural de modo que se garantam as condições de reprodução material e simbólica dos pequenos produtores familiares? A resposta, infelizmente, não é direta e nem tampouco simples. Na prática, enfrentamos – além das barreiras estruturais, obviamente – as barreiras culturais, sobretudo, o tecnicismo e o pragmatismo enraizados tanto nos modelos de gestão social e organizacional quanto nos modelos pedagógicos que formam os extensionistas, modelos estes que a academia insiste em manter para não perder a cientificidade. Apesar do discurso inovador e da preocupação com a condição humana dos que vivem e trabalham no campo, modelos e as práticas não conseguem transpor as desigualdades econômicas e políticas existentes,

simplesmente, porque estão distantes das expectativas e necessidades dos que demandam ATER e estabelecem com eles um verdadeiro diálogo de surdos.

Em síntese, penso que é importante refletir sobre duas questões básicas:

1. Olhar para pequena produção familiar na perspectiva de práticas inovadoras de extensão, significa procurar apreender, articuladamente, não somente o modo como os sujeitos relacionam-se com o mercado e o modo como se organiza e administra a produção/comercialização de produtos, mas também o contexto estrutural e o convívio micro político e social do qual eles participam. Os sujeitos concretos da ação extensionista são produtos desta articulação. Nessas experiências, para além da geração de emprego, de renda e da possibilidade de inclusão na sociedade de consumo, pode estar a questão do controle autônomo (não tutelado) do trabalhador sobre o seu trabalho - visto não apenas como espaço de trocas econômicas, mas também simbólicas - e a sua própria vida.
2. Pensar experiências inovadoras no ensino de extensão requer que se repense o modelo global de ensino predominante na academia, porque o objeto deste olhar é complexo e preparar os sujeitos para a tarefa requer esforço intensivo e extensivo, processual e integrado de diferentes áreas e níveis de conhecimento e também de diferentes agentes sociais.

### **Referências Bibliográficas**

- ARROYO, M. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Vozes, 1998, p.138-165.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 8ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- SATO, L, SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. *Psicologia USP*, v.12, no.2, p.29-47, 2001.
- SPINK, P. K. O resgate da parte. São Paulo, *Revista de Administração*, v. 26, no. 2, p. 22-31, abr/jun, 1991.
- WHITAKER, D. C. A. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. São Paulo, Presidente Venceslau, Editora Letras A Margem, 2002. 256p.