

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL E
DESENVOLVIMENTO LOCAL – POSMEX**

ANIÉRICA ALMEIDA DOS SANTOS

**O DISCURSO E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA EXTENSÃO RURAL
CONTEMPORÂNEA.**

**RECIFE
2014**

ANIÉRICA ALMEIDA DOS SANTOS

**O DISCURSO E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA EXTENSÃO RURAL
CONTEMPORÂNEA.**

Dissertação apresentada como exigência final do Curso de Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, área de concentração de Extensão Rural para o Desenvolvimento Local.

Orientador: Prof^o Dr. Francisco Roberto Caporal

**RECIFE
2014**

Ficha catalográfica

S237d Santos, Aniérica Almeida dos
O discurso e a prática da educação na extensão rural contemporânea / Aniérica Almeida dos Santos. – Recife, 2014.
176 f. : il.

Orientador: Francisco Roberto Caporal.
Dissertação (Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, 2014.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Assistência técnica e extensão rural 2. Chamadas de ATER 3. Educação não formal I. Caporal, Francisco Roberto, orientador II. Título

CDD 630.717

ANIÉRICA ALMEIDA DOS SANTOS

**O DISCURSO E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA EXTENSÃO RURAL
CONTEMPORÂNEA.**

Dissertação apresentada como exigência final do curso de Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, área de concentração de Extensão Rural para o Desenvolvimento Local.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: _____

Orientador: Dr. Francisco Roberto Caporal
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Membros: _____

Dr^a. Bruna Tarcília Ferraz
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dr. Paulo Cesar Oliveira Diniz
Universidade Federal de Campina Grande

Dr. Paulo de Jesus
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico este trabalho a todas as agricultoras e agricultores que historicamente foram expropriados de seus direitos enquanto cidadãos. Não poderia também deixar de dedicar este trabalho ao meu pai, **João Batista**, filho de agricultores que, por necessidade, quando ainda criança, teve que abandonar os estudos para trabalhar na roça. Foi com ele que, durante minha infância, tive a primeira experiência como educadora quando, à noite, no quintal de casa, tentava ensinar para ele aquilo que aprendia na escola. Ele foi meu primeiro educando. Foi com ele, também, que aprendi a lutar para viver.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho contou com o apoio de diversas pessoas, às quais não poderia deixar de agradecer.

Agradeço à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Ao Professor **Caporal**, que, com muita simplicidade, soube decifrar meus anseios de pesquisa, orientando-me sem “cortar minhas asas”. Obrigada por ter aceitado embarcar nesse desafio, não como o detentor do conhecimento, mas como aquele que problematizou e que, em muitos momentos, me deu o norte durante o voo que é dissertar.

Aos **agricultores e agricultoras**, que se dispuseram, respondendo às entrevistas realizadas durante este trabalho. Espero que de alguma forma possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida no campo.

As instituições **IPA e Centro Sabiá**, pela contribuição nesta pesquisa. Em especial agradeço todos os técnicos e técnicas extensionistas que dedicaram parte do seu tempo para serem entrevistados.

À Professora **Bruna Tarcília**, pelas suas contribuições que me aproximaram teoricamente da educação não formal. Sua atenção, carinho e afeto foram fundamentais no momento em que tive que refazer o meu percurso.

Aos professores e professoras do POSMEX, pela oportunidade de vivenciar junto a vocês esse mundo que é a academia com todas as suas qualidades e defeitos. Em especial a professora **Irenilda de Souza Lima**, por “povoar o nosso pensamento de possibilidades” e, ao professor **Paulo de Jesus**, pelas contribuições durante a qualificação deste trabalho.

Aos colegas da turma do POSMEX, obrigada! Aqui, também, aprendi a construir AMIGOS. A **Luciana Bezerra da Silva**, amiga de todas as horas, que, muitas vezes, foi a única pessoa que entendeu os “nós” que me apareceram pelo caminho, mas também obrigada por dividir as alegrias da arte de aprender; **Isabel de Jesus**, obrigada por trazer para perto de mim a Bahia, nossa terra boa!; **Marco Santos, Cleyton Vital, Daniel Carvalho e Marconiedson Silva**, muito obrigada pelo companheirismo sempre!

A todos os professores e professoras que compõem o NAC, representados aqui pelos professores **Jorge Roberto Tavares de Lima e Paulo Diniz**, cujas primeiras ideias deste trabalho nasceram junto a este grupo.

Um agradecimento muito carinhoso à professora **Laura Duque Arrazola**, por ter-me disponibilizado, para leitura, alguns trabalhos nas versões originais do professor **João Bosco Pinto**.

A **Márcia Paraíso**, nossa querida secretária do POSMEX, pela atenção em resolver as questões burocráticas do dia a dia, assim como à **Dona Margarida e Seu Acionildo**, da biblioteca do Ded. Lá, não encontrei somente livros, encontrei apoio e incentivo durante alguns momentos de fraqueza. Não poderia também deixar de agradecer a **Jerry, Darcy e Isabela**, pelo cuidado, apoio e o cafezinho do dia a dia no POSMEX.

O meu agradecimento vai também para algumas pessoas que não me deixaram sentir solidão enquanto estava em campo: **Laetícia Jalil**, por me acolher em sua casa enquanto estive em Triunfo; **Alexandre Pires e Adeildo Fernandes** (Dedé Sabiá), pelas boas conversas sobre a Agroecologia, sobre o Semiárido e sobre a luta que é optar pela Agricultura Familiar. Por fim, **Josineide Custódio**, que me guiou pelas comunidades de Afogados da Ingazeira, e **Milze Luz**, pelos primeiros contatos no IPA.

Agradeço aos amigos (as), que ganhei de presente da vida quando de minha chegada a Recife, que sempre me incentivaram e me deram forças desde os tempos de L.A: **Gilvânia Vasconcelos, Paulo Santos** (seu Paulo) e **Djailson Menezes**. Obrigada por serem meus amigos!

Não posso também deixar de agradecer aos meus. Ao meu companheiro de vida, **Sérgio Albuquerque**, que, com o dom da paciência, compreendeu minhas ausências durante o mestrado e que, nos momentos delicados, não mediu esforços, viabilizando as condições para que eu não perdesse o foco. Ao meu pai, **João Batista**, e à minha irmã, **Mariana Almeida**, por acreditarem e confiarem sempre em mim. A força e o incentivo de vocês foram fundamentais. Saibam que tudo o que faço é por vocês!

Muito obrigada!

O DISCURSO E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA EXTENSÃO RURAL CONTEMPORÂNEA.

RESUMO

Nesta dissertação é analisado o processo educativo não formal da Assistência Técnica e Extensão Rural diante dos pressupostos estabelecidos pela Lei nº 12.188/2010 (Lei de ATER), as metodologias presentes nas Chamadas Públicas e nos projetos desenvolvidos por duas instituições de ATER do estado de Pernambuco. O problema de pesquisa, que se buscou responder, foi o seguinte: como são as práticas e o processo educativo da ATER enquanto atividade de cunho educativo não formal, frente às orientações que constam na Lei nº 12.188/2010 e nas metodologias presentes nas Chamadas de projetos? Tal questão surgiu após a promulgação da Lei de ATER, onde esta atividade é conceituada como um processo educativo não formal, assim como das primeiras Chamadas Públicas que foram lançadas para selecionar projetos no ano de 2010, nas quais constam todos os pré-requisitos obrigatórios, neste caso cabendo destacar os quesitos metodológicos a serem cumpridos pelas entidades de ATER, que venham a ser responsáveis pela execução dos projetos. Para a análise, adotou-se uma abordagem qualitativa, partindo do entendimento da ATER enquanto processo educativo, que, historicamente, desde sua institucionalização (1948), optou por concepções de educação que não favoreceram o desenvolvimento de processos educativos, cuja finalidade fosse a formação de sujeitos autônomos e cidadãos empoderados. No levantamento bibliográfico e documental, analisou-se a produção de diversos autores, que traçaram uma crítica acerca da ATER enquanto processo educativo; da educação não formal e das práticas educativas desenvolvidas nesta modalidade de educação, também foram consultados documentos mais recentes acerca da ATER como, por exemplo, a PNATER de 2003, a Lei de ATER de 2010, as Chamadas Públicas de nº 089/2010 e 098/2010, selecionadas para esta pesquisa, como também os projetos encaminhados ao MDA pelas instituições IPA e Centro Sabiá. Além disso, foram realizadas entrevistas junto aos extensionistas das duas entidades de ATER - anteriormente mencionadas - bem como junto a agricultores e agricultoras, atendidos pelos projetos aprovados para a prestação de serviços de ATER, atendendo às Chamadas antes mencionadas. O estudo mostrou que, apesar do avanço que consta nos discursos oficiais da

ATER contemporânea, na prática surgiram algumas contradições e entraves que não garantiram que a ATER fosse plenamente desenvolvida por meio de processos emancipadores e libertadores.

Palavras-chave: Assistência Técnica e Extensão Rural, Chamadas de ATER e Educação não formal.

THE SPEECH AND PRACTICE OF EDUCATION IN CONTEMPORARY RURAL EXTENSION.

ABSTRACT

In this dissertation it is analyzed the non-formal educational process of the Technical Assistance and Rural Extension, on the assumptions established by Law No. 12.188/2010 Act (ATER), methodologies present in Public Calling and projects developed by two ATER institutions in the of State Pernambuco. The research problem, which was sought to be answered, was the following: How are the practices and the educational process of ATER, while the activity of non-formal educational basis, compared to the guidelines set out in Law No. 12.188/2010 and methodologies present in calls projects? This issue arose after the enactment of the ATER, where this activity is conceptualized as a non-formal educational process, as well as the first public calls that were released to select projects in 2010, in which, containing all the required prerequisites in this case fitting highlight the methodological questions, to be followed by ATER entities that may be responsible for implementing the projects. For the analysis we adopted a qualitative approach, based on the understanding of the educational process while ATER that historically since its institutionalization (1948), opted to conceptions of education that did not favor the development of educational processes whose purpose was the formation of autonomous subjects and empowered citizens. In the bibliographic and documentary analyzed the production of many authors who traced a review about ATER as an educational process; non-formal education and educational practices developed in this type of education as well as more recent documents were consulted about how ATER, eg PNATER 2003, ATER Act of 2010, Public Call No. 089 / 2010 and 098 /2010, selected for this research as well as projects forwarded to the IPA and MDA Center Sabiá Institutions. In addition, interviews were conducted with the two ATER entities Extensionists, mentioned before as well, with the men and women farmers served by the projects approved for the provision of services ATER given the aforementioned calls. The study showed that despite progress contained in the official discourses of contemporary ATER, in practice some contradictions and obstacles which failed to ensure that the ATER was fully developed by means of emancipatory processes and liberators emerged.

Keywords: Technical Assistance and Rural Extension, calls ATER and Non-formal education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

Figura 01- Mapa do Território da Cidadania Sertão do Pajeú.....	31
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR- Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural

ACAR-MG - Associação de Crédito e Assistência Rural do estado de Minas Gerais

AFRALEITE - Exposição sobre Cadeia Produtiva do Leite no Município de Afrânio/PE

ANCAR - Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural

ASBRAER - Associação Brasileira das Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural

ATER- Assistência Técnica e Extensão Rural

ATP- Assessoria Técnica-pedagógica

CAATINGA - Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não Governamentais Alternativas

CAPRIBOA - Feira de Caprinos no Município de Santa Maria da Boa Vista/PE

CBAR - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

Centro Sabiá – Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento

CONDRAF - Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável

CONTAG - Confederação Nacional da Agricultura

DAP- Declaração de Aptidão ao PRONAF

DATER - Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural

DPMRQ - Diretoria de Políticas para as Mulheres Rurais e Quilombolas

DRS- Desenvolvimento Rural Sustentável

EBAPE - Empresa de Abastecimento do Estado de Pernambuco

EMATER/PE - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Pernambuco

EMATER/RS - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Rio Grande do Sul

EMBRATER- Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura

FASER - Federação das Associações e Sindicatos dos Trabalhadores de Assistência Técnica e Extensão Rural e Serviço Público do Brasil.

FENAGRI - Feira de Agricultura Familiar do Município de João Alfredo/PE

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEPE - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPA – Instituto Agrônômico de Pernambuco

ITR – Imposto Territorial Rural

LA – Licenciatura em Ciências Agrícolas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

Lei de ATER – Lei de Assistência Técnica e Extensão Rural

MAPA - Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

NAC - Núcleo de Agroecologia e Campesinato

ONG – Organização Não Governamental

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATER – Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

PNCF – Programa Nacional de Crédito Fundiário

POSMEX – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONATER - Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e Reforma Agrária

RD – Região de Desenvolvimento

REDE ATER Nordeste – Rede de Assistência Técnica e Extensão Rural do Nordeste

Rede PTA – Rede de Projetos de Tecnologias Alternativas

SAF - Secretaria de Agricultura Familiar

SAFs - Sistemas Agroflorestais

SERTA – Serviço de Tecnologias Alternativas

SIBRATER – Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural

TC - Territórios da Cidadania

UD – Unidade Demonstrativa

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UPF – Unidade de Produção Familiar

SUMÁRIO

1.1	INTRODUÇÃO.....	16
1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
1.1	ASPECTOS GERAIS DA METODOLOGIA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.	23
1.2	A ESCOLHA DAS CHAMADAS PÚBLICAS E DAS INSTITUIÇÕES.	26
1.3	BREVE HISTÓRICO SOBRE AS INSTITUIÇÕES EXECUTORAS DOS PROJETOS.28	
1.3.1	O Instituto Agrônomo de Pernambuco – IPA	28
1.3.2	O Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá – Centro Sabiá.....	29
1.4	A REGIÃO ONDE FORAM EXECUTADOS OS PROJETOS: O SERTÃO DO PAJEÚ.....	30
1.5	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	34
1.6	DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DE TRABALHO.	36
1.7	CATEGORIAS ANALÍTICAS	37
2	PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO DA ATER BRASILEIRA.	43
2.1	EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM FACE DE UM NOVO CONTEXTO.....	44
2.2	O PROCESSO EDUCATIVO NÃO FORMAL: A PRÁTICA EDUCATIVA E SEUS SUJEITOS.	49
2.3	EDUCAÇÃO E ATER CAMINHOS QUE SE CRUZAM	56
2.3.1	As ideias pedagógicas	57
2.3.1.1	Primeiro Período - Monopólio da Vertente Religiosa da Pedagogia Tradicional	59
2.3.1.2	Segundo Período - Coexistência entre as Vertentes Religiosa e Leiga da Pedagogia Tradicional.....	61
2.3.1.3	Terceiro Período – Predominância da Pedagogia Nova	62
2.3.1.4	Quarto Período – Configuração da Concepção Pedagógica Produtivista.....	63
2.3.2	A educação na ATER.....	67
3	O PROCESSO EDUCATIVO DA ATER ESTATAL CONTEMPORÂNEA.....	74

3.1 A SAÍDA E O RETORNO DA ATER NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM DEBATE RECENTE.....	75
3.2 DA ELABORAÇÃO DA PNATER ATÉ A CRIAÇÃO DA LEI Nº 12.188/2010	83
3.3 A LEI Nº 12.188/2010 – BREVE ANÁLISE	92
3.4 AS PRIMEIRAS CHAMADAS DE ATER.....	95
3.5 AS CHAMADAS EM ANÁLISE NESTE TRABALHO	97
3.5.1 A Chamada nº 089/2010 - Mulheres Rurais, em Diversos Territórios da Cidadania.	99
3.5.2 A Chamada nº 098/2010 – Território da Cidadania Sertão do Pajeú.....	103
4 O PROCESSO EDUCATIVO DA ATER NOS PROJETOS ESTUDADOS.....	105
4.1 OS PROJETOS APROVADOS PELO MDA E O PROCESSO EDUCATIVO DELINEADO.....	105
4.1.1 O projeto do IPA	106
4.1.2 O projeto do Centro Sabiá.....	110
4.2 O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCATIVO NÃO FORMAL	118
4.3 OS LIMITES E POSSIBILIDADES DAS METODOLOGIAS ESTABELECIDAS NOS PROJETOS.....	143
CONCLUSÃO.....	148
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	164

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Extensão Rural tem sido conceituada como um processo educativo, caracterizado como uma educação não formal. Esta perspectiva vem sofrendo várias críticas, sendo que a mais contundente e mais conhecida foi elaborada por Paulo Freire, em seu clássico, escrito em 1969, “Extensão ou Comunicação?” (FREIRE, 1979).

Na esteira desta crítica, muitos outros autores se dedicaram, por diferentes caminhos, a compreender e tentar explicar esta relação entre extensionistas e agricultores. Para Fonseca (1985), por exemplo, se trata de um processo educativo para o capital. Entretanto, outros autores matizam este tema de forma diferente, como é o caso de Silva (1992, p.01), quando afirma que:

A ação educativa sempre permeou a prática da extensão rural, não só no seu modelo clássico que preconizava a transmissão de conhecimento ao produtor, como em concepções mais recentes que propalam um processo educativo libertador, através da relação dialógica, onde o homem é colocado como sujeito da sua ação.

Em linhas gerais, fica evidenciado que a ATER brasileira já nasce com essa função educativa e que, de acordo com os contextos socioeconômicos, ora adotou o modelo clássico vindo dos Estados Unidos, de transmissão e difusão de conhecimentos ora “ensaaiou” realizar um processo educativo democrático e popular.

Partindo do conhecimento desse percurso histórico da ATER brasileira, que será detalhado posteriormente, escolheu-se como tema da presente pesquisa: O discurso e a prática da educação na extensão rural, focando as análises na Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) do Brasil contemporâneo.

O interesse em desenvolver esta temática - como trabalho de conclusão de um curso de mestrado -, tem sua influência nas experiências vivenciadas nas formações acadêmicas desta pesquisadora, que é Engenheira de Pesca e Licenciada em Ciências Agrícolas, assim como de experiências profissionais, em que exerceu o papel de educadora/extensionista. Dentre as experiências, vale destacar a participação em um projeto de pesquisa¹ financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no qual se teve a oportunidade de aprofundar os conhecimentos teóricos sobre a ATER brasileira. Também influenciaram na escolha desta temática as diversas leituras que foram realizadas

¹ Projeto de Pesquisa intitulado: “Da Experimentação social ao “experimentalismo institucional”: a experiência de transição agroecológica da Rede ATER Nordeste e suas interações com a PNATER no semiárido brasileiro”.

enquanto cursava as disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local (POSMEX), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Desta forma, fica evidenciado que a escolha da temática sobre a qual se pretende refletir é carregada de significados, pois leva em consideração o saber prévio de quem se dispõe a desenvolver a pesquisa.

A opção deste trabalho foi tratar sobre o processo educativo da Assistência Técnica e Extensão Rural do Brasil contemporâneo, fazendo-se um recorte a partir dos anos 1990, pois se considera este período simbólico, já que todos os esforços que tinham como perspectiva uma ATER emancipadora, nacional e popular foram abortados no início dessa década, com o fim da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) e do Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (SIBRATER).

A extinção da EMBRATER levou à desestruturação de muitas das entidades públicas estaduais de ATER. A crise financeira que assolou o setor público da ATER resultou na extinção de entidades, fusões e outros arranjos institucionais. Entretanto, isso não significou uma ausência total dos serviços de ATER, na maioria dos estados. De acordo com o documento, intitulado Política Nacional de ATER (BRASIL, 2004a), alguns estados reestruturaram as entidades públicas de ATER e passaram a assumir esse importante serviço. Por outro lado, passaram a ter maior protagonismo algumas instituições da sociedade civil organizada, a exemplo da Rede de Projetos de Tecnologias Alternativas (Rede PTA), que também assumiram importante papel, conforme nos mostram Diniz, Lima e Almeida (2011).

Somente a partir de 2003, em outro contexto político do Brasil, o tema ATER voltou a ser motivo de discussões na esfera pública, cujo foco era o de revitalizar os serviços, recuperando o papel do Estado enquanto provedor de políticas públicas e também valorizando algumas experiências bem sucedidas de extensão rural, sejam elas de caráter governamental ou não governamental (DINIZ; LIMA; ALMEIDA, 2011).

Segundo Caporal (2011, p.2), neste momento de 2003:

[...] o MDA² recolheu um conjunto de sugestões de mais de 100 entidades e mais de 500 pessoas, elaborando, com estes subsídios, a Pnater³-2003. A ampla participação dos setores interessados na sua construção assegurou uma alta legitimidade sociopolítica, de modo que a Pnater-2003 contou com a adesão massiva de organizações governamentais e não governamentais assim como das organizações de representação da agricultura familiar.

² Ministério do Desenvolvimento Agrário.

³ Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

O mesmo autor também enfatiza que, neste momento de construção da PNATER-2003, tinha-se como objetivo orientar as ações de ATER, incorporando algumas críticas feitas ao modelo praticado no passado, cujas ações eram meramente de caráter produtivista. As novas orientações apontavam para a necessidade de garantir uma demanda da atualidade, que é promover o desenvolvimento rural sustentável⁴ (DRS), apoiado nos processos de transição agroecológica e na busca por formas de agriculturas mais sustentáveis a partir dos princípios da Agroecologia.

Todavia, após todo o processo de discussão e construção da PNATER, os sujeitos que participaram das oficinas regionais e da oficina nacional foram surpreendidos, em 2009, pelo Projeto de Lei nº 5.665 de 2009 (BRASIL, 2009) que encaminhava ao Congresso Nacional a proposta de criação de outra PNATER. Essa outra proposta deu origem a Lei nº 12.188 de 2010, também conhecida como Lei de ATER, sancionada em janeiro daquele ano (BRASIL, 2010a) e cuja elaboração, segundo Caporal (2011), não garantiu a participação da sociedade civil organizada, como havia ocorrido em 2003.

Apesar dessa “surpresa”, após sua aprovação, a Lei de ATER foi bem recebida por algumas organizações do setor, que viam nela a oportunidade de garantir uma ATER pública e continuada, tendo em vista que o modelo via convênios, praticado anteriormente, era muito burocrático em relação ao repasse de recursos e prestação de contas (DINIZ; LIMA; ALMEIDA, 2011).

Dado este recorte temporal na ATER Brasileira, e chegando aos dias atuais, retorna-se ao tema desta dissertação, pois, ao falar da Lei de ATER, nos aproximamos do ponto central deste estudo, daquilo que despertou interesse em averiguar, ou seja, tentar entender como se materializa na ação extensionista o que está explícito na Lei nº 12.188, em seu art. 2º inciso I, referente ao conceito de ATER, onde versa o seguinte:

Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER: **serviço de educação não formal**, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive das atividades agroextrativistas, florestais e artesanais (BRASIL, 2010a, p.01, grifo nosso).

⁴ O conceito de Desenvolvimento Sustentável, de acordo com (MILANEZ apud JESUS, 2007, p.27), é “Uma nova forma de ver o desenvolvimento, onde, ciente dos prejuízos causados ao meio ambiente pelo desenvolvimento econômico atual, se busca conciliar a continuação do processo de desenvolvimento da sociedade com a manutenção do equilíbrio planetário”.

O que se percebe diante deste artigo da Lei é que, mais uma vez, a educação é citada enquanto *Modus operandi*⁵ dessa nova ATER brasileira. Portanto, mais uma vez se reforça a ideia da extensão rural como um processo de educação não formal.

Revisando a bibliografia, constatou-se a existência de diferentes compreensões sobre educação não formal. Inclusive, para alguns autores, trata-se de uma área sem um conceito claro, como menciona Fávero (2007, p.615), ao afirmar que “desde esses primeiros tempos, não se consegue conceituar adequadamente educação não formal, nem se consegue categorizar convenientemente suas diversas expressões em uma tipologia”.

No entanto, para orientação deste trabalho, tomaram-se como referência os estudos de Gadotti (2005), para quem a educação não formal é uma atividade do campo da educação, organizada de forma sistemática que se desenvolve fora do sistema de educação formal, onde a flexibilidade tanto do tempo quanto dos espaços são uma de suas características. Destaca-se que nesta modalidade educativa o foco é a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos sejam eles adultos ou crianças, e suas participações em atividades grupais.

Segundo Gohn (2011), a educação não formal possui seis dimensões que delimitam a sua abrangência. A primeira dimensão está relacionada à cidadania, pois, na educação não formal, a base da formação está em proporcionar processos que gerem a conscientização dos indivíduos acerca de seus direitos políticos por meio de atividades grupais. A segunda dimensão trata sobre a necessidade de capacitar os indivíduos para o trabalho, exercitando suas habilidades e potencialidades. A terceira relaciona-se com a organização coletiva dos indivíduos na perspectiva de resolução de seus problemas. A quarta é a aprendizagem de temas da educação formal, porém em espaços diferenciados e com possibilidade de readaptação dos conteúdos didáticos e de suas finalidades. A quinta refere-se à utilização da mídia eletrônica nos processos educacionais. A sexta e última dimensão é a educação para a vida ou arte de viver diante do presente mundo globalizado, com cursos de autoconhecimento, filosofia e técnicas de relaxamento, por exemplo.

Destas dimensões citadas por Gohn (2011), destacam-se, como relevantes para esta dissertação, as quatro primeiras: cidadania, capacitação para o trabalho, organização coletiva e aprendizagem de temas da educação formal.

Outro elemento que também despertou atenção é que, atualmente, o principal instrumento para a contratação de entidades, repasses de recursos financeiros e prestação de

⁵ Termo cuja origem vem do latim que traduzido ao pé da letra significa modo de operação. Ou seja, é a maneira de operar ou executar uma atividade seguindo alguns procedimentos orientadores.

serviços de ATER são as Chamadas Públicas de Projetos, destinadas a selecionar propostas para determinadas ações em zonas predefinidas. Desde que atendam a determinados critérios, podem concorrer organizações governamentais e não governamentais de todo o Brasil. Estas Chamadas, pelo menos nas suas primeiras versões, apresentavam uma estruturação bem fechada e objetiva, descrevendo a área em que deve ocorrer o trabalho, qual o público a ser atendido, quais os pré-requisitos, os recursos financeiros, o prazo de execução e até a metodologia de ação (DINIZ; LIMA; ALMEIDA, 2011).

É dessa dialética⁶ entre o que prega o discurso, o que estabelece a Lei e o que se faz na prática da extensão rural, que surgiu a seguinte pergunta problematizadora: como são as práticas e o processo educativo da ATER, enquanto atividade de cunho educativo não formal, frente às orientações que estão presentes na Lei nº 12.188/2010 e nas metodologias presentes nas Chamadas de projetos?

Diante do exposto, pode-se perceber que a ATER encontra-se atualmente em outro estágio de discussão, concepção e execução. Tendo consciência da complexidade que envolve o objeto de pesquisa, das limitações pessoais que podem interferir na análise que aqui se propõe, e, também, de que esta não será uma temática esgotada neste momento, cabe destacar a importância da presente pesquisa como contribuição teórica para a análise e avaliação da política pública atual de ATER, bem como estimular outras discussões acerca deste tema, futuras pesquisas e reflexões dentro do POSMEX, em outros ambientes acadêmicos, pelos formuladores e executores de políticas públicas e, principalmente, contribuir para que esta política pública atenda, de forma justa e adequada, aqueles e aquelas que realmente necessitam das atividades de ATER.

Neste sentido, o objetivo geral da presente pesquisa foi analisar o processo educativo da Assistência Técnica e Extensão Rural frente aos pressupostos estabelecidos pela Lei nº 12.188/2010 (Lei de ATER) e frente às metodologias presentes nas Chamadas de projetos, tomando como referência os projetos vencedores das Chamadas nº 089/2010 e 098/2010, apresentados, respectivamente, pelo Instituto Agrônomo de Pernambuco (IPA) e pelo Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá.

Para isto, procurou-se: i) Analisar como ocorreu o processo educativo de caráter não formal desenvolvido durante a execução dos projetos; ii) Analisar como a metodologia

⁶ Dialética era, na Grécia antiga, a arte do diálogo. Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão (KONDER, 1981).

proposta pela Chamada de projetos influenciou na prática educativa dos técnicos e técnicas; e iii) Analisar qual a percepção dos agricultores e agricultoras que participaram das ações de ATER, realizadas no âmbito dos projetos sobre o processo educativo não formal.

Após a contextualização do problema, do objeto de estudo e dos objetivos a serem alcançados, cabe realizar uma breve apresentação de como está estruturada a presente dissertação.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, onde o capítulo I trata dos procedimentos metodológicos, descrevendo quais as técnicas utilizadas para o alcance dos resultados obtidos. Além das técnicas utilizadas, neste capítulo, é realizada uma apresentação das entidades de ATER que foram selecionadas para o levantamento dos dados. Também é feita uma breve descrição da região de abrangência da pesquisa, assim como são apresentadas as categorias analíticas que serviram como referência na avaliação das práticas educativas da ATER.

O capítulo II resgata historicamente como ocorreu o processo educativo ao longo dos vários períodos da ATER brasileira, desde sua institucionalização (1948) até a extinção da EMBRATER, na década de 1990. Ainda neste capítulo, são tratados alguns conceitos como educação, educação não formal, processo educativo e prática educativa. Como embasamento teórico utilizado para a compreensão das concepções de educação, que pautaram as práticas dos e das extensionistas, serão abordadas as ideias pedagógicas da educação brasileira encontradas na obra de Saviani (2011), apresentando-se, por fim, as principais críticas de alguns autores, como Paulo Freire, Maria Tereza Lousa da Fonseca e Francisco Caporal, aos processos educativos desenvolvidos pela ATER no período analisado.

O processo educativo da ATER estatal contemporânea é tratado no capítulo III. Neste capítulo é abordado todo o contexto em que foi elaborada a PNATER e como é delineada nesta, a proposta educativa da chamada nova ATER. Na sequência, é feita uma breve apresentação da Lei nº 12.188/2010, assim como das Chamadas Públicas selecionadas para a análise nesta dissertação.

O capítulo IV é dedicado à análise e discussão dos resultados obtidos por meio dos projetos das instituições de ATER, que foram vencedoras das Chamadas Públicas, assim como das entrevistas estruturadas que foram realizadas com os técnicos e técnicas extensionistas e também com os agricultores e agricultoras.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde são apresentados os principais resultados alcançados em nível de conclusão desta pesquisa. Ainda na parte final deste

documento, encontram-se as referências bibliográficas utilizadas e os roteiros estruturados, utilizados nas entrevistas que se encontram no apêndice.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, pretende-se mostrar o itinerário percorrido e as técnicas escolhidas e utilizadas para buscar respostas à questão norteadora e aos objetivos que motivaram a presente pesquisa. Também será apresentado, neste capítulo, um breve histórico das instituições de ATER escolhidas e que executaram seus projetos no período de 2011 a 2012, no território da Cidadania Sertão do Pajeú. Sobre este território, consta também neste capítulo, uma breve descrição, cujo objetivo é situar o leitor sobre o *locus* onde se desenvolveu o presente estudo. Por fim, tratou-se de conceituar as categorias que embasaram as análises que serão apresentadas ao final deste trabalho.

2.1 ASPECTOS GERAIS DA METODOLOGIA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

De acordo com Aires (2011, p.04), “qualquer actividade científica se enquadra num conjunto de coordenadas espaço-temporais e sócio-históricas que condicionam e justificam as suas opções metodológicas”. Desta forma, para o alcance dos objetivos antes enunciados, a presente pesquisa foi elaborada a partir da utilização de ferramentas próprias da pesquisa qualitativa.

Esta opção é justificada pelo fato de compreender que a pesquisa qualitativa atravessa as ciências físicas e humanas, podendo ser considerada como esfera inter e transdisciplinar (NELSON et al.1992 apud AIRES, 2011), e, também por concordar-se com Godoy (1995, p.21), quando afirma que: “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integradora”. Tal perspectiva pode alcançar a compreensão e explicação da dinâmica que permeia as relações sociais de determinada realidade.

Ao caracterizarmos a presente pesquisa como exploratória, corroboramos com Gil (2009, p.27), quando este diz que: “de todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento” e que “habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas⁷ não padronizadas e estudo de caso”.

⁷ Ao optar pelo uso de entrevistas, têm-se noção dos riscos impostos pelos cânones do método científico ao adotar este instrumento para a coleta de dados, conforme salienta Haguette (1987), que a realidade não se capta, se lê; que não existe ciência neutra e que a objetividade é um ideal inatingível, porém possível de aproximação.

Assim, a operacionalização desta pesquisa ocorreu em duas fases, uma de estudos e análises de bibliografia e documentos oficiais relativos a ATER e outra de uma fase de trabalhos em campo.

Na primeira fase, foi realizada uma revisão de literatura e fichamentos sobre educação e Extensão Rural. No caso da ATER, as leituras tiveram como foco o processo educativo que, historicamente, foi objeto do discurso oficial do serviço de extensão rural desenvolvido no Brasil. Cabe destacar que, dentre os documentos lidos, foi fundamental a leitura e a análise da Lei nº 12.188/2010, das Chamadas Públicas lançadas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em 2010, mais especificamente as Chamadas de número 089/2010 e 098/2010 que serão detalhadas posteriormente, bem como as propostas de projetos que foram encaminhadas pelas organizações (IPA e Centro Sabiá) ao referido Ministério.

Na segunda fase da pesquisa, aqui caracterizada pelo trabalho de campo, foram realizadas entrevistas, tomando como base um roteiro estruturado. Para isto, foram elaborados dois tipos de roteiros, sendo um para orientar as entrevistas com os agricultores e agricultoras e outro para as entrevistas com os técnicos e técnicas extensionistas.

Na elaboração destes questionários, tomou-se como referência a criação de categorias de análise que serviram como base para verificar as práticas dos extensionistas frente ao que está estabelecido na Lei nº 12.188/2010. As categorias utilizadas para a análise das práticas dos extensionistas e das percepções dos agricultores e agricultoras foram: educação não formal, diálogo, direito ao saber e compartilhamento de experiências. Essas categorias serão conceituadas no item 1.7 desse mesmo capítulo.

Em suma, os questionários foram organizados da seguinte forma: o questionário utilizado para as entrevistas com os Técnicos e Técnicas extensionistas (APÊNDICE A) possuiu um total de 45 questões, distribuídas em seis blocos temáticos. O primeiro bloco buscou traçar um perfil de identificação dos técnicos e técnicas. Nele continha questões como: nome, idade, formação profissional e quantidade de famílias atendidas na chamada. No bloco que se referia à categoria diálogo (bloco 02), buscou-se sondar qual o entendimento do (a) entrevistado (a) sobre diálogo e como este ocorreu durante a execução do projeto. Questões sobre as relações geradas a partir deste processo também foram sondadas, como por exemplo, quais as metodologias utilizadas e ou adotadas por eles e elas durante a realização do trabalho.

No bloco de número 03, direcionado para a categoria direito ao saber, foram elaboradas questões como: o que se entende por saber? Quem foi o aprendiz e como os técnicos e técnicas se veem no processo desenvolvido durante o projeto? Já no bloco 04, sobre

compartilhamento de experiências, foi perguntado aos técnicos e técnicas se os agricultores (as) foram estimulados a fazer experimentos em suas propriedades e se foram incentivados a desenvolver atividades pautadas nas relações de cooperação e solidariedade?

As questões que fizeram parte do bloco 05 (formação de cidadãos) buscavam captar como o empoderamento, a visão crítica e as questões de gênero foram trabalhadas durante a execução do projeto. Por fim, no bloco 06, que tratava da categoria educação não formal buscou-se verificar o entendimento dos técnicos e das técnicas sobre educação, educação não formal e se, do ponto de vista deles e delas, os trabalhos que desenvolvem é um trabalho de educação.

De igual maneira, o questionário utilizado junto aos agricultores e agricultoras também levou em consideração, na fase de elaboração, as mesmas categorias de análise escolhidas para o questionário dos técnicos. Cabendo aqui justificar esta opção pelo fato de assegurar a percepção da totalidade em todos os segmentos escutados.

Ao todo, o questionário continha 35 questões (APÊNDICE B), também divididas em blocos temáticos. O bloco 01 era voltado para a identificação do público entrevistado. Buscou-se saber o nome, a idade, a escolaridade, o município e a comunidade da qual fazem parte. No bloco 02, referente à categoria diálogo, as perguntas foram no sentido de entender qual o processo de diálogo que foi estabelecido entre extensionistas e agricultores e agricultoras. Para isto, sondou-se a forma como o projeto foi apresentado aos beneficiários e beneficiárias, quais eram as atividades desenvolvidas pelos extensionistas, se foram estabelecidos laços afetivos de amizade, de respeito, e quais os momentos disponibilizados e destinados para que os agricultores(as) falassem.

A categoria, direito ao saber, abordada no bloco de perguntas 03, também buscou sondar o entendimento dos agricultores e agricultoras sobre o que é saber e se este saber, por meio do projeto, pôde ser experimentado e compartilhado tanto entre os beneficiários e beneficiárias quanto entre estes e os extensionistas. No bloco 04, compartilhamento de experiências, as perguntas foram voltadas a buscar respostas acerca do estímulo ou não ao desenvolvimento de processos experimentais, das criatividades e da colaboração e cooperação entre vizinhos.

As perguntas componentes do bloco 05 buscaram captar se os projetos desenvolvidos, de alguma forma, desencadearam processos formativos cujo fim fosse a cidadania dos e das participantes. Desta forma, as perguntas objetivavam saber se o técnico ou técnica, durante o projeto, abordou sobre os direitos e deveres dos agricultores e agricultoras, assim como se

foram tratadas questões relacionadas a gênero e política. Finalizando, o bloco 06 era relacionado à categoria educação não formal. Por meio deste, sondou-se se houve o estímulo a processos de organização coletivos como associações, cooperativas e grupos produtivos, bem como o envolvimento dos demais membros da família nas ações de ATER.

Em resumo, o que se buscou verificar, por meio das entrevistas, foi a correspondência ou não entre as práticas dos extensionistas, as percepções dos agricultores e das agricultoras e a orientação existente na proposta metodológica preestabelecidas pelos técnicos do MDA, nas chamadas e nos projetos aprovados e executados pelas entidades.

Concluídas as duas fases antes mencionadas, realizou-se o tratamento dos dados, que foi seguido de uma análise qualitativa, na perspectiva de alcançar respostas à pergunta norteadora e aos objetivos desta pesquisa.

2.2 A ESCOLHA DAS CHAMADAS PÚBLICAS E DAS INSTITUIÇÕES.

Conforme já foi citado na introdução, o interesse por este tema surgiu, em parte, a partir da participação desta pesquisadora em um projeto de pesquisa realizado no período de março a outubro de 2011. Como parte do referido projeto, houve um momento de reflexão acerca da recém-lançada Lei de ATER (Lei nº 12.188/2010) e sobre os instrumentos estabelecidos por esta Lei para a disponibilização dos recursos financeiros e para a execução das atividades. Naquele momento, se teve a oportunidade de realizar um levantamento junto ao *site* do MDA, acerca de todas as Chamadas que foram lançadas para todo Brasil até dezembro de 2010, o que será mais detalhado em capítulo posterior. Tal levantamento proporcionou alguns debates que foram coordenados pelo Núcleo de Agroecologia e Campesinato da UFRPE (NAC/UFRPE), juntamente com organizações da sociedade civil.

De posse desse levantamento acerca das Chamadas, que totalizaram 155 para todo o Brasil, no ano de 2010 (DINIZ; LIMA; ALMEIDA, 2011), fez-se um recorte sobre as Chamadas que foram direcionadas para o estado de Pernambuco, que totalizaram 11. O quadro geral, com o resultado das Chamadas dirigidas para o Estado de Pernambuco pode ser descrito da seguinte forma: 09 foram vencidas pelo Instituto Agrônomo de Pernambuco (IPA), 02 pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), 02 pelo Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá (Centro Sabiá), 01 pelo Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não Governamentais Alternativas (CAATINGA) e 01 pela organização social Diaconia.

Se somarmos o número de instituições vencedoras, verifica-se que o total ultrapassa o número de Chamadas lançadas, por isso, cabe esclarecer que algumas Chamadas eram divididas em lotes, como foi o caso das Chamadas de números 035, 089, 098 e 150.

O recorte que privilegia Pernambuco surgiu do fato de este ser o Estado em que esta pesquisadora sempre atuou profissionalmente, ora em Organizações Não Governamentais (ONG), ora em Projetos de Pesquisa ligados ao NAC/UFRPE.

A escolha das Chamadas e das instituições não se deu de forma aleatória. A intencionalidade utilizada buscou, na medida do possível, facilitar a execução e o desenvolvimento da pesquisa. Antes do contato inicial junto às instituições, ainda no mês de março de 2013, foram elencadas as possíveis Chamadas a serem analisadas. A escolha tentou agrupar as Chamadas por proximidade espacial.

Desta forma, com o delineamento da área da pesquisa foram escolhidas 02 Chamadas Públicas vencidas por 02 organizações diferentes. Feita esta pré-seleção, a etapa seguinte foi entrar em contato com as instituições. Os primeiros contatos foram realizados no mês de abril de 2013, via telefonemas, envio de emails e formalização da proposta por meio de cartas de apresentação, que foram encaminhadas às instituições. Estes contatos iniciais pretendiam agendar uma conversa com os coordenadores das Chamadas Públicas em cada instituição.

As conversas com os representantes das 02 instituições ocorreram no mês de maio de 2013, ocasião esta em que foram feitos os acordos e agendas necessárias para então dar início às idas a campo.

Assim, as Chamadas que foram selecionadas para serem analisadas neste trabalho são as seguintes: Chamada nº 089/2010, voltada para mulheres de diversos territórios da cidadania, mais precisamente o lote 19, cuja instituição vencedora foi o IPA e cuja região de abrangência limitava-se a municípios que fazem parte do Território da Cidadania, denominado Sertão do Pajeú, com abrangência de 16 municípios; e a Chamada nº 098/2010, também direcionada para o Sertão do Pajeú, mais especificamente o lote 02, com 05 municípios pertencentes a este território, cuja entidade vencedora foi o Centro Sabiá.

2.3 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS INSTITUIÇÕES EXECUTORAS DOS PROJETOS.

2.3.1 O Instituto Agrônômico de Pernambuco – IPA

Criado em 1935, o IPA é um órgão da administração direta do Estado de Pernambuco que atuou, desde sua origem, apenas com a promoção de pesquisas agropecuárias. Somente em 31 de Janeiro de 2003, passou a atuar em atividades de Assistência Técnica, Extensão Rural e de infraestrutura hídrica, competência esta que foi definida pela Lei Estadual complementar 049/2003 (IPA, 2013). Com esta modificação em sua estrutura, o IPA passou a ser o órgão público responsável pelos serviços de ATER no Estado de Pernambuco.

A missão do instituto é “Gerar e adaptar tecnologia, prestar assistência técnica e extensão rural prioritariamente aos agricultores de base familiar, realizar obras de infraestrutura hídrica e disponibilizar bens e serviços para o desenvolvimento sustentável do agronegócio” (IPA, 2013). Consta, como seus objetivos, garantir que as condições de vida da sociedade pernambucana sejam elevadas via aproveitamento racional e equilibrado das potencialidades do estado, garantindo a continuidade e renovação dos recursos renováveis e equilíbrio dos ecossistemas (IPA, 2013).

Cabe salientar que a ATER estatal em Pernambuco, de acordo com o próprio IPA (IPA, 2013), existe há mais de cinquenta anos e sempre foi uma atividade ligada ao desenvolvimento rural. Seu início se deu a partir da criação da Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural (ANCAR), ficando, logo em seguida, sob a responsabilidade da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Pernambuco (EMATER-PE) - atualmente extinta -, de modo que a atividade de extensão rural passou para a responsabilidade da Empresa de Abastecimento do Estado de Pernambuco (EBAPE) até chegar aos dias atuais, sob a responsabilidade do IPA, que possui uma diretoria de Extensão Rural.

As ações que ficam sob a responsabilidade da diretoria de Extensão são ligadas ao crédito rural; educação profissional; desenvolvimento local sustentável; divulgação tecnológica em propriedades e comunidades rurais; técnicas da produção, de organização e de comercialização; incentivo ao desenvolvimento de atividades não agrícolas; sistema de extensão rural municipalizado; e ações complementares de combate à seca (IPA, 2013).

Segundo IPA (2010), as principais atividades da instituição, voltadas ao exercício da ATER, são as seguintes: prestação de serviços de ATER em todo o Estado de Pernambuco,

com escritórios em cada município do Estado; parcerias com instituições não governamentais; participação em programas estaduais e federais, como o Programa Mãe Coruja (estadual), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ambos de âmbito federal; componente da rede de Agroecologia do MDA; participação em eventos ligados à agricultura familiar, como a Feira de Agricultura Familiar do Município de João Alfredo/PE (FENAGRI), Feira de Caprinos no Município de Santa Maria da Boa Vista/PE (CAPRIBOA), Exposição sobre Cadeia Produtiva do Leite no Município de Afrânio/PE (AFRALEITE), Rede Estadual de Agroindústrias de Polpa de Frutas; e elaboração e aprovação, no ano de 2010, de 540.956 mil projetos de financiamento ligados ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF).

2.3.2 O Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá – Centro Sabiá

É uma associação civil de direito privado, sem finalidades econômicas, fundada em 09 de Julho de 1993 por agricultores e agricultoras, técnicos e técnicas, motivados pelos desafios políticos, socioeconômicos e ambientais que circundavam a agricultura familiar, na região Nordeste do Brasil, naquela época. (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010a). Como objetivo, a instituição visa:

Contribuir na construção de um modelo de desenvolvimento rural sustentável, voltado para o fortalecimento da autonomia das famílias agricultoras e suas organizações, proporcionando valores solidários e igualitários nas relações de gênero e geração, promovendo a defesa e a proteção do meio ambiente, do patrimônio público e do consumidor. (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010b).

Tem como Missão Institucional “Plantar mais vida para um mundo melhor, desenvolvendo a agricultura familiar agroecológica e a cidadania” (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010a, p.20). Sua prática institucional é de assessoramento aos processos de difusão da Agricultura Agroflorestal ou Sistemas Agroflorestais (SAFs), com a adoção de sistemas de produção que promovem o equilíbrio ecológico, evitando pragas, doenças e o uso de insumos agroquímicos (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010a).

Como área de atuação, a instituição é apta para atuar em todo o território nacional, porém suas atividades tem se concentrado no Estado de Pernambuco, estando presente em 47

municípios localizados nas regiões da Zona da Mata, Agreste e Sertão. Na execução dos projetos o atendimento, em termos de área territorial, configura-se da seguinte forma: 07 municípios da Região da Mata, 34 no Agreste e 06 no Sertão (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010a).

Dentre as principais atividades desenvolvidas por esta entidade destacam-se: acompanhamento de 1.509 famílias agricultoras nos processos de produção, beneficiamento e comercialização; atuação junto a 24 Associações de Agricultores e Agricultoras; assessoria a 07 Feiras Agroecológicas; apoio na implantação e no funcionamento de unidades familiares e comunitárias de beneficiamento da produção; assessoria às Associações de Agricultores e Agricultoras na elaboração, negociação e execução de projetos do PAA, junto à Companhia Nacional de Abastecimento - CONAB; integrante da Rede do Algodão Agroecológico que exporta o produto através das Empresas Tudo Bom, Veja e Coopnatural; atuação na implantação e desenvolvimento de Fundos Rotativos Solidários, que apoiam a criação de pequenos animais na região do semiárido; acompanhamento a grupos de jovens e mulheres; realização de atividades formativas através de seminários, encontros, intercâmbios, oficinas e reuniões; e promoção de estágios de vivência para estudantes de escolas técnicas e universidades, em áreas agrofloretais das famílias agricultoras que assessoria (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010a).

2.4 A REGIÃO ONDE FORAM EXECUTADOS OS PROJETOS: O SERTÃO DO PAJEÚ.

Assim como os demais sertões nordestinos, segundo Andrade (1963), o sertão do Pajeú⁸ teve sua formação desde o século XVIII, pautada no extermínio de povos indígenas nativos da região e na distribuição de imensos pedaços de terras (sesmarias) a grandes latifundiários, que vieram interessados na lucratividade da pecuária bovina. Tal atividade tinha como objetivo suprir os engenhos das zonas canavieiras com força animal e, também, suprir os centros urbanos com alimentos, mais especificamente a carne bovina e também o couro, sendo este último utilizado para diversos fins, como vestuário, móveis, dentre outros.

⁸ O Sertão do Pajeú recebeu este nome em virtude da existência do Rio Pajeú que, no seu percurso, corta diversas cidades deste território, tratando-se, pois, de um afluente do Rio São Francisco (PERNAMBUCO, 2011, p.119).

Os municípios pertencentes ao Sertão do Pajeú compõem o atual mosaico do Ministério da Integração Nacional, intitulado de Nova Delimitação da região Semiárida Brasileira (BRASIL, 2005). Porém, de acordo com Silva (2006, p.16), esta região, o semiárido, já possuiu “outras denominações, como Sertões⁹ e Nordeste das Secas”.

Com esta breve explanação, percebe-se que as denominações Sertão e Sertão do Pajeú não foram adotadas por acaso. Cabendo destacar que tais denominações também influenciam na formação da identidade e do sentimento de pertencimento do povo que nasceu ou vive no Sertão do Pajeú, uma vez que foi comum ouvir as pessoas locais identificarem-se como “Pajeuzeiros”.

Esta denominação, que tem relação com o uso de um termo tão antigo e que permanece até os dias atuais, serviu, inclusive, para nomear as diferentes estratégias de planejamento e territorialização a nível nacional e estadual. Ao falar em estratégia de territorialização ou regionalização no decorrer do presente trabalho, nos deparamos com dois casos que tratam o Sertão do Pajeú de forma diferenciada.

O primeiro caso refere-se ao desenho de territorialização, fruto dos esforços do Governo do Estado de Pernambuco, que, desde 1969, optou por dividir o estado em regiões administrativas. Inicialmente, estas tentativas não vingaram e somente no ano de 1999 é que foram criadas as chamadas Regiões de Desenvolvimento (RD), cujo objetivo é planejar de forma estratégica e gerenciar de forma descentralizada as ações de governo. Dentre as RD está a do Sertão do Pajeú, que é composta por 17 municípios (CONDEPE, 2011).

O outro desenho encontrado foi a dos Territórios da Cidadania (TC), programa do Governo Federal, existente desde 2008, que reúne diversos ministérios e órgãos federais, contando também com a parceria de órgãos estaduais, municipais e da sociedade, o qual tem como objetivo promover o desenvolvimento econômico e garantir o acesso à cidadania em municípios com os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável (BRASIL, 2008). Dentro deste

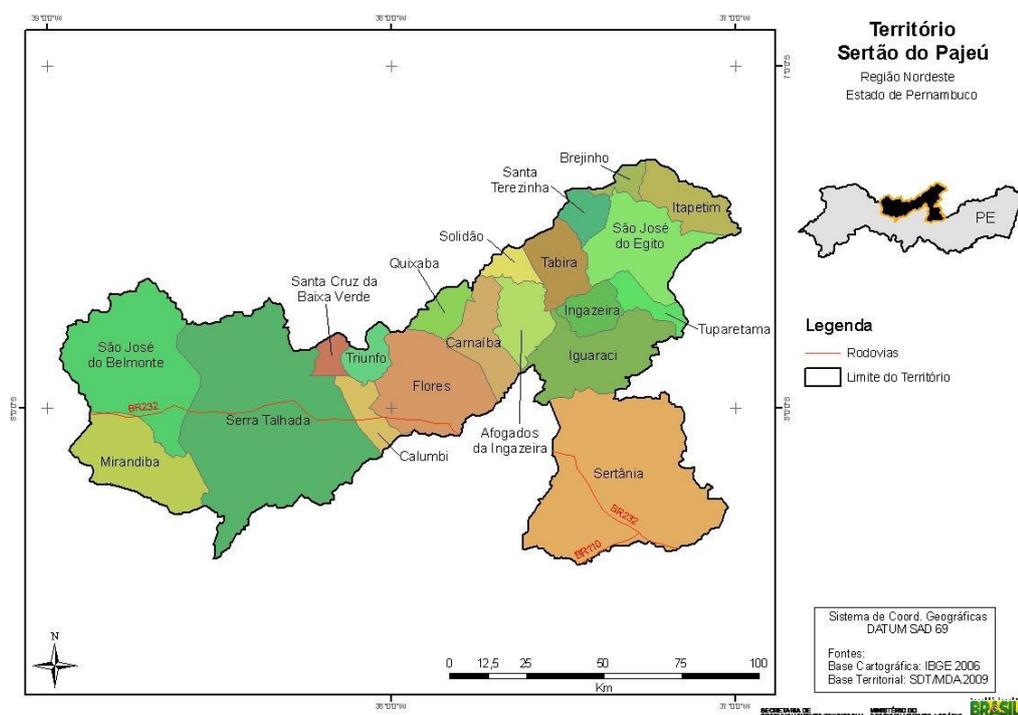
⁹ A origem do termo sertão é explicada por Amado (1995). No referido trabalho, a autora analisa a palavra tomando como base 04 categorias analíticas. A primeira como uma categorial espacial, ou seja, o uso da palavra Sertão para se referir a um determinado lugar que não era necessariamente o Nordeste Brasileiro. A segunda categoria seria do termo Sertão/sertões como parte do pensamento social, sobretudo na construção da historiografia brasileira e que foi utilizada por diversos autores desde o século XVI. A palavra Sertão como uma categoria cultural é a terceira análise traçada pela autora. Ressaltando que esta palavra esteve presente na literatura popular de cordel bem como em obras literárias consideradas cultas, nas obras denominadas literaturas regionalistas, além de outros tipos de arte, como na pintura, no teatro, no cinema e na música. Por fim, a autora (AMADO, 1995, p.148) refere-se à palavra Sertão como sendo “uma categoria que foi construída ainda durante o período da colonização brasileira.”

programa também existe um Território da Cidadania Sertão do Pajeú, que é composto por 20 municípios (BRASIL 2013).

Entretanto, de acordo com o documento, intitulado de Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sertão do Pajeú, elaborado pelo MDA (BRASIL,2011,p.36), uma estratégia não anula a outra, pois, “segundo o Governo do Estado de Pernambuco, o Território do Pajeú pertence à Região de Desenvolvimento - RD do Pajeú”.

Ciente dessa informação é válido esclarecer que, no decorrer de todo o trabalho, quando se faz referência ao Sertão do Pajeú, está se falando da estratégia adotada pelo Programa Territórios da Cidadania, que abrange os municípios de Afogados da Ingazeira, Igaraci, Quixaba, Santa Terezinha, São José do Egito, Serra Talhada, Sertânia, Tabira, Brejinho, Calumbi, Carnaíba, Flores, Itapetim, Mirandiba, Santa Cruz da Baixa Verde, São José do Belmonte, Solidão, Triunfo, Tuparetama e Ingazeira (BRASIL, 2013), para os quais ambas as Chamadas Públicas aqui analisadas foram direcionadas (BRASIL, 2010b, 2010c), conforme representação do mapa abaixo (MAPA 01).

Figura 1 - Território da Cidadania Sertão do Pajeú.



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário (2009).

O acesso mais utilizado para se chegar ao Sertão do Pajeú é pela BR 232, seguindo pela PE- 320, que liga Serra Talhada a São José do Egito, via Calumbi e Flores ou pela PE -

360, que liga Ibimirim a Floresta e a Petrolina. A média de distância entre os municípios componentes do território para a capital Recife é de 395 km (BRASIL, 2011).

Ainda, segundo o documento elaborado pelo MDA (BRASIL, 2011), o TC Sertão do Pajeú possui uma área de 13.350,30 Km² e conta com uma população total de 395.293 habitantes. Desse total de habitantes 38,88% (153.673 hab.) tem como lugar de vida a área rural. Ao falar em área rural, o quantitativo de agricultores familiares que compõem o referido território é de 33.804 e o número de famílias assentadas é de 1.810. O território ainda possui 16 comunidades quilombolas, 01 terra indígena e apresenta uma média de IDH de 0,65, que é considerada uma taxa de desenvolvimento humano regular (BRASIL, 2013).

No que tange à economia, a agropecuária destaca-se como o principal setor produtivo que gera renda e ocupação para os habitantes do território. Neste sentido, destaca-se a cultura do milho e do feijão como uma tradição do território, também acompanhadas da pecuária de pequeno porte (caprinocultura e ovinocultura) e da fruticultura (BRASIL, 2011).

A dimensão ambiental do território é marcada por uma geomorfologia, que, em sua grande maioria, é formada por áreas planas, porém com algumas áreas nas divisas que possuem altitudes de até 800m. O regime de chuvas não difere das características gerais do Semiárido brasileiro, com uma variação de 400 a 800 mm por ano, concentradas num período que pode variar de 3 a 5 meses. Vale destacar a possibilidade de formação de aquíferos subterrâneos, devido ao substrato rochoso, que tem a capacidade de sugar e armazenar água e também a formação de um clima mais ameno em alguns municípios, que ficam localizados em áreas de maior altitude, os chamados brejos de altitude. Os rios presentes neste território são todos temporários e ainda ocorrem formações de caatinga nativa (BRASIL, 2011).

Mas a característica que se destaca neste território é a diversidade cultural existente e sua dimensão político institucional. No que tange à cultura, é forte nesta região a poesia, as cantorias, bem como as representações do cangaço e de lampião, existindo, nos diversos municípios que compõem o território, pontos de cultura, museus e monumentos históricos (CONDEPE, 2011). Já ao que se refere à dimensão política, o Pajeú apresenta uma boa organização social, com forte atuação de sindicatos e ONGs que vêm pautando a temática do desenvolvimento e inclusão social a partir de diversas contribuições. Tem também a existência de conselhos e a atuação de órgãos governamentais das três esferas (BRASIL, 2011).

2.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada junto a diversos sujeitos, envolvidos nas atividades de ATER, ou seja: os e as agentes de ATER e os agricultores e as agricultoras que tiveram envolvimento com os serviços oferecidos pelas entidades contratadas, via Chamada Pública - no caso em questão, o IPA e o Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá.

Desta forma, se a busca é entender o processo educativo, não se pode compreendê-lo sem levar em consideração todos os sujeitos envolvidos, pois “cada pessoa aprendente é um arquiteto de seu próprio conhecimento. É um alguém que, a um passo além, partilha com outros o poder saber de que participa” (BRANDÃO, 2010, p.100).

É nesta afirmação que reside o significado do que é aprender no processo educativo não formal, pois, nessa modalidade de educação, segundo Almeida (2012, p.06), “A aprendizagem se dá por meio da prática social e das experiências que se constituem no cotidiano dos embates políticos e sociais”.

Ao entender que os objetivos específicos ajudam a orientar na busca das respostas para as questões que se pretende esclarecer neste trabalho, cabe destacar que:

Para atender aos objetivos específicos, - elencados em i) e ii) -, foram entrevistados extensionistas de 02 entidades diferentes. Ao todo, foram realizadas 06 entrevistas, das quais 03 foram realizadas junto à extensionistas de uma entidade de natureza governamental, que, no Estado em estudo, é o IPA e 03 extensionistas de uma entidade não governamental, o Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá, conforme descrição já realizada no subitem anterior.

No que se refere aos agricultores e às agricultoras e na tentativa de responder aos objetivos - propostos em i) e iii) -, visando entender quais as percepções dos agricultores e agricultoras sobre o processo educativo desenvolvido pelas entidades de extensão rural, foram entrevistados um total de 23 beneficiários, dos quais 17 foram mulheres e 06 foram homens.

O processo de escolha das pessoas que foram entrevistadas inicialmente ocorreu por meio da seleção de um município que fizesse parte da região de abrangência do estudo e que tivesse sido contemplado com a Chamada Pública.

O fato de focar as análises em um único município de cada chamada se deu, primeiramente, pela preocupação em dar conta de traçar uma análise de qualidade; segundo, por levar em consideração a vastidão que é o território do Pajeú (20 municípios); terceiro, pelo tempo e pelos prazos a serem cumpridos dentro do POSMEX; e quarto, pelos recursos

financeiros que seriam necessários para uma pesquisa em cada município atendido pelas Chamadas de ATER.

Diante disto, os municípios escolhidos foram Triunfo e Afogados da Ingazeira, onde os projetos trabalharam com o seguinte quantitativo de agricultores e agricultoras: Triunfo, 201 beneficiários atendidos pelos serviços de ATER; Afogados da Ingazeira, 08 mulheres agricultoras familiares foram beneficiadas. A amostra utilizada para a presente pesquisa foi de um pouco mais de 10% do total de beneficiários atendidos nos dois municípios, ficando distribuída da seguinte forma:

Em Triunfo, além dos extensionistas que compõem o quadro técnico do Centro Sabiá, entrevistamos 19 agricultores e agricultoras que foram atendidos por esta instituição. Dos 19 entrevistados, 13 eram mulheres. Em Afogados da Ingazeira, foram entrevistadas 04 mulheres¹⁰ agricultoras, além da equipe técnica do IPA regional de Afogados da Ingazeira, que foi responsável pela execução do projeto selecionado via Chamada Pública.

O critério de seleção dos entrevistados e das entrevistadas foi aleatório, por meio de sorteio. Mesmo com a realização do sorteio no decorrer das entrevistas, já em campo, nos deparamos com a necessidade de fazer algumas trocas¹¹ entre as pessoas que estavam previstas para serem entrevistadas. Essas mudanças no percurso se deram em virtude de uma realidade encontrada *in loco*, isto é, ocorreram por conta da ausência de chuvas pela qual a região Semiárida, e por consequência o Território do Pajeú, vem passando desde o ano de 2011. Fato este que obrigou algumas famílias, das que haviam sido sorteadas, a migrarem para outras comunidades, outros municípios e outras regiões. Neste caso, a medida adotada foi a de que se a pessoa sorteada para a entrevistada fosse uma mulher ou um homem, pedia-se que o último beneficiário entrevistado indicasse outra mulher ou outro homem que também fez parte como beneficiário do projeto. Feita esta indicação, efetuou-se uma checagem do nome na lista de beneficiários, repassada pelas instituições, e então realizada a entrevista.

Desta maneira, a estratégia central do estudo foi obter as percepções divergentes e semelhantes sobre a concepção de educação não formal, referenciada na Lei nº 12.888/2010, e as práticas do(a)s técnico(a)s extensionista.

¹⁰ Neste caso, só foram entrevistadas mulheres (agricultoras) porque a Chamada era específica para Mulheres rurais. Ver página 98 deste trabalho.

¹¹ Este fato aplicou-se somente a algumas pessoas que estavam previstas para serem entrevistadas no Município de Triunfo.

2.6 DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DE TRABALHO.

Após a etapa destinada às leituras de bibliografias e documentos relacionados ao tema central do presente estudo, deu-se início à pesquisa de campo. A ida a campo ocorreu durante todo o mês de outubro de 2013. O primeiro município a ser trabalhado foi Triunfo e o segundo, Afogados da Ingazeira. A aproximação junto às pessoas que se pretendia entrevistar se deu de forma diferenciada, variando de acordo com o público e a situação. No caso dos técnicos e técnicas, a apresentação se deu pela mediação dos coordenadores dos projetos que faziam uma breve apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa. Em relação aos agricultores e agricultoras, na abordagem dos que foram atendidos pela Organização Não Governamental, contou-se com a mediação de um dos técnicos na aproximação de apenas um beneficiário. Nesta mediação foi feita uma apresentação da pesquisadora que, logo em seguida, iniciou a entrevista. Nas demais famílias, 18 no total, a abordagem foi realizada sem a mediação do técnico.

Ao chegar à comunidade, procurava-se um ponto central como, por exemplo, bar, praça ou mercadinho e perguntava onde morava a pessoa procurada. De posse desta informação, prosseguia-se até o local informado. Ao chegar à residência indicada, fazia-se uma conferência para saber se era realmente a da pessoa procurada, perguntando seu nome completo. Após a confirmação, iniciava-se uma apresentação pessoal da pesquisadora que, em seguida, fazia um resgate sobre o projeto que foi realizado pela organização, e, na sequência, explicava do que se tratava a tal visita. A residência da próxima pessoa, que tinha sido selecionada para entrevista, sempre era indicada pela última pessoa entrevistada.

No caso da Organização Governamental, a ida a todas as comunidades se deu na companhia de uma das técnicas que trabalhou no projeto, que, ao chegar à casa da beneficiária, apresentava a pesquisadora, fazendo uma breve explicação acerca do que se pretendia com a visita. Na sequência, a técnica se afastava para que se desse início à entrevista.

Todas as entrevistas contaram com o consentimento das pessoas que, a todo o momento, foram muito receptivas, mas também se percebeu certa “expectativa” com a chegada da pesquisadora, pois, como se falou anteriormente, o Pajeú, no momento da pesquisa, passava por uma estiagem que já duravam três anos. A boa recepção foi indicada pela boa vontade em disponibilizar o tempo (ninguém se negou a participar), pela forma de acolhimento, com oferta de lanches e até refeições. Tudo isto trouxe à tona a preocupação e o

cuidado em deixar claro qual a finalidade de tal visita nas suas residências, ficando em acordo com todos os participantes a devolução dos resultados obtidos ao final da pesquisa.

Especificamente no caso dos Técnicos e Técnicas, as entrevistas foram realizadas em salas ou em locais menos movimentados, dentro das instituições, sendo que uma das técnicas foi entrevistada na sua própria residência. No caso dos agricultores e agricultoras, as entrevistas ocorreram em diversos ambientes das suas casas.

Em geral, o tempo de realização das entrevistas dos técnicos e técnicas variou entre 50 e 60 minutos. Enquanto que a dos agricultores e agricultoras variou de 20 a 30 minutos. Todas as entrevistas contaram com a gravação de áudio após o consentimento das pessoas entrevistadas e acordado o sigilo dos seus nomes na redação do trabalho.

Após retorno do campo, passou-se à etapa da sistematização dos dados. Para isso, montou-se uma planilha no programa *Excel*, onde os dados foram organizados de acordo com as 04 categorias de análise. Essa planilha, inicialmente, foi preenchida apenas com a digitação dos dados anotados nos questionários. Na sequência, procedeu-se uma escuta, acompanhada da transcrição de todas as gravações, cujo objetivo era verificar se não havia distorções entre o anotado e o que realmente foi falado. Todas as falas foram consideradas exatamente como a pessoa falou, fazendo-se apenas algumas correções gramaticais. Após essa sistematização, se montou um caderno de campo que, ao final, totalizou um número de 61 páginas. A partir desse conjunto de informações, realizou-se a análise dos achados que deu suporte para a discussão presente no capítulo 04.

2.7 CATEGORIAS ANALÍTICAS

Conforme já foi explicitado, esta é uma pesquisa com enfoque e análise qualitativa, que utilizou quatro categorias para a análise dos dados, provenientes dos levantamentos bibliográficos, documentais e do trabalho de campo. Essas categorias de análises foram tomadas como referências para verificar as práticas dos agentes extensionistas frente à Lei nº 12.188/2010, as Chamadas Públicas e a percepção dos agricultores. Com base nestas, também foram elaborados os questionários que subsidiaram as entrevistas.

Desta forma, compreende-se que é fundamental a explicitação e o entendimento de alguns conceitos que proporcionarão uma leitura e interpretação do presente trabalho, partindo de uma mesma perspectiva. Trata-se da conceituação das categorias que serviram

para a análise dos dados, obtidos na presente pesquisa, cujo surgimento partiu das quatro dimensões da educação não formal que tomamos para este trabalho e que já citamos na introdução.

A primeira categoria a se considerar para as análises do presente trabalho é a própria educação não formal, por isso considera-se pertinente fazer uma contextualização acerca da educação não formal a que se direciona o presente trabalho.

Segundo Gohn (2009) a educação não formal, muitas vezes, não é considerada como educação porque não desenvolve processos escolarizáveis. Os processos educativos dessa modalidade de educação extrapolam o ambiente escolar e ocorrem nas mais diversas situações, formas e locais de organização da sociedade civil, em entidades pertencentes ao terceiro setor da sociedade, envolvendo desde os movimentos sociais, organizações não governamentais e instituições sem fins lucrativos, ligadas a área social, até projetos comunitários e sociais. A educação não formal também se desenvolve em parceria com as escolas e com a comunidade educativa por meio dos diversos conselhos e colegiados (GOHN, 2011).

No entanto, Gohn (2011) salienta para o cuidado de não confundir a terminologia educação não formal com a educação informal, pois são modalidades de educação diferentes, sendo que “na primeira existe intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos” (GONH, 2011, p.107), enquanto que na segunda o processo educativo se dá por meio de processos espontâneos da vida, seja ela na família ou nas diversas atividades sociais e culturais.

Outro esclarecimento feito por Gohn (2011) é acerca do fato da educação não formal ocorrer em ambientes extraescolares. Para a autora, isto não a isenta de organização, planejamento e sistematização de seus processos educativos.

Montevechi (2005) destaca a importância de se pesquisar acerca da educação não formal no contexto atual brasileiro, atentos para a compreensão dos reais interesses e finalidades políticas e econômicas dessa modalidade educativa, pois, segundo o autor, a depender da orientação acerca dos objetivos educacionais que se pretende alcançar, pode-se estar contribuindo para um processo formativo que “visa à manutenção das estruturas econômicas, políticas e sociais vigentes no modelo neoliberal¹²” (MONTEVECHI, 2005, p.37).

¹² No modelo neoliberal, de acordo com Montevechi (2005), o conhecimento está baseado na busca de atender ao mercado, que é comandado por um grupo reduzido de pessoas com interesses particulares em contraponto às necessidades da grande maioria da população mundial.

Ao tratar de orientações enquanto objetivos educacionais, Montevechi (2005) destaca a presença de duas orientações que ocorrem na educação não formal brasileira. A primeira é uma orientação cujo objetivo educacional é de cunho político, enquanto que a segunda possui um objetivo educacional de socialização.

Finalizando tais questões acerca da educação não formal, recuperaremos as dimensões deste tipo de educação traçadas por Gohn (2009), que foram escolhidas para ajudar na análise deste trabalho.

A primeira dimensão a ser observada no desenvolvimento dos projetos de ATER é relacionada à cidadania, que, de acordo com Gohn (2011, p.106), na educação não formal “envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos”.

De acordo com Freire (2001, p.25), cidadão “significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado”, enquanto cidadania “tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 2001, p.25). Desta forma, por meio desta dimensão, buscou-se captar se na execução dos projetos de ATER foram proporcionados espaços de aprendizagem política sobre os direitos e deveres dos indivíduos enquanto cidadãos, como, por exemplo, a participação em associações, conselhos e os diversos espaços de representação da sociedade civil.

Cabe destacar que neste trabalho entende-se a cidadania como uma construção coletiva e não como uma cidadania advinda por meio de decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados, mas sim, uma cidadania que “se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas.” (GOHN, 2012, p.21).

No caso em questão, a prática social em curso é a ATER, e os sujeitos dessa prática são os agricultores, as agricultoras e os e as agentes de ATER. Por isso, o que também se buscou com esta dimensão foi tentar perceber se a educação não formal, citada na Lei de Ater e que deveria ser praticada por meio dos projetos selecionados a partir das Chamadas Públicas, estimulou ou proporcionou processos onde seus beneficiários se afirmam enquanto homens e mulheres, que podem realizar transformações (FREIRE, 1983), sejam elas de cunho pessoal, social ou econômica, de forma autônoma; se a criticidade foi estimulada e se várias opções, caminhos ou diferentes formas de fazer foram apresentados pelos técnicos e técnicas, aos agricultores e agricultoras, para que estes livremente fizessem suas escolhas.

Ainda no âmbito da cidadania, buscou-se verificar se o processo educativo vivenciado gerou a conscientização dos indivíduos. Ou seja, se durante a execução dos projetos

ocorreram atividades grupais que estimulassem a formação de uma consciência crítica, em que os sujeitos passassem a compreender os seus próprios interesses, os interesses da sociedade em que vivem e a realidade em que estão inseridos (GOHN, 2011).

Outra dimensão, a segunda a ser verificada, é se houve a capacitação dos indivíduos para o trabalho. No caso em análise, as capacitações para o trabalho podem ser ligadas a atividades agropecuárias e também não agropecuárias, conforme destaca (BRASIL, 2010a). No entanto, Gohn (2011) ressalta que tais capacitações não podem deixar de habilitar os indivíduos, a aprofundarem o conhecimento de sua profissão e a administrarem suas vidas.

Freire (1981), ao tratar de capacitação de novas técnicas junto a agricultores e agricultoras, enfatiza a necessidade de os agentes de ATER entenderem a unidade de produção como “uma unidade cultural” (FREIRE, 1981, p.29). Portanto, a capacitação técnica jamais deve ser reduzida meramente a transferência de técnicas. Para este autor, a capacitação dos agricultores e agricultoras deve ser realizada sob uma perspectiva criadora e recriadora, sem deixar de discutir como algumas técnicas historicamente contribuíram com os processos de exclusão e opressão, reconhecendo-os também como sujeitos do processo de sua capacitação.

Em suma, com esta dimensão, buscou-se perceber se as capacitações desenvolvidas durante a execução dos projetos levaram em conta as habilidades, as potencialidades dos sujeitos e as realidades na qual estavam inseridos tais sujeitos.

A organização coletiva foi outra dimensão observada, dentro da categoria educação não formal. Com esta, buscou-se perceber se ocorreu, no processo educativo desenvolvido pelos projetos de ATER, “a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários” (GOHN, 2011, p.106), cuja finalidade seja a busca coletiva da solução dos problemas cotidianos. Para isto, foi sondado se foram estimulados aspectos como competição, individualismo ou relações de solidariedade, coletividade, cooperação e colaboração.

A última dimensão trata-se da aprendizagem de temas da educação formal, ou seja, os conteúdos. Neste sentido, Gohn (2011) salienta que, mesmo tratando-se da aprendizagem de temas ligados à educação formal, o ensino deve ser realizado de uma forma mais espontânea, de modo que os conteúdos ministrados sejam escolhidos juntamente com a comunidade.

No caso dos temas ligados a educação formal, abordados pelos técnicos e técnicas extensionistas, Freire (1981, p.23) destaca que “é preciso que esses técnicos superem a visão deformada da especialidade, a que transforma a especialização em especialismo,

escravizando-os a uma percepção estreita dos problemas”. Ao mesmo tempo, estes devem reconhecer que não podem ensinar nada se não estiverem abertos a aprender com as populações do campo.

Por fim, Gohn (2011) enfatiza que não adianta ensinamentos técnicos se a aprendizagem dos conteúdos não possibilita aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo, compreendendo o que está passando ao seu redor.

Destas dimensões elencadas surgiram as demais categorias, que trataremos de esclarecer nos parágrafos a seguir e que consideramos como fundamentais num processo educativo.

A segunda categoria aborda o entendimento sobre o que vem a ser diálogo. Para isto, tomamos como referencial o autor Paulo Freire que, com maestria, abordou em seus diversos trabalhos a temática do diálogo como um processo de comunicação que é estabelecido por meio de uma relação dialógico-comunicativa, em que “os sujeitos interlocutores se expressam, [...], através de um sistema de signos linguísticos” (FREIRE, 1979, p.67), ou seja, “a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito ” (FREIRE, 1979, p.67) .

De acordo com Vasconcelos e Brito (2006, p.73), o conceito de diálogo, que é encontrado nas obras de Paulo Freire, remete à seguinte afirmação:

É pelo diálogo que os homens se aproximam uns dos outros, desarmados de qualquer preconceito ou atitude de ostentação. Ninguém pode, querendo dialogar, estabelecer uma relação em que um dite as normas e o outro, simplesmente, as observe. No diálogo, as pessoas são livres para desejar, cultivar e estabelecer encontros. Transitando na construção de sua visão de mundo, na situação dialógica, os indivíduos não são seres coisificados, mas sujeitos que se humanizam totalmente. O diálogo não é um bate-papo desobrigado, mas sim a oportunidade, não isolamento, com a possibilidade de compreensão do pensamento do outro. É, por fim, o espaço onde se expressa o pensar verdadeiro, esperançoso e confiante.

Nessa perspectiva, o que se buscou analisar por meio desta categoria diálogo foi o tipo de relação que ocorreu entre o técnico ou técnica extensionista e os agricultores e agricultoras. Para isto, foi verificado se a relação estabelecida foi verticalizada ou horizontalizada, se existiu na relação laços de afeto, de amizade, humildade, promoção da esperança e um pensamento crítico.

Ainda na categoria diálogo, além de verificar o entendimento do(a)s extensionistas acerca do que é diálogo, buscou-se verificar se, durante a execução dos projetos, os

agricultores e agricultoras foram estimulados pelo(a)s extensionistas a exporem suas reais necessidades, a fazerem suas observações, a tirarem suas dúvidas e a fazerem suas críticas, no sentido do que Freire (1981, p. 21) chamou de “permanente avaliação de seu trabalho”. Para este autor, o ato de avaliar é, em si, dialógico, pois é por meio dele que agricultores e extensionistas, juntos, avaliam a prática desenvolvida, assim como os obstáculos encontrados, os erros e os equívocos que tenham sido cometidos.

Outra categoria a ser analisada tem relação direta com o que se chama de Saber. De acordo com Brandão (2010, p.106),

Saber é algo que transforma quem aprende a cada momento do gesto de saber. Saber nunca é o resultado de uma acumulação de conhecimentos e de habilidades transmitidos por um outro, fora de um diálogo.[...]Saber é criar conhecimentos e aprender e participar de situações e de processos ativos de criação do saber.

Percebe-se que, na tentativa de criar uma categoria que venha a indicar como se dá o **direito ao saber**, na relação estabelecida entre técnicos e técnicas extensionistas e agricultores e agricultoras, envolvidos no processo educativo da ATER, o diálogo e o saber são indissociáveis, ou seja, um é a expressão do outro e vice-versa.

Para tanto, no que tange a esta categoria de **direito ao saber**, pretendeu-se verificar se as ações da ATER foram desenvolvidas na perspectiva de compartilhamento de saberes antes enunciados ou na perspectiva de transferência de informações, da construção de conhecimentos e ou apenas na capacitação dos agricultores e agricultoras, no sentido de torná-los aprendentes funcionais¹³. Tais observações são fundamentais, pois a educação que se trata no presente trabalho toma como referência práticas que conduzam à liberdade dos sujeitos. Conforme palavras de Freire (1979, p.78), “educação como prática da liberdade não é transferência ou transmissão do saber nem da cultura; não é extensão de conhecimentos técnicos; não é a perpetuação dos valores de uma cultura dada; não é o esforço de adaptação do educando ao seu meio”.

Outro aspecto que se quis observar é se o processo educativo se deu por meio de uma aprendizagem meramente instrumental ou reflexiva; como o técnico se vê; e como ele é visto pelos agricultores e pelas agricultoras com respeito ao tipo de trabalho que desenvolve. Para

¹³ Este termo utilizado refere-se ao fato citado por Brandão (2010) de que aprender, a saber, não é tornar as pessoas meras detentoras e usuárias de mais informações e conhecimentos, sobre algumas competências que antes estas não possuíam, pois eram julgadas como incapacitadas ou sem os devidos instrumentos para realizar determinada tarefa.

isto, buscou-se a percepção, tanto dos agricultores e agricultoras quanto dos próprios extensionistas, se o técnico é um instrutor ou treinador, um comunicador de informações e técnicas ou um facilitador de processos; se nas relações estabelecidas o conhecimento possuía um dono; se ocorreram processos de experimentação e se os saberes dos agricultores e agricultoras foram considerados na relação estabelecida.

Entendendo que o saber mediatizado pelo diálogo gera o **compartilhamento de experiências**, elegeu-se esta como outra categoria de análise. Neste trabalho, entende-se por compartilhamento de experiências o saber em comum, que é criado via interações e histórias compartilhadas, de trocas de criações pessoais e interativas, por meio do diálogo, onde cada sujeito aprende, para partilhar com os outros, um ou vários saberes (BRANDÃO, 2010).

Com esta categoria, pretendeu-se verificar se, por meio das Chamadas - sobretudo pela forma como foram estruturadas -, houve o incentivo por parte dos e das extensionistas a processos de experimentação e compartilhamento de experiências entre agricultores e agricultoras atendidos pelas entidades de extensão rural, e se os técnicos e técnicas consideram que também aprenderam com os agricultores e agricultoras e vice-versa. Ou, mesmo sem que o formato - em que os projetos estavam estruturados - estimulasse, se isto aconteceu por iniciativa própria do(a) extensionista.

3 PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO DA ATER BRASILEIRA.

O presente capítulo fará um resgate histórico somente no que diz respeito ao processo educativo que permeou os serviços de ATER desde sua institucionalização no Brasil até a extinção da EMBRATER em 1990. Desta forma, o presente capítulo não pretende fazer um resgate histórico da Extensão Rural Brasileira como um todo, até porque isso já foi feito exaustivamente em outros trabalhos da área (FONSECA, 1985; CAPORAL, 1991, 1998), mas traçar algumas reflexões apenas no que tange ao processo educativo da ATER, ao longo de sua existência.

Portanto, o percurso que será traçado neste capítulo partirá de como se entende a educação e a educação não formal, buscando a definição e alguns esclarecimentos acerca do processo educativo no âmbito do não formal, dos sujeitos envolvidos nesse processo (educador e educando), bem como da prática educativa. Após estas definições, buscar-se-á

realizar uma aproximação entre a temática da educação com as ideias pedagógicas predominantes no Brasil, finalizando com um comparativo sobre as concepções de educação que nortearam as atividades de ATER, desde o ano de 1948, ano em que ocorreu a primeira experiência institucionalizada de ATER, a partir da criação da Associação de Crédito e Assistência Rural do Estado de Minas Gerais (ACAR-MG).

Partindo dessa aproximação entre as concepções de educação e os processos educativos que sempre estiveram presentes nas práticas da extensão, se buscará desvelar quais as concepções de educação que permearam os serviços de ATER no período aqui analisado. Por fim, como conclusão deste capítulo, serão abordadas as principais críticas feitas, ao longo do tempo, ao modelo de ATER praticado no Brasil antes do ano de 1990.

3.1 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM FACE DE UM NOVO CONTEXTO.

A educação possui na própria criação da vida humana um lugar bem mais essencial do que costumamos supor (BRANDÃO, 2007a, p.92).

Ao pensar a ATER brasileira como um serviço educativo não formal, conforme conceituada na lei nº 12.188/2010, sente-se a necessidade de refletir acerca de algumas questões que dizem respeito à educação propriamente dita. A começar pelo conceito do que é educação, e este é o título da obra de Brandão (2007b), onde o autor define a educação como um processo que é inerente aos homens e mulheres, que a usam para garantir a transferência do saber de geração em geração, onde todos aprendem e ensinam. Como afirma o autor:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007b, p.07).

Na mesma linha de pensamento, Freire (1983, p.14) afirma que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem.” Essa reflexão, segundo o autor, é indispensável pelo fato de sermos seres inacabados ou inconclusos e de termos consciência dessa condição. Daí o porquê de estarmos sempre junto com os outros, buscando a nós mesmos, e essa busca não ocorre somente através do contato com os outros,

ela ocorre no mundo, com o mundo e pelo mundo, pois somos seres de relações e não apenas de contatos (FREIRE, 1983).

Desta forma, pode-se considerar a educação como “uma prática permanente” (FREIRE, 2001, p.11) e, sobretudo, como uma atividade do âmbito da cultura, já que estabelece uma relação direta com o “modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 2007b, p. 10).

Partindo dessas criações e recriações, concorda-se com Brandão (2007b) que a educação não acontece de uma única forma e segundo um único modelo. Podemos afirmar que o processo educativo é tão complexo que assume o caráter plural de acontecer não somente na escola, mas em outras unidades educativas. Dessa forma, podemos considerar que educadores não são simplesmente os professores, mas, especificamente, falando do espaço não formal, contemplamos a existência de outros sujeitos que conduzem processos educativos, principalmente no contexto da extensão rural, como agricultores(as) e técnicos(as) agrícolas.

Neste sentido, Brandão (2007b, p.10) destaca as formas em que a educação pode existir.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

Ao falar em formas de existência da educação, Brandão (2007b) elucida, alerta e contrapõe-se a uma questão que ainda vigora no pensamento da maioria das pessoas: de que a educação só se obtém no ambiente chamado Escola e que uma pessoa para ser “educada”, precisa ser escolarizada.

No entanto, vale ressaltar que este trabalho não tem como objetivo desvalorizar a função da educação oferecida nas escolas. Compreende-se que esta é importante, ao concordar com Gohn (2009, p.32), quando ele afirma que a educação não formal “[...] não deve ser vista, em hipótese alguma como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar”. Este destaque é feito para assim podermos conhecer as outras formas e espaços existentes onde a educação também acontece. Conforme salienta Brandão (2007b, p.13), “a educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e

estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.”

O fato é que, historicamente, as classificações acerca dos ambientes educacionais sempre tomaram como referência a instituição Escola, mesmo sabendo que nos ambientes extraescolares¹⁴ era possível aprender e ensinar. No entanto, para efeito de classificação, as atividades extraescolares sempre tiveram como função o reforço da aprendizagem escolar (FÁVERO, 2007).

Nos escritos de Saviani (2011), percebe-se que essa compreensão de que a educação ocorre somente na escola vigora desde o período da colonização brasileira, quando os jesuítas criaram as primeiras escolas, colégios e seminários para atender especificamente às elites. Enquanto que, a pedido do rei de Portugal Dom João III, ficaram os povos nativos e negros (considerados seres inferiores) com a catequese e a doutrinação, cujo objetivo principal era de convertê-los à fé católica.

Somente a partir da década de 1960, portanto quase cinco séculos após a colonização brasileira, é que surgem as terminologias educação formal, educação não formal e educação informal. Segundo Fávero (2007), tais terminologias são de origem anglo-saxônica e surgem no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, motivadas por três fatores: o primeiro, a falta de atendimento à demanda escolar daquele momento; o segundo, pelo questionamento acerca dos sistemas escolares como instâncias de desenvolvimento social, o que, para aquele momento, representava uma ameaça; e o terceiro, pela necessidade de formação de recursos humanos para as novas tarefas frente à transformação industrial em curso.

Porém, o fato de só na década de 1960 surgirem as terminologias formal/não formal/informal, não significa que as experiências fora da escola surgiram somente neste período. As experiências formativas¹⁵ “extraescolares” (FÁVERO, 2007, p. 615) e “não escolares” (AFONSO, 1989 apud SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p.16) são tão antigas quanto as experiências formativas que ocorrem dentro da escola, assim como seu público é bem diferenciado.

¹⁴ Ambientes extraescolares, neste caso, são considerados as bibliotecas, o cinema, os esportes e as artes.

¹⁵ A ATER brasileira é um exemplo acerca dessa afirmação, pois, desde a sua origem, é tida como uma atividade de cunho educativo que, em alguns conceitos, aparece como atividade educativa “extraescolar” (INEPE, 1980) e, mais recentemente, desde a promulgação da lei nº 12.188/2010, é conceituada como “um serviço de educação não formal” (BRASIL, 2010a, p.01).

Em trabalho realizado por Montevechi (2005), relata-se que a educação não formal tem sua origem desde o período da colonização brasileira junto às populações economicamente desfavorecidas (negros, índios e mestiços), e que a práxis que a fundamentou teoricamente se baseou numa visão de que estas populações deveriam seguir os padrões europeus, serem cristãs, aptas a desenvolverem trabalhos manuais e serem obedientes às autoridades constituídas.

No entanto, de acordo com Simson, Park e Fernandes (2007, p.14), no Brasil, somente nos anos 1990 foi que “tais experiências passaram a ser conhecidas como educação não formal, ocorrendo paralelamente à frequência escolar”, cuja proposta de trabalho vem sendo voltada, sobretudo, para as populações mais pobres do país sob a promoção de órgãos públicos, ONGs, grupos religiosos e instituições que firmam parcerias com empresas e outras entidades. Cabe destacar que o impulso da educação não formal nos anos de 1990 contou com a contribuição do movimento da educação popular iniciado nos anos de 1960.

No caso brasileiro, encontra-se no primeiro artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96): “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.01).

Desta forma, com a nova LDB ocorre um processo de reconhecimento acerca da existência e da importância da educação não formal, que antes era vista apenas como uma extensão da educação formal, conforme escritos de Príncipe e Diamante (2011, p.04): “A escola formal deixa de ser um espaço hegemônico de educação e formação humana. O conhecimento passa a ser compartilhado em outros espaços, de múltiplas maneiras e com objetivos diversos”.

Cabe fazer uma ressalva na citação das autoras, acerca do compartilhamento do conhecimento, no sentido de deixar claro, que este sempre foi compartilhado, apenas não era reconhecido por meio de uma Lei. Também não se pode deixar de destacar o primeiro artigo da LDB, onde se conceitua a educação: no primeiro parágrafo fica explícito que, à LDB, só cabe disciplinar a educação formal (BRASIL, 1996). Portanto, em termos práticos, o avanço conquistado via LDB, no que se refere à educação não formal, é somente o seu reconhecimento enquanto uma forma de educação.

Em meio ao contexto econômico e político da década de 1990, a finalidade da educação não formal também sofreu alterações. Antes, esta modalidade de educação era:

Vista como um conjunto de processos delineados para alcançar a participação dos indivíduos e de grupos em áreas denominadas extensão rural, animação comunitária, treinamento vocacional ou técnico, educação básica, planejamento familiar etc; [...] com uma abordagem conservadora, que objetivava em última instância o controle social (GOHN, 2011, p.100).

Entretanto, a partir da referida década, a educação não formal, de acordo com Gohn, (2011), passou a valorizar os processos de aprendizagem coletivos, dando importância aos valores culturais.

Frente ao exposto e após promulgação da nova LDB, pode-se afirmar, com base legal, que a ATER, como educação não formal, é uma atividade do campo da educação.

No que tange às modificações ocorridas acerca das finalidades pretendidas com a educação não formal, citadas por Gohn (2011), a grande questão que a presente dissertação procurou responder foi a seguinte: será que a ATER contemporânea mudou seu entendimento acerca do processo educativo não formal? Será que suas ações continuam numa perspectiva conservadora e controladora, ou não? Como se configura a prática educativa na ATER? A resposta para estas perguntas foram obtidas a partir da análise dos dados advindos da pesquisa empírica. Todavia, cabe destacar algumas questões acerca da educação não formal, que podem influenciar ou interferir nos objetivos aqui propostos.

A primeira questão a ser destacada é que a educação não formal “é uma área carente de pesquisa científica”, conforme destaca Gohn (2009, p.31). A segunda questão apresenta-se como um desafio para o presente trabalho, pois, segundo Rodrigues e Tamanini (2012) “[...], de forma geral se faz uma avaliação da educação não formal a partir de critérios formais, não dando importância aos saberes construídos em outros espaços que não seja o da escola”, sendo esse, talvez, o maior desafio do esforço realizado neste trabalho.

No subitem seguinte tratar-se-á de abordar algumas considerações acerca do processo educativo não formal, da prática educativa, assim como dos sujeitos que participam de processos educativos desse âmbito. Essa abordagem visa trazer um aporte para as análises acerca do processo educativo da ATER contemporânea, que se apresentará mais adiante.

3.2 O PROCESSO EDUCATIVO NÃO FORMAL: A PRÁTICA EDUCATIVA E SEUS SUJEITOS.

O objetivo que o presente trabalho almejou alcançar já foi explicitado no item metodológico e refere-se à análise do processo educativo da Extensão Rural frente aos pressupostos estabelecidos pela Lei nº 12.188/2010 (Lei de ATER), por isso considera-se importante realizar uma breve descrição do que vem a ser processo educativo e como se dá no âmbito não formal, suas práticas educativas e quem são os sujeitos envolvidos neste processo.

De acordo com Vieira (2006), ao se investigar os processos educativos deve-se ter clareza de que estes são multifacetados e carecem do aporte de várias ciências, pois, apesar de serem universais, são diferentes e variam de acordo com a cultura, a profissão e os grupos envolvidos.

Alguns autores têm se dedicado à investigação sobre o que são os processos educativos, cabendo destacar a conceituação elaborada por Iturra (1994, p.30), quando diz que: “Normalmente, ensino e aprendizagem são processos que se acompanham um ao outro durante todo o processo educativo”. Vieira (2006, p.528), ao parafrasear o pensamento de Iturra, afirma que: “O processo educativo envolve duas componentes – a aprendizagem e o ensino”.

Outro autor que trata sobre os processos educativos é Paulo Freire. Segundo Barbosa (2010), o processo educativo, para Paulo Freire, toma como ponto de partida a prática política, em que o conhecimento não é imposto, mas é construído com base nas práticas da realidade. Portanto, mobilização e organização popular são fundamentais para o exercício do poder que se vai conquistar, e isto gera saberes que somente posteriormente devem ser sistematizados juntamente com os grupos.

Assim, em Barbosa (2010), fica evidenciado que, na visão de Freire, os processos educativos devem ser construídos juntamente com os educandos, sob uma perspectiva crítica, política e cultural, contextualizada com suas realidades.

Por outro lado, Simson, Park e Fernandes (2007, p.23) afirmam que:

A educação não formal considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, de modo que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, a fim de não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, levando essa realidade a perpassar todas as atividades.

Feitas estas considerações e na perspectiva de trazer elementos que possibilitem o entendimento do que é um processo educativo no âmbito não formal, o ponto de partida, seguido inicialmente, será pela compreensão de que o processo educativo é composto pelas vertentes do ensino e da aprendizagem, conforme exposto anteriormente, buscando elementos que nos levem a compreender como estas duas vertentes acontecem num processo educativo não formal, cuja orientação do processo seja política e cultural.

Segundo Freire, ensinar e aprender estão presentes em todas as atividades humanas. Para este autor, o exercício de “aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia” (FREIRE, 2001, p.14).

Mas, efetivamente, que aprender e que ensinar se busca na educação não formal?

De acordo com Brandão (2007a, p.91), “muitas vezes somos levados a pensar que ensinar e aprender são uma viagem de ida e volta que se passa inteira, ou quase toda, em e entre as salas de aula da escola”. O que, para o autor, não é uma afirmação inteiramente correta, pois “vivemos a vida entre círculos de ensino e aprendizagem de que a escola é o mais notável exemplo” (BRANDÃO, 2007a, p.94), embora não seja o único e exclusivo âmbito da educação.

Para o mesmo autor, “o aprender é uma aventura interior e pessoal, mas o que aprendemos provém de trocas, de reciprocidades, de interações” (BRANDÃO, 2007a, p.96), contrariando a ideia geral que se tem de que aprender e aprendizagem são processos gradativos de aquisição e de acumulação de conhecimentos e informações, de reforço de memória e da obtenção de capacidade operatória acerca de determinado conhecimento (BRANDÃO, 2010).

Segundo Brandão (2010, p.92), aprender “tem a ver com importantes transformações qualitativas do todo do sistema que constitui um organismo vivo”, ou seja, é uma transformação de cunho qualitativo, onde quem aprende nunca possui um saber a mais, no sentido cumulativo, mas sim, passa a saber de forma diferenciada.

Prosseguindo, com a outra vertente do processo educativo, ensinar, para Freire (1996, p.25) “[...], não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”, onde nenhum dos sujeitos envolvidos torna-se objeto perante o outro ou os outros, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p.25).

Com isto, se pode concluir que em todo e qualquer processo educativo, inclusive no processo educativo não formal, aprender e ensinar são fundamentos basilares e indissociáveis. No caso da educação não formal, o processo educativo (ensino/aprendizagem), conforme escritos de Gohn (2011), se dá ao longo da vida dos cidadãos, partindo da leitura, interpretação e assimilação da realidade passada e vivida, sendo este um exercício que pode ser feito de forma individual ou coletiva, sob a mediação de grupos ou organizações.

Tais colocações nos levam a buscar referenciais nas teorias da aprendizagem e é no construtivismo que se encontra um referencial para esta perspectiva de educação aqui tratada. Ao se falar em construtivismo, segundo Moreira (1999), é preciso atentar para não confundir com a teoria desenvolvida por Piaget, pois se chega a pensar, com certa naturalidade, que a teoria de Piaget é, por definição, a teoria construtivista. Entretanto, segundo Moreira (1999, p.95), “não é bem assim, existem outras visões construtivistas”. Esse destaque do autor é um alerta e, ao mesmo tempo, um reconhecimento aos diversos trabalhos e contribuições da teoria Piagetiana para o campo da educação, sem desconsiderar outros autores.

Neste sentido, uma visão construtivista, que dialoga com o entendimento de educação, como está sendo tratado neste trabalho, é encontrada na obra de Vygotsky. Segundo Moreira (1999), a teoria de Vygotsky buscou identificar os aspectos do desenvolvimento cognitivo, que implicam na aprendizagem e no ensino.

E por que em Vygotsky encontra-se um referencial para o entendimento do desenvolvimento do processo educativo não formal a que se propõe este trabalho?

Porque, de acordo com os escritos de Moreira (1999, p.109), Vygotsky “parte da premissa que esse desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre. Quer dizer, o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural”.

O diferencial da perspectiva teórica de Vygotsky para outras perspectivas centra-se na aprendizagem, pois, para este autor, a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, enquanto que nas demais perspectivas acontecem o contrário ou se vê o desenvolvimento cognitivo como sendo a mesma coisa que a aprendizagem (MOREIRA, 1999).

Ao tratar do ensino referenciado na obra de Vygotsky, Moreira (1999, p.120) destaca alguns pontos que devem ser levados em consideração para além da formação de conceitos¹⁶.

Dentre os quais se destacam:

O papel fundamental do educador como mediador dos significados¹⁷ contextualmente aceitos, o indispensável intercâmbio de significados entre educador e educando dentro da zona de desenvolvimento proximal¹⁸ do aprendiz, a origem social das funções mentais superiores e a linguagem, como o mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo.

Ou seja, o ato de educar, na perspectiva Vygotskyana, demanda que o educador faça uma mediação dos significados construídos socialmente pelos educandos junto aos seus, numa posição de troca e de facilitação por meio do diálogo. A esse processo, Vygotsky denominou de intercâmbio, e, segundo Moreira (1999, p.121), “esse intercâmbio é fundamental para a aprendizagem e, conseqüentemente, na ótica de Vygotsky, para o desenvolvimento cognitivo”.

Em suma, pode-se concluir que, na perspectiva aqui abordada, conforme escritos de Moreira (1999, p.121):

Sem interação social, ou sem intercâmbio de significados, dentro da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, não há ensino, não há aprendizagem e não há desenvolvimento cognitivo. Interação e intercâmbio implicam, necessariamente, que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem devam falar e tenham oportunidade de falar.

Ao refletir acerca do que é o processo educativo, e no caso aqui em questão, o não formal, percebe-se que este processo, no qual todos devam ou tenham oportunidade de falar, envolve sujeitos (educador e educando) que vivenciam uma determinada prática educativa.

Sobre os sujeitos (educadores e educandos), Vasconcelos e Brito (2006, p.94) trazem à tona o pensamento de Freire, quando este afirma que num processo educativo que envolve

¹⁶ Formação de conceitos para Vygotsky (1987, apud MOREIRA, 1999) é um processo qualitativo que começa na fase mais precoce da infância e que só amadurece na puberdade. Antes da puberdade, o indivíduo ainda não possui verdadeiros conceitos, possui conceitos prévios que realizam uma função semelhante aos verdadeiros conceitos que ainda vão surgir. Vygotsky compara os conceitos não verdadeiros com um pequeno embrião que irá se desenvolver e tornar-se-á um organismo totalmente desenvolvido.

¹⁷ Significados tem a ver com signo. “Signo é alguma coisa que significa outra coisa.” Ao ato de significar um signo é construído socialmente. (MOREIRA, 1999, P.112)

¹⁸ De acordo com Vygotsky (1988, apud MOREIRA, 1999, p.116), zona de desenvolvimento proximal “é a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido através da solução de problemas sob orientação ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

ensino e aprendizagem pode-se gerar um rico ambiente de aprendizagens, debates e reflexões a partir do momento em que “educador e educando estão ambos em posição de trocar conhecimentos gerando um contexto de aprendizagem e ensino onde um ensinará ao outro aquilo que conhece”.

Com esta afirmação acerca dos sujeitos que participam de um processo educativo, vê-se que ambos ocupam posições iguais, onde não existe alguém que sabe mais e alguém que sabe menos. Esta relação estabelecida no processo de ensino-aprendizagem depende da capacidade do educador em optar, juntamente com seus educandos, por formas de construção do conhecimento que levem em conta a afetividade, a criticidade, o respeito e a ação. Tudo isto com uma única finalidade: a de transformar o mundo e a realidade em que estão inseridos. Esta opção do educador chama-se prática educativa (VASCONCELOS; BRITO, 2006).

Em geral, os educadores envolvidos em processos de educação não formal são denominados de educadores sociais, conforme escritos de Gohn (2009, p.33):

O educador social é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um animador de grupo. Para que ele exerça um papel ativo, propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos onde estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc.).

Neste sentido é que, no presente trabalho, tomaremos este conceito de educador social como parâmetro para avaliar a prática educativa realizada pelos técnicos extensionistas que trabalharam em atividades de ATER.

O primeiro aspecto relevante acerca da prática educativa é levantado por Freire (2001), ao afirmar que não existe prática educativa neutra, sem compromissos e que não seja política. Para este autor, toda prática educativa deve ter uma finalidade, um sonho, uma utopia. Por isso, essa busca não permite que a prática seja neutra. No entanto, o fato da não neutralidade não deve, em hipótese alguma, impor o ponto de vista do educador aos educandos.

Segundo Pinto (1982), uma prática educativa política não se reduz ao partidário e nem ao eleitoral, mas tem a ver com poder social, conforme dizeres do autor:

A prática política, portanto, na sociedade capitalista, referir-se-á sempre à transformação ou a manutenção das relações de produção capitalista [...] que visam à conquista do poder, esta conquista por sua vez tem como finalidade

atender predominantemente aos interesses de uma das classes em oposição¹⁹”(PINTO, 1982, p.15).

Com estas palavras fica evidenciado que todo educador social (extensionista) deve tomar uma posição para o exercício de sua prática (FREIRE, 1996), e tomar posição significa a decisão de trabalhar numa perspectiva transformadora ou mantenedora do modelo de sociedade capitalista, cujas bases são as desigualdades e exclusões sociais, ou seja, esse educador deve possuir uma visão crítica de sociedade.

Alguns outros aspectos acerca da prática educativa também foram levantados por Freire em diversas obras de sua autoria, mais especificamente em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), onde o autor destaca alguns saberes necessários à prática educativa de educadores críticos, que destacaremos a seguir, de forma sucinta.

Um dos saberes tem a ver com o fato de não haver ensino sem aprendizagem. Logo, este saber implica na necessidade de uma constante “reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p.24), ou seja, se a prática condiz com a teoria que se fala, não deixando de reforçar a capacidade crítica do educando, assim como sua curiosidade e insubmissão, deixando “transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p.31).

O respeito aos conhecimentos que cada educando possui, estimulando-o à curiosidade, é fundamental na prática educativa. Entendendo curiosidade “como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo” (FREIRE, 1996, p.35), tomando cuidado para não transformar a experiência educativa em treinamento puramente técnico, pois a “grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos” (FREIRE, 1996, p.42). Por fim, faz parte desse saber o reconhecimento e a elevação da identidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro saber enfatizado pelo autor já foi citado aqui. Trata-se do entendimento de que ensinar não é transferir conhecimento. Na visão de Freire (1996, p.52), “é preciso insistir: que ensinar não é transferir conhecimento” tendo consciência do inacabamento e da inconclusão do ser humano, problematizando o futuro, recusando sua imutabilidade e respeitando a autonomia do ser do educando, pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um

¹⁹ Ao falar em oposições, o autor está se referindo a diferenças de classes, burguesia e proletariado, e às lutas estabelecidas entre o capital e o trabalho.

imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.66). Ao falar em concessão, o autor alerta para a não confusão entre autoridade e autoritarismo, exemplificando que uma das formas de combater o autoritarismo nas práticas é o envolvimento dos educandos na avaliação da prática educativa desenvolvida. Segundo o autor, este esforço em diminuir a distância entre o discurso e a prática, é uma virtude indispensável (FREIRE, 1996), assim como a realização da prática pautada na alegria, na esperança e com a convicção de que a mudança é possível, pois, “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incompativelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p. 86).

O último saber elencado por Freire (1996, p.102) é de que “ensinar é uma especificidade humana” que exige competência profissional, segurança, generosidade e que se deve respeitar “o direito do educando de indagar, de duvidar, de criticar” (FREIRE, 1996, p.107). Ensinar também exige comprometimento e uma compreensão de que a educação é uma forma de intervir no mundo, nas realidades e que nos momentos necessários é preciso tomar decisões de forma consciente sem deixar de escutar os educandos, pois “a importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental” (FREIRE, 1996, p.132).

Esses saberes, elencados por Freire (1996), servem para qualquer que seja a prática educativa. Podendo ser utilizados em práticas educativas que se desenvolvem em ambientes formais ou não formais. Todavia, acha-se importante destacá-los, para romper com a ideia dicotômica entre educação formal e não formal já criticada por autores como Gadotti (2005), Gohn (2011), Simson; Park e Fernandes (2007), dentre outros.

Acerca do trabalho do educador social especificamente, Gohn (2009) aponta o caminho a ser seguido, tomando como referência a obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1983), ao afirmar que na construção de seu trabalho o educador deve ter em mente três fases bem distintas. A primeira fase é a elaboração de um diagnóstico, elencando os problemas e suas necessidades; a segunda é a elaboração de uma proposta de trabalho provisória; a terceira é a implementação da proposta, que se inicia com a validação ou complementação da proposta provisória, contando com a participação de um grupo ou com toda a comunidade (FREIRE, 1983 apud GOHN, 2009).

A autora segue, com outras questões que devem ser levadas em consideração nos trabalhos desenvolvidos pelos educadores sociais. Uma dessas considerações diz respeito ao aprendizado gerado no processo educativo. Segundo Gohn (2009, p.33), “o aprendizado do educador social numa perspectiva comunitária realiza-se numa mão dupla – ele aprende e

ensina.” Essa via de mão dupla se dá por meio do diálogo e esse sujeito, o educador social, deve desenvolver “sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região” (GOHN, 2009, p.33).

Na educação não formal, segundo Gohn (2009), não se trabalha com conteúdos que já vêm prontos, trabalha-se com temas geradores que não devem vir pré-selecionados ou escolhidos de forma aleatória. Os temas devem surgir de temáticas que tenham alguma ligação com a vida e com o cotidiano, ou melhor, devem ser gerados no interior do grupo ou da comunidade sem deixar de considerar a cultura local, os modos de vida, as questões de gênero e geração, nacionalidades, religiões, formas de consumo, práticas coletivas realizadas na comunidade ou território, assim como as questões sobre a divisão do trabalho em cada família. Outro fator que não pode deixar de ser considerado são as relações de parentesco, os vínculos sociais estabelecidos e as redes locais de solidariedade.

Sobre a cidadania, é função também do educador social ajudar na sua construção, buscando novas formas de informação para além do rádio e da TV, estimulando e desenvolvendo um novo tecido social em que a cogestão democrática dos trabalhos, junto com a comunidade é fundamental (GOHN, 2009).

Para Gohn (2009), todas as atividades desenvolvidas pelo educador social devem impulsionar mudanças. É por isso que para essa autora é fundamental planejar situações futuras, o que justifica o uso de diagnósticos, pois estes ajudam a refletir sobre o presente e a idealizar o futuro, produzindo saberes que são traduzidos pelas culturas locais.

Diante do que foi exposto sobre processo educativo, sua conceituação, suas vertentes e as práticas que o envolvem, o presente trabalho tomou como entendimento o que já foi falado por Freire (1987, p.39), quando enfatiza que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

3.3 EDUCAÇÃO E ATER CAMINHOS QUE SE CRUZAM

Conforme exposto anteriormente, o presente trabalho toma como entendimento sobre processo educativo a indissociabilidade e a complementaridade entre o ensino e a aprendizagem, entre educador e educando, que seja pautado numa prática educativa política e cultural. Feita a reflexão sobre processo educativo, pretende-se, a partir de agora, focar as

análises sobre as temáticas da Educação e da ATER, na busca de compreender como a educação aparece nos discursos oficiais da Extensão Rural estatal brasileira.

Para facilitar a leitura, a temática aqui abordada constará de dois momentos: no primeiro momento se fará uma breve abordagem histórica sobre as ideias pedagógicas e as concepções de educação que, ao longo do tempo, têm influenciado as práticas educativas; e, no segundo momento, se chegará ao objetivo principal do presente capítulo, que será desvelar ao leitor como a temática da educação, com suas diferentes concepções, está presente nas diversas fases da Extensão Rural, salientando que, neste capítulo, a busca é de contextualização histórica desta temática, cujo período temporal é datado da sua institucionalização, 1948, até a década de 1990.

3.3.1 As ideias pedagógicas

Ao tratar da educação com suas ideias pedagógicas, não se pode ignorar a influência dos paradigmas da ciência na sociedade e na educação. Conforme explicita Behrens (2011, p.17), “pensar na educação implica refletir sobre os paradigmas que caracterizaram o século XX e a projeção das mudanças paradigmáticas do início do século XXI”.

Gomes (2011) traça o percurso da construção epistemológica do que ele chama de filosofia da ciência tradicional até o surgimento da nova filosofia da ciência. A caracterização sobre a filosofia da ciência tradicional é marcada pelo discurso epistemológico moderno e pelo modelo empirista de ciência, como o empirismo britânico, o racionalismo, o positivismo e também a corrente filosófica mecanicista.

Segundo o mesmo autor, em contrapartida, a nova filosofia da ciência, que pode ser chamada de ciência “pós-empírica” ou de “pós-positivista”, renuncia às teses que fundamentam o positivismo ou o empirismo lógico acerca da existência de uma ciência neutra; da busca exclusivamente por meio de técnicas e métodos que comprovem se determinada premissa é verdadeira ou falsa; e, que o desenvolvimento científico ocorre de forma cumulativa (GOMES, 2011).

Um dos estudiosos que fazem parte da nova filosofia da ciência é Thomas Kuhn. Esse autor, partindo da compreensão das práticas adotadas por cientistas, foi um dos que elaborou o conceito de paradigma. Segundo Kuhn, paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1987, p.13).

Com um foco mais voltado para o campo da educação, Morin (2011, p.25) escreve que “o paradigma instaura relações primordiais, que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou a regeneração”.

Ambas as conceituações levam-nos a perceber que a chamada comunidade científica é simultaneamente geradora e produto dos paradigmas dominantes em determinada época.

O fato de determinado paradigma ser predominante em um dado período histórico, também foi estudado por Kuhn, que denominou o período de mudança de um paradigma para outro de “revolução científica” (KUHN, 1987). A revolução se dá quando um grupo de cientistas percebe que o paradigma vigente não dá mais conta de resolver os problemas que o próprio paradigma levantou, suscitando a necessidade de mudanças e, por conseguinte, o surgimento de um novo paradigma (GOMES, 2011).

Antes de adentrar para as ideias pedagógicas, cabe situar de quais paradigmas estamos falando nesta dissertação, dando uma breve conceituação sobre cada um. Esse exercício permitiu uma melhor compreensão acerca de quais paradigmas orientam as práticas educacionais no curso histórico da educação e da ATER. Desta forma, os paradigmas aqui abordados seguirão a apresentação didática utilizada por Behrens (2011), que, com uma abordagem histórica, classifica os paradigmas da educação em Paradigmas Conservador e Inovador.

Apesar de a apresentação ser histórica, Behrens (2011, p.40) destaca que “[...] estes paradigmas não se sucedem linearmente, mas vão sendo construídos e acabam se interpenetrando e criando novos pressupostos e novos referenciais que caracterizam diferentes posturas na sociedade”.

O primeiro paradigma, chamado de Conservador, tem como marca principal a mera reprodução do conhecimento, enquanto que o segundo paradigma, denominado de Inovador ou Emergente, busca superar a reprodução do conhecimento passando a sua construção (BEHRENS, 2011).

Ao compreender que as concepções de educação existentes na história brasileira desenvolveram-se sob a influência de determinado paradigma, o passo seguinte se constituiu em uma exposição descritiva e sucinta acerca das ideias pedagógicas no Brasil. Essa opção facilitará, mais adiante, o entendimento acerca de qual concepção historicamente norteou o processo educativo, desenvolvido pelos trabalhos da Extensão Rural brasileira.

Saviani (2011, p.06) conceitua as ideias pedagógicas da seguinte forma: “Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais²⁰, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa.”

Cabe salientar que na presente dissertação optou-se por trabalhar com a história das ideias pedagógicas, por concordar com Santos et al. (2010, p.32), de que são as ideias pedagógicas que podem dar diferentes direções ao ensino, assim como, também, podem provocar diferentes resultados, pois tais ideias “são formuladas a partir da prática concreta das diferentes classes sociais presentes na sociedade, e estão relacionadas à direção que cada uma delas quer dar à educação”.

Deste modo, ao entender que a ATER é uma prática educativa dentre tantas outras que existem na sociedade, foi que se escolheu as ideias pedagógicas ou concepções pedagógicas (termo equivalente) como uma forma de compreender como orienta-se tal prática educativa.

Saviani (2011), em seu esforço de periodização das ideias pedagógicas no Brasil, divide a história da educação brasileira em quatro períodos. De acordo com o autor, o ato de periodizar as ideias pedagógicas levou em conta a predominância ou a hegemonia de certas concepções em um dado período histórico, sendo essa hegemonia o que diferencia um período do outro. No entanto, salienta que as ideias não predominantes não foram excluídas.

Para fins de compreensão de cada período das ideias pedagógicas, a divisão realizada por Saviani (2011, p.19) apresenta-se da forma que segue abaixo:

1º Período - Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;

2º Período - Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;

3º Período - Predominância da pedagogia nova;

4º Período - Configuração da concepção pedagógica produtivista.

3.3.1.1 Primeiro Período - Monopólio da Vertente Religiosa da Pedagogia Tradicional

As primeiras ideias pedagógicas, elencadas por Saviani (2011), tiveram início ainda no período da colonização brasileira, no século XVI. A duração deste período foi de 1549 até o

²⁰ De acordo com Saviani (2011), as ideias educacionais referem-se a duas perspectivas. A primeira refere-se às ideias produzidas pelas diferentes disciplinas científicas, que têm como objeto de estudo a educação. Já a segunda perspectiva refere-se ao campo da filosofia da educação. Por outro lado, as ideias pedagógicas têm a ver com as práticas educativas, com o modo de operar e de realizar o ato educativo, o que o autor chama de uma teoria teórica.

ano de 1759, onde a pedagogia tradicional foi praticada pautando-se numa vertente puramente religiosa, mais especificamente católica. Esse primeiro período é subdividido pelo autor em duas fases. A primeira fase é denominada de pedagogia brasílica e a segunda de pedagogia jesuítica.

A primeira fase denominada de pedagogia brasílica teve duração de 1549 a 1599, tendo sido a forma encontrada pelos europeus de intervir na prática educativa já existente entre os nativos que aqui viviam antes de sua chegada. Sobre a presença da educação nas formas de organização social dos nativos, Saviani (2011, p.35) afirma: “obviamente que, havendo populações no território descoberto pelos portugueses, que viviam sob uma determinada forma de organização social, a educação também se fazia presente nessas sociedades”.

Para este autor (SAVIANI, 2011), neste período, apesar de existir a educação, ainda não existiam as ideias pedagógicas. Estas, no sentido de planejar e estruturar formas de intervir na prática educativa existente entre aquele povo. Foram justamente estas formas de intervenção elaboradas pelos portugueses, de acordo com a realidade encontrada na colônia, que deu origem à pedagogia brasílica.

A pedagogia brasílica tem como representantes os padres jesuítas Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, cujas ideias pedagógicas se desenvolveram por meio da organização dos meios adequados para o alcance do fim desejado, que era converter os nativos ao catolicismo, disciplinando-os às tradições e costumes do colonizador (SAVIANI, 2011).

A segunda fase da concepção tradicional católica é representada pela pedagogia jesuítica, que vigorou ainda no período colonial, mais especificamente nos anos de 1599 a 1759, ou seja, por quase dois séculos predominou esta concepção. Segundo Saviani (2011), nesta fase destaca-se a elaboração de um plano²¹ geral de estudos, cujas regras foram implantadas em todos os colégios da ordem jesuítica. Tal plano possuía um “caráter universalista e elitista” (SAVIANI, 2011, p.56). O autor diz que era universalista porque tinha que ser adotado por todos os jesuítas, independente de onde estivessem, e elitista porque excluiu os indígenas e beneficiou apenas os filhos de colonos.

²¹ O *Ratio Studiorum* era um plano que visava uniformizar e unificar a organização e o funcionamento de todas as instituições educativas ligadas à igreja católica (SAVIANI, 2011). O plano era constituído por um conjunto de 467 regras, cobrindo todas as atividades dos agentes, diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do Provincial, passando pelas do Reitor, do Prefeito de Estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, abrangendo as regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias.

O ideário pedagógico contido nesse plano deu origem ao que na modernidade chamou-se de pedagogia tradicional. Segundo Saviani (2011, p.58):

Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano.

Em suma, durante o primeiro período, as práticas educacionais pautaram-se numa prática doutrinária católica e voltada para as elites.

3.3.1.2 Segundo Período - Coexistência entre as Vertentes Religiosa e Leiga da Pedagogia Tradicional

O segundo período, elencado por Saviani (2011), durou de 1759 a 1932 e deu continuidade à pedagogia tradicional, que foi praticada de forma simultânea pelas vertentes religiosa e leiga.

Conforme Saviani (2011), enquanto a vertente religiosa da pedagogia tradicional concebia a essência do ser humano como criação divina, na vertente leiga o ser humano é sua própria essência. A elaboração da concepção leiga foi fruto de alguns pensadores modernos, que contribuíram para ascensão e consolidação hegemônica da burguesia.

Este período também contou com duas fases, sendo a primeira denominada de pedagogia pombalina, ou ideias pedagógicas do despotismo esclarecido, e a segunda, pedagogia leiga representada pelo ecletismo, liberalismo e positivismo (SAVIANI, 2011).

A primeira fase da pedagogia pombalina teve duração entre os anos de 1759 a 1827 e foi marcada por uma série de mudanças no ensino público. Tais mudanças eram inspiradas no iluminismo europeu cujas ideias eram liberais e iam de encontro às ideias pedagógicas religiosas. Neste período, a educação passa a ser responsabilidade do Estado o que, segundo Saviani (2011), acarretou algumas dificuldades na sua efetivação, pois faltavam mestres que fossem formados sob a nova orientação das aulas régias²², já que a grande maioria possuía

²² Sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas em que disciplinas avulsas eram ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário” instituído em 1772. As “aulas régias” perduraram no Brasil até 1834 (SAVIANI, 2011).

uma formação jesuítica; faltavam recursos financeiros por parte da colônia, que não possuía um sistema de arrecadação que garantisse o funcionamento do sistema e, sobretudo, pairava o temor de que o ensino propagasse valores emancipacionistas que poderia levar o país a sua autonomia política.

Entre os anos de 1827 a 1932 destaca-se a 2ª fase de desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas representadas pelo ecletismo, liberalismo e o positivismo. Sob o contexto da independência do Brasil e da realização de muitas reformas, inclusive no campo educacional, esta fase tem como representantes, de acordo com Saviani (2011), o filósofo Silvestre Pinheiro Ferreira, durante o período de 1769 a 1846, cuja participação contribuiu na difusão das ideias ecléticas, e do pedagogo que ficou conhecido como o Barão de Macaúbas, cujas ideias eram laicas, porém na prática centrava-se na pedagogia moderna.

Contudo, mesmo após a independência do Brasil, as práticas educativas não passaram por mudanças significativas, pois permanecia o entendimento de que nem toda a população necessitava saber ler e escrever (SAVIANI, 2011).

3.3.1.3 Terceiro Período – Predominância da Pedagogia Nova

Este período teve início no ano de 1932, com a elaboração do manifesto dos pioneiros da educação nova. Tal movimento foi fruto das preocupações pautadas ainda na década de 1920, pelos principais representantes do meio educacional brasileiro, que defendiam que o conhecimento não pode ser meramente transmitido e que este surge da relação concreta entre educandos, objetos e fatos (SAVIANI, 2011).

Saviani (2011) divide este período em três fases. A primeira fase (1932 a 1947) foi de equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. De acordo com Saviani (2011), foi neste período que se desenvolveu as bases da pedagogia nova sob a influência dos seguintes pensadores, que, a partir de diferentes áreas do conhecimento, deram sua contribuição. Da psicologia, veio a contribuição de Lourenço Filho; da sociologia, de Fernando de Azevedo; e da filosofia, veio a contribuição de Anísio Teixeira, cujo foco eram as questões técnico-pedagógicas.

A segunda fase deste período (1947 a 1961) é caracterizada pelo predomínio da pedagogia nova. Esta influência se deu pela participação dos pensadores, citados anteriormente, junto ao Estado, mais especificamente durante o governo de Getúlio Vargas, que deliberou o uso dessa pedagogia por meio da elevação do número de escolas públicas,

pois tinha como meta de governo o aumento do número de matriculados, o que não significa que este movimento tenha se dado em total calma. Segundo Saviani (2011), a vertente católica reagiu a esta proposta, defendendo as escolas particulares, porém, ao mesmo tempo, foi se apropriando de alguns métodos e práticas educacionais.

Sendo assim, os debates que ocorreram neste período deram-se em torno da escola pública e privada, com a incorporação dessas temáticas na aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, no ano de 1961 (SAVIANI, 2011).

Em suma, a educação, na concepção renovadora, passa a considerar o caráter biológico dos indivíduos e não mais a questão social e econômica como pré-requisito a ela, ou seja, todo indivíduo tem o direito de ser educado, porém de acordo com suas condições cognitivas naturais. Por isso, levantaram a bandeira da educação pública e gratuita.

O fim desse período, de acordo com Saviani (2011), é marcado pela crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista cuja duração foi do ano de 1961 a 1969. Este momento de transição ocorreu após a promulgação da LDB, em 1961, que já continha algumas orientações da pedagogia tecnicista.

No que se refere às práticas educativas desse período, o autor destaca que houve uma alteração - em que se deixou de lado a ideia anterior de que boa parte da população trabalhadora não precisava saber ler e escrever -, por meio de um projeto, no qual todos os níveis de ensino foram centralizados e ampliados nacionalmente. Por outro lado, as preocupações com as questões sociais e raciais foram deixadas de lado, transpondo as atenções somente para as questões cognitivas.

3.3.1.4 Quarto Período – Configuração da Concepção Pedagógica Produtivista

O último período, sistematizado por Saviani (2011), teve duração de 1969 a 2001 e trata-se da concepção pedagógica produtivista. Nesta concepção, a educação é considerada como um bem de produção e não um bem de consumo, sendo decisiva para o processo de desenvolvimento econômico do país. Como orientação, busca referência na Teoria do Capital Humano cuja base filosófica é o positivismo estrutural-funcionalista. As fases que compõem esse período seguem descritas a baixo:

A primeira fase, cuja duração foi de 1969 a 1980, foi marcada pelo predomínio da pedagogia tecnicista, com manifestações da concepção analítica de filosofia da educação, que culminou com o desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista.

Os pressupostos da pedagogia tecnicista eram neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade, tornando o processo educativo objetivo e mais operacional possível (SAVIANI, 2011). As teorias que a embasaram provinham da corrente behaviorista²³.

Nos anos de 1980 a 1991, o autor periodiza a segunda fase, denominada de ensaios contra hegemônicos, destacando quatro pedagogias que tentaram elaborar propostas que orientassem a prática educativa numa direção transformadora. Segundo Saviani (2011, p.414), essas propostas podem ser agrupadas da seguinte forma:

[...] poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício de autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

Diante das duas tendências elencadas pelo autor, em que uma defende a educação autônoma que acontece fora ou dentro de ambientes escolares e outra que defende a educação somente nos espaços escolares, vê-se que somente a partir da década de 1980 passa a ser visualizada no quadro das ideias pedagógicas a educação não formal, ou como escreve o autor “à margem da estrutura escolar” (SAVIANI, 2011, p.414), como um tipo de educação cujas pedagogias passam a entender a educação como um processo autônomo.

Conforme agrupamento do autor nas duas tendências das propostas contra hegemônicas será traçado um breve resumo de cada uma delas.

Pertencentes à primeira tendência, Saviani (2011) destaca a pedagogia da educação popular e a pedagogia da prática. A pedagogia da educação popular inspirava-se na concepção libertadora, formulada e difundida por Paulo Freire, que defendia uma “educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas, contra o povo” (SAVIANI, 2011, p.416). A segunda é a pedagogia da prática, que possui inspiração libertária e torna-se diferente da concepção libertadora, porque trabalhava com o conceito de classe e não de povo. Sua proposta era

²³ Corrente filosófico-psicológica que planeja a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência (SAVIANI, 2011).

mudar a prática educativa vigente, valorizando os saberes gerados pelas práticas sociais, constituindo, a partir destes, a matéria prima do ensino (SAVIANI, 2011).

A segunda tendência é representada pela pedagogia crítico-social dos conteúdos e pela pedagogia histórico-crítica. A pedagogia crítico-social dos conteúdos faz uma crítica aos currículos conteudistas, enquanto que a pedagogia histórico-crítica entende a educação como mediação que se dá no seio da prática social global (SAVIANI, 2011).

Por fim, a terceira fase, chamada de neoprodutivismo e suas variantes - neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo - teve duração no decorrer dos anos de 1991 até os anos 2001. Segundo Saviani (2011), essas variantes tiveram suas bases na teoria do capital humano, bastante recorrente na década de 1970, portanto, foram apenas ressignificadas na década de 1990 cujas práticas eram baseadas na exclusão, passando ao indivíduo a responsabilidade de sua sobrevivência, sucesso ou insucesso.

Em suma, a periodização das ideias pedagógicas, elencadas por Saviani (2011), pode ser representada pelas concepções de educação apresentadas por Brasil (2010d). As referidas concepções de educação têm sido tomadas como referência para a análise de diversas práticas educacionais, tendo sido tomada também pelo MDA, na elaboração do documento intitulado “Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma Pedagogia de ATER” (BRASIL, 2010d). Desta forma, o passo seguinte trata de abordar as principais características de cada concepção, buscando fazer um resumo das ideias pedagógicas que vigoraram na história da educação brasileira.

Partindo do primeiro e o segundo período, elencados por Saviani (2011), destaca-se a concepção tradicional nas suas variadas vertentes. No terceiro período, percebem-se traços de uma concepção de educação liberal, e no quarto período ficam evidenciadas duas concepções de educação, a concepção técnico-burocrática e a concepção dialética, que passam a se desenvolver no segundo período da última fase. O que cada concepção leva em consideração no exercício da prática educativa será descrito nas linhas que seguem.

Na concepção tradicional da educação, de acordo com as concepções apresentadas pelo MDA (BRASIL, 2010d), o educando é tido como alguém que é vazio (sem saber), que deve ser educado, disciplinado, modelado e fabricado pelo educador. O educador é o sujeito do processo que repassa os conteúdos de forma acabada e inquestionável. Cabe ao educando anotar, ler, repetir, exercitar e fixar. Com relação aos demais colegas, a competição é fundamental, já que o objetivo final da educação é vencer na vida.

Na concepção liberal, a função da educação é possibilitar que as pessoas usem suas potencialidades individuais de forma que atinjam seu autoconhecimento e a autorrealização. Segundo o MDA (BRASIL, 2010d, p.11), esta concepção busca tornar “a pessoa livre, espontânea, criativa, autodeterminada e responsável”. O educando é livre para classificar o conhecimento conforme suas necessidades pessoais. O educador atua como facilitador do desenvolvimento do educando, devendo ser carinhoso, atencioso, aceitando a criatividade e tendo confiança no ser humano. A educação é centrada no indivíduo, apesar de boa parte das atividades serem desenvolvidas em grupos (BRASIL, 2010d).

O objetivo da concepção técnico-burocrática é tornar o educando produtivo. Para isso, é preciso modificar, modelar e adaptar o indivíduo à sociedade. Nesta concepção de educação existe a presença de especialistas que são responsáveis pelo planejamento e pela tomada de decisão. Os educadores são meros executores do saber pedagógico, que já vem pronto e que privilegia o uso de métodos individualistas. São características dessa concepção de educação “o saber técnico²⁴, o saber fazer, a objetividade, a mensuração rigorosa dos resultados e a eficiência dos meios para alcançar os resultados propostos” (BRASIL, 2010d, p.10). Resta aos educandos apenas obedecer às normas fixadas para, assim, aprenderem de forma convergente, uniforme e harmônica.

Por último, tem-se a concepção dialética cujo objetivo é a transformação da realidade por meio da construção coletiva do conhecimento. Os caminhos para o conhecimento se dão por meio de relações pautadas no diálogo e na democratização. Segundo o MDA (BRASIL, 2010d), o que difere esta concepção das demais é a negação do autoritarismo, presente nas concepções tradicional e técnico-burocrática e do espontaneísmo da concepção liberal. Sobre os procedimentos pedagógicos, Brasil (2010d, p.11) destaca que estes “privilegiam o fazer coletivo e a capacidade de organização grupal, a problematização e a teorização a partir da prática e da realidade vivida, a reflexão crítica, possibilitando ao educando posicionar-se como sujeito do conhecimento e transformador da realidade”.

Na busca por agregar as ideias expostas até o presente momento, no que diz respeito à educação e suas concepções, pode-se organizar o pensamento, considerando o que Behrens nos convida a refletir sobre a existência de dois paradigmas.

Assim, para facilitar a ilustração, pode-se considerar que as concepções de educação tradicional, liberal e técnico-burocrática possuem influência do paradigma conservador. Cabendo uma ressalva, pois, mesmo sabendo que a concepção de educação liberal propunha-

²⁴ Com a pedagogia tecnicista.

se a uma educação que preconiza a autonomia dos educandos, esta buscava uma formação individualista, o que, conforme as concepções apresentadas pelo MDA (BRASIL, 2010d, p.11), “engendra relações sociais verticais, de competição e, conseqüentemente, de opressão, o que gera alienação”.

Essas concepções associam-se ao paradigma conservador porque, além de possuírem uma visão de que a educação desenvolve-se num processo individual, são omissas à perspectiva político-pedagógica, assumindo-se como neutras (BRASIL, 2010).

Ao quadro do paradigma emergente associa-se a concepção dialética já que esta concepção oferece ensinamentos anti-individualistas, na medida em que o educando é situado como sujeito histórico, que reflete e age na autoconstrução e construção da sociedade em que vive comprometido com seu tempo e lugar (BRASIL, 2010).

É a partir deste arcabouço teórico, apresentado anteriormente, que será realizada uma análise das influências que estes paradigmas e concepções de educação, historicamente, exerceram sobre a Extensão Rural brasileira.

3.3.2 A educação na ATER

Neste tópico será abordado como se deu, historicamente, o encontro da educação com a extensão rural. Ou seja, as linhas seguintes pretendem desvelar o que atividades aparentemente distintas possuem de convergentes e de divergentes. A abordagem se dará partindo da institucionalização da Extensão Rural no Brasil, buscando-se traçar uma análise com base em alguns autores que já estudaram sobre o tema e as diferentes abordagens teóricas que influenciaram esta atividade em terras brasileiras.

A institucionalização da Extensão Rural se deu num contexto histórico marcado pelo final da II Guerra Mundial e início da Guerra Fria, em que os países capitalistas, liderados pelos Estados Unidos, buscavam estratégias que garantissem a conquista do poder econômico, político e ideológico (AMMANN, 1987).

Para isto, o argumento utilizado pelos Estados Unidos, para manter-se como líder mundial e que foi proclamado pelo então presidente Truman no seu discurso de posse, era de que: “devemos oferecer aos países amigos da paz, [...] os benefícios do nosso cabedal de conhecimentos técnicos e ajudá-los a realizar suas aspirações por uma vida melhor”. (BEATTY, 1965 apud AMMANN, 1987, p.30).

Cabe destacar que, mesmo antes da institucionalização da ATER brasileira, algumas atividades no âmbito da assistência técnica já eram desenvolvidas no Brasil, cujo objetivo era aumentar a produção de alimentos no país, evitando, assim, que as populações pobres e famintas cedessem ao discurso comunista (AMMANN, 1987).

Neste sentido, cabe observar que em 20 de outubro de 1910, através do decreto nº 8.319, sancionado pelo presidente Nilo Peçanha, foi criado e regulamentado o Ensino Agrônômico nos níveis básico, médio e superior. Neste decreto é perceptível a existência de ações educativas relacionadas à assistência técnica e extensão rural a produtores rurais (PEIXOTO, 2008). Algumas experiências no âmbito da educação rural também foram desenvolvidas a partir de 1945, como, por exemplo, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que resultou de um convênio entre o Ministério da Agricultura brasileiro e uma agência do Governo dos Estados Unidos, de nome Inter-American Educational Foundation (AMMANN, 1987).

Ainda, segundo Ammann (1987), foram estes acordos entre o Ministério da Agricultura e a Inter-American Educational Foundation que garantiram a propagação da ideologia e dos interesses americanos no meio rural, por meio das políticas denominadas de desenvolvimento de comunidades²⁵, que ocorreram tanto no meio rural quanto no meio urbano.

Sob a influência deste contexto, ocorreu a institucionalização da extensão rural, em 06 de dezembro de 1948, quando foi criada a Associação de Crédito e Assistência Rural do estado de Minas Gerais (ACAR-MG). O surgimento desta instituição teve como referência as experiências realizadas pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais, em Viçosa, iniciadas na década de 1930, e nos municípios de Santa Rita do Passa Quatro e São José do Rio Pardo, no Estado de São Paulo, a partir de 1947 (PADILHA, 1981).

De acordo com Padilha (1981), o padrão utilizado nas primeiras experiências de Extensão no país foi o mesmo adotado pela experiência americana dos *Land Grant Colleges*²⁶, ou, melhor dizendo, a extensão já chega ao Brasil com características de uma atividade educativa, cuja função era de transferir os conhecimentos desenvolvidos nestas

²⁵ Medida utilizada pela ONU, sob as orientações dos Estados Unidos, durante os anos 50 para solucionar a dificuldade de integração entre os esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento econômico e social, direcionados aos países de terceiro mundo. O conceito de sociedade utilizado pelo desenvolvimento de comunidades parte de uma visão acrítica e aclassista em que a sociedade é regida pela harmonia e pelo equilíbrio. Maiores detalhes ver obra de (AMMANN, 1987).

²⁶ Escolas superiores agrícolas, criadas no interior dos Estados Unidos, a partir de meados do século XIX. A criação dessas escolas ocorreu por conta de algumas reivindicações feitas por fazendeiros de uma educação vocacional, que treinassem jovens para a agricultura e para as artes mecânicas (RIBEIRO, 2005).

universidades aos agricultores e seus familiares. Conhecimentos estes ligados a produção agrícola e de economia doméstica.

Na perspectiva de um levantamento acerca dos trabalhos que já desenvolveram uma análise sobre os períodos da Extensão Rural Brasileira e sua vertente educativa, na presente pesquisa foram encontrados os trabalhos de Caporal (1998); Rodrigues (1997) e Silva (1992).

De acordo com Caporal (1998), o processo histórico e evolutivo da Extensão Rural no Brasil pode ser analisado em quatro períodos diferentes, de acordo com seus enfoques ou correntes de pensamento. O primeiro, que durou de 1948 a 1960, que o autor denomina de Assistencialismo Familiar; o segundo, conhecido como Produtivismo Modernizador, que teve vigência de 1961 a 1980; o terceiro, chamado de período Crítico Reflexivo, com duração de 1980 a 1990; e o último, que surgiu a partir de 1990, denominado de Transição Ambientalista. Pode-se acrescentar que, depois dos anos 1990, a ATER vai viver novos momentos, destacando-se a formulação da Política Nacional de ATER, em 2003, cuja concepção apontava para uma Extensão Rural Agroecológica, com uma proposta educativa na perspectiva freireana (CAPORAL, 1998). E, finalmente, a partir de 2010, com a Lei de Ater, o Brasil passaria a contar com uma proposta extensionista mais ambígua, que mescla uma visão educativa construtivista com um enfoque produtivista.

Quanto aos períodos destacados por Caporal (1998), o autor estabelece as seguintes características:

No **período Assistencialista Familiar**, referindo-se ao processo educativo, o lema da Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER era de melhorar a qualidade de vida das famílias rurais com orientação teórica da “Sociologia da Vida Rural”. O papel principal do técnico extensionista era induzir o público beneficiário (pequenos agricultores) a mudarem suas formas de pensamento e de buscar soluções para seus problemas (CAPORAL, 1998).

A unidade de trabalho destes técnicos era a família e a comunidade, cuja orientação seguia o modelo já citado de “desenvolvimento de comunidades”. Nesta concepção de comunidade o extensionista exercia o papel de “sacerdote” e sua principal função era a de ajudar as famílias, ditando a solução para seus problemas - o que configura a forte marca assistencialista deste período. Outro elemento de destaque desta época foi o crédito supervisionado, que era oferecido às famílias e cujos investimentos eram direcionados para atividades produtivas, tais como compra de sementes e equipamentos, e aquisição de bens materiais para melhoria da qualidade de vida, a exemplo de móveis, eletrodomésticos, vestuário e água potável.

Segundo Padilha (1981, p.03), essa modalidade de crédito supervisionado causou “uma excessiva tutela”, pois “[...] era um crédito integral, com tudo de bom e de ruim que essa palavra pode traduzir”. Ao escrever isto, Padilha (1981) afirma que era o técnico, geralmente agrônomo junto com a técnica, em geral professoras com curso de magistério e assistentes sociais, quem faziam o levantamento das necessidades e o julgamento do que era necessário para as famílias, sem nenhuma participação das mesmas.

O final deste período é marcado pela solicitação da ABCAR²⁷ em avaliar os serviços de extensão e crédito acompanhado, existentes no Brasil, o que implicou na mudança da filosofia da extensão brasileira e que o autor caracteriza como o segundo período da ATER (PADILHA, 1981).

No segundo período da ATER no Brasil, com o enfoque **difusionista produtivista**, o público preferencial eram os médios e grandes agricultores, ficando a cargo dos técnicos extensionistas o atendimento, preferentemente, individual aos produtores. Como o enfoque era a difusão tecnológica, o objetivo final era “promover o impacto econômico nas regiões onde atuam os agentes de extensão” (ABCAR; 1962: p. 28 *apud* CAPORAL, 1998, p. 81). Cabe destacar que o impacto econômico citado anteriormente estava atrelado ao aumento da produção, produtividade e renda dos agricultores e isso só seria alcançado com a mudança da base tecnológica de produção.

De acordo com Padilha (1981, p.05), “Há por trás disso um raciocínio falacioso, ao afirmar que se elevando a produção se eleva a renda e esta, por sua vez, deveria elevar o padrão de vida das famílias”. É neste período que o crédito rural deixa de ser supervisionado para ser orientado, sua finalidade passa a ser o financiamento de projetos agropecuários e de aquisição de tecnologias agrícolas. Nota-se, neste período, que não houve nenhum tipo de preocupação por parte da ATER oficial com a organização política da população (PADILHA, 1981).

Alguns acontecimentos devem ser destacados neste segundo período: o primeiro é o movimento de professores em 1976 na reunião anual da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior, onde fizeram uma crítica ao ensino da Extensão Rural no Brasil, alegando que o modelo adotado na época não condizia com a realidade econômica e social do País; outro acontecimento foi a 1ª Reunião Técnica de Professores de Extensão Rural, que deu início ao “re-pensar”²⁸ teórico da Extensão, cuja preocupação era que a extensão fosse capaz de resolver os principais problemas da realidade agrícola e rural do Brasil; e, finalmente, não

²⁷ Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural.

²⁸ Essa expressão foi utilizada pela primeira vez por Diáz Bordenave.

se deve esquecer que no final dos anos 70, por ocasião da Conferência Mundial sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura – FAO e Banco Mundial, surgiu a recomendação no sentido de que os processos de intervenção sobre o meio rural, sobretudo dos países subdesenvolvidos, dessem ênfase à participação das populações rurais (CAPORAL, 1998).

O terceiro período, **Crítico-Reflexivo**, é dividido por Caporal (1998) em duas fases. Na primeira fase e, na tentativa de seguir as orientações da FAO e Banco Mundial, a participação é tomada como base conceitual da ATER, mas ainda de forma conservadora, ou seja, a participação dos agricultores tinha na prática a função de apenas legitimar as ações da Extensão. Outra mudança ocorrida foi o discurso sobre o meio ambiente, onde a proposta continuava a ser a transferência de tecnologias e a persuasão, mas, desta vez, levando em conta a defesa do meio ambiente e preservação dos recursos naturais. É o período em que se destacam os trabalhos de conservação dos solos, recuperação e proteção de microbacias hidrográficas. Neste período, ocorre outra mudança no público beneficiário, passando a ATER a atender os médios e retornando aos pequenos agricultores. A segunda fase, datada de 1985 a 1987, destaca-se pela utilização da orientação freireana, percebendo-se uma ATER com pedagogia dialógica, problematizadora, de natureza democrática e popular, pelo menos em seu discurso oficial.

Segundo Rodrigues (1997), a unidade de trabalho dos técnicos extensionistas volta a ser as famílias e este deve agir como dinamizador e incentivador de processos sociais. Os planejamentos são feitos de forma menos autoritária e descentralizada e ocorre o estímulo à organização por meio do associativismo rural de forma autônoma.

O quarto período da ATER, de acordo com Caporal (1998), é denominado de **Transição Ambientalista**, que durou de 1999 a 2002, o qual foi marcado pela crescente preocupação com a problemática ambiental.

Posteriormente, a extensão rural do Brasil entra numa fase, que Dias (2004) chama de transição, a partir do nascimento da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), em 2003, e sua vigência vai até 2009. Em 2010, o País passaria a contar com outra PNATER, desta vez instituída pela Lei nº 12.188, já mencionada. Ainda não há trabalhos que destaquem as características principais destes últimos períodos da extensão rural. No caso do período de 2003 a 2009, a PNATER destacava alguns elementos fundamentais de reorientação para a ação da ATER, entre os quais se destacou o enfoque pedagógico construtivista, metodologias participativas e bases tecnológicas que adotassem os

princípios da Agroecologia (BRASIL, 2004a). O período atual, regido pela Lei nº 12.188, repete as orientações da PNATER de 2003, excetuando a proposta baseada na Agroecologia.

Assim, no próximo subitem se fará uma primeira aproximação ao tema desde a perspectiva do enfoque educativo da ATER, que passou a ser dominante nas recomendações oficiais emanadas pelo governo federal.

Após a exposição evolutiva da extensão rural brasileira, cabe destacar alguns autores que estudaram a temática da ATER e traçaram críticas ao modelo pedagógico adotado no Brasil. O primeiro destaque faz-se sobre o pioneirismo de Paulo Freire, com o livro “Extensão ou Comunicação?” (FREIRE, 1979), onde foi feita uma análise crítica sobre o papel do técnico agrônomo, sua forma de comunicação/educação junto aos camponeses e também do equívoco na utilização do termo extensão.

Outra autora, que se dedicou a entender a Extensão Rural pelo viés da educação foi Maria Tereza Lousa da Fonseca (1985), cujo livro se intitula “a Extensão Rural no Brasil um Projeto Educativo para o Capital”, no qual a autora traça todo o percurso histórico da extensão/educação, desde seu surgimento nos Estados Unidos, passando pela sua chegada à América Latina até sua ancoragem no Brasil - tendo como conclusão que, no caso brasileiro, estes serviços sempre estiveram voltados a atender os interesses do capital.

Aliomar Arapiraca da Silva (1992), em sua dissertação de mestrado, que leva o título de “Concepções de Processo Educativo no Âmbito da Extensão Rural e suas Repercussões na Prática dos Extensionistas: Um Estudo Através da EMATER-RS”, conclui que “de forma proposital, ou não, historicamente, o aparelho da extensão rural conseguiu fazer com que, ao nível das bases, os extensionistas sempre tenham recebido soluções prontas no que diz respeito à sua prática educativa” (SILVA, 1992, p.197).

Outro trabalho que analisa o processo educativo da ATER é de autoria de Eros Mussoi (1997), que usa para sua análise duas correntes pedagógicas: a corrente tradicional ou clássica, que possui um viés tecnicista, e a corrente progressista ou libertadora.

Na tentativa de relacionar estes estudos e com o intuito de ir concluindo este capítulo, será feita uma breve análise acerca do processo educativo presente na Extensão Rural brasileira, que antecedeu os anos 1990.

Partindo da análise desenvolvida por Mussoi (1997), das concepções de educação elencadas no subitem anterior e dos paradigmas da ciência que norteiam essas concepções, fica evidenciado que as concepção tradicional e técnico-burocrática, com representação da pedagogia tecnicista, estiveram presentes nas instituições oficiais de ATER desde sua origem

até meados dos anos 80, podendo ser considerada, segundo Mussoi (1997), como uma forma de educação cuja concepção possui uma natureza de diálogo verticalizada, transferencista e persuasiva, vindo ao encontro do que Freire (1981, p.26) diz:

Mecanicismo, tecnicismo, economicismo [...]. Implicam todas elas na minimização dos camponeses como puros objetos de transformação. Daí que, numa tal perspectiva, de caráter reformista, o importante seja fazer as mudanças para e sobre os camponeses, como objetos, e não com eles como sujeitos, também, da transformação.

Neste período, a postura pedagógica do extensionista era baseada em dois aspectos: o primeiro pautado na persuasão, inculcação e indução para que os agricultores e agricultoras adotassem os novos padrões tecnológicos, sendo assim, tidos como meros objetos do processo - a mudança comportamental seria o grande objetivo do trabalho dos extensionistas; e, o segundo, pautado numa ação intervencionista que, segundo Freire, tinha um sentido de invasão cultural. Neste caso, os invasores eram os extensionistas que impunham aos agricultores sua visão de mundo e reprimiam a criatividade dos agricultores, ao invés de estimulá-la (MUSSOI, 1997).

Cabe salientar que essas são características presentes tanto nas concepções tradicionais quanto na técnico-burocrática. Desta forma, segundo Mussoi (1997), as concepções pedagógicas que nortearam os serviços de ATER até meados da década de 1980 eram baseadas em relações de autoritarismo e antidialogismo, em que o sujeito da educação era o técnico extensionista que transferia o conhecimento para os agricultores e agricultoras.

Ao falar da segunda corrente, a progressista ou libertadora, citada por Caporal (1991), Mussoi (1997) e Silva (1992), resgata-se o movimento instituinte, ocorrido e chamado de “Repensar da Extensão Rural”, que durou pouco e que teve início na segunda metade dos anos 1980, onde a ATER iniciou um processo de mudança de paradigma e de postura. Naquele momento de mudanças, a ATER e sua dimensão pedagógica foram fortemente repensadas no sentido de garantir que fosse realizada de forma democrática e popular, conforme pode ser visto na fala do presidente da época:

Temos de tornar os nossos serviços acessíveis a um número bem maior de pequenos agricultores e de suas organizações. Devemos ser bem mais permeáveis as suas demandas. Para isso, não só repensaremos e aperfeiçoaremos, tornando mais democráticos os métodos e processos educacionais do trabalho extensionista, como ambicionaremos a descentralização e a democratização dos processos decisórios de

planejamento e de execução da Extensão Rural em nosso país” (EMBRATER, 1986, p.13 *apud* CAPORAL, 1991, p. 48).

Porém, todos estes esforços, que tinham como perspectiva uma ATER emancipadora, foram abortados no início da década de 1990, devido à extinção da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) e do Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (SIBRATER), tema este que será abordado de forma mais detalhada no capítulo seguinte.

Diante do exposto, neste capítulo, pode-se concluir que a educação é uma atividade inerente à Extensão Rural desde sua origem enquanto instituição no Brasil e que, ao longo dos anos, deixou sobressair o entendimento de que processos educativos devem ser realizados com base na ênfase do ensino em detrimento da aprendizagem. Também se conclui que as concepções pedagógicas expostas neste capítulo que historicamente nortearam os trabalhos dos extensionistas da ATER pública foram influenciadas pelo paradigma conservador, em que as concepções de educação dão prioridade aos aspectos teóricos em contraponto aos práticos advindos das realidades dos agricultores e agricultoras, como, por exemplo, as concepções tradicional e técnico-burocrática, com destaque para a pedagogia tecnicista.

4 O PROCESSO EDUCATIVO DA ATER ESTATAL CONTEMPORÂNEA.

Após a explanação acerca do processo e da prática educativa que norteou a história da ATER brasileira, culminando com a extinção da EMBRATER, pretende-se, neste capítulo, realizar um resgate da ATER, partindo dos anos de 1990 até o ano de 2010. Desta forma, é neste capítulo que será abordada a questão central desta dissertação, cujo objetivo é realizar uma análise do processo educativo da Extensão Rural em tempos recentes.

Como contribuição à análise que será realizada, os temas abordados neste capítulo partirão do contexto em que ocorreu o fim do Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (SIBRATER), após a extinção da EMBRATER; todo o percurso das discussões e retorno das atividades de ATER que culminaram com a elaboração da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), em 2003, até a promulgação da Lei nº 12.188, no ano de 2010. Também serão abordadas neste capítulo as primeiras

Chamadas Públicas de ATER, lançadas no ano de 2010, com enfoque nas Chamadas de números 089/2010 e 098/2010, ambas escolhidas para análise nesta dissertação.

4.1 A SAÍDA E O RETORNO DA ATER NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM DEBATE RECENTE.

Diversos estudos realizados sobre a década de 1980, em alguns países do continente latino-americano, denominam esta de “a década perdida²⁹” (CAPORAL; COSTABEBER, 2007; FRANCO, 2000; MALLMANN, 2008). Porém, de acordo com Mallmann (2008, p.07), esta afirmação só cabe para as questões ligadas à “estagnação econômica generalizada”, pois, em termos de ganhos políticos, foi nesta década que a sociedade redespertou para a importância de se organizar, reivindicar e lutar por seus direitos (GOHN, 2012).

Fruto da organização e das diversas reivindicações inicia-se, no final da década de 1980, o processo de redemocratização do país, conforme citação de Gohn (2012, p.64), em que:

Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para pedir “Diretas Já”, para reivindicar aumentos salariais. A sociedade civil voltou a ter voz. A nação voltou a se manifestar através das urnas. As mais diversas categorias profissionais se organizaram em sindicatos e associações. Grupos de pressão e grupos intelectuais engajados se mobilizaram em função de uma nova Constituição para o país.

Como exemplo da organização dos diversos profissionais, citada por Gohn, pode-se destacar o surgimento da Federação das Associações e Sindicatos dos Trabalhadores de Assistência Técnica e Extensão Rural e Serviço Público do Brasil (FASER) como sendo um movimento social extensionista, criado em 1986 (PEIXOTO, 2008). Também, na década de 1980, deu-se início à consolidação de algumas Organizações Não Governamentais, com atuação no meio rural (DUARTE; SILIPRANDI, 2006).

²⁹ Período de tempo em que ficou evidenciado o esgotamento do modelo de desenvolvimento baseado em doutrinas e procedimentos, como economia e política fechadas, intervencionismo estatal e keynesianismo inflacionista-estruturalista. Porém, mesmo diante desta evidência, continuava-se a insistir com o modelo de desenvolvimento citado que não dava conta dos novos contextos demandados pelo próximo século que despontava (FRANCO, 2000).

Retornando para as conquistas constitucionais, de acordo com Caporal e Costabeber (2007), a nova Constituição (BRASIL, 1988), que foi fruto das mobilizações citadas anteriormente, entra na década de 1990 sem a regulamentação da maioria dos seus dispositivos. Soma-se a esse contexto a chegada do primeiro presidente eleito pelo voto direto, Fernando Collor de Melo, que é tido como a “salvação dos descamisados” (CAPORAL; COSTABEBER, 2007, p.11) e que, ao contrário, teve seu governo marcado pelo aumento do nível de desemprego, a continuidade do êxodo rural e da concentração da posse de terra, bem como a retirada de subsídios destinados à agricultura.

Todos esses desastres proporcionados pelo governo Collor sofreram influência direta de um fenômeno mundial que se intensificou na década de 1990, chamado de globalização, que, de acordo com Santos (2002, p.49), não é “um fenômeno linear, monolítico e inequívoco”, ou seja, para este autor a globalização possui diversas facetas como: a Globalização Econômica, marcada pelo Neoliberalismo; a Globalização Social, com as novas desigualdades sociais produzidas; a Globalização Política, com a perda da centralidade do Estado no controle de fluxos de pessoas, bens, capital ou ideias, como fez historicamente; e, a Globalização Cultural, com os pressupostos da formação de uma cultura global (SANTOS, 2002).

No caso brasileiro, o impacto desse fenômeno, segundo Santos (2002), se deu de forma diferenciada em relação a alguns países, como, por exemplo, Portugal. Pois a ditadura brasileira deu continuidade a um processo de modernização em andamento há 30 anos, produzindo um modelo de Estado onde as estruturas sociais e econômicas de poder visavam beneficiar a classe hegemônica e que, em meados da década de 1980, já se encontrava em uma profunda crise. Desta forma, mesmo com o fim do regime militar, continuou-se com as mesmas estruturas de poder econômico e social e não foi realizada uma reforma do Estado.

Foi neste cenário, de acordo com Filgueiras (2006, p.183), que:

O projeto político neoliberal e a construção de um novo modelo econômico, redefiniu as relações políticas entre as classes e frações de classes que constituíam a sociedade brasileira. A vitória desse projeto expressou, ao mesmo tempo em que estimulou, um processo de transnacionalização dos grandes grupos econômicos nacionais e seu fortalecimento no interior do bloco dominante, além de exprimir, também, a fragilidade financeira do Estado e a subordinação crescente da economia brasileira aos fluxos internacionais de capitais.

Em suma, os resultados dessas medidas foram que as elites brasileiras buscaram sua reafirmação enquanto classe hegemônica, por meio das quais se consolidaram e se beneficiaram os grandes grupos econômicos nacionais, tanto do setor produtivo quanto financeiro.

Algumas características valem a pena serem destacadas em relação à adoção das Políticas Neoliberais e que dizem respeito às regras ditadas pelo Consenso de Washington, em que os Estados deveriam realizar mudanças massivas nas leis e nas instituições. Desta forma, os Estados adotantes de tais políticas eram obrigados a: liberalizar os mercados; privatizar indústrias e serviços; desativar agências regulatórias e de licenciamento; desregular o mercado de trabalho e flexibilizar a relação salarial; reduzir e privatizar os serviços relacionados ao bem-estar social; expandir o terceiro setor; ter uma menor preocupação com temas ambientais; e, realizar reformas educacionais, enfatizando o ensino profissionalizante em detrimento da formação para a cidadania (SOUSA, 2002).

No caso brasileiro, muitas, e porque não dizer todas essas características citadas tornaram-se realidade na década de 1990, cabendo situar a Extensão Rural, objeto de análise dessa dissertação, neste contexto. Por meio do Decreto nº 99.192, de 15 de março de 1990, a EMBRATER foi nova e definitivamente³⁰ extinta, no primeiro dia do governo Collor junto com outras estatais (PEIXOTO, 2008).

Frente a este dado, pode-se aqui traçar algumas considerações acerca dos reais interesses em exterminar a Extensão Rural brasileira, para além das justificativas tão faladas de enxugamento dos gastos públicos. Primeiro, destaca-se o fato de que, desde a década de 1980, por meio do movimento do “Repensar da Extensão”, citado no capítulo anterior, em que a ATER passa a tomar como orientação para suas ações uma perspectiva crítica e emancipadora de educação (CAPORAL, 1998). Segundo, porque também junto ao “Repensar” havia uma opção de que os serviços de ATER fossem direcionados apenas para os chamados “pequenos agricultores” e assentados da reforma agrária (EMBRATER, 1986 apud CAPORAL, 1991), e, terceiro, porque foi neste período que fervilhava, no seio da sociedade mundial, uma preocupação com as questões ligadas à sustentabilidade ambiental, preocupação esta advinda dos sinais de esgotamento ambiental, social e econômico provocados pela revolução verde e sua orientação teórica difusionista (CAPORAL, 1998). Tudo isto

³⁰ Segundo Peixoto (2008), o Governo Sarney já havia extinguido a EMBRATER, juntamente com outras estatais, através do Decreto nº 97.455, de 15 de janeiro de 1989. Esta ação ficou conhecida como Operação Desmonte. Porém, com o apoio dos produtores rurais, os extensionistas realizaram uma marcha para Brasília e conseguiram reverter essa decisão.

contradizia o projeto das classes hegemônicas. Então, nada mais conveniente que o extermínio da Extensão Rural.

Em consequência, após a promulgação do decreto que extinguiu a EMBRATER, as entidades de ATER públicas dos estados deixam de ter o significativo aporte financeiro que era advindo do governo federal e passam a contar apenas com os financiamentos dos próprios estados da federação, que tinham condições diferenciadas para assumir e financiar os serviços. Também foi nesta época que diversas iniciativas de ATER surgiram e se expandiram, como, por exemplo, o trabalho das Organizações Não Governamentais (ONGs) - com trabalhos voltados ao campo -, as organizações de agricultores e o trabalho de técnicos de algumas prefeituras municipais (BRASIL, 2004a).

Mesmo com a extinção da EMBRATER, no âmbito do Governo Federal, Galindo (2008) destaca o projeto Lumiar, executado no ano de 1996 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), como a única experiência oficial de ATER a nível nacional realizada neste período, e ressalta que:

O Lumiar merece destaque por seu caráter inovador de privilegiar a gestão do trabalho de produção e controle da intervenção, por parte das próprias famílias assentadas. Contrário, portanto, à história de submissão que tem orientado outras ações públicas de apoio às populações rurais (GALINDO, 2008, p.67).

Embora sendo um projeto nacional e voltado exclusivamente para as famílias assentadas pelos programas de reforma agrária, o projeto teve pouca abrangência. Sua duração foi de aproximadamente quatro anos, iniciando em 1996 e indo até meados do ano 2000, tendo sido regulamentado por meio da Resolução nº 95, de 20 de novembro de 1996. A justificativa dada para o fim do referido projeto teve relação com um conjunto de denúncias do jornal Folha de São Paulo sobre desvios de recursos em alguns assentamentos do Paraná, que envolveram técnicos e cooperativas de assentados. Este fato ficou conhecido como “pedágio financeiro” do MST (PIMENTEL, 2007).

Ainda segundo Pimentel (2007, p.74):

Apesar das denúncias, o fato relatado oficialmente como justificativa pelo fim do Lumiar, pelo presidente do INCRA, Orlando Muniz, foi que o projeto vinha atendendo somente a 25% dos assentados da Reforma Agrária, portanto, não estava funcionando de maneira satisfatória.

Ao destacar o projeto Lumiar, fica caracterizado que a década de 1990, no que diz respeito aos serviços de ATER, seguiu-se com ações pontuais. A verdade é que não havia política de ATER e nem um orçamento destinado a este fim. Ainda, em meados desta década, após o surgimento do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), algumas entidades estaduais de ATER receberam recursos deste Programa, mediante convênios, de modo que puderam investir em melhorias na infraestrutura de trabalho e fortalecer algumas ações vinculadas ao crédito para a agricultura familiar. Isto, entretanto, segundo Dias (2007, p.15), não foi uma ação continuada e acabou reproduzindo “velhas práticas extensionistas”, permanecendo “o *ethos* extensionista enraizado no difusionismo produtivista” (DIAS, 2007, p.16). Logo, observa-se que o processo educativo da extensão rural permaneceu orientado pela concepção técnico-burocrática, ou seja, pela pedagogia tecnicista.

Mas os anos 1990, segundo Caporal e Costabeber (2007, p.11), “exigem que se retome o velho debate sobre o modo de produção na agricultura”. Esta afirmação conduz a concordar com Schneider, Mattei e Cazella (2004) de que foi na década de 1990, em que se discutiu, de forma decisiva, os rumos do desenvolvimento rural brasileiro, sobretudo na esfera governamental. De acordo com esses autores, essas reflexões foram influenciadas por dois fatores: o primeiro fator se refere aos impactos que sofreriam os agricultores familiares com a abertura dos mercados, pelo chamado Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), levando o movimento sindical dos trabalhadores rurais, ligados à Confederação Nacional da Agricultura (CONTAG), a organizar as “Jornadas Nacionais de Luta”, posteriormente denominadas de “Grito da Terra Brasil”. O segundo fator teve contribuição do relatório FAO/INCRA, lançado no ano de 1994, que definiu de forma mais exata o conceito de agricultura familiar, estabelecendo, desta forma, algumas diretrizes que serviram de base para as formulações iniciais do PRONAF (SCHENEIDER; MATTEI; CAZELLA, 2004).

Foi neste contexto decisivo sobre os novos rumos do Desenvolvimento Rural e no alvorecer conceitual da categoria Agricultura Familiar que aconteceram dois momentos em que a ATER ensaiou seu retorno como política pública federal, ainda na década de 1990.

O primeiro momento encontra-se registrado num texto de Abramoway (1998), que trata de um evento intitulado de “Seminário Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural: uma nova extensão para a agricultura familiar”, ocorrido em Brasília, no período de 4 a 8 de agosto de 1997, cuja ação contou com organizações representativas dos trabalhadores

rurais, dos extensionistas, das empresas estaduais de extensão e do Governo Federal, tendo como objetivo reestruturar a missão, a filosofia e o conteúdo social da atividade extensionista.

Essa ação teve continuidade nas 27 unidades da Federação por meio de seminários e debates que envolveram cerca de 5.000 participantes dos seguintes seguimentos: trabalhadores da extensão, agricultores familiares, sindicalistas, universidades, ONGs e pessoas interessadas pelo tema da ATER (WORKSHOP NACIONAL, 1997; ABRAMOWAY, 1998).

O segundo momento foi a realização de um Workshop Nacional (1997), promovido pela Associação Brasileira das Entidades Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural (ASBRAER), CONTAG, FASER e Ministério da Agricultura e Abastecimento, no período de 24 a 28 de novembro de 1997, que teve como objetivo principal “definir as referências básicas para uma proposta de política de Extensão Rural voltada para o desenvolvimento rural sustentável e centrada na expansão e fortalecimento da agricultura familiar” (WORKSHOP NACIONAL, 1997).

Na busca de dialogar com o objetivo geral desta dissertação, que é analisar o processo educativo da ATER contemporânea, será feita uma descrição de como a educação aparece nos documentos³¹, do Seminário (ABRAMOWAY, 1998) e da proposta do Workshop Nacional (1997), bem como realizar uma breve análise acerca da concepção de educação presente em ambos os documentos.

No artigo sobre o Seminário, a primeira questão citada - e que pode ser interpretada como um processo educativo - encontra-se no tópico que trata da discussão do marco filosófico da ATER, onde os representantes das instituições se veem diante da necessidade de uma “definição que não seja puramente instrumental de seu trabalho” (ABRAMOWAY, 1998, p. 143), ou seja, os extensionista discordam de que seu papel seja o de unicamente levar técnicas produtivas aos agricultores (ABRAMOWAY, 1998).

Ao discutirem sobre os valores a serem adotados pela ATER, os extensionistas indicam para uma orientação metodológica que, segundo Abramoway (1998, p.144), diz o seguinte: “sem abandonar as aptidões decorrentes de sua formação, o extensionista não se define como o detentor de um saber técnico a ser difundido entre indivíduos culturalmente atrasados, mas como parte do processo de construção da cidadania no campo”.

³¹ Sobre as ideias que estão expostas no documento do Workshop Nacional (1997), vale destacar que estas são o produto final, tanto do seminário nacional (exposto anteriormente) quanto dos seminários estaduais. Esse destaque é feito para não causar confusão tendo em vista que o primeiro documento analisado (ABRAMOWAY, 1998) foi publicado um ano após a apresentação da proposta da nova ATER e reflete uma análise do autor sobre a primeira parte do processo de construção da proposta final.

O autor relata que nos grupos onde se trabalhou a temática da missão da nova ATER, a discussão girou em torno de temas como cidadania, desenvolvimento sustentável, participação, ampliação de acesso ao conhecimento e ao mercado e à livre organização. (ABRAMOWAY, 1998). Quanto à função do extensionista, “ele tem um papel de destaque na articulação da agricultura com o conjunto das possibilidades de desenvolvimento local” (ABRAMOWAY, 1998, p.147).

Ao tratar dos métodos, ou seja, de como se dará o trabalho extensionista, o documento expressa as seguintes ideias:

Inicialmente, é feito um esclarecimento do que vem a ser método nas atividades de ATER, conforme conceito de Abramoway (1998, p.150): “métodos não se limitam à técnicas de comunicação, nem estas são seus aspectos mais relevantes” e cita os textos elaborados pela CONTAG e FASER (WORKSHOP NACIONAL, 1997), em que estas instituições definem a ATER como “um diálogo de saberes, uma descoberta coletiva de potenciais que a organização social será capaz de trazer à luz” (ABRAMOWAY, 1998, p.150).

Por fim, ao falar do desafio metodológico da Extensão Rural, Abramoway (1998, p.150) escreve o seguinte:

O principal desafio metodológico da extensão, hoje, é o contraste entre a formação limitada e voltada para uma atividade fragmentária do engenheiro agrônomo e a necessidade de que o extensionista seja um agente de desenvolvimento, parte de um amplo processo de mobilização social.

No documento apresentado no Workshop Nacional (1997), o primeiro dado encontrado, que envolve o objeto de análise dessa dissertação, é visto logo nas primeiras páginas que tratam sobre o marco referencial, mais especificamente, no item 2.1, onde explicita a missão da ATER, que seria:

Contribuir de forma participativa com o desenvolvimento rural sustentável, centrado na expansão e fortalecimento da agricultura familiar, por meio de **processos educativos** que assegurem a construção do pleno exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida da sociedade (WORKSHOP NACIONAL, 1997, p.09, grifo nosso).

O documento segue, ainda, no mesmo item, alertando para a corresponsabilidade entre todos os agentes; em respeito mútuo, sobretudo em relação ao conhecimento dos agricultores,

que são denominados como agentes conscientes do processo e não meros participantes. No documento, também fica evidente a necessidade de garantir as identidades individuais, o protagonismo, processos educativos dialéticos e participativos, a realização de intercâmbios e a construção coletiva de conhecimentos (aí no sentido mesmo do construtivismo), tudo isto, na busca do bem comum (WORKSHOP NACIONAL, 1997).

De acordo com o documento (WORKSHOP NACIONAL, 1997), também se deve buscar a garantia da formação de um novo agricultor, que tenha capacidade de se afirmar enquanto indivíduo e cidadão e que tenha poder de intervir e transformar sua realidade, tudo isto considerando, incentivando e envolvendo suas formas de organização.

Aparece, também, como missão da ATER, a responsabilidade pela “difusão e transferência de tecnologia de produção aos agricultores familiares, possibilitando um crescimento equilibrado, diversificado e adaptado aos diversos ecossistemas e condições sociais de produção” (WORKSHOP NACIONAL, 1997, p.10).

Esta afirmação é esclarecida em linhas posteriores, ao tratar do espaço onde essas ações irão acontecer (espaço rural), destacando que tudo acontecerá por meio de processos educativos integrais que formem cidadãos e que leve em conta a realidade global, abandonando a prática histórica do rural enquanto espaço de disseminação de conhecimentos e tecnologias, conforme citação a seguir:

É nesse *lócus* que deverá ser buscado o desenvolvimento rural sustentável, entendido como um processo permanente – e não como uma intervenção preservacionista e pontual – de resgate da cidadania no campo, em suas dimensões política, econômica, social, cultural e ambiental, construído a partir da realidade local e voltado para a melhoria da qualidade de vida, através de ações múltiplas e articuladas que viabilizem o crescimento econômico equitativo, lastreado na geração de empregos e rendas, e que propiciem a inclusão social em toda a cadeia produtiva. Essas ações serão direcionadas dentro de paradigmas tecnológicos economicamente viáveis, socialmente justos e ecologicamente sustentáveis, que maximizem o aproveitamento e preservação das potencialidades e recursos locais naturais, sejam eles renováveis ou não. (WORKSHOP NACIONAL, 1997, p.11)

Ainda, segundo o documento (WORKSHOP NACIONAL, 1997), no quesito modelo institucional, fica exposta a necessidade de estabelecer parcerias com diversas entidades para execução das ações, tais como: sindicatos, associações e grupos informais na busca da qualidade e da credibilidade.

Diante do exposto, fica evidenciado, por meio destes dois documentos analisados, que tanto os extensionistas que participaram desse processo como as instituições de ATER, têm consciência e reconhecem que a perspectiva educativa que sempre permeou as atividades de ATER em suas diversas fases, não tinha como objetivo proporcionar processos educativos construtivos e libertadores, à exceção do período chamado do “repensar”.

Por isso, a proposta de ATER, gestada naquele momento histórico, deixa explícito o seu propósito, que é o Desenvolvimento Rural Sustentável, assim como sua opção pelos agricultores familiares, dispondo-se a desenvolver suas ações por meio de processos educativos emancipadores e autônomos, cuja base seja o diálogo.

Em suma, o debate que buscou o ressurgimento da ATER no âmbito das políticas públicas federais, na década de 1990, foi realizado dentro de um contexto alicerçado por uma reflexão crítica acerca do processo educativo historicamente desenvolvido pela ATER e apontava para a necessidade de outro paradigma de desenvolvimento e de educação, que dialogassem em grande medida com o paradigma inovador ou emergente e com a concepção dialética da educação, já conceituadas no capítulo anterior.

No entanto, todos estes esforços e avanços alcançados chegam ao final da década de 1990 sem a concretização do que foi colocado como proposta de ATER, pois faltavam recursos financeiros e humanos para a execução do que estava sendo proposto como ressurgência e renovação da ATER. Ademais, este entrave aconteceu, sobretudo, pela falta de decisão política, conforme depoimentos de extensionistas, embora alguns deputados e senadores em audiência pública, organizada pela Comissão de Agricultura e Política Rural, realizada na Câmara dos Deputados, tenham se reunido para discutir sobre a Política de Extensão Rural para o Brasil, em março do ano de 2002 (BRASIL, 2002).

4.2 DA ELABORAÇÃO DA PNATER ATÉ A CRIAÇÃO DA LEI Nº 12.188/2010

Conforme exposto no início deste capítulo, a década de 1990 ficou marcada pelo corte significativo de verbas federais que refletiram numa intensa crise da ATER oficial. Também, na mesma década, ocorreram duas tentativas não bem sucedidas de coordenação da ATER a nível nacional. Primeiro, foi a tentativa da EMBRAPA e, posteriormente, a do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento - MAPA (BRASIL, 2004a; DUARTE; SILIPRANDI, 2006).

Este é o cenário que marca a chegada dos anos 2000 e do século XXI. Momento célebre e de transição na história da política brasileira, quando assume a presidência da república o primeiro representante político advindo das classes populares. Em 2002, Luís Inácio Lula da Silva vence as eleições com uma proposta de governo intitulada “Um Brasil para todos” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p.02), cujos eixos norteadores eram: I- Crescimento, emprego e inclusão social; II- Desenvolvimento, distribuição de renda e estabilidade; III- Inclusão Social e IV- Infraestrutura e Desenvolvimento Sustentável.

A referida proposta de governo já apontava, no item de número 24, algumas das orientações no campo da agricultura, que seriam seguidas, caso fosse eleito: o fortalecimento da agricultura familiar, a opção pelo modelo de desenvolvimento rural sustentável e a revitalização dos serviços oficiais de ATER, conforme citação a seguir:

A Agricultura Familiar, que segundo relatório do Convênio INCRA/FAO, é responsável por 37,9% do Valor Bruto da Produção agropecuária brasileira, tem um extraordinário papel a desempenhar, principalmente no que se refere à produção de bens agrícolas e alimentares, geração de emprego e renda, preservação da cultura do campo e fortalecimento da identidade da organização social rural. Nesse sentido, será estimulado o crescimento socioeconômico da Agricultura Familiar, com apoio à comercialização e à agroindustrialização, **ampliando e melhorando as condições de acesso a políticas de financiamento estáveis, à assistência técnica e à extensão rural**, visando um novo modelo de desenvolvimento rural sustentável (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p.09, grifo nosso).

Essa proposta, segundo Duarte e Siliprandi (2006), tem sua concretização iniciada em junho de 2003, quando são transferidas para o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)³² as responsabilidades sobre as atividades de ATER³³, ficando sob a coordenação do Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural (DATER) da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF).

Conforme apresentado anteriormente, dentre as políticas públicas de incentivo à agricultura familiar que vinham sendo implementadas desde 1996, destaca-se o PRONAF, sobretudo com as linhas de crédito e financiamento para a produção. Em estudos realizados por Guanzirolli et al (2000) e Muchagata (2003), citados por Duarte e Siliprandi (2006), cujo

³² O MDA é um órgão da administração direta, criado ainda no governo FHC, e tem como competência os assuntos ligados à reforma agrária; promoção do desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares; e identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. Maiores informações em: <<http://portal.mda.gov.br/portal/institucional/Institucional>>.

³³ Ver: Decreto nº 4.739, de 13 de junho de 2003 (BRASIL, 2003).

objetivo era avaliar os impactos do PRONAF na melhoria da renda dos agricultores, ficou constatado que a ausência de uma ATER adequada era um dos gargalos para o alcance do aumento da renda dos pronafianos³⁴.

Além dessas questões ligadas à adequação da ATER ao público beneficiário do PRONAF, destaca-se a necessidade de promoção do desenvolvimento sustentável por parte do Estado (BRASIL, 2004a).

Diante desta demanda e das críticas feitas ao modelo de ATER difusionista nasce a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER). Política esta que foi construída sob a coordenação de um grupo de técnicos vinculados à SAF e outros especialistas convidados. De acordo com Caporal (2006, p.09), o Grupo de Trabalho promoveu, de forma democrática e participativa, “um amplo processo de consulta, a partir de audiências, encontros e seminários, envolvendo representações dos agricultores familiares, de movimentos sociais e de prestadoras de serviços de ATER governamentais e não governamentais”.

Não se pode deixar de falar que todo este processo, que culminou com elaboração da PNATER, em 2003, levou em consideração todo o esforço e as iniciativas realizadas na década de 1990 e já descritas neste trabalho (CAPORAL, no prelo³⁵).

O documento da PNATER foi estruturado em nove pontos, dos quais o primeiro é uma contextualização introdutória sobre a PNATER; o segundo ponto faz um resgate histórico de toda a Extensão Rural; o terceiro trata dos princípios e diretrizes que nortearão as ações de ATER baseadas na política nacional ATER; o quarto apresenta a forma de organização do Sistema Nacional de ATER, que opta por ser descentralizado com a participação de entidades governamentais e não governamentais, bem como explicita a Missão da nova ATER pública, seus objetivos, as orientações para as estratégias de ações e metodologias; o quinto ponto regulamenta quais as instituições que poderão executar os serviços de ATER; o sexto trata da gestão e coordenação do Sistema Nacional de ATER a nível federal, estadual e municipal; o sétimo refere-se aos recursos financeiros, suas fontes e os requisitos básicos para o credenciamento das entidades que irão prestar serviços; no ponto de número oito fala-se da necessidade de capacitação de agentes de ATER, que serão responsáveis pela execução dessa transição da “velha ATER” para a “nova ATER”; no item de número 09 fala-se da necessidade de elaboração do Programa Nacional de ATER (BRASIL, 2004a).

³⁴ Denominação da linguagem popular dada aos agricultores e agricultoras que acessam as linhas de crédito do PRONAF.

³⁵ Extensão Rural como Política Pública: a difícil tarefa de avaliar, autor Francisco Caporal, a ser publicado pelo IPEA, 2014.

Após esta breve apresentação da PNATER, será feita uma análise sucinta sobre a forma em que, neste documento, apresenta-se o processo educativo e qual a concepção de educação que permeia a nova ATER. O primeiro ponto a destacar - e que tem relação com o processo educativo descrito neste trabalho - é a própria elaboração da política, tendo em vista que esta estabeleceu um processo de discussão e construção sócio-política.

O segundo indicativo de mudança de concepção quanto ao processo educativo da ATER pode ser percebido no item três da PNATER (BRASIL, 2004a), que trata dos princípios e diretrizes e que expõe, de forma clara, a opção por novos enfoques metodológicos, diferentes dos baseados na teoria da Difusão de Inovações e dos pacotes tecnológicos da Revolução Verde. Neste ponto, fala-se em construção de conhecimentos que levem em consideração os diversos agroecossistemas, os vários sistemas culturais e as condições socioeconômicas.

Ainda no item três fala-se que os extensionistas devem “desempenhar um papel educativo, atuando como animadores e facilitadores de processos de desenvolvimento rural sustentável” (BRASIL, 2004a, p.06), respeitando o potencial endógeno, resgatando e interagindo com o conhecimento dos agricultores familiares e demais povos do campo. Sobre a prática educativa, o mesmo item destaca:

A nova Ater pública deve atuar partindo do conhecimento e análise dos agroecossistemas e dos ecossistemas aquáticos, adotando um enfoque holístico e integrador de estratégias de desenvolvimento, além de uma abordagem sistêmica capaz de privilegiar a busca de equidade e inclusão social, bem como a adoção de bases tecnológicas que aproximem os processos produtivos das dinâmicas ecológicas. (BRASIL, 2004a, p.06).

No documento também se fala em práxis, no respeito aos diferentes sistemas culturais, na contribuição para se alcançar mais sustentabilidade ambiental, em produção de alimentos limpos e com melhor qualidade biológica e que sejam acessíveis para toda a população.

Ainda nos princípios e diretrizes da PNATER, consta a participação popular, o fortalecimento da cidadania e a necessária adoção de abordagens multidisciplinar e interdisciplinar, incentivando a adoção de novos enfoques metodológicos e participativos. Também fica evidenciada a mudança do paradigma tecnológico a ser adotado, quando cita que as ações extensionistas devem tomar como base os princípios da Agroecologia.

O processo educativo aparece também no princípio da PNATER, ao orientar que a forma de gestão seja democratizada e busque a construção da cidadania, garantindo em todas as fases, desde o planejamento, monitoramento e avaliação, o exercício do controle social.

Explicitamente, aparece no texto uma referência ao desenvolvimento de processos educativos, conforme citação a seguir:

Desenvolver processos educativos permanentes e continuados, a partir de um enfoque dialético, humanista e construtivista, visando a formação de competências, mudanças de atitudes e procedimentos dos atores sociais, que potencializem os objetivos de melhoria da qualidade de vida e de promoção do desenvolvimento rural sustentável (BRASIL, 2004a, p.07).

Também nas diretrizes, destaca-se que a extensão rural deve promover ações que busquem o desenvolvimento econômico equitativo e solidário em todas as fases, desde a produção até à comercialização e abastecimento.

A participação dos atores sociais em espaços de debate e de luta por direitos, como fóruns e conselhos, cujo objetivo seja uma constante avaliação dos serviços de ATER oferecidos e a capacitação dos que são membros destes conselhos, também aparece neste documento.

A PNATER também destaca que devem existir ações específicas voltadas para as categorias que historicamente foram alijadas dos processos, como: mulheres, negros, jovens e índios.

Outra referência ao processo educativo aparece na missão da PNATER (BRASIL, 2004a, p.09) quando opta pela seguinte orientação:

Participar na promoção e animação de processos capazes de contribuir para a construção e execução de estratégias de desenvolvimento rural sustentável, centrado na expansão e fortalecimento da agricultura familiar e das suas organizações, por meio de metodologias educativas e participativas, integradas às dinâmicas locais, buscando viabilizar as condições para o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

A potencialização de processos de inclusão social e fortalecimento da cidadania por meio de ações integradas, que levem em consideração as dimensões da sustentabilidade como

a ética, o social, a política, a cultura, a economia e o meio ambiente, fazem parte dos objetivos.

Consta também nos objetivos específicos o incentivo a formas associativas que criem novas alternativas de competitividade, que mantenham os laços de solidariedade e garantam a intervenção dos atores sociais como protagonistas. Privilegiando as ações coletivas, nos processos de desenvolvimento rural, bem como a promoção e valorização do conhecimento e do saber local, apoiando os agricultores familiares e o público em geral da extensão rural a resgatar os saberes que sirvam como ponto de partida para transformação da realidade.

Nas orientações estratégicas para a ATER pública, fazendo uma relação com as tecnologias de produção, indica-se:

Restabelecer a articulação da Ater com as instituições de ensino e de pesquisa, buscando a formação de redes, fóruns regionais, territoriais e outras formas de integração entre a Ater, o ensino e a pesquisa, que assegurem a participação dos agentes de Ater e dos agricultores familiares e suas organizações na definição de linhas de pesquisa, avaliação, validação e recomendação de tecnologias apropriadas, compatíveis com a Política Nacional de Ater (BRASIL, 2004a, p.10).

Sobre os processos de tomada de decisão, a PNATER orienta, como ação estratégica, a democratização e a participação de todos os membros da família na gestão da unidade familiar e nas demais ações, sejam elas nas comunidades ou nos territórios.

Outra ação estratégica, indicada pela PNATER e que tem relação com o processo educativo, é o fortalecimento de iniciativas educacionais adequadas para a agricultura familiar. O documento destaca a Pedagogia da Alternância, mas abre espaço para outras experiências educacionais que levem em consideração a realidade dos agricultores familiares. A relação teoria e prática é outra estratégia que a PNATER faz referência, indicando o uso de abordagens metodológicas participativas, técnicas vivenciais cujo objetivo seja a construção coletiva de saberes, o intercâmbio de conhecimentos e o protagonismo dos atores nas tomadas de decisões.

No item que descreve as orientações metodológicas, a serem adotadas no trabalho de ATER, o processo educativo é delineado da seguinte forma:

A metodologia para a ação da ATER pública deve ter um caráter educativo, com ênfase na pedagogia da prática, promovendo a geração e apropriação coletiva de conhecimentos, a construção de processos de desenvolvimento

sustentável e a adaptação e adoção de tecnologias voltadas para a construção de agriculturas sustentáveis. (BRASIL, 2004a, p. 11).

Desta forma, as opções metodológicas dos agentes de ATER não podem deixar de lado uma atitude democrática, o uso de metodologias participativas e de uma pedagogia construtivista e humanista, que partam da realidade e do conhecimento local. O agente de ATER deverá ser um facilitador de processos coletivos capazes de resgatar a história, levantar problemas, priorizar soluções e planejar ações que busquem a solução com alternativas que sejam do interesse, da necessidade e possível de serem executadas pelos agricultores. Tudo isto sem deixar de lado espaços para a avaliação participativa, seja dos resultados obtidos ou da possibilidade de replicação da experiência em outros ambientes semelhantes. (BRASIL, 2004a).

O tipo de relação a ser estabelecida entre técnicos e agricultores, que é indicada no quesito metodológico, propõe uma relação dialética e dialógica, partindo sempre da problematização da realidade. Para que isto seja alcançado, o documento aborda a adoção de um enfoque metodológico, que proporcione relações de corresponsabilidade entre os envolvidos em todas as etapas, como no planejamento, monitoramento e avaliação.

Segundo a PNATER, para que isso seja alcançado, os agentes de ATER

Devem incorporar, em sua forma de ação e intervenção, uma abordagem holística e um enfoque sistêmico, articulando o local, a comunidade e/ou território às estratégias que levem a enfoques de desenvolvimento rural sustentável e, também, à transição a estilos sustentáveis de produção. (BRASIL, 2004a, p.12)

A PNATER também faz referência e indica a utilização da pesquisa-ação participativa, da investigação-ação participante, bem como de outras metodologias e técnicas que garantam o protagonismo dos beneficiários dos serviços de ATER.

Percebe-se, também, no item de número 08, que a proposta da PNATER toma como processo educativo não somente a atividade que é exercida entre o técnico e o agricultor, mas também o exercício de capacitação continuada dos técnicos. Para isto, a PNATER indica a “capacitação massiva de extensionistas e assessores técnicos capaz de garantir a implantação de um enfoque de ATER, baseado em processos educativos potencializadores do crescimento do ser humano como cidadão”. (BRASIL, 2004a, p. 21). Entretanto, recomenda-se que esse

processo de formação não seja puramente de caráter técnico, mas que aborde o uso de metodologias participativas que promovam, de forma consciente, os atores sociais e que fortaleçam suas capacidades para a ação individual e coletiva.

Após estes apontamentos acerca dos temas relacionados ao processo educativo na PNATER de 2003, fica evidenciado que em diversos pontos do documento desta política pública, a ATER é entendida como uma atividade de cunho educativo. Isto pode ser visto nos princípios e diretrizes, na missão da PNATER, nos seus objetivos, nas orientações estratégicas para a ATER pública, nas orientações metodológicas e na capacitação para a transição.

Porém, cabe destacar que, ao evidenciar na proposta da PNATER perspectivas educativas, está se fazendo referência a uma educação para a cidadania e libertadora, na medida em que esta deixa claro que se orientará por outro paradigma tecnológico e metodológico, o paradigma da Agroecologia.

Foi sob as orientações da PNATER que os serviços de ATER voltaram a ser executados³⁶. Segundo Caporal e Ramos (2006), no período entre 2003 e 2006 vários convênios e contratos foram assinados entre o MDA e entidades de ATER, diversos eventos de capacitação, tanto para agricultores quanto para técnicos, foram apoiados pelo DATER. As capacitações abordavam temas como: metodologias participativas, Agroecologia e Agriculturas de Base ecológica. Vários encontros foram realizados na perspectiva de nivelamento dos conceitos utilizados na PNATER. Assim, a ATER foi retomando o seu lugar de importância dentro das políticas públicas para o meio rural, e isso pode ser percebido no orçamento financeiro nacional destinado a ATER, que cresceu 12 vezes mais. (CAPORAL E RAMOS, 2006).

No entanto, apesar de todos esses avanços, os autores citados acima, destacam a carência de uma gestão que dê conta dos novos desafios. Destacam, também, a falta de estratégias diferenciadas na atuação junto aos beneficiários e uma nova visão sobre o perfil e o papel dos extensionistas, pois, mesmo com a reorientação de suas práticas, algumas instituições e técnicos continuam reproduzindo os velhos modelos e os métodos tradicionais de ATER.

³⁶ Cabe lembrar que neste momento de volta da ATER, sob as orientações da PNATER e do ponto de vista institucional, nem todas as opiniões convergiam. Segundo Moreira (2006), mesmo com a existência da PNATER no âmbito do MDA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA propõe e implanta, no ano de 2004, o serviço de Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária, também conhecido como ATES, que resultou de diversas críticas à formulação da PNATER. Frente a isto, os assentados da reforma agrária passaram a ser atendidos exclusivamente pelo ATES.

Neste período, não se pode esquecer que, por meio da Resolução nº 40 de 05 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b), criou-se o Comitê de Assistência Técnica e Extensão Rural, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF), um espaço que reúne representantes da esfera governamental e da sociedade civil, cujas atribuições perpassam pelo apoio à implementação da PNATER, à alocação de recursos financeiros, proposição de mudanças e alterações que garantam a universalização dos serviços de ATER.

Ao se tratar da implementação da PNATER, apesar do retorno e das ações desenvolvidas e aqui já citadas, havia uma preocupação com o processo de institucionalização da ATER enquanto política pública. Segundo Diniz, Lima e Almeida (2011), no ano de 2009 aconteceu um fato um tanto quanto estranho e contraditório a todo o processo de diálogo estabelecido na construção da PNATER, o qual surpreendeu a todos os agentes de ATER: o Governo Federal encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei, nº 5.665/2009 (BRASIL, 2009), que visava instituir outra PNATER e criar o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PRONATER).

Conforme citação de Diniz, Lima e Almeida (2011, p.02) e segundo a afirmação de um integrante do CONDRAF, “Nem mesmo os representantes do Comitê de ATER (CONDRAF) sabiam do teor da proposta escrita a poucas mãos e sem nenhuma participação ativa da sociedade civil”.

Assim, em 11 de janeiro de 2010, o PL nº 5.665/ 2009 é transformado na Lei nº 12.188/2010, também conhecida como Lei de ATER. No próximo tópico será feita uma breve análise acerca dessa Lei, no âmbito de sua conceituação e entendimento de ATER, e a forma que esta regulamenta o repasse de recursos financeiros para as instituições executoras das atividades. Também, abordar-se-á uma análise dos indicativos e concepções acerca da ATER enquanto processo educativo, presentes nesta Lei.

Finalizando, vale apontar alguns sinais de que a PNATER de 2003 direcionava-se a desenvolver um processo educativo embasado na concepção de educação dialética, com destaque para a pedagogia da educação popular, que tem como representante Paulo Freire e a pedagogia da prática. Esta perspectiva educacional fica explícita quando no documento aparece a recomendação da utilização de novos enfoques metodológicos, que promovam a construção do conhecimento e também quando descreve que o papel do extensionista é de animador e facilitador de processos, por meio de uma relação dialógica e dialética, que

garanta e respeite o conhecimento dos agricultores e agricultoras, os diferentes sistemas culturais, a participação popular e o fortalecimento da cidadania.

4.3 A LEI Nº 12.188/2010 – BREVE ANÁLISE

Não é objetivo principal desse tópico realizar uma análise de toda a Lei de ATER, pois alguns trabalhos já trazem algumas análises críticas sobre o que preconiza este documento, como, por exemplo, os trabalhos de Caporal (2014), Diniz, Lima e Almeida (2011), Lima, Diniz e Santos (2011) e Maracajá (2012).

As principais críticas traçadas por esses autores vão desde a substituição da PNATER de 2003 pela PNATER estabelecida pela Lei nº 12.188/2010, sem um debate público, o que levou à exclusão da Agroecologia como norteadora dos processos de ATER (CAPORAL, 2011), passando pela falta de legitimidade social desta política pública e a dispensa de licitação nos processos de contratação das entidades para o repasse de recursos financeiros (Caporal, 2011). E, também, os processos metodológicos “engessados” a serem seguidos por meio das Chamadas de ATER (DINIZ; LIMA; ALMEIDA, 2011) e (LIMA; DINIZ; SANTOS, 2011) e a precarização e privatização da ATER via Chamadas públicas (MARACAJÁ, 2012).

No entanto, não é este o foco deste trabalho. O que se pretende neste tópico é fazer uma leitura de como a Lei de ATER concebe processos educativos e como esses processos vêm sendo postos em prática. Será a partir desta análise do que preconizam a Lei e as Chamadas Públicas, que se buscará caracterizar, ainda de forma idealizada, que tipo de processo educativo norteia as atividades da Extensão Rural contemporânea nos dois projetos de Assistência Técnica e Extensão Rural, que foram estudados e executados por duas entidades diferentes. Adiante, estas informações documentais serão cruzadas com os achados desta pesquisa e assim será traçada a caracterização da ATER contemporânea.

A referida Lei é composta por 06 capítulos e 29 artigos. Esses capítulos estão assim divididos: Capítulo I – Da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a agricultura familiar e reforma agrária – PNATER; Capítulo II – Do Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na agricultura familiar e na reforma agrária – PRONATER; Capítulo III – Do credenciamento das entidades executoras; Capítulo IV – Da

contratação das entidades executoras; Capítulo V – Do acompanhamento, controle, fiscalização e da avaliação dos resultados da execução do PRONATER; Capítulo VI – Disposições finais.

No que tange a processos educativos, a Lei de ATER, logo no artigo 2º, inciso I, trata de conceituar a Assistência Técnica e Extensão Rural como uma atividade de cunho educativo não formal, conforme citação a seguir:

Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER: **serviço de educação não formal**, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive das atividades agroextrativistas, florestais e artesanais. (BRASIL, 2010a, p.01, grifo nosso).

Como já citado anteriormente, apesar de sempre ser executada numa perspectiva de educação não formal, a ATER não proporcionava e nem estimulava processos educativos emancipadores e libertadores, e, segundo vários autores (CAPORAL, 1991; FONSECA, 1985; FREIRE, 1979; GOHN, 2011), na sua prática não havia de fato uma ação educativa, mas a simples difusão tecnológica. Para isto, o exercício que será feito a partir deste momento é de captar no texto da Lei se esta busca estimular processos de educação não formal, conforme conceituação elaborada nos capítulos anteriores.

Assim, destacam-se os seguintes pontos, por entender que os mesmos estabelecem alguma relação com processos educativos transformadores da realidade e que buscam formar cidadãos e cidadãs:

No artigo 3º, que trata dos princípios da Lei de ATER, faz-se referência à “adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da gestão da política pública” (BRASIL, 2010a, p.01). Neste artigo da Lei, fica evidenciada a relação com a concepção dialética de educação, na medida em que busca, por meio de processos educativos participativos, a formação de cidadãos capazes de realizar o controle e a gestão social da política pública de ATER e de outras que contemplem questões ligadas ao meio rural.

Consta nos objetivos da Lei de ATER, art. 4º, inciso II, o apoio a atividades econômicas que valorizem as potencialidades e vocações regionais e locais; no inciso VII, a construção de sistemas de produção sustentáveis que levem em consideração o conhecimento

científico, empírico e tradicional; no inciso IX, recomenda-se o apoio ao associativismo e ao cooperativismo, bem como a formação de agentes de assistência técnica e extensão rural; no inciso XI, destaca-se a promoção e integração da ATER com a pesquisa, buscando aproximar a produção agrícola e o meio rural do conhecimento científico e, por fim, no inciso XII, expandir o aprendizado e a qualificação profissional e diversificada, de forma apropriada e contextualizada à realidade do meio rural brasileiro.

Nestes incisos da Lei, aqui referenciados, percebem-se elementos da pedagogia da educação popular e da pedagogia da prática, e que ambas podem ser caracterizadas como pertencentes ao paradigma emergente ou inovador.

Conforme sinalizado, a Lei de ATER traz algumas inovações, sendo que a primeira delas é a própria Lei, já que no Brasil nunca existiu uma política pública de ATER regulamentada por uma Lei federal. Esta afirmação evidencia-se no trabalho de Peixoto (2008), quando este demonstra que o que sempre existiu foram atribuições legais de ações de extensão rural. Estas ações, segundo o referido autor, datam de longo tempo (séc.XIX) e, inclusive, se fazem presentes na Constituição Federal de 1988, como um direito a ser garantido.

Portanto, temas que surgem na Lei como: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e interculturalidade, cidadania, gestão democrática de política pública, valorização dos potenciais e vocações regionais/locais, a consideração de outros tipos de conhecimento no processo educativo e na pesquisa, que não somente o científico e que tomem como base um processo de aprendizagem contextualizada com a realidade dos agricultores e agricultoras, foram avanços consolidados e que já estavam presentes na PNATER de 2003. Entretanto, concorda-se com Caporal (2011), quando ele afirma que a exclusão da Agroecologia enquanto paradigma norteador para o desenvolvimento das atividades de ATER foi um retrocesso.

No entanto, outra questão tem sido alvo de críticas sobre a Lei de ATER e diz respeito à forma de contratação das entidades executoras de ATER. No artigo 19, do capítulo IV, da referida Lei, consta que “a contratação de serviços de Ater será realizada por meio de Chamada Pública.” (BRASIL, 2010a, p.03). Esta orientação é reafirmada pelo Decreto nº 7.215/2010 (BRASIL, 2010e) que regulamenta a Lei nº 12.188/2010, e também declara que “a classificação da proposta técnica não gera obrigação de contratação, cuja efetivação deverá observar a ordem de classificação e o prazo de validade da proposta.” (BRASIL, 2010e, p.02).

Segundo Caporal (2014), na tentativa de desburocratizar o processo de prestação de contas por parte das entidades que firmavam convênios com o MDA, regidos pela Lei nº

8.666/93³⁷, a saída vista pelos elaboradores da Lei nº 12.188/2010 foi adoção de um novo procedimento, que tornaria mais fácil a execução dos projetos e a prestação de contas. Teoricamente, este novo procedimento a ser realizado pelas entidades executoras resumia-se a registrar e informar o cumprimento dos aspectos metodológicos indicados na Chamada, que, em seguida, seriam fiscalizados, e se fossem aprovados pelo fiscal do MDA, seria então realizado o pagamento do serviço às entidades.

Frente a estas mudanças na própria Lei de ATER, foi estabelecido um prazo de 30 dias para que as medidas entrassem em vigor, porém o decreto³⁸ que regulamentou a Lei só foi publicado em 15 de junho de 2010. Desta forma, salientam Diniz, Lima e Almeida (2011, p.05), “são as Chamadas, portanto, o mecanismo jurídico-legal que, a partir desse momento, passa a definir a localização geográfica, o público beneficiário, os valores disponibilizados, enfim, as ações de ATER a serem executadas no país por meio de diversas entidades”.

Tomando como base esta afirmação, surgem os seguintes questionamentos: como atender ao que é preconizado pela Lei de ATER, partindo de um mecanismo que estabelece ações definidas nos gabinetes de Brasília, pontuais e obrigatórias? Como desenvolver uma educação não formal que busque a cidadania, se todo o caminho a ser percorrido já vem predeterminado pela Chamada? Neste formato, o uso das metodologias participativas servirá para que e para quem?

4.4 AS PRIMEIRAS CHAMADAS DE ATER

As primeiras Chamadas de ATER foram lançadas no mês seguinte à publicação do decreto, que passou a regulamentar a Lei de ATER, portanto, somente em Julho de 2010. (DINIZ; LIMA; ALMEIDA, 2011).

Conforme trabalho de Diniz, Lima e Almeida (2011), cujo objetivo foi registrar algumas reflexões sobre as primeiras Chamadas Públicas de ATER, o momento que antecedeu o lançamento das Chamadas, ou seja, a preparação destas, contou com consultas

³⁷ Lei que normatiza os processos de licitação e contratos da Administração Pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18666cons.htm

³⁸ Decreto 7.215/2010 “Regulamenta a Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010, para dispor sobre o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária - PRONATER.” (BRASIL, 2010e) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7215.htm.

que foram realizadas nos fóruns dos Territórios da Cidadania³⁹. Ainda de acordo com esses autores, o procedimento realizado para o levantamento das demandas por atividades de ATER, em cada território, já era pré-definido em uma planilha que continha 19 ações possíveis, sugeridas pelo DATER e que vinha acompanhada por uma nota de esclarecimento elaborada pelo DATER/SAF, acerca de cada um dos itens.

Os temas apresentados para referendo e ordenação por prioridades eram diversos e amplos, cabendo neste espaço citar apenas três: “Produção de alimentos para a segurança alimentar; Produção para comercialização – cadeia produtiva de maior importância (identificar a cadeia) (produtos agrícolas e não agrícolas e da sociobiodiversidade) [...] e gestão da propriedade (administração da unidade produtiva)”. (DINIZ; LIMA; ALMEIDA, 2011, p.06).

Após o recebimento das demandas devolvidas pelos fóruns dos Territórios da Cidadania, as Chamadas foram elaboradas por uma equipe de técnicos do MDA e tornadas públicas. Conforme já explicitado em outro local deste trabalho, o recorte temporal que se vai analisar são as Chamadas lançadas no ano de 2010. Naquele ano, ocorreram 04 etapas de chamamentos e, segundo Diniz, Lima e Almeida (2011, p.08), deve-se destacar “o mês de outubro como o período em que mais foram lançadas Chamadas (foram identificadas 96 nesse período). As demais foram distribuídas entre julho, setembro e novembro de 2010”.

Desta forma, os autores Diniz, Lima, Almeida (2011) resumem que ao todo foram lançadas, em 2010, 155 Chamadas, das quais só foi possível analisar 148, pois seis não estavam disponíveis no *site* do MDA, na época da pesquisa, e uma Chamada era voltada para empreendimentos coletivos. No trabalho realizado por esses autores, as Chamadas lançadas foram organizadas em grupos, ficando a organização da seguinte forma: grupo das chamadas dirigidas ao Território da Cidadania totalizou cento e seis (106) Chamadas; Chamadas voltadas para a Operação Arco Verde foram onze (11); para a região do Semiárido foram oito (08); Chamadas para o Programa Nacional de Crédito Fundiário foram nove (09); ATER em Comunidades Quilombolas foram cinco (05); Chamadas para Ater com Mulheres Rurais foram seis (06); e, para Ater com Povos Indígenas foram três (03).

³⁹ Programa lançado em 2008 pelo Governo Federal que tem como objetivos “promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.” Para que essas ações sejam desenvolvidas é fundamental a participação social e a integração de ações entre as três esferas governamentais. Disponível em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/one-community> Acesso em: 16 de Ago. 2013.

Cabe salientar que não se pode encerrar este tópico sem levantar algumas questões como, por exemplo, o uso do termo referendo no 3º parágrafo deste tópico. Seu uso foi proposital, na medida em que se compreende como importante para este trabalho uma breve reflexão acerca do sentido em que vem sendo utilizada a palavra participação. Tal reflexão provém da percepção da autora acerca da ênfase que vem sendo dada ao uso dessa palavra por diversas políticas públicas no Brasil.

Neste caso específico, ao refletir sobre a Lei de ATER e no que tange ao que apontamos como uma das inovações desta Lei - a gestão democrática de políticas públicas -, fica o seguinte questionamento: até que ponto a construção das Chamadas garantiu a participação efetiva e o levantamento das reais necessidades dos territórios e dos agricultores e agricultoras, na medida em que já se ia aos encontros/fóruns com uma relação de atividades propostas? Que tipo de participação foi esta?

Por outro lado, a democratização deste processo de elaboração das Chamadas Públicas é vista como algo impossível pelos técnicos do MDA. Como argumento, defendem que, para que não sejam contratadas entidades sem experiência de atuação na área, as Chamadas Públicas são o recurso ideal, pois, ao serem apresentadas ao público em geral, seu conteúdo só pode ser compreendido por pessoas que atuam na área. Sabe-se, entretanto, que alguns aspectos de Chamadas lançadas posteriormente foram discutidos previamente com representantes de entidades de ATER, o que mereceria outra forma de estudo e análise à luz da legislação.

4.5 AS CHAMADAS EM ANÁLISE NESTE TRABALHO

Segundo Diniz, Lima e Almeida (2011, p.08), “as Chamadas têm uma apresentação e uma estrutura comum”. Essa afirmação é feita quando os autores fazem uma descrição sobre a forma de estruturação das Chamadas. Elas foram estruturadas em 15 componentes. Os parágrafos que seguem foram retirados da análise realizada por (DINIZ; LIMA; ALMEIDA, 2011) e serão explanados sinteticamente.

O primeiro componente da Chamada é a Introdução, onde se faz menção à Lei nº 12.188/2010, destacando que é esta Lei que orienta a contratação dos serviços de ATER, além de defini-los como “serviço de educação não formal”. O segundo componente é o objeto,

sendo que neste item especifica-se o trabalho a ser realizado, aparecendo, em todas as Chamadas, as orientações de como este trabalho deve ser realizado. A realização dos trabalhos deve acontecer por meio de atividades individuais e grupais, seguindo as etapas de planejamento, execução e avaliação. É neste item onde surgem os 19 temas aqui já citados e que foram referendados nos encontros dos territórios da cidadania.

O terceiro componente que aparece trata das entidades executoras, que podem ser entidades públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. A especificação sobre o público beneficiário aparece no quarto componente. Neste item fica explícita a opção em trabalhar exclusivamente com agricultores familiares que possuem a Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP). A área geográfica é o 5º componente, onde consta a lista de municípios, o nº de beneficiários e a quantidade de lotes disponíveis, de modo que várias instituições podem concorrer a uma mesma chamada, assim como uma instituição pode concorrer a vários lotes de uma única chamada.

A descrição das atividades é o 6º componente. É neste item onde todos os detalhes exigidos para pagamentos dos serviços prestados são registrados, sendo que estes serão posteriormente verificados pelos fiscais de projetos do MDA para autorização do pagamento por serviços prestados. O 7º componente refere-se ao prazo de execução dos projetos, isto é, 12 meses com possibilidade de prorrogação por mais 12. O 8º componente trata do valor financeiro disponível por chamada, e neste item também se descreve o valor de cada atividade a ser paga após realização da fiscalização e aval do fiscal.

A qualificação e composição da equipe surgem no 9º componente, onde se estabelece o número mínimo de técnicos para composição da equipe e também o número mínimo de técnicos de nível superior, que tem a ver com o número do público beneficiário. O 10º componente trata da metodologia de trabalho, destacando a importância e necessidade de processos participativos e dialógicos.

O 11º componente trata da forma de encaminhamento das propostas. O 12º elenca os critérios objetivos para seleção da entidade executora. O 13º componente trata da divulgação dos resultados. A validade das propostas é o 14º componente. O 15º componente regulamenta os casos omissos e, por fim, são apresentados alguns anexos. Neste componente se encontram as orientações para as atividades a serem realizadas, bem como a descrição dos temas que os projetos devem obrigatoriamente seguir na elaboração dos projetos.

Feita esta breve exposição sobre a forma em que estão estruturadas as primeiras Chamadas passa-se a fazer, a seguir, uma descrição das duas Chamadas, objetos de análise

nesta dissertação. Trata-se das Chamadas de nº 089/2010 e de nº 098/2010, que ficaram sob a responsabilidade de execução do IPA e do Centro Sabiá, respectivamente.

4.5.1 A Chamada nº 089/2010 - Mulheres Rurais, em Diversos Territórios da Cidadania.

Esta Chamada faz parte das ações da Diretoria de Políticas para as Mulheres Rurais e Quilombolas (DPMRQ), do MDA e destinava-se à “seleção de entidades executoras de Assistência Técnica e Extensão Rural para Organizações Produtivas de Mulheres Rurais, em Territórios da Cidadania nos estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Sergipe” (BRASIL, 2010b, p.01).

Como se pode ver, esta chamada foi voltada para atender a 08 Estados brasileiros e pretendia trabalhar com mulheres rurais pertencentes aos seguintes territórios da cidadania:

Territórios da Cidadania Chapada Diamantina (BA), Do Sisal (BA), Irecê (BA), Litoral Sul (BA), Sertão do São Francisco (BA), Velho Chico (BA), Cariri (CE), Sertão Central (CE), Sertões de Canindé (CE), Baixada Ocidental (MA), Baixo Parnaíba (MA), Lençóis Maranhenses/Munim (MA), Açú-Mossoró (RN), Sertão do Apodi (RN), Itaparica (PE), Carnaubais (PI), Serra da Capivara (PI), Vale dos Guaribas (PI), Sul Sergipano (SE), e Alto Sertão (SE). (BRASIL, 2010c, p.01).

De acordo com o documento de chamamento (BRASIL, 2010b, p. 01), a presente Chamada destina-se à:

Seleção de entidade para prestar assistência técnica e extensão rural para fortalecer a produção agroecológica, com qualidade e sustentabilidade dos sistemas produtivos e dos processos de comercialização, visando fortalecer a autonomia econômica das mulheres e o seu protagonismo na economia rural.

O público beneficiário que se pretendia trabalhar eram exclusivamente mulheres. Para isto, a Chamada previa um total de 3.840 mulheres rurais que podiam ser agricultoras familiares, e/ou extrativistas, e/ou quilombolas, e/ou pescadoras artesanais, e/ou mulheres indígenas.

Ao todo, a Chamada possuía 24 lotes e somava um total de R\$ 6.132.547,00 para a realização dos trabalhos em 12 meses. No que diz respeito ao Estado de Pernambuco, foram direcionados 3 lotes com os referidos quantitativos de beneficiárias: lote 17 - 160 mulheres rurais do Território da Cidadania de Itaparica (PE); lote 18 - 160 mulheres rurais do Território da Cidadania da Mata Sul (PE) e lote 19 - 160 mulheres rurais do Território da Cidadania do Sertão do Pajeú⁴⁰ (PE).

Para o presente trabalho, foi escolhido o lote 19, direcionado ao Território da Cidadania do Sertão do Pajeú, composto por 20 municípios e cujo valor dos recursos financeiros disponibilizados para pagamento dos serviços somou R\$ 254.996,00.

Sobre a composição da equipe técnica, destaca-se que as propostas que apresentarem em seu quadro de profissionais um maior número de mulheres receberão “uma maior pontuação”. (BRASIL, 2010c, p.13)⁴¹.

A chamada também estabelece o perfil profissional necessário e que será levado em consideração na avaliação da proposta, conforme é apresentado a seguir:

- a) Desenvolvimento de projetos com mulheres rurais, especificamente na área de produção e organização;
- b) Agricultura familiar, desenvolvimento rural sustentável, agroextrativismo, pesca artesanal, Agroecologia, meio ambiente, gestão de grupos;
- c) Sistema de produção sustentável, segurança e soberania alimentar e nutricional;
- d) Gestão econômica e economia feminista e solidária;
- e) Produção, comercialização e mercados locais e institucionais;
- f) Uso da metodologia participativa, elaboração e sistematização dos processos de discussão, valorizando-se o conhecimento local das mulheres;
- g) Atuação em projetos e/ou em atividades de formação sobre políticas públicas para as mulheres rurais, especialmente Programa de Organização Produtiva de Mulheres Rurais; Pronaf Mulher, Programa de Aquisição de Alimentos – PAA; Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE;
- h) Experiência de trabalho em equipe e em coordenação de grupos técnicos;
- i) Experiência de trabalho na região e com o público da Chamada Pública;
- j) Experiência na orientação de atividades agrícolas e não agrícolas, atendendo à diversificação da produção das mulheres. (BRASIL, 2010b, p.13).

As orientações metodológicas que constam nesta chamada destacam três ações prioritárias a serem desenvolvidas junto às mulheres:

⁴⁰ Observe-se que a escolha das áreas é também uma decisão dos gestores da Política.

⁴¹ Observe-se que este critério não carece de validade (ou segurança), pois, em muitas Chamadas, as equipes executoras não são as mesmas, cujos nomes aparecem nos projetos.

1- Diagnóstico da produção das mulheres nas unidades de produção familiar, com ênfase na produção agroecológica; 2- Qualificação da produção agroecológica e dos processos de beneficiamento e agregação de valor; 3- Qualificação dos processos e instrumentos de gestão. (BRASIL, 2010b, p.15).

Ainda, segundo a Chamada (BRASIL, 2010b, p.15), os princípios que apoiam as atividades de ATER devem primar pela:

Promoção da igualdade entre homens e mulheres, que reconheça, estimule e desenvolva habilidades e capacidades para que as mulheres atuem com autonomia nos processos produtivos, na gestão coletiva, na visibilização e socialização do trabalho doméstico, na comercialização, na articulação e atuação em redes e no acesso as políticas públicas de forma integrada. Os serviços também devem trabalhar na alteração da divisão sexual do trabalho, potencializando a presença das mulheres em espaços de decisão e atividades produtivas que garantam renda e participação ativa na economia local.

Ainda no que toca à metodologia, o documento continua com uma série de recomendações específicas a serem consideradas nos trabalhos junto às mulheres, tais como: a preocupação referente à sobrecarga de trabalho das mulheres, em que as ações a serem desenvolvidas devem buscar favorecer o protagonismo das mulheres na produção, gestão, comercialização e acesso às políticas públicas sem causar essa sobrecarga. Um dos principais focos é a autonomia econômica das mulheres e, para isto, a extensão rural deve estimular e apoiar processos de organização e auto-organização, valorizando os conhecimentos delas.

Sobre a participação das mulheres, a chamada orienta que seja garantida uma participação qualificada, ou seja, que reconheça a importância econômica dos trabalhos desenvolvidos por elas; que as oportunidades e as tomadas de decisões sejam feitas de forma democrática; que os conteúdos trabalhados sejam demandas das mulheres; que não reforcem as atividades domésticas e sim atividades geradoras de renda, sem deixar de considerar os horários mais adequados para a participação das mulheres nas atividades. (BRASIL, 2010b).

Finalizando as orientações metodológicas, conclui-se que se deve estimular a troca de conhecimentos acumulados pelas mulheres por meio de ferramentas participativas, valorizando a diversidade cultural, os saberes e os valores destas. O acesso às Políticas Públicas é outro ponto citado, porém destaca-se que estas ações devem ser discutidas e

construídas junto com as beneficiárias, bem como devem garantir o acompanhamento durante a implementação dos projetos.

Além dessas orientações metodológicas gerais, continha também na chamada algumas orientações específicas para cada lote. No caso do lote em questão, lote nº 19 (BRASIL, 2010b, p.36), parte-se das três ações já citadas anteriormente como prioritárias e descreve-se cada atividade a ser realizada em cada ação prioritária.

As atividades que constam (e pelas quais o MDA paga os serviços) são visitas técnicas, encontros, oficinas de capacitações e elaboração de projetos. Além das atividades, é indicada, nesta seção, a quantidade de atividades a serem desenvolvidas, a duração de cada atividade, o nº de beneficiários por atividade e total, o produto final a ser entregue ao MDA, o preço do serviço completo e o preço de cada atividade.

No caso desta Chamada, cabe destacar o quantitativo de atividades a serem cumpridas para que os recursos financeiros sejam liberados à entidade executora. As atividades são descritas de acordo com as três ações prioritárias já citadas neste tópico e somam os seguintes números: 390 visitas técnicas à unidade de produção familiar, 02 encontros de socialização e planejamento; 36 oficinas sobre temas diversos ligados às ações prioritárias; 01 estudo de viabilidade econômica do artesanato; 02 seminários finais e 20 projetos elaborados, dos quais 10 devem ser de acesso ao crédito (PRONAF) e 10 distribuídos entre o acesso a programas ligados ao mercado institucional (PAA e PNAE).

A importância da especificação quantitativa, realizada anteriormente, foi realizada para destacar que estas são as metas a serem cumpridas no período de um ano.

No entanto, do total das 36 oficinas citadas no parágrafo anterior, oito (08) devem tratar sobre manejo agroecológico. Acerca dessas oficinas, é feita uma observação de que em sua execução “A atividade 2.1 deve intercalar 01 dia de formação teórica e 01 dia de formação prática, exemplos, dias de campo, Unidade Demonstrativa (UD), troca de experiências” (BRASIL, 2010b, p.37).

Cabe destacar que dias de Campo e Unidade Demonstrativa (UD), de acordo com Oliveira et al (2009, p. 19), são métodos utilizados na Extensão Rural direcionados para o “alcance grupal” que “atingem, diretamente, indivíduos em grupos” e que são utilizados para mostrar e recomendar tecnicamente práticas agropecuárias modernas. Esta afirmação, acerca do uso de tais métodos, pode se caracterizar como uma ação difusionista. Também não se pode deixar de dizer que tais métodos foram bastante utilizados nas abordagens da ATER convencional.

Como se pode deduzir, as atividades preestabelecidas determinam dificuldades para a atuação numa perspectiva educativa democrática e participativa, caracterizando uma contradição com as orientações metodológicas estabelecidas pela própria Chamada e pela Lei.

4.5.2 A Chamada nº 098/2010 – Território da Cidadania Sertão do Pajeú.

Esta Chamada Pública foi lançada em Outubro de 2010 e tinha como objeto:

Seleção de entidade executora para a prestação de serviços de assistência técnica e extensão rural para a produção para a comercialização na cadeia produtiva da caprinocultura, gestão da propriedade, e convivência com o semiárido, por meio de atividades individuais, grupais e dias de campo, compreendendo o planejamento, a execução e a avaliação. (BRASIL, 2010c, p.02).

Previa-se, com esta chamada, atender a um público de 4.060 Agricultores Familiares detentores de DAP, desde que não fossem assentados da reforma agrária, indígenas e nem remanescentes de quilombos, em um prazo de 12 meses. A chamada ainda adverte que nos casos dos agricultores que estão sendo beneficiados por projetos de ATER, financiados com recursos da SAF, advindos do programa 1427, que pertençam à mesma região para a qual a Chamada pretende trabalhar e que ainda encontra-se em fase de execução, não poderão tornar-se beneficiários desta Chamada Pública de ATER. (BRASIL, 2010c).

Como o próprio título da Chamada especifica, o território de atuação para o qual esta chamada se direciona é o Sertão do Pajeú. Este Território da Cidadania é composto por 20 municípios, portanto, para atender a este território a estratégia criada foi a divisão da Chamada em 04 lotes. Cada lote destinava-se a atender um número de agricultores e agricultoras diferenciado. O valor total dos recursos destinados para a execução desta Chamada foi de R\$3.202.611,93.

O lote escolhido para ser analisado nesta dissertação foi o lote nº 02, composto por 06 municípios, cujo número de beneficiários que se pretendia atender totalizava 1.080 e os valores dos recursos financeiros destinados totalizaram R\$ 785.874,97. (BRASIL, 2010c).

O documento segue detalhando todo o passo a passo acerca das atividades que devem ser desenvolvidas pelas instituições e extensionistas. Ao todo, são apresentadas 05 atividades:

1 - planejamento inicial, que deve conter o diagnóstico da Unidade de Produção Familiar (UPF) e o planejamento participativo; 2 - atividades individuais, também chamadas de visitas técnicas; 3 - atividades grupais, neste caso destacam-se as reuniões que devem obrigatoriamente ter, no mínimo, 10 e no máximo 30⁴² participantes, limitando-se o número máximo de reuniões a 120; a atividade 4 refere-se aos Dias de Campo⁴³. Nestes, o número de agricultores e agricultoras participantes deve variar entre 50 e 150, de modo que cada agricultor ou agricultora tem que participar de 01 Dia de Campo, obrigatoriamente. O teto considerado pela Chamada, para os dias de campo a serem remunerados, é de até 10 eventos; e, por fim, é descrita a última atividade, nº 5, que é denominada de encontro de avaliação final. Esta atividade é única e apresenta variação de lote para lote, no que se refere ao número de participantes, devendo, no caso do lote nº 02, ter a participação de 54 beneficiários.

No item metodologia (BRASIL, 2010c, p.15) reforça-se o caráter educativo dos serviços de ATER e destaca-se que os trabalhos devem ser norteados pela pedagogia da prática (aqui tem um indicativo de educação), “promovendo a geração e apropriação coletiva de conhecimentos, a construção de processos de desenvolvimento sustentável e a adaptação e adoção de tecnologias voltadas para a construção de agriculturas sustentáveis”. Também se fala no papel a ser desenvolvido pelos técnicos e pelas instituições, que deve ser pautado por uma relação dialógica (outra indicação), e que parta sempre da realidade dos agricultores e agricultoras. Esta orientação indica mais uma vez, uma relação com a concepção dialética de educação.

Sobre as atividades, destaca-se que, além de serem planejadas e executadas por meio de metodologias participativas, faz-se um destaque sobre as técnicas, ao dizer que estas devem considerar o protagonismo dos beneficiários, garantindo a geração e socialização dos conhecimentos do grupo. Questões que dizem respeito às desigualdades devem ser tratadas com especial atenção, sobretudo no que se refere a gênero, geração, raça e etnia. (BRASIL, 2010c).

Desta forma, fica evidenciado, também na chamada nº 098/2010 que, tanto os temas a serem trabalhados quanto a metodologia são pré-definidos, mesmo constando nesta o discurso

⁴² Isto é outro dos absurdos das Chamadas Públicas de Ater, isto é, pré-estabelecer um número mínimo e máximo para realização de uma reunião em uma comunidade rural, uma vez que a participação deve ser livre por parte dos interessados. O mesmo vale para as outras metodologias.

⁴³ Assim como na Chamada apresentada anteriormente, aparece a indicação do uso de um método que foi bastante utilizado no período, denominado por Caporal (1998) de Produtivismo modernizador, e que pode ser trabalhado na perspectiva da difusão de tecnologias.

que defende o protagonismo dos agricultores e agricultoras, do uso de metodologias participativas e a geração de conhecimentos.

5 O PROCESSO EDUCATIVO DA ATER NOS PROJETOS ESTUDADOS.

Neste capítulo, pretende-se expor e analisar os resultados encontrados na presente pesquisa, cuja perspectiva é a busca de resposta aos objetivos propostos na introdução. Para isto, realizou-se uma análise acerca do processo educativo contidos nos projetos do IPA e do Centro Sabiá, que foram submetidos e vencedores das Chamadas Públicas de ATER, antes mencionadas. A análise foi realizada por meio de uma leitura comparativa entre o que consta e se propõe nos referidos projetos, nas orientações das Chamadas, bem como nos artigos da Lei nº 12.188/2010 e que se referem ao processo educativo que deve ser desenvolvido junto aos seus beneficiários. Ainda, neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados da pesquisa empírica realizada junto aos agricultores, agricultoras e extensionistas que estiveram envolvidos nos projetos de ATER. Finalizando, serão destacados alguns dos limites impostos pelas metodologias dos projetos, bem como, as possibilidades encontradas durante a execução dos projetos.

5.1 OS PROJETOS APROVADOS PELO MDA E O PROCESSO EDUCATIVO DELINEADO.

Neste item, serão expostos os dois projetos vencedores das Chamadas Públicas, identificadas pelos números 089/2010 e 098/2010, que foram aprovados pelo MDA. Tal exposição buscará identificar qual a concepção de processo educativo que as entidades, em seus respectivos projetos, se propuseram a desenvolver. Para isto, inicia-se com a exposição do projeto que foi encaminhado pela organização governamental IPA, seguido da exposição do projeto do Centro Sabiá, finalizando com um indicativo acerca da concepção educacional contida nos referidos projetos.

5.1.1 O projeto do IPA

As 15 páginas que compõem o projeto do IPA estão organizadas em 11 itens conforme orientação contida no edital da Chamada Pública (BRASIL, 2010b). Neste sentido, era obrigatório que as entidades proponentes seguissem o seguinte roteiro: 1- Título do projeto; 2- Nome da entidade executora; 3- Identificação do Objeto; 4- Identificação do lote, 5- Apresentação da entidade; 6- O público beneficiário; 7- A metodologia; 8- Os insumos utilizados; 9- O cronograma de execução físico e financeiro; 10- O monitoramento; e, 11- A avaliação. Em suma, estes itens demonstram qual a proposição da instituição para atendimento e execução da Chamada Pública de nº 089/2010, que foi encaminhada para o MDA (IPA, 2010).

A primeira observação realizada é com relação ao título do projeto, que permaneceu com o mesmo título utilizado no documento da Chamada Pública, apenas excluindo os nomes dos demais Estados para os quais a chamada também se dirigia, conforme segue: “Título: Chamada Pública para seleção de entidades executoras de Assistência Técnica e Extensão Rural para Organizações Produtivas de Mulheres Rurais, em territórios da cidadania no Estado de Pernambuco de Nº 89 - 2010 DPMRQ – MDA” (IPA, 2010, p.01).

O objeto do projeto era desenvolver atividades de ATER específicas para mulheres rurais (agricultoras familiares, pescadoras artesanais, indígenas e quilombolas) num período de 12 meses. Como a referida chamada foi lançada para diversos territórios da cidadania, mais especificamente de 08 Estados que compõe a região Nordeste (BRASIL, 2010b), o projeto, encaminhado pelo IPA, se propunha a trabalhar com 02 dos 24 lotes contidos na Chamada Pública. Desta forma, os lotes para os quais o IPA apresentou o projeto foram o lote nº 18, direcionado para o atendimento de mulheres pertencentes ao Território da Cidadania da Mata Sul de Pernambuco e o lote nº 19 (objeto de análise deste trabalho) para mulheres pertencentes ao Território da Cidadania do Sertão do Pajeú. Cada lote se propondo a trabalhar com 160 mulheres, totalizando o atendimento de 320 mulheres (IPA, 2010).

Segundo IPA (2010), no que se refere à identificação dos lotes e à distribuição dos municípios que a proposta visava atender era o seguinte: no Território da Mata Sul seria um total de 14 municípios (Água Preta, Amaraji, Barreiros, Bonito, Catende, Cortês, Gameleira, Joaquim Nabuco, Maraiá, Palmares, Primavera, Rio Formoso, São José da Coroa Grande e Tamandaré) e no território do Sertão do Pajeú um total de 15 municípios (Afogados da

Ingazeira, Brejinho, Calumbí, Flores, Igaraci, Ingazeira, Itapetim, Santa Cruz da Baixa Verde, São José do Belmonte, São José do Egito, Serra Talhada, Tabira, Triunfo, Tuparetama e Sertania). Com isto, constata-se que, ao todo, o projeto pretendia trabalhar com um total de 29 municípios, distribuídos nos 02 territórios, e não excluiu nenhum dos municípios indicados pelo edital da Chamada Pública.

No item destinado à apresentação da entidade, é feito um breve histórico que parte desde a origem da instituição proponente (1935), como uma entidade apenas de pesquisa centralizada na capital pernambucana, passando por algumas alterações que foram realizadas como, por exemplo, a interiorização no Estado das Estações Experimentais e posteriormente com a incorporação das atividades de ATER e de infraestrutura hídrica (IPA, 2010).

De acordo com o texto do projeto, essas modificações demandam dos membros da instituição a seguinte adoção:

[...] um enfoque metodológico que gera relações de confiança e de corresponsabilidade entre os participantes, suas organizações e as instituições apoiadoras ou prestadoras de serviços, tanto na fase de planejamento como na execução, monitoramento e avaliação das ações, de acordo com as exigências do Governo Federal (IPA, 2010, p.02).

O projeto esclarece que, para o atendimento das exigências do Governo Federal - sobretudo no que se refere ao desenvolvimento sustentável da agricultura familiar -, é necessário e fundamental o comprometimento dos técnicos com as realidades sociais locais, a incorporação de formas de atuação e intervenção que partam de uma abordagem holística, de um enfoque sistêmico e que busquem a transição a sistemas de produção sustentáveis (IPA, 2010).

Ainda na apresentação da entidade é feita uma exposição dos objetivos da instituição, as parcerias, programas e projetos existentes para o desenvolvimento do trabalho com a abordagem de gênero, agroecologia e comercialização, sobretudo junto ao mercado institucional - PAA e PNAE (IPA, 2010). Cabe salientar que estas são as temáticas/objetos-chave da Chamada Pública nº 089/2010.

No quesito que trata sobre o público beneficiário, o projeto descreve a seguinte proposta de seleção de beneficiárias: no Território da Cidadania Mata Sul, lote nº 18, do total

de 160 mulheres, serão atendidas 120 agricultoras familiares, 20 pescadoras artesanais e 20 mulheres quilombolas. Enquanto que, para as 160 mulheres propostas no lote nº 19, do Território do Pajeú, a seleção será da seguinte forma: 140 agricultoras familiares e 20 mulheres indígenas (IPA, 2010, p.06).

A metodologia proposta no projeto (IPA, 2010, p.06), logo nas primeiras linhas, faz referência a PNATER de 2004 (BRASIL, 2004a), ao afirmar que tomará “como referência os princípios e diretrizes”, constante nesta política. Assim como também cita o PRONATER⁴⁴ publicado no Diário Oficial da União, no ano de 2010 (BRASIL, 2010e), como orientador das ações do projeto.

Aqui vale uma ressalva, pois, em 2010, a PNATER de 2004 não valia mais, já que o Decreto nº 7.215/2010 (BRASIL, 2010b) foi promulgado para regulamentar a Lei nº 12.188/2010 - Lei de ATER, o que leva a perceber que não existe clareza por parte dos elaboradores do projeto acerca das diferenças do que consta no documento da PNATER/2004 e na Lei nº 12.188/2010.

Ainda, tratando-se da metodologia a ser utilizada na execução do projeto, a proposta evidencia o desenvolvimento dos trabalhos, partindo de uma perspectiva dialógica, participativa e transformadora. Ao falar sobre a prática educativa que permeará as diversas fases da ação proposta, aparecem temas como “respeito ao outro, valorização do conhecimento do saber local, a curiosidade crítica, capacidade de pensar, coerência entre teoria e prática” (IPA, 2010, p.06). Temas estes que, de acordo com o projeto, estarão presentes em todas as fases da execução.

As descrições metodológicas das ações a serem desenvolvidas seguem orientadas pelo entendimento de que a ATER é uma prática educativa e que, para a sua execução, é indispensável “a troca de saberes, construção da cidadania, discussão das relações de gênero, diagnóstico participativo, processos produtivos relacionando teoria e prática” (IPA, 2010, p.06).

Ao falar em diagnóstico participativo, a proposta enfatiza o uso de técnicas pertencentes ao Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) e justifica esta escolha com a seguinte afirmação, conforme IPA (2010, p.07): estas técnicas “proporcionam a valorização do saber prévio da agricultora, pois, trabalha o resgate e a reelaboração do aprendizado e, portanto, uma ressignificação do saber.” Ao falar desse saber ressignificado, a proposta

⁴⁴Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e Reforma Agrária.

aponta para a reflexão sobre o papel e as relações entre homens e mulheres no dia a dia bem como a busca pela garantia de igualdade nestas relações.

No que se refere às etapas de execução dos serviços, o projeto seguiu à risca as orientações contidas no edital da Chamada Pública, estruturando o projeto em três etapas - ou serviços - como é denominado no referido documento. O serviço 01 era destinado a realizar o diagnóstico da produção das mulheres nas unidades de produção familiar, com ênfase na produção agroecológica. Este serviço se desdobrou em 06 atividades que, em geral, foram compostas por visitas técnicas para a realização do diagnóstico; encontros para socialização e planejamento; oficinas de capacitação sobre as seguintes temáticas: gênero, trabalho doméstico e de cuidados, políticas públicas e viabilidade da produção de base agroecológica; estudo de viabilidade econômica; e, seminário final. O serviço 02 objetivava qualificar a produção agroecológica, os processos de beneficiamento e agregação de valor. Para o atendimento deste serviço, a proposta também seguiu as orientações da chamada, distribuindo este em 08 atividades, como oficinas de manejo agroecológico, beneficiamento da produção, agregação de valor aos produtos in natura, comercialização e plano de negócios; visitas técnicas à Unidade de Produção Familiar - UPF, elaboração e acompanhamento de projetos para o PAA, PNAE e PRONAF mulher. Por fim, o serviço 03 visava a qualificação dos processos e instrumentos de gestão, sendo que para este serviço foi proposta apenas uma atividade caracterizada como oficina de gestão.

Estas atividades, de acordo com o projeto (IPA, 2010), seriam executadas metodologicamente da seguinte forma: As visitas técnicas, cujo objetivo era a realização do diagnóstico da Unidade de Produção Familiar (UPF), utilizariam de ferramentas específicas de DRP para a elaboração dos diagnósticos que são individualizados por família. Os encontros de planejamento e socialização contariam com uma equipe multidisciplinar do IPA que, de forma participativa, iria facilitar o planejamento das ações coletivas. Sobre as oficinas, o projeto previa a utilização de uma metodologia construtivista e humanista, partindo sempre da realidade local, garantindo uma relação entre a teoria e a prática, buscando construir coletivamente o conhecimento dos temas propostos.

Nas oficinas componentes do Serviço 02 (manejo agroecológico, beneficiamento da produção, agregação de valor aos produtos agroecológicos, comercialização e plano de negócios), o projeto faz referência, mais uma vez, ao uso de técnicas de DRP, como a técnica chamada de travessia e a do mapa do fluxo econômico. Nas visitas técnicas, que tinham como objetivo a implantação de práticas agroecológicas, a proposta destaca que será levado em

consideração o perfil de cada UPF. O uso de técnicas de DRP também aparece nas atividades ligadas à elaboração de projetos de PAA e PNAE, ao citar a ferramenta chamada FOFA⁴⁵ e o calendário sazonal. Sobre a elaboração e o acompanhamento dos projetos ligados ao PRONAF, a estratégia metodológica será a realização de um diagnóstico sobre o perfil das agricultoras para assim poder orientar, de forma individual ou coletiva, o acesso a este. (IPA, 2010).

Por fim, nas oficinas de gestão propostas no serviço 03, mais uma vez aparece o uso de outra ferramenta de DRP, denominada de Matriz de tomadas de decisões.

No projeto (IPA, 2010) segue-se falando de alguns insumos que serão utilizados e dá destaque para a existência de um quadro de profissionais efetivos no corpo da instituição, assim como de bens materiais, como escritórios locais com equipamentos de informática, um centro de treinamento (CETREINO) com alojamento e refeitório, frota de veículos renovada e estações experimentais para as oficinas agroecológicas.

Quanto ao cronograma físico e financeiro, este foi elaborado de forma separada para cada lote proposto (lote 18 e lote 19) e todos os serviços e atividades foram programadas para serem executadas num período de 12 meses, conforme orientação da Chamada Pública.

A forma do monitoramento apresentada no projeto é a mesma para ambos os lotes. O monitoramento será realizado por meio de uma planilha que contém os seguintes dados: atividade, forma de monitoramento, indicadores de monitoramento e meios de verificação. Enquanto que a avaliação, de acordo com IPA (2010, p.15), será realizada por meio de um encontro, ao final de todo o projeto, e contará com:

[...] a participação das agricultoras familiares, e representantes das instituições identificadas com o meio rural (conselhos, sindicatos, prefeituras e outros) para a verificação dos resultados obtidos em relação aos objetivos e metas propostas e o grau de comprometimento dos atores sociais envolvidos, dessa forma avaliando os aspectos quantitativo e qualitativo.

5.1.2 O projeto do Centro Sabiá

“Um novo olhar para a Agricultura Familiar no Território do Pajeú” é o título do Projeto encaminhado ao MDA pelo Centro Sabiá, em novembro do ano de 2010 (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010, p.01).

⁴⁵ Ferramenta do DRP em formato de matriz, que proporciona a identificação, a análise e a visualização da situação atual de grupos organizados de determinada comunidade, cujo objetivo, é fortalecer tais grupos (VERDEJO, 2007).

Após a capa com o referido título, é apresentado um sumário onde é exposta a forma segundo a qual foram organizadas as 22 páginas do projeto. Em suma, a estruturação do projeto é distribuída em 11 tópicos, conforme descrição a seguir: 1- identificação da proposta; 2- identificação do proponente; 3- apresentação; 4- atividades; 5- o cronograma de execução físico; 6- cronograma de execução financeiro; 7- monitoramento e avaliação; 8- resultados esperados; 09- composição da equipe técnica; 10- experiência da proponente e; 11- estrutura física da proponente. Neste projeto, cabe também salientar a obrigatoriedade em seguir esta estruturação na construção da proposta, conforme orientação do edital da Chamada Pública (BRASIL, 2010c).

A proposta inicia-se pela sua identificação, sendo que neste item é descrito a chamada a qual o projeto pretende concorrer e seu título. Com relação à chamada, trata-se, pois, da chamada nº 098/2010 (BRASIL, 2010c).

Na identificação da proponente aparecem os dados da instituição, nome, número no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) e o número do cadastro no Sistema Informatizado de ATER (SIATER).

A apresentação da proposta segue a orientação da Chamada Pública e é distribuída em 3 tópicos, em que o primeiro faz uma contextualização do tema e da região em que a proposta pretendia trabalhar, ou seja, o tema é o fortalecimento da agricultura familiar voltada para a região Semiárida; no segundo tópico se identifica o problema a ser enfrentado, que é a exclusão das populações residentes no Semiárido brasileiro das diversas ações governamentais, dando ênfase à ausência de Assistência Técnica e Extensão Rural na perspectiva da autonomia das pessoas e da segurança e soberania alimentar; o terceiro ponto, faz uma relação entre a proposta com a realidade da agricultura familiar no território da cidadania Sertão do Pajeú, apontando os caminhos para o enfrentamento dos problemas.

Também no terceiro tópico é feita uma caracterização da microrregião, denominada Sertão do Pajeú e dos seis municípios onde a proposta pretendia desenvolver os trabalhos. Vale ressaltar que a chamada de número 098/2010 (BRASIL, 2010c) visava atender todo o território do Sertão do Pajeú, pretendendo trabalhar nos 20 municípios que compõem o referido território, no entanto, para fins de execução, esta chamada foi dividida em 04 lotes, dos quais o projeto aqui citado se candidatou ao lote nº 02, que visava atender unidades familiares dos municípios de Santa Cruz da Baixa Verde, Triunfo, Calumbi, Flores, Quixaba e Carnaíba.

O tópico é encerrado com uma contextualização geral da região do Pajeú, destacando as desigualdades sociais que historicamente marcaram a região e suas diversas formas de organização social e luta, bem como a atuação de diversas entidades como o próprio proponente, o Centro Sabiá. (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010).

No item de número quatro, ao tratar das atividades que seriam desenvolvidas, fica explícito que estas “partirão das experiências vividas e dos conhecimentos que as famílias agricultoras têm, como também de diálogos com o ensino formal e centros de pesquisa.” (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010, p.08). A construção do conhecimento, partindo do enfoque participativo, e a busca pelo empoderamento e o protagonismo dos envolvidos aparecem como elemento central a ser trabalhado junto aos objetos da referida chamada, que visava “a produção para a comercialização na cadeia produtiva da caprinocultura, a gestão da propriedade e a convivência com o semiárido” (BRASIL, 2010c, p.02).

De forma geral, as atividades propostas foram distribuídas entre planejamento inicial, diagnóstico das UPFs, planejamento participativo, atividades individuais (visitas técnicas) e atividades grupais (reuniões, dias de campo⁴⁶ e encontro de avaliação final). Nas linhas que seguem é traçada uma breve descrição de cada atividade, focando o olhar sobre o que é proposto como processo educativo.

Na atividade denominada de planejamento inicial, o projeto se propôs a mobilizar, apresentar o projeto e a cadastrar os agricultores e agricultoras por meio de reuniões a serem realizadas nas associações e nos espaços de representação social dos municípios envolvidos. Cabe salientar que esta não era uma atividade que constava como serviço a ser pago pela Chamada Pública.

A atividade seguinte era o diagnóstico das UPFs, ou seja, a proposta visava trabalhar com 1080 agricultores e agricultoras, onde o diagnóstico seria realizado em cada família, portanto, somando um total de 1080 diagnósticos das UPFs. Para a realização deste diagnóstico, a proposta cita que as informações levantadas iriam compor uma ficha denominada “Fichas de ATP⁴⁷ – Assessoria Técnico-Pedagógica” que, em seguida, seriam sistematizadas e funcionariam como balizadoras no processo de avaliação do antes, do

⁴⁶ Nesta Chamada aparece novamente a recomendação do MDA para a atividade grupal “dia de campo”.

⁴⁷ Trata-se do método de preenchimento e sistematização de informações, utilizado pelo Centro Sabiá há muitos anos (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010, p.17).

durante e de futuros planejamentos das propriedades. (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010).

Ainda compondo a atividade do diagnóstico, a proposta afirma que “serão levantadas informações através de caminhadas pelas propriedades, diálogos individualizados e diálogos com toda a família ou parte de seus membros. Também serão consultados documentos e registros existentes que retratem informações sobre as UPF” (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010, p.09).

Em outra etapa, também do diagnóstico, aparece o uso de desenhos da UPF, feitos por cada família acerca do momento atual e do que estas desejam para o futuro. O objetivo de se trabalhar com estes desenhos, conforme consta no projeto, é:

[...] a materialização das relações de saberes, onde as famílias indicam com seus conhecimentos e vivências, o que podem fazer para aproveitar melhor a propriedade e, o/a técnico/a, municiado de informações, contribuirá para a reorganização dos sistemas produtivos. Desta forma, se construirá o planejamento das propriedades, que será fruto da construção coletiva, o que garantirá a coresponsabilidade na busca da execução do que foi planejado. (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010, p.09).

A etapa seguinte do projeto trata sobre o planejamento participativo. Esta atividade foi programada para ocorrer em dois dias e não visava o envolvimento de todos os agricultores, e no caso desta atividade, só participariam 108 agricultores, que seriam escolhidos nas reuniões das associações de agricultores e agricultoras. Esse quantitativo também já veio pré-estabelecido pela chamada. O planejamento visava definir, de forma participativa, as atividades que seriam realizadas no decorrer do projeto. (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010). Nestes encontros, também seriam tratados assuntos referentes aos direitos e deveres dos agricultores, como o acesso a ATER e a participação nos sindicatos rurais e Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável.

As atividades individuais, também caracterizadas como visitas técnicas, somavam um total de 3.240 visitas, propondo-se a realizar 03 visitas por agricultor ou agricultora durante a execução do projeto. A finalidade desta visita, segundo a proposta, era de “atender as demandas e necessidades identificadas nos diagnósticos, tendo por base, a interpretação dos desenhos das UPF”. (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ,

2010, p.10). Seria por meio destas visitas que os agricultores e agricultoras, junto com o técnico, colocariam em prática o planejamento realizado, buscando, também, acessar algumas políticas públicas de fortalecimento da agricultura familiar.

O entendimento de ATER, evidenciado na proposta do Centro Sabiá, é de favorecimento à:

Abordagem sistêmica dos agroecossistemas, os estímulos à inovação tecnológica e a construção de novas relações entre assessoria, famílias e comunidades, favorecendo o empoderamento e o protagonismo das pessoas e suas organizações, na perspectiva da construção e gestão coletiva de conhecimentos. (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010, p.10).

Neste contexto, estão inseridos os estímulos a iniciativas pautadas nos princípios da Agroecologia e da convivência com o Semiárido, buscando a autonomia das famílias com a tríade da valorização dos saberes locais, dos conhecimentos tradicionais e técnicos.

As atividades grupais são divididas em três tipos: a primeira são as reuniões, onde o projeto previa a realização de 20 reuniões em cada município atendido e estas serviriam para analisar a incidência da PNATER, o incentivo ao associativismo e cooperativismo entre as famílias, o estímulo a práticas voltadas para a economia familiar e solidária, bem como promover o intercâmbio e o aprimoramento de processos de transição agroecológica (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010); a segunda, denominada Dias de Campo, somavam, na proposta, 10 eventos nos quais se previa a participação de 110 agricultores e agricultoras. A metodologia proposta para esta atividade visava garantir a participação e incentivar o protagonismo das famílias agricultoras. Essa preocupação fica explícita no projeto quando este destaca a seguinte afirmação:

Quando se estiver tratando das questões técnicas, sempre se partirá do conhecimento e das experiências que as famílias têm. Qualquer informação nova será repassada levando em consideração o que as famílias sabem, ou mesmo o que imaginam a respeito da questão. Se terá muito cuidado para não repassar simplesmente o conhecimento técnico, pois isso nem sempre leva ao entendimento e ao aprendizado do que se faz. A construção e a gestão coletiva do conhecimento serão priorizadas sempre de forma participativa incentivando o protagonismo das famílias agricultoras. (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010, p. 11).

Por fim, a última atividade grupal que consta na proposta é o encontro de avaliação final, que seria realizado em 02 dias, com a participação de 54 pessoas. Os critérios a serem utilizados para a seleção dos agricultores e agricultoras que iriam participar deste evento e que deveriam ser observados pelas associações no momento da escolha, era ser atuante e propositivo ao longo da execução do projeto, ter representatividade comunitária e ter apresentado melhoramento nas atividades e na gestão da UPF (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010). A forma de planejamento e realização do encontro se propunha a buscar a participação das famílias, valorizando suas opiniões. Para isto, de acordo com o projeto:

A equipe técnica terá que ficar muito atenta para não interferir nas opiniões e depoimentos das pessoas, pois afinal a avaliação terá que expressar os sentimentos e as percepções das pessoas que estiveram envolvidas diretamente ao longo da realização das atividades (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010, p.11).

O item de número 5 apresenta o cronograma de execução físico em que as atividades estão programadas para ocorrer num período de 12 meses. Também apresenta o cronograma de execução financeira.

No quesito que trata da metodologia proposta pelo projeto, já nas primeiras linhas, fica evidenciado que “o princípio básico a ser trabalhado será o da construção e gestão coletiva do conhecimento.” (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010, p.15). Segundo o Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá (2010), este princípio implica na valorização do conhecimento das pessoas e na construção de um novo conhecimento a partir do que já existe, sendo fundamental o respeito à cultura, aos saberes, ao contexto e à realidade existente, pois somente por meio do estímulo a esses processos é que as pessoas relacionam, compreendem e absorvem novas informações.

No projeto, é destacado como fundamental que os processos de aprendizagem via ATER possibilitem o empoderamento e o protagonismo dos agricultores e agricultoras, evitando que estes e estas sejam meros reprodutores de recomendações técnicas, conforme citação a seguir:

Neste sentido, um fator fundamental é que o conhecimento do agricultor e da agricultora é tão importante quanto o do técnico ou da técnica; ninguém sabe mais ou sabe menos, cada um e cada uma tem seu nível de informações que

é expreso e sobre o qual se constrói novos saberes que são compreendidos e praticados (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010, p.15).

Também, na metodologia, são citadas todas as atividades a serem realizadas, as quais já foram mencionadas nos parágrafos anteriores deste trabalho e que são colocadas como quesitos obrigatórios na Chamada Pública. Porém, o projeto faz um destaque no sentido de que “em todas as ações e atividades desenvolvidas, serão consideradas as questões de gênero e geração, estimulando a participação de mulheres e jovens, e buscando alternativas para a garantia dessa participação” (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010, p.15).

Os desenhos das propriedades para fins de análise dos agroecossistemas serão uma das ferramentas utilizadas que, de acordo com o projeto (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010), proporcionará uma reflexão acerca da estrutura, organização interna, relações externas e funcionamento dos agroecossistemas. Serão essas reflexões que proporcionarão o desenvolvimento de inovações e qualificação dos processos nos quais o projeto pretende trabalhar: “produção para a comercialização na cadeia produtiva da caprinocultura, gestão da propriedade e convivência com o semiárido.” (BRASIL, 2010c, p.02).

A forma como as atividades propostas no projeto serão avaliadas e monitoradas aparece no item de número 07. Fica evidenciado que a proposta visa envolver os agricultores e agricultoras nestes processos, que serão desenvolvidos de forma processual conforme citação: “o monitoramento e a avaliação serão processuais, de forma que ocorrerá ao longo da realização das atividades” (CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ, 2010, p.16). Também aparecem como componentes da avaliação e do monitoramento o preenchimento das fichas de ATP e o Planejamento, Monitoramento e Avaliação (PMA) institucional.

Com relação aos resultados esperados (item 08), estes somam um total de 11, cabendo destacar: o envolvimento de 1.080 agricultores e agricultoras recebendo assistência técnica de forma sistemática ao longo de 1 ano, melhorando suas atividades produtivas, de gestão da propriedade e de convivência com o Semiárido, e a busca pela garantia da participação de mulheres e jovens nas atividades realizadas nas UPF, bem como nas atividades coletivas.

Em seguida, vem a composição da equipe técnica (item de número 09), a experiência

da proponente em geral, e mais especificamente em ATER (item 10), e sua estrutura física (item 11).

Feitas tais exposições e na busca de delinear qual a concepção educativa contida nos projetos de ATER aqui em análise, cabe-nos iniciar, afirmando que ao nível daquilo que está escrito a ATER apresenta-se com outra concepção, diferenciada das que historicamente nortearam as suas práticas, como, por exemplo, as concepções tradicional e técnico-burocrática (SAVIANI, 2011; BRASIL 2010). Tal concepção de processo educativo, presente nos projetos, aproxima-se da concepção dialética, na medida em que é citado em ambos a intenção em utilizar uma metodologia embasada no construtivismo, no diálogo e na possibilidade de interação entre o saber científico e o saber popular.

Por outro lado, alguns aspectos que são enfatizados nos projetos despertam a atenção e dão guarida aos questionamentos levantados (DINIZ; LIMA; ALMEIDA, 2011) acerca da estruturação dos mesmos, que, obrigatoriamente, devem seguir todas as orientações já estabelecidas pelas Chamadas Públicas, as quais, em geral, são de cunho quantitativo e não qualitativo.

Ao falar em aspectos quantitativos, destaca-se que as Chamadas já delimitam o número de pessoas a serem atendidas, a quantidade de visitas e diagnósticos e o tempo de duração dos encontros, reuniões e visitas técnicas. Tais aspectos quantitativos é que determinam a qualidade ou não, e até a execução dos projetos, na medida em que estes são estruturados em serviços e que as instituições de ATER só serão remuneradas após a execução e fiscalização das atividades e, por conseguinte, ao cumprimento de todas as metas estabelecidas nas Chamadas Públicas. Com isto, pode-se afirmar que o formato de execução desenhado nos projetos não caracteriza que as ações de ATER serão desenvolvidas processualmente, e sim pontualmente.

Isto leva a afirmar-se que, ao nível dos discursos, tanto a Lei de ATER quanto os projetos apresentam consideráveis avanços, porém tais avanços não passam de discurso e tornam-se contraditórios na medida em que as entidades não possuem liberdade para a elaboração dos projetos de ATER, muito menos tal elaboração contou com a participação e o levantamento das reais demandas dos agricultores e agricultoras que seriam beneficiados.

Estas afirmações partem da análise do que consta nos projetos que, na maioria das vezes, é muito diferente do que acontece na prática. E é acerca dessa prática que buscaremos respostas nos itens que se seguem.

5.2 O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCATIVO NÃO FORMAL

Conforme apresentado anteriormente, dois enfoques foram predominantes na prática da extensão rural ao longo de sua existência. A concepção de educação tradicional e a concepção técnico-burocrática, com destaque para a pedagogia tecnicista. Neste sentido, o passo seguinte tratará da análise do processo educativo desenvolvido nos projetos estudados, seguindo as observações que se obteve a partir das entrevistas com representantes do corpo técnico (técnicos agrícolas, agrônomos, veterinária, economista doméstica) das instituições e com os agricultores e agricultoras participantes dos projetos. Para isto, tomou-se como referência para as análises as categorias estabelecidas no capítulo 01.

Desta forma, a primeira categoria analisada foi educação não formal, que suscitou iniciar, perguntando-se aos técnicos e técnicas o que entendiam por educação, cabendo, neste espaço, trazermos o conceito de educação, trabalhado por Brandão (2007b) como um processo utilizado por homens e mulheres, cuja finalidade é a garantia do saber de geração em geração, onde todos aprendem e ensinam.

Acerca de tal pergunta, obteve-se como respostas basicamente duas visões diferenciadas do que é a educação. A primeira vê a educação como um processo de dar e de transferir conhecimento e informações; a outra visão entende a educação como uma troca e consideração dos conhecimentos já existentes, conforme as falas que seguem:

“É um processo de passagem de conhecimento. É um processo contínuo de construção de passar informações e vivenciar experiências tanto práticas quanto teóricas.” (Extensionista 02- IPA).

“Tudo isso se resume a dar conhecimento.” (Extensionista 03 – IPA).

“Troca de aprendizagem e conhecimento” (Extensionista 01 – Sabiá).

É um negócio muito grande, educação. É a valorização do conhecimento local para o povo que mora ali. Se dar através de pais, vizinhos e familiares. Essa educação tem que ser valorizada, claro, sem abrir mão do internacional, nacional e regional. A educação para que ela possa ter um efeito desejado ela precisa começar do local, se ela não valorizar o local essa educação é superficial, é a criação do imaginário que não é aquele. (Extensionista 02 – Sabiá).

Diferente do que afirma Brandão (2007b), que entende que para a maioria das pessoas educação é somente aquela que acontece na escola, nenhum extensionista definiu a educação tomando como parâmetro a instituição Escola.

O passo seguinte buscou captar as diferenças entre educação e educação não formal, na visão dos extensionistas. Por isso, foi perguntado o que eles e elas entendiam por educação não formal. Porém, cabe aqui chamar atenção para o conceito utilizado na Lei, que parte da perspectiva da educação como um serviço e não como um bem público.

Tal questão evidenciou que os técnicos e técnicas não possuem uma definição clara acerca do conceito dessa modalidade de educação, confirmando o que Gohn (2011) já assinalava sobre a falta de clareza entre o conceito educação não formal e educação informal. Ao diferenciar uma modalidade de educação da outra, a autora explica: “na primeira existe intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos” (GONH, 2011, p.107), enquanto que na segunda o processo educativo se dá por meio de processos espontâneos da vida, seja ela na família ou nas diversas atividades sociais e culturais.

Dentre os entrevistados, somente um extensionista assumiu não saber responder. Os demais fizeram uma miscelânea de conceitos, misturando educação não formal com a educação informal e até com elementos da educação contextualizada, conforme as falas que seguem e que comprovam as colocações da autora supracitada:

É a Educação contextualizada, a educação em que a criança aprende vendo, o jovem aprende vendo, o adulto aprende vendo. Ela não está colocada em livros, ou até tá em livros, mas, ela não necessariamente precisa ter uma disciplina para fazer isso. Ela precisa apenas da vivência, daquele aprendizado entre vizinhos, famílias e tudo mais onde se gera um conhecimento e um aprendizado, por ambas as pessoas, que não é somente por eu ser adulto, por eu ser professor que eu sou detentor desse conhecimento dessa educação. Não! Eu aprendo tanto com uma pessoa de 100 anos quanto com uma criança que aprendeu a falar. (EXTENSIONISTA 02- SABIA).

Outro extensionista, ao apresentar sua percepção afirmou: “é o que a gente consegue trabalhar com eles” (EXTENSIONISTA 01 – IPA), fazendo referência aos agricultores e agricultoras. Esta afirmação soou como um tipo de educação que não demanda um planejamento prévio, contrariando o que escreve Gohn (2011) e Gadotti (2005), de que a

educação não formal é uma atividade do campo da educação, organizada de forma sistemática, que se desenvolve fora do sistema de educação formal onde a flexibilidade tanto do tempo quanto dos espaços é uma de suas características. O foco é a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, sejam eles adultos ou crianças, e suas participações em atividades grupais.

Após a busca do entendimento dos técnicos e técnicas acerca do que é educação e o que é educação não formal, e da constatação de que estes não têm clareza do conceito em questão (educação não formal), o passo seguinte foi perguntar se para eles e elas o trabalho que desenvolvem é um trabalho ligado ao campo da educação. Foi unânime entre as pessoas entrevistadas uma resposta afirmativa, apenas uma pessoa não soube explicar o porquê do sim, justificando isso por sua falta de leitura sobre educação.

Nas declarações abaixo, quando os extensionistas são estimulados a explicar o porquê que compreendem os trabalhos desenvolvidos como um trabalho educativo, mais uma vez aparece o conhecimento e a informação como algo que é levado para os agricultores e agricultoras.

Sim. Porque a gente trabalha com muitas pessoas, a gente leva muita informação. Informação é o mínimo para buscar algo. Você ter uma informação correta daquilo. O trabalho da gente é isso levar principalmente informações (EXTENSIONISTA 02 – IPA).

Outro justifica o fato de sua afirmação, dizendo: “Porque tanto tô aprendendo quanto tô levando conhecimento para outras pessoas.” (EXTENSIONISTA 01 - SABIÁ).

Quando perguntados sobre como se veem como extensionistas, ofereceu-se alternativas de escolha para que indicassem, podendo sinalizar até mais de uma alternativa. As alternativas buscavam captar se eles e elas se veem como professores, como facilitadores de processos diversos, como instrutores de técnicas ou como transmissores de tecnologias.

Todos os entrevistados, sem exceção, se veem como um facilitador de processos diversos, com exceção de uma pessoa, que, além de facilitadora de processos, se vê como professora e instrutora de técnicas. Cabe destacar que ninguém optou pelo item transmissor de tecnologias, o que indica que os extensionistas de ambas as organizações têm conhecimento das críticas feitas ao período da ATER, denominado por Caporal (1998, p.79) de “difusionista – produtivista”, ao mesmo tempo, as referidas respostas também confirmam o que escreveu

Abramoway (1998, p.144), que “[...] o extensionista não se define como o detentor de um saber técnico a ser difundido entre indivíduos culturalmente atrasados [...]”.

Ainda na categoria educação não formal, tomamos para a análise algumas das dimensões delineadas por Gohn (2011), que delimitam a sua abrangência. Por isto, das seis dimensões, foram elencadas quatro para a presente análise. Relembrando: cidadania, capacitação para o trabalho, gestão coletiva e aprendizagem de temas da educação formal.

Partindo do que escreve Freire (2001, p.25), a cidadania “tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. Neste sentido, perguntou-se aos agricultores e agricultoras se o técnico ou a técnica, durante o projeto, conversava com eles sobre os direitos e deveres que tinham.

Mais da metade dos entrevistados afirmou que na época era falado sim sobre os direitos que tinham como agricultores e agricultoras, outros responderam afirmativamente, mas não lembravam o que era falado. Dentre os que lembraram, os direitos que lhes foram falados variavam desde aposentadoria como agricultor, acesso a programas do governo federal, a importância de ter a DAP, até sobre o acesso a financiamentos, conforme falas que seguem:

“Ela falava assim: Que participar do projeto era bom para quando chegar o tempo da aposentadoria servir de prova. Falava também, que a DAP é um documento muito importante.” (AGRICULTORA 22).

“Sim. Ela falou sobre o Programa Brasil Sem Miséria. E quem tem direito à Bolsa Família.” (AGRICULTORA 20).

“Conversava. Ele falava que quem participava dos projetos, seria acobertado por qualquer projeto do governo que viesse. Falou da importância do papel (DAP) para os direitos que o agricultor tivesse.” (AGRICULTORA 08).

“Sim. No caso, ele falou que no futuro, eu poderia ter um empréstimo.” (AGRICULTOR 02).

“Sim. Que a gente tem direito ao PRONAF e aos benefícios do governo.” (AGRICULTORA 23).

A maioria das falas dá a entender que quando os técnicos e técnicas falaram sobre os direitos que os agricultores e agricultoras possuem, estes foram utilizados como argumento para que os agricultores e agricultoras participassem do projeto.

No entanto, cabe destacar que apenas um agricultor afirmou que “Ele dizia que a gente tinha direito de dar opiniões em reuniões do que a gente precisasse” (AGRICULTOR 12).

Outro elemento que chamou atenção, ainda tratando-se de direitos, refere-se especificamente à abordagem quanto ao gênero feminino. Neste sentido, perguntou-se aos agricultores e agricultoras se o técnico(a) falava sobre os direitos das mulheres e o que ele falava sobre este tema. Tal pergunta foi formulada porque um dos projetos era específico para mulheres rurais e também porque consta nos princípios da Lei de ATER, em seu parágrafo V, “equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia;” (BRASIL, 2010a, p. 01).

O curioso foi que, com exceção das contempladas pelo projeto específico para mulheres, os demais agricultores e agricultoras, em quase sua totalidade responderam que não discutiram, ou não se lembravam de tal temática ter sido tratada pelos técnicos. Por outro lado, todos os extensionistas entrevistados afirmaram ter trabalhado gênero junto às famílias, conforme explica o técnico: “tudo isso foi trabalhado na transversalidade, porque o projeto não prevê, é o jeito nosso de trabalhar” (EXTENSIONISTA 02 – SABIÁ).

Ao serem perguntados se os técnicos e técnicas em algum momento do projeto falaram sobre os seus deveres enquanto agricultores e agricultoras, a maioria dos entrevistados afirmou que sim, que os técnicos e técnicas sempre falavam dos seus deveres - apesar de quase a mesma quantidade de entrevistados não lembrar se em algum momento foi falado sobre os deveres. Destacando que, para um número significativo, o técnico dizia que o dever do agricultor é cuidar da produção e do meio ambiente, conforme as falas:

“Falava que nosso dever era cuidar da plantação. Isso ele falava.” (AGRICULTORA 17).

“Sim. De trabalhar na roça e se manter na roça, não ir morar na rua (cidade) não sair da propriedade.” (AGRICULTORA 22).

“Sim. De preservar o meio ambiente, não fazer queimada, não usar produto químico.” (AGRICULTORA 20).

Mas também, houve falas de que os seus deveres eram “pagar o ITR⁴⁸ para não atrapalhar na aposentadoria e trabalhar direitinho” (AGRICULTOR 05) e “se você fizer o PRONAF, no dia certo pagar para não ficar com o nome sujo” (AGRICULTORA 23).

Conforme citado no capítulo 02 da presente dissertação, a cidadania que se buscou verificar é definida por Gohn (2012, p.21) como aquela que “se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas.” (GOHN, 2012, p.21).

⁴⁸ Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural.

Assim, foi perguntado aos extensionistas se o trabalho realizado pelo projeto estimulou ou gerou processos onde seus beneficiários se afirmam enquanto homens e mulheres que podem realizar transformações - sejam elas de cunho pessoal, social ou econômica, de forma autônoma.

Todos os extensionistas, com exceção de um, responderam que sim. Uma das respostas afirmativas aparece na seguinte fala:

A gente estimulou. Como no corpo técnico tinha 2 mulheres, a gente fez oficinas de gênero. A questão de gênero foi bem discutida! Discutimos bastante gênero! A gente discutiu que o que o homem faz a mulher também pode fazer e a questão de socializar e dividir as tarefas de casa. A gente viu bastante gênero! Algumas participavam mais, outras menos, algumas concordavam outras não, e algumas só faziam baixar a cabeça. A gente viu que a mulher não é totalmente dependente do companheiro, ela pode ter aquela produção que ela não fique dependente do companheiro. (EXTENSIONISTA 02 – IPA).

Ao pedir para que destacassem as transformações observadas, obtiveram-se respostas como: “Teve quatro mulheres que não tinham grupos de mulheres. Depois da Chamada, hoje elas são da Associação e dentro da associação tem um grupo de mulheres” (EXTENSIONISTA 01 – IPA) e “Alguns agricultores se destacaram nos intercâmbios, e isso os levou a se organizarem e tão correndo atrás de algo que o grupo quer ou a comunidade. Eles estão tendo autonomia. Antes, tinham medo de falar em público, e hoje, falam e correm atrás” (EXTENSIONISTA 01 – SABIÁ).

Diante das falas expostas, tanto dos extensionistas quanto das pessoas atendidas pelos serviços de ATER, percebe-se que durante os projetos buscou-se trabalhar com questões que, de certa forma, contribuem para a formação dos sujeitos enquanto cidadãos, o que corrobora com as palavras de Gohn (2009), quando afirma que também é função do educador social ajudar na construção da cidadania, por meio do estímulo ao desenvolvimento de um novo tecido social na comunidade, e também com o que diz Abramoway (1998), ao afirmar que cabe aos extensionistas, dentro das suas funções, fazer a articulação entre a agricultura e as diversas possibilidades de desenvolvimento local.

Todavia, apesar de se constatar que, em parte, houve a preocupação durante a execução do projeto com a formação de cidadãos autônomos, segundo as falas dos extensionistas, ao analisar as falas de alguns agricultores e agricultoras, ainda se percebeu o

discurso de que, para que ocorra alguma transformação, ainda é preciso que a solução venha de fora, seja do governo ou até do próprio técnico, conforme afirma um agricultor, ao ser perguntado se os técnicos e técnicas procuraram saber quais os problemas que ele estava enfrentando e que gostaria de resolver. Segundo o entrevistado, o técnico “perguntou, mas, a solução que é bom nada!” (AGRICULTOR 03).

Embora tenha ficado evidenciada a fragilidade no que se refere à abordagem de gênero, durante a execução de um dos projetos, como um elemento fundamental para o fortalecimento da cidadania, sobretudo das mulheres, os técnicos apontam algumas mudanças observadas e que ocorreram tanto na vida pessoal dos agricultores e agricultoras, quanto nas suas formas de produção. Mudanças estas que se relacionam com a formação de uma consciência crítica, citada por Gohn (2011) e Freire (1996), conforme falas a seguir:

Muitos agricultores que antes usavam veneno, parte deles deixaram de usar ou diminuíram, a questão da queimada diminuiu. A busca de novos conhecimentos e informações. Muitos estão estimulados a correr atrás dos direitos, muitos estão no PAA, PNAE, muitos deles hoje são presidentes de associações, jovens e aí vai... (EXTENSIONISTA 03 – SABIÁ).

Na vida, a geração de renda, porque antes não tinha acesso à política pública nenhuma, só tinha a bolsa família. Agora elas têm PRONAF e PAA. A parte de gênero, também contou muito porque despertou nas mulheres o entendimento de que produzem e não são invisíveis. Uma sugestão que elas deram foi de que quando tivesse que trabalhar gênero incluíssem os maridos. (EXTENSIONISTA 01 – IPA).

No que tange à capacitação dos indivíduos para o trabalho, tanto na descrição realizada no capítulo 03, que trata da estruturação das Chamadas Públicas, quanto no início do presente capítulo, ao analisar os projetos enviados ao MDA, verificou-se que esta dimensão da educação não formal foi trabalhada nos projetos, até com certa ênfase, por meio de atividades individuais nas unidades de produção familiar, atividade conhecida como visita técnica e por meio de atividades grupais como oficinas de capacitação, que também envolvia os dias de campo ou trocas de experiências, conforme orientações encontradas nos editais da Chamada Pública (BRASIL 2010b; 2010c).

Na busca de compreender como se desenvolveram as referidas capacitações, inicialmente foi verificado junto aos técnicos quais eram os temas ou assuntos abordados

nessas atividades (Diagnóstico das UPF; Planejamento Participativo, Visitas Técnicas, Reuniões, Dias de Campo), a que se relacionavam e o que tratavam. Segundo o Extensionista 02 do IPA, “nas oficinas, a gente abordava os assuntos que já vinham prontos como também, trabalhamos temas que elas queriam. A gente deixava aberto para sugestão das agricultoras”.

Esta afirmativa, mais uma vez, leva a reforçar a crítica ao formato pré-estabelecido pelas chamadas, pois, para atender a suas orientações, as instituições foram obrigadas a segui-las desde o momento da elaboração das propostas, após serem selecionadas, e, sobretudo, no momento em que se iniciou a prática, pois só eram remuneradas se fizessem exatamente como consta no cronograma de execução. Tais dinâmicas contradizem a perspectiva de uma capacitação que seja criadora e recriadora, conforme defende Freire (1981), mesmo que, conforme a fala dos extensionistas, em alguns momentos fosse dado um “jeitinho” para contemplar as demandas e necessidades dos agricultores e agricultoras.

O que ficou caracterizado nas entrevistas junto ao corpo técnico foi que todos os projetos cumpriram à risca os objetos pré-definidos nas Chamadas e nos projetos. O que nos leva a questionar qual a função de algumas atividades a serem realizadas logo no início do projeto, como, por exemplo, os diagnósticos e planejamento de atividades junto aos agricultores e agricultoras. Essas atividades seriam somente para garantir o discurso de uma educação não formal, que reconhece os agricultores e as agricultoras enquanto sujeitos de sua capacitação? Ou são atividades propostas apenas para acelerar o processo de remuneração pelo serviço prestado, reduzindo o tempo para o pagamento do primeiro pacote de serviços?

Cabe ressaltar que os questionamentos aqui levantados não pretendem fazer juízo de valor sobre o compromisso das instituições ou das equipes técnicas junto às pessoas atendidas pela ATER, mas sim afirmar que estes ficam reféns do modelo imposto pelas Chamadas Públicas.

Ao sondar junto aos agricultores e agricultoras acerca do que foi conversado ou tratado nos encontros e reuniões realizadas durante o projeto, ou quando os técnicos e técnicas iam à sua propriedade - no caso específico do projeto do Sabiá -, fica evidente o “jeitinho” informado pelo técnico, tendo em vista que o projeto tinha como primeiro objeto “a produção para a comercialização na cadeia produtiva da caprinocultura” (BRASIL, 2010c).

Segundo os entrevistados, durante o projeto foram tratados “assuntos em geral para melhorar produção do sítio, as coisas do sítio. Ele falava de tudo.” (AGRICULTORA 01) e “ele falava de Produção orgânica, para não usar veneno. Não falou de bicho, nada de caprino. Falava sobre comercialização do produto orgânico, mas nunca funcionou. De como a pessoa

ter como vender aquele produto orgânico e tudo né?” (AGRICULTOR 04). Outra agricultora afirmou que o trabalho “era mais incentivando e perguntando o que a gente criava na propriedade. O que a gente mais cria é galinha.” (AGRICULTORA 11). Por outro lado, nas entrevistas realizadas junto às beneficiárias do projeto do IPA, em todas as falas ficou evidente o cumprimento dos objetos e dos assuntos pré-estabelecidos desde a Chamada.

Em suma, pode-se afirmar que, apesar da necessidade enfrentada pelas instituições de ATER em atender as recomendações impostas pela Chamada Pública, as capacitações para o trabalho que, foram desenvolvidas dentro do possível, levaram em conta as habilidades, as potencialidades dos sujeitos e as realidades na qual se encontravam inseridos.

Não obstante, embora não seja objeto deste estudo, fica em aberto uma questão para outras investigações e que diz respeito ao cumprimento dos objetos contratados pelo MDA. Trata-se, pois, do questionamento acerca de quais os impactos da ação de ATER? Em um dos casos em análise, a contratação tinha como objeto a produção e a comercialização na cadeia produtiva da caprinocultura. Neste caso, o que foi o contratado? O que deveria ser alcançado pelas/os agricultoras/es, após as ações de ATER? Outra questão: pelas falas de algumas beneficiárias, elas têm criação de galinhas e não de caprinos. Como se explica que uma ação para melhorar a cadeia da caprinocultura envolve famílias que não criam cabras? Enfim, há uma série de questões que a fiscalização do uso dos recursos federais não leva em conta para afiançar o pagamento dos serviços, e isto também está relacionado ao modelo de contratação dos serviços de ATER, após a Lei de ATER.

Ao todo foram visitadas 12 comunidades e constatou-se que em todas elas existe uma ou mais de uma associação, seja de moradores ou de produtores rurais. Por isto, elegeu-se a organização coletiva dos participantes como outra dimensão da educação não formal, e como esta foi trabalhada nos projetos aqui em análise.

Na busca de respostas acerca desta dimensão, perguntou-se aos agricultores e agricultoras se o/a técnico(a) estimulava a cooperação e a colaboração entre vizinhos. Apenas 03 pessoas afirmaram que isto não era estimulado pelo técnico(a). Os demais, que responderam afirmativamente, podem ser representados pela fala da Agricultora 08: “Sim estimulava. Dizia que era importante trabalhar em comunidade” e a fala do agricultor 05 quando afirma que “incentivava a trabalhar em conjunto não sei o que, não sei o que.. mais o povo não queria. Hoje até trabalhar em família é difícil.”

Ao conversar com os técnicos(as), estes também afirmaram que estimularam a organização coletiva dos agricultores e agricultoras, mesmo não sendo este um dos objetos da Chamada Pública, conforme a fala seguinte:

Sim. A gente focava em grupos de trabalhos. Incentiva a participar da associação comunitária. Algumas comunidades tinham dificuldade (a pessoa tinha se desentendido na comunidade), mas a gente procurava trabalhar por meio de associações. O IPA procura trabalhar por meio das associações. (EXTENSIONISTA 02 - IPA).

Quando perguntados se por meio do projeto houve o estímulo específico para a organização das mulheres e como isto aconteceu, percebe-se mais uma vez certa dificuldade em garantir as questões de igualdade de gênero no projeto que não tinha tal questão como foco, conforme as falas que seguem:

Nessa chamada a gente acompanhou algumas comunidades que tinham associações. E a gente percebeu que as mulheres são a grande maioria, mas, poucas dessas associações têm as presidências ocupadas por mulheres. O projeto era muito fechado em número de visitas, e aí não tinha essa abertura de você ter uma visita extra para você poder fazer. Isso gera um outro custo. Mas, fomentou a formação de grupos de mulheres e jovens em diversas comunidades. Onde tinha mulheres que produziam artesanato e gostariam de ter acesso a novas técnicas de produção ou algo diferente e novo, o projeto fomentou, mas, no entanto a gente não teve como acompanhar para saber em que passo ficou, porque o projeto era preso a números. Então infelizmente a gente não sabe o resultado. (EXTENSIONISTA 02 – SABIÁ).

Veja. Teve comunidades que foram fortalecidos grupos de mulheres. Em si, não foram trabalhados só grupos de mulheres, trabalhava o grupo como um todo. Mas, onde tinha grupo de mulheres com potencial, nós procurávamos fortalecer. Ex: Grupo artesanato de barro de Três Lagoas. (EXTENSIONISTA 03 – SABIÁ)

Diante das falas, tanto dos extensionistas quanto dos agricultores e agricultoras, fica evidenciado que a dimensão organização coletiva foi trabalhada apenas como um incentivo ou um estímulo, na medida em que era abordada apenas a importância desse tipo de organização e não na perspectiva preconizada por Gohn (2011, p.106), de proporcionar “a aprendizagem e

o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários”, buscando, a partir da coletividade, a solução dos problemas cotidianos.

Finalizando a categoria de educação não formal, a última dimensão trata da aprendizagem de temas da educação formal, ou seja, dos conteúdos. Neste sentido, Gohn (2011) salienta que, mesmo tratando-se da aprendizagem de temas ligados à educação formal, o ensino deve ser realizado de uma forma mais espontânea, de modo que os conteúdos ministrados sejam escolhidos juntamente com a comunidade.

Por isso, resgata-se novamente a pergunta realizada junto aos extensionistas acerca dos temas ou assuntos abordados nos diagnósticos das UPF; no planejamento participativo, nas visitas técnicas, nas reuniões e nos dias de campo. Buscando saber acerca do que se tratava ou a que estavam relacionados os referidos temas ou assuntos.

As respostas obtidas foram que tanto nas visitas técnicas, nas reuniões e nos dias de campo eram tratados assuntos sobre “comercialização, recursos hídricos, armazenamento, forragem e o não uso de agrotóxico” (EXTENSIONISTA 01 - SABIÁ). No outro projeto, segundo o técnico, tratou da “produção agroecológica, manejo agroecológico, gênero e trabalho doméstico, gestão e planejamento da UPF, aproveitamento total de alimentos, reciclagem e comercialização.” (EXTENSIONISTA 01 – IPA). Ainda segundo os extensionistas, também se trabalhou com:

A Cadeia da caprinovinocultura, a produção vegetal de diversos campos e aí dentro desse espaço, a gente tem a produção de forragem, a gente tem a necessidade de guardar água. A gente tem diversos temas para ser trabalhado dentro desses momentos. Beneficiamento da fruta, grãos e como guardar, silo e as diversas formas para guardar, a fenação, o plantio diversificado de culturas. Era um campo aberto para que cada técnico dentro da linha do projeto pudesse tá trabalhando com o seu olhar com aquela família, com aquele grupo. Então seria mais ou menos nessa linha. (EXTENSIONISTA 02 – SABIÁ).

Frente ao exposto, as respostas para essas questões mostraram que os temas e assuntos não fugiram do que constava nos projetos e nem dos objetos de cada Chamada Pública, o que contradiz o que escreve Gohn (2009) acerca de que na educação não formal os conteúdos a serem trabalhados não devem vir prontos. Deve-se trabalhar com temas geradores, que surjam de temáticas que tenham a ver com a vida e o cotidiano dos educandos.

Mas estas não seriam funções dos diagnósticos e dos planejamentos que foram realizados?

Segundo Freire (1983) apud Gohn (2009), o caminho a ser seguido pelo educador social deve percorrer três fases, que iniciam com o diagnóstico, onde se devem elencar os problemas e as necessidades; na sequência, se elabora uma proposta de trabalho, ou seja, planeja-se. Por fim, valida-se tal proposta e se coloca a mesma em prática. Mas, como isso se deu nos projetos? De acordo com a fala de uma extensionista:

Isso foi feito praticamente no começo, no diagnóstico. Elas não decidiam, mas elas reivindicavam. Mesmo porque a chamada já vinha pronta. O diagnóstico era feito depois que a chamada chegava, mas ele era para ser feito antes da chamada chegar. E isso foi dito para a fiscal. (EXTENSIONISTA 03 – IPA).

Com isto, ficou constatado que todas essas etapas do projeto foram sim, cumpridas, até porque o cumprimento ou não de tais etapas implicaria no repasse dos recursos financeiros e na continuidade do projeto. Mas, o que se percebeu foi que tanto os diagnósticos como os planejamentos não retrataram as reais necessidades dos beneficiários que, em sua maioria, na época do projeto, indicaram estar precisando de água, mais especificamente de como ter acesso à água, já que experimentavam uma época de grave seca. Tal necessidade ficou explícita tanto nas falas do(a)s técnico(a)s quanto dos agricultores e agricultoras .

Ao afirmar que os diagnósticos não levantaram as reais necessidades dos beneficiários para serem trabalhadas nas diversas atividades do projeto, fossem elas individuais ou grupais, também se pode afirmar que, da forma como foram realizados, individualmente, estes não contribuíram para que os beneficiários realizassem mudanças em suas vidas, pois, segundo Gohn (2009), o uso de diagnósticos deve levar à reflexão acerca do presente, idealizando o futuro e desta forma produzir os saberes. Aí outro indicativo que confirma que a organização coletiva trabalhada nos projetos foi apenas incentivada e não vivenciada.

Também se pode afirmar que os resultados que foram considerados nos diagnósticos e utilizados para a realização dos planejamentos e dos projetos foram direcionados para os objetos (temas e assuntos) já definidos pelas Chamadas. Isto fica evidenciado na contradição de falas quando, tanto extensionistas quanto agricultores, relataram nas entrevistas que,

naquele momento, a necessidade era de água. Só que em outra pergunta, direcionada para os extensionistas, o que ficou destacado em uma das falas ao se tratar dos diagnósticos foi que:

O diagnóstico foi feito para levantar as necessidades delas. A gente tentou trabalhar de acordo com as necessidades delas. No primeiro seminário que a gente fez, esses diagnósticos foram apresentados e a gente tentou trabalhar em cima das necessidades delas. Em geral, as necessidades eram a questão da gestão, muitas vendiam para o PAA e tinham banca na feira agroecológica, beneficiavam alimentos e alguns grupos não tinham noção dos custos daquilo que elas faziam. Algumas descobriram que não estavam tendo lucro, no decorrer das oficinas. Foi tudo em cima das necessidades delas. (EXTENSIONISTA 02- IPA).

A contradição reside nas duas respostas. Ora, surge a água como uma necessidade revelada tanto pelos técnicos e técnicas quanto pelos agricultores e agricultoras; ora, são questões ligadas à gestão e comercialização, temas estes que coincidem justamente com os objetos da chamada. Frente ao exposto, cabe aqui ressaltar que, mesmo com a realização de diagnósticos, do planejamento coletivo, sobretudo, com uso das metodologias participativas como enfatiza a Lei, as Chamadas e os dois projetos analisados, no que se refere à abordagem de temas da educação formal, estes foram influenciados pelo desenho pré-determinado pelo MDA nas Chamadas e não pela real necessidade ou interesse dos agricultores e agricultoras.

Passemos, então, para a próxima categoria de análise: o diálogo. Com esta categoria verificamos qual o entendimento dos técnicos e técnicas sobre diálogo. Para a obtenção de seus pontos de vista, foram oferecidas alternativas para que eles e elas apontassem questões sobre o que entendem por tal palavra.

Em geral, para os técnicos e técnicas de ambas as instituições, diálogo pode ser representado pelas seguintes expressões, que são aqui elencadas de acordo com a ordem em que apareceram com mais relevância: 1º - é o “encontro entre o refletir e agir dos sujeitos na busca de transformar o mundo”; 2º - “é um processo de comunicação onde a mensagem é passada de A para B.”; 3º - é também “um bate papo livre sem obrigações” e, finalizam com, 4º - é um “abrir-se ao pensar do outro”. Tais colocações representam o que passa na cabeça dos extensionistas quando se fala em diálogo.

Na busca de uma análise sobre tais conceitos de diálogo expressados pelos agentes de ATER, partindo do conceito de diálogo encontrado em diversas obras de Paulo Freire, já citadas, verifica-se que eles e elas possuem uma visão não muito clara acerca do referido

conceito. Tal falta de clareza pode ser percebida nas contradições que seguem e também no fato de terem escolhido várias alternativas para conceituar. A princípio, em suas palavras, o diálogo aparece como a busca de transformar o mundo por meio de um movimento que envolve ação e reflexão. No entanto, na sequência das palavras, o diálogo também aparece como um processo de comunicação onde a mensagem é passada de A para B, dando a entender uma relação verticalizada e contrapondo-se ao que Freire (1981) chama de relação horizontal de A com B.

Segundo Vasconcelos e Brito (2006, p.73), também dentro do conceito de diálogo elaborado por Paulo Freire, fica explícito que “o diálogo não é um bate-papo desobrigado, mas sim a oportunidade, não isolamento, com a possibilidade de compreensão do pensamento do outro.” Aí se encontra outro ponto de contradição no que se refere ao entendimento de diálogo dos agentes de ATER, quando afirmam que o diálogo é “um bate-papo livre e sem obrigações”. Por fim, afirmam que diálogo é um “abrir-se ao pensar do outro”, concordando com o que Freire (1996) denomina de relação dialógica.

Frente ao exposto, pode-se afirmar que a falta de clareza por parte dos extensionistas, do que vem a ser diálogo, influencia diretamente na sua prática junto aos agricultores e agricultoras. Na busca de melhor compreender as contradições expostas anteriormente, perguntou-se aos técnicos e técnicas como se deu o processo de diálogo entre eles e elas junto aos agricultores e agricultoras. Para isto, pediu-se que fosse feito um resumo de como se deu o diálogo, partindo do início do projeto ainda na fase de mobilização e nas demais fases.

A princípio foi feita a mobilização das comunidades nas associações e sindicatos rurais. Os sindicatos indicaram e mobilizaram as comunidades e fomos com uma pessoa do Sindicato apresentar o projeto na associação. Após a apresentação do projeto na associação teve a adesão de algumas famílias e de outras não. Até porque nesse processo de assessoria técnica é uma fragilidade de informações para as famílias, porque as famílias não têm ainda o saber do que é assistência técnica. Acha que assessoria técnica é uma ida do IPA uma vez ou duas no ano para fazer um cadastro do garantia safra ou alguma coisa desse tipo. No caso do diálogo para o individual, com as famílias, se dá a partir do olhar do agricultor que está nos dando as informações e o olhar do técnico, para aquilo que ele enxerga naquela propriedade. Na relação que o agricultor tem com a propriedade e o técnico entendendo que a propriedade se dá em diversos sistemas. Não só o sistema propriedade rural, mas, os diversos sistemas que tem presente naquela propriedade. Porque as famílias têm suas estratégias de vivência naquele ambiente, naquela área mesmo que pequena. Uma família não possui uma única espécie, ela produz o vegetal e o animal. A partir do encontro com as famílias, veio o olhar, daí parte para um planejamento da propriedade, tendo em vista o que ela já tem na propriedade, qual o desejo que ela tem pela frente, olhando a potencialidade da propriedade, olhando recursos hídricos

ou não. Que a propriedade possa comercializar seus produtos num mercado comunitário ou paralelo (EXTENSIONISTA 02 – SABIÁ).

Primeiro a gente fez o levantamento para selecionar as mulheres por meio do presidente da associação, que indicava as mulheres que eram aptas a participar. A partir daí foram feitas conversas individuais. A gente explicava o que era a chamada pública, qual a proposta nossa e daí, elas diziam se queriam participar ou não. A gente já frisava que não tinha benefício financeiro e que o que a gente poderia proporcionar, era orientar para que elas pudessem chegar a produzir e gerar renda. Em alguns municípios, quem fez a seleção foi o técnico local (Mirandiba e Triunfo), a gente já foi quando elas já estavam selecionadas. Na execução tinham as visitas técnicas e na chamada dizia que a orientação deveria ser sobre a Agroecologia. Mas como eu orientar sobre Agroecologia se a mulher não tinha solução nenhuma? Não tinha nada e não tinha nem noção! Então, a gente começava falando do manejo da caatinga e era particular e variava de mulher para mulher. Não tinha como traçar um plano e seguir, a orientação vai ser essa. A gente ouvia mais que falava, na extensão rural tem que ser assim! Depois você tira suas conclusões e orienta eles de acordo com o que você acredita que pode ajudar. Chamava a atenção, as oficinas onde se juntavam mais de um município (2 ou 3) diferentes, para socialização das mulheres. A parte mais proveitosa da Chamada foram esses encontros. A gente nunca trabalhou de forma isolada na comunidade. Tivemos alguns problemas para executar essa Chamada porque alguns técnicos, homens, achavam que não era para trabalhar com mulheres. Achavam que mulher só deveria trabalhar com artesanato. E aí a gente questionava eles, será que eles estão vivendo a nova Lei de ATER? Porque se só existe extensão rural para homens, eles não tão cumprindo a Lei. No encerramento, elas disseram que queriam continuar. As mais próximas, a gente continua até hoje. A gente conseguiu incluir elas no PAA e no Garantia Safra. (EXTENSIONISTA 01 – IPA).

Conforme ambas as falas, o processo de mobilização iniciou por meio da mediação do sindicato, da associação ou do técnico que já desenvolvia algum trabalho no município. O que diferencia um processo de mobilização do outro é que, no primeiro caso, o projeto foi apresentado para todos(as) aqueles que foram convocados para uma reunião na associação e que podiam escolher entre participar ou não do projeto. No segundo caso, fica evidenciado que as mulheres foram “indicadas” pelo presidente da associação ou pelo técnico municipal, porque estavam “aptas”. Somente a partir daí eram abordadas e apresentadas à proposta de ATER.

Ao resgatarmos o pensamento de Freire, encontrado em Vasconcelos e Brito (2006, p.73), percebe-se que “é pelo diálogo que os homens se aproximam uns dos outros, desarmados de qualquer preconceito ou atitude de ostentação.” Tomando essa assertiva, pode-se afirmar que, no primeiro caso, em se tratando de mobilização, se estabeleceu um diálogo

inicial mais próximo do que preconiza Freire, pois a mobilização não partiu de uma pré-seleção. Cabendo destacar que são nesses espaços citados pelos técnicos e técnicas, onde ocorrem as disputas de interesses, e que algumas vezes os interesses das lideranças não representam os interesses daqueles e daquelas que são marginalizados e invisibilizados, sobretudo quando se trata de questões ligadas ao gênero feminino, como no caso da Chamada para as mulheres em que um homem foi quem indicou quais as mulheres que estavam aptas a participar.

Nas demais etapas, os técnicos e técnicas dão indicativos de que partiram sempre do olhar do agricultor, das suas necessidades, que se ouvia mais do que falava, buscando respeitar seus desejos e as necessidades da propriedade.

Ao sondar junto aos agricultores e agricultoras como foi o primeiro contato que tiveram com os técnicos e técnicas e se estes explicaram o que vinham fazer durante o projeto, foram obtidas diversas respostas afirmativas acerca da referida questão, conforme as falas seguintes:

“Ele disse que vinha ensinar o povo a trabalhar com a agricultura. A trabalhar sem o uso de inseticida, como plantar e como criar caprinos e aves” (AGRICULTORA 09).

“Dizia que ia ficar vindo, trouxe um papel (DAP) e dizia que vinha orientar as pessoas, o que era para fazer na roça, para não colocar veneno nas roças.” (AGRICULTORA 13).

Ela disse que a gente foi escrita na chamada para as mulheres, onde cada município teria 10 mulheres e o nosso foi contemplado e eu fui uma das escolhidas porque já fazia parte do grupo. Que ia trabalhar para ter conhecimento das coisas, dos projetos. Ver o antes e o depois da propriedade, como a gente desejava que fosse. (AGRICULTORA 20).

“Ela disse que vinha fazer um trabalho com a Chamada Pública para as mulheres que era para as mulheres terem direito a alguma coisa do governo. Quando ela veio aqui a primeira vez explicar.” (AGRICULTORA 23).

Também foi perguntado aos agricultores e agricultoras o que os técnicos e técnicas faziam quando iam à sua propriedade. Como atividades realizadas pelos técnicos e técnicas, os agricultores e agricultoras falaram que: “ele sempre foi olhar e orientar (na época eu tava com bananeira) para não usar agrotóxico. O sistema de capinar, questão de veneno, não usar o veneno e usar técnicas, como o fumo.” (AGRICULTOR 02). Também falaram que “a gente

sentava e ia conversar sobre roça. Ele falava que passar veneno nas roças acabava com as terras e que prejudicava os animaizinhos da terra.” (AGRICULTORA 13) e que também “ela vinha e articulava, para reunião. A gente começou a vender para o PAA do IPA. Ela fez bastante reunião com a gente e explicava tudo direitinho sobre os direitos como seguro safra, que a gente pode fazer projetos para os animais.” (AGRICULTORA 21).

Em suma, fica constatado que os trabalhos desenvolvidos pelos técnicos e técnicas durante o projeto variaram, desde dar orientações técnicas diversas à articulação e organização de reuniões até a inserção dos agricultores e agricultoras em programas federais. Esta constatação condiz com a afirmação de Abramoway (1998), de que os extensionistas discordam que seu papel seja o de unicamente levar técnicas produtivas aos agricultores, bem como com as recomendações da PNATER 2003 (BRASIL, 2004a, p.06), de que os extensionistas devem “desempenhar um papel educativo, atuando como animadores e facilitadores de processos de desenvolvimento rural sustentável”.

Todavia, cabe destacar que três falas nos chamaram atenção quanto ao fato de o técnico(a) ter aparecido poucas vezes ou de nunca ter ido ao roçado conforme relatos abaixo:

“Ele vinha aqui poucas vezes. Ele veio aqui 3 vezes⁴⁹. Ele vinha ensinava como combater a praga da bananeira, a não usar agrotóxico e a não queimar o mato. Essas coisas...” (AGRICULTOR 03).

“Ele vinha para eu assinar alguns papéis, preencher alguma coisa. Ele não podia ir para a roça porque era a época da seca.” (AGRICULTOR 06).

“Ficava aqui em casa, nunca andou no sítio. Foram várias vezes, só ficava em casa.” (AGRICULTORA 17).

Na busca de perceber se a relação de diálogo estabelecida foi verticalizada ou horizontalizada, também foi perguntado para os agricultores e agricultoras de quem partiam os assuntos ou temas que eles dialogavam. O que se encontrou foi que a maioria afirmou que eram os técnicos e técnicas quem sempre levavam os assuntos, e que estes davam liberdade para perguntas e até para conversar sobre outros assuntos, sempre. Conforme fala o agricultor 11: “ele sempre trazia os assuntos, mas, se a gente tivesse alguma necessidade perguntava alguma coisa a ele.”; e do agricultor 02: “Era ele que trazia. Era mais o que eu queria. Dava mais oportunidade a eu, orientava, mas dava atenção a eu. Como o projeto que eu queria de maracujá que não foi pra frente porque a seca atrapalhou.”

⁴⁹ Essa era a recomendação contida nas Chamadas Públicas. Ver Brasil (2010c, 2010d).

Mas, também houve algumas falas que afirmaram que os assuntos partiam dos dois. Conforme afirma o agricultor 01, na sua resposta: “Os dois. Que ele vinha e a gente já tinha algumas dúvidas, aí ele explicava e dava sugestão. A gente dialogava os dois.”

Na ótica de Paulo Freire, de acordo com Vasconcelos e Brito (2006, p.76), “Ninguém pode, querendo dialogar, estabelecer uma relação em que um dite as normas e o outro, simplesmente, as observe.” Tal citação nos leva a afirmar que a relação estabelecida durante os projetos de ATER tendeu a ser horizontalizada, apesar de todas as críticas já apontadas ao modelo imposto pelas chamadas e que os extensionistas tinham como obrigação cumprir. As exposições tanto de extensionistas quanto de agricultores e agricultoras levam a concluir que o diálogo desenvolvido também não se deu numa perspectiva problematizadora, conforme orienta Freire (1979).

Na busca de aprofundar como foi a relação entre os extensionistas e os agricultores e agricultoras percebeu-se que, de ambas as partes, houve o relato de que foi uma relação para além do projeto, onde muitos se referem à relação de amizade, confiança e até se emocionaram ao relembrar alguns momentos, conforme os seguintes depoimentos, tanto dos extensionistas quanto dos agricultores:

No sertão as pessoas são mais acolhedoras que na Zona da Mata então, a partir do momento que você cria uma relação de confiança com o agricultor, ele começa a abrir a possibilidade de você, com o olhar técnico, mostrar que ele pode ter ganhos a partir daquele local. Ele começa a ter essa abertura para que você possa mostrar para ele, que ele tenha uma vida melhor nesse espaço, mesmo que pequeno. Um exemplo: a gente tem previsto reembolso para alimentação e as famílias dizem que é um prazer ter o técnico aqui e não recebem o dinheiro. Então gera uma relação de confiança, troca, não só ele ouvir ou, a gente ouvir. Essa relação, mesmo de confiança, isso se dá pelas visitas, é uma relação muito aberta. O interessante da história é se abrir para o diálogo. A relação se cria quando vai para ouvir o que ele tem, é a conversa, é o interagir, o propor, o mudar, é por aí. (EXTENSIONISTA 02 - SABIÁ)

“Era uma relação de mãe e filha, de amigas (emoção), que até hoje a gente se encontra e tem saudade. Não foi uma relação técnico/agricultor, a gente chegava almoçava nas casas delas, passava o dia por lá. Foi uma relação bem agradável.” (EXTENSIONISTA 01- IPA).

Da parte dos agricultores e agricultoras, as declarações também foram no mesmo sentido. Conforme afirma o agricultor 06: “Nós éramos quase amigos, era colegas. Todo lugar a gente se falava e ele sempre vinha aqui em casa”; já a agricultora 15, afirma: “eu gostava

muito dele. Ele era respeitador conversava com a gente como irmão.”; e a agricultora 20, diz: “ela é uma amigona porque ela transmite segurança (emoção), se tornou amiga.”

Diante das falas dos sujeitos desta pesquisa, fica evidenciada que a relação estabelecida não foi uma relação pautada no autoritarismo. Tal afirmação pôde ser verificada quando se sondou a respeito da realização da avaliação das práticas dos técnicos e técnicas. Todos afirmaram que haviam momentos destinados à avaliação - sempre ao final de cada atividade -, conforme destacam os técnicos, dizendo: “no final fazia a reflexão do que ocorreu ou crítica.” (EXTENSIONISTA 02 – IPA) e, “no final tinha momento para tirar dúvidas e avaliar a atividade com sugestões de como melhorar.” (EXTENSIONISTA 01 – SABIÁ). Tais afirmações condizem com o pensamento de Freire (1996), de que uma das formas de combater o autoritarismo nas práticas é o envolvimento dos educandos na avaliação da prática educativa desenvolvida.

De acordo com a afirmação realizada no capítulo 01, o diálogo e o saber são duas categorias indissociáveis. Daí o porquê de se considerar a categoria, direito ao saber, como mais um indicativo para as análises desta dissertação.

Antes de analisar como se deu nos projetos o direito ao saber, buscou-se, inicialmente, verificar junto aos agricultores e agricultoras e aos técnicos e técnicas o que eles entendem por saber. Na maioria das falas dos agricultores e agricultoras o saber é considerado bom e importante e que, na maioria das vezes, está atrelado à partilha e a ajudar alguém, conforme se observa nas linhas que seguem:

“Saber é muito importante! O saber não significa ficar só para você, tem que dar continuidade. Você sabendo pode ajudar outras pessoas.” (AGRICULTORA 11).

“É bom. Saber das coisas é muito importante! Às vezes a gente não sabe de uma coisa aí chega uma pessoa que ensina. Aí a gente se sente bem.” (AGRICULTORA 16).

Saber, não tem ninguém que saiba mais que o outro. Conversando a gente sempre pega experiência de um e de outro. Eu acho que não tem um mais sabido que o outro, todos são iguais. Juntando uma comunidade com a outra sempre sai coisas novas alguns entendem mais e outros trazem coisas novas. (AGRICULTORA 01).

É você trocar experiência com as outras e gravar na cabeça. Eu não sei ler. Eu só sei assinar meu nome. Como eu não sei ler, eu vou tentando fazer do jeito que a pessoa me ensinou. Se eu errar uma vez vou tentando até conseguir chegar no ponto que vi a pessoa fazendo. (AGRICULTORA 23).

Na visão dos técnicos e técnicas, o significado que atribuem à palavra saber tem relação com inconclusão, conforme explica o extensionista 02 do IPA: “saber ainda é uma coisa em construção. O saber não é algo absoluto. Você tem o conhecimento parcial de alguma coisa.”; tem a ver com saber ouvir o outro e discernir entre um saber julgado como bom e um saber ruim, conforme falou o extensionista 03, do Centro Sabiá: “significa ouvir as pessoas e repassar esse saber. Não adianta saber para si só, não vale. Aí esse saber tem que ser repassado e disseminado para as outras pessoas. Tem saber bom e saber ruim. Saber entender...”; e, que: saber está relacionado à humildade. Tal opinião ficou explícita na fala do extensionista 02, do Centro Sabiá: “saber... primeiro é saber que não sabe nada. É saber que todo dia preciso melhorar esse saber que eu tenho. Saber é constante mudança, é constante aprendizado, é uma reciclagem cotidiana.”

Cabe destacar que tanto para os técnicos e técnicas quanto para os agricultores e agricultoras, tal pergunta soou como difícil de ser respondida - o que indica a pouca reflexão acerca de tal questão. No entanto, percebe-se que tais visões não são divergentes entre si e confluem com a afirmação de Brandão (2010, p.106), para quem:

Saber é algo que transforma quem aprende a cada momento do gesto de saber. Saber nunca é o resultado de uma acumulação de conhecimentos e de habilidades transmitidos por um outro, fora de um diálogo. [...] Saber é criar conhecimentos e aprender e participar de situações e de processos ativos de criação do saber.

Após a constatação de que existe uma percepção semelhante acerca do que é saber entre extensionistas e beneficiários(as), no sentido das afirmações realizadas, de que o saber não possui um dono e que este está em constante construção, a busca seguinte foi compreender como ocorreu, nos projetos de ATER, o direito ao saber.

Neste sentido, foi perguntado aos técnicos e técnicas se as atividades realizadas durante o projeto contribuíram para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que trabalhe na perspectiva educacional freireana, em que o processo deve ser construído coletivamente com os educandos, partindo de uma visão crítica, política e cultural e que seja contextualizada com as suas realidades, conforme afirma Barbosa (2010).

Em geral, os técnicos e técnicas afirmam que houve o desenvolvimento de um processo educativo construtivo, quando apontam a troca de saberes como um resultado desse processo. Isso pode ser verificado nas seguintes falas:

“Contribuiu sim. Porque houve troca de conhecimento entre elas e também entre os técnicos e elas. A gente sabe que as agricultoras tem mais conhecimento que o nosso. A gente aprende muito com elas. O tempo todo houve troca de saberes” (EXTENSIONISTA 03 – IPA).

“Com certeza. A gente teve um contato maior com outras regiões e com um grupo de famílias maior. Ficou afinidade com as famílias e a troca de saberes de técnicos para agricultor e vice-versa.” (EXTENSIONISTA 01 – SABIÁ).

No entanto, o que fica explícito nas falas anteriores é que houve estímulo e reconhecimento dos extensionistas à importância da troca de saberes. O que não caracteriza que houve a construção de uma visão crítica e política com valorização dos aspectos culturais, conforme defende Barbosa (2010).

A ausência de criticidade, de posicionamento político e de preocupação com os aspectos culturais na execução dos projetos analisados pode ser percebida na fala do extensionista que, ao defender o modelo de Chamadas Públicas, afirmou que houve o desenvolvimento de um processo educativo:

Sim e muito. Eu acho que a chamada pública é... Eu acho que deve ser através da Chamada Pública até o fim dos tempos, para sempre. Acho que contribui pelo seguinte: porque o público selecionado é um público exclusivo para que o técnico atenda. Você tem mais tempo para esse público e através da metodologia, discutir e acompanhar por um período mais longo. Apesar da chamada ter algo pronto, acho que é mais objetiva para trabalhar com os agricultores na construção do saber dos agricultores e na produção. (EXTENSIONISTA 02 – IPA).

Tal fala nos leva a perceber a presença de uma concepção de educação Técnico-Burocrática, como nos é apresentada pelo MDA (BRASIL,2010d, p.10), que tem como característica “o saber técnico, o saber fazer, a objetividade, a mensuração rigorosa dos resultados e a eficiência dos meios para alcançar os resultados propostos.”

Mas também surgiram visões contrárias, que apontam que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem foi moldado, somente em parte, pela Chamada Pública, conforme a seguinte fala:

Pela chamada? Na verdade o que a gente fez foi o que a gente já vinha fazendo, se fosse da chamada é muito amarrada, a questão do projeto da chamada de ATER né? Que a gente tinha os temas específicos, que a gente ia tratar. Mas, na verdade a gente tratou de um conjunto como um todo. Aí na minha concepção o projeto de ATER fez sim com que as famílias pensassem de modo diferente, agissem de modo diferente, porque a gente tratou de vários temas da chamada que não foram só específicos da Chamada, a cadeia da caprinocultura e aí ia... Se fosse pela chamada não! Mas como ela foi trabalhada contribui sim. (EXTENSIONISTA 03 – SABIÁ).

Por tudo isso, surgiu a necessidade de verificar também junto aos agricultores e agricultoras como se deu o processo educativo. Nesse sentido, perguntou-se aos agricultores e agricultoras se, quando o técnico(a) vinha à sua propriedade, ele perguntava alguma coisa sobre a forma como desenvolviam determinada tarefa.

Três dos entrevistados responderam que não, que os técnicos(as) nunca procuraram saber a forma como desenvolvem as atividades no sítio, porém, apenas uma justificou, falando:

Não, o projeto não chegou a essa parte de estudar a propriedade para ver o que tinha e o que dava para fazer, pois teve a seca e eu precisei viajar por conta da saúde do meu marido. Mas ele falou que a gente ia estudar a propriedade para ver o que dá para desenvolver. (AGRICULTORA 08).

A justificativa dada pela agricultora à sua resposta não deixa de evidenciar os impactos da estiagem nos trabalhos de ATER, naquele momento. Os impactos também puderam ser percebidos em algumas das falas dos técnicos e técnicas.

Mas, os demais que responderam afirmativamente à pergunta, explicam que:

“Sim, perguntava. Perguntava como plantava, como criava e como adubava a terra.” (AGRICULTORA 14).

“Sim. Como a gente planta. Se a gente usa o bascuio que se junta nas grotas. A gente dizia que junta para plantar os coentros, pois a gente não usa esses adubos que vende. Aí ela perguntava sobre isso para a gente.” (AGRICULTORA 20).

“Sim. Ele perguntou como fazia a poda da bananeira, deu dica de como a banana ficar madura mais rápida e perguntou se eu já fazia isso.” (AGRICULTOR 04).

“Sim. Ela perguntava e explicava que tem que ter higiene, no caso das polpas. Queria saber como a gente alimenta as galinhas, como a gente armazena os alimentos e explicava que não pode misturar galinha com polpa, por exemplo.” (AGRICULTORA 22).

Tais falas nos reportam às teorias da aprendizagem. A partir delas se pode entender que a teoria que dialoga com o conceito de educação não formal, aqui trabalhado, é a visão construtivista vygotskyana. Segundo Moreira (1999), nesta perspectiva de aprendizagem, o educador desempenha o papel de mediador dos significados, que são construídos socialmente por meio do diálogo, ou seja, existe uma troca de saberes. Neste sentido, pode-se afirmar que nas práticas desenvolvidas levaram em consideração as formas como os agricultores e agricultoras desenvolvem seus trabalhos, mas também foram repassadas algumas informações a estes.

Tal afirmação, de que os extensionistas tentaram assumir a posição de mediador, pôde ser observada quando foi perguntado se o técnico ou a técnica orientava a seguir somente as recomendações repassadas por ele(a).

Como respostas, quase todos disseram que não. Como, por exemplo, a agricultora 09: “Não. Ele incentivava a fazer de vários jeitos. Não só tinha um jeito, tinha vários jeitos.”; ou o agricultor 12: “Não. Ele ensinava e dizia o senhor é agricultor, veja como é melhor.”; e a agricultora 21, ao dizer: “Não. Ela sabe que a gente tem um jeito de fazer as coisas. Não chegou impondo”.

Outro elemento importante na análise do processo educativo desenvolvido nos projetos de ATER é o compartilhamento de experiências. Segundo Brandão (2010), o compartilhamento de experiências ocorre por meio do diálogo que proporciona interações, o compartilhamento de histórias, de trocas de criações pessoais e interativas. Neste processo, os sujeitos aprendem a partilhar com os outros, um ou vários saberes.

Com base nessa referência, perguntou-se aos extensionistas se o trabalho ofereceu algum estímulo a processos experimentais. A resposta afirmativa partiu de todos os entrevistados, que exemplificaram com as seguintes atividades:

Sim. É a história dos intercâmbios e dias de campo. Esses momentos previam a troca de uma região para outra. De quem era do Brejo de altitude e do Sertão. Não adianta de forma alguma eu ir para Carnaíba plantar café. Muitas pessoas ficavam maravilhadas. Não sabiam o que era um pé de café. Diziam: o que é isso aqui? E eu respondia é um pé de café. Mas aí é nesse momento de intercâmbios e dias de campo que permitem que se tenham essas transações. (EXTENSIONISTA 02 – SABIÁ).

Sim. O foco da chamada era a agroecologia. Quando a gente falava em agroecologia ninguém sabia o que era agroecologia. Então a gente partiu do princípio básico de conservação do solo, da caatinga, teve oficinas que despertavam nas agricultoras. A gente perguntava para as agricultoras que tinham uma idade mais avançada (50-60 anos), quando vocês eram jovens como era a propriedade de vocês? Então elas diziam antigamente tinha muito pé de canafístula, tinha mais preá e hoje tem pouco. Então elas identificavam que antigamente a diversidade da fauna e da flora era bem maior do que é hoje. O interessante foi despertar a transição agroecológica e primeiramente de preservação. (EXTENSIONISTA 02 – IPA)

Uma pergunta, com o mesmo objetivo, foi feita aos agricultores e agricultoras. Perguntou-se a eles e elas se durante o trabalho tiveram a oportunidade de conhecer as experiências de outro(a)s agricultore(a)s.

A maioria respondeu que sim, poucos não lembraram o que conheceram, mas boa parte destacou a experiência que conheceram, conforme depoimentos a seguir:

“Sim. A gente foi para Carro Quebrado”⁵⁰. Teve palestra “com o dono da propriedade e ele ensinou como fazer polpa de frutas.” (AGRICULTORA 10).

“Sim. A gente via que as outras agricultoras têm mais dificuldade, principalmente de água. Lá nas comunidades onde elas moram.” (AGRICULTORA 19).

Também surgiram falas, destacando que tais momentos de troca de experiências ocorreram na própria comunidade, sobretudo nas reuniões que aconteceram na associação. Da mesma forma, quando perguntados se durante o projeto houve algum momento em que chegaram a compartilhar suas experiências pessoais com outros agricultores e agricultoras, o que se percebeu foi que as respostas vieram bem distribuídas, em 03 grupos. Uma parte dos entrevistados respondeu que não houve ou não se lembravam de ter contado suas experiências para outros durante o projeto; outra parte afirmou que puderam apresentar suas experiências somente para o técnico(a), enquanto que outros afirmaram ter tido oportunidade de apresentarem suas experiências, tanto para o técnico quanto para outros agricultores e agricultoras.

Sobre esses momentos, reservados para o compartilhamento de experiências entre agricultores e agricultoras, os técnicos e técnicas afirmam que a todo o momento estimulou-se intensamente essas trocas. Das falas, destaca-se:

⁵⁰ Comunidade pertencente ao Município de Triunfo.

Houve. Tem o exemplo do grupo xique-xique de Afogados que já trabalhava com polpa há mais tempo e que se reuniu com outro grupo de São José do Egito e começaram a discutir como é que elas faziam os doces e descobriram que elas do grupo Xique-xique usavam açúcar demais nos doces e assim foi se modificando a maneira de fazer. (EXTENSIONISTA 03 – IPA).

“Sim. Intercâmbios, atividades de avaliação, onde eles expressavam suas experiências. Ó eu aprendi isso, isso e isso. E tá dando certo! Eles mesmos falavam para os outros agricultores.” (EXTENSIONISTA 03 – SABIÁ).

Por fim, todos os extensionistas afirmam que no processo estabelecido também se consideraram como aprendizes e relacionam o aprendizado a aspectos objetivos da agricultura e pecuária, conforme as seguintes falas:

Sim claro! Na área da assessoria técnica voltada para a agricultura, a produção mesmo do alimento, que não é minha área. Aí quando os técnicos trabalharam as oficinas e abordavam a caprinocultura, a criação de galinhas de capoeira a gente aprendeu bastante um com o outro e com as agricultoras também que já faziam isso há muito tempo. (EXTENSIONISTA 03- IPA)

Sim. Mesmo a gente estando no território a gente consegue conhecer diversas culturas de alguns municípios e da região. Tem alguns municípios em que é forte a produção de caprino, outros, já é a produção de cana de açúcar como, por exemplo: Triunfo e Santa Cruz da Baixa Verde. (EXTENSIONISTA 02 – SABIÁ)

Sim. Principalmente para o corpo técnico, pois a gente ainda não tinha vivenciado uma experiência dessas. Os aprendizados foram a questão do trabalho familiar. Quando conversa com as mulheres é diferente de quando se conversa com os homens, pois a gente vê o interesse de organizar a mão de obra familiar. O interesse das mulheres de fazer que a família produza. Apesar da dificuldade que é para as mulheres, tinha mulheres com 5 ou 6 filhos, aí a gente via a dificuldade. (EXTENSIONISTA 02 – IPA).

No entanto, também houve destaques para aprendizagens de ordem subjetiva, como exemplifica a extensionista:

Primeiro foi o dia a dia delas. A gente também trabalhou com o pessoal de Mirandiba e Belmonte que são muito pobres e conseguem sobreviver e se virar com o que tem. Elas Fazem vassouras de Fibra de Catolé para vender a R\$ 0,50 centavos e acham que ainda estão lucrando. Tem o coco catolé, que elas fazem os colares. Aí a gente aprende que a felicidade não tá só no dinheiro não. (EXTENSIONISTA 01 – IPA).

Frente ao exposto e no que se refere ao compartilhamento de experiências, constata-se que na execução dos projetos houve primeiro o reconhecimento dos saberes dos sujeitos envolvidos, mesmo que estes não tenham sido tomados como os principais geradores das temáticas, e assuntos abordados pelos projetos. Em segundo plano, percebe-se que dentro das suas possibilidades, tanto no que se refere a aspectos ligados à formação quanto às metas que tinham que cumprir junto ao MDA, os extensionistas estimularam esse compartilhamento de experiências, o que nos leva a afirmar que, no que tange ao aprendizado nos projetos de ATER, ocorreu o que afirma Gohn (2009, p.33): que “o aprendizado do educador social numa perspectiva comunitária realiza-se numa mão dupla – ele aprende e ensina”.

5.3 OS LIMITES E POSSIBILIDADES DAS METODOLOGIAS ESTABELECIDAS NOS PROJETOS.

Ao iniciar o presente capítulo, com a análise dos projetos encaminhados ao MDA, verificou-se que tais projetos possuem indicativos de uma concepção de educação dialética. Ao mesmo tempo, também ficou reforçada a crítica realizada por Diniz, Lima e Almeida, (2011) de que o mecanismo de seleção de projetos (as Chamadas Públicas), de certa maneira, limita a elaboração de propostas que levem em consideração o desenvolvimento de processos educativos criativos e que atendam as reais demandas dos agricultores e agricultoras, e que tal formato também interfere diretamente na atuação dos extensionistas.

Na sequência, analisando o processo educativo desenvolvido nos projetos selecionados, percebe-se algumas mudanças nas práticas dos e das extensionistas, que são contrárias às concepções de educação que historicamente nortearam tanto os discursos quanto as práticas da ATER. As concepções que, ao longo da história, marcaram as práticas da ATER enquadram-se no que Behrens (2011) denominou de paradigma conservador, onde o foco é a reprodução do conhecimento.

No entanto, tais análises - dos projetos e das práticas - deságuam na necessidade de refletir acerca de algumas questões metodológicas da ATER atual. É neste sentido que neste tópico será realizada uma análise acerca dos limites e também das possibilidades encontradas nos projetos em análise.

A referida reflexão é necessária porque uma parte significativa das críticas realizadas à ATER brasileira giram em torno dos aspectos metodológicos, ou seja, da forma como os e as extensionistas historicamente desenvolveram os processos educativos junto aos agricultores e agricultoras. Ao se falar em opção metodológica, não se pode deixar de dizer que estas não são escolhas apenas dos técnicos e das técnicas, porque se identificam com uma forma de trabalhar, A ou B. Evidentemente que isso também conta, mas, a raiz do problema é de origem política e isto já foi afirmado por Fonseca (1985), ao destacar que os serviços de ATER, desde seus primórdios, sempre estiveram voltados a atender os interesses do capital.

Neste sentido, cabe resgatar os quatro períodos da ATER brasileira citados por Caporal (1998) e a influência das opções metodológicas que determinaram as práticas dos extensionistas. A maioria desses períodos configurou-se como um processo educativo que não tinha como finalidade a formação de sujeitos autônomos e muito menos de realizar transformações sociais, pelo contrário, as metodologias propostas para as práticas da ATER sempre foram pensadas e planejadas para manter o *status quo*.

Assim, vemos alguns limites que foram impostos pelas metodologias dos projetos analisados, que influenciaram diretamente na prática dos agentes de ATER, sobre os quais se fará alguns destaques.

Tomando a afirmação de Gohn (2009, 2011), segundo a qual na educação não formal trabalha-se com temas geradores que não devem vir prontos, que esses temas ou assuntos devem surgir de temáticas, presentes no dia a dia dos educandos, e que a melhor forma é que tais assuntos ou temas partam de discussões de determinado grupo ou comunidade, sem esquecer da importância dos valores culturais, pode-se afirmar que a concepção de educação não formal presente na ATER contemporânea, em que as metodologias são impostas aos projetos por meio das chamadas, continua tendo uma abordagem conservadora cujo objetivo ainda é o controle social, como destacou Gohn (2011), ao falar da concepção de educação que historicamente norteou as práticas da educação não formal.

Apesar de ter sido constatado, que foram levados em consideração os conhecimentos dos agricultores e agricultoras, e que tanto agentes de ATER quanto os agricultores e as agricultoras consideram-se como aprendizes do processo, ainda percebe-se que os agricultores

e as agricultoras ainda não são sujeitos conscientes do processo educativo da ATER e que estes permanecem ocupando o lugar de meros participantes dos projetos, o que também não condiz com as reflexões que foram realizadas em 1997 - quando se tentava reerguer a ATER brasileira - e que estão contidas no documento Workshop Nacional (1997).

Acerca da prática educativa dos e das agentes de ATER, Vasconcelos e Brito (2006) afirmam que esta é uma opção do educador, no caso em questão uma opção do extensionista, que, junto aos seus educandos - aqui considerando os agricultores e as agricultoras -, buscam formas de construção do conhecimento sem excluir do processo a afetividade, a criticidade, o respeito e a ação sempre na perspectiva de transformação, seja do mundo ou da realidade.

É nesta afirmação onde reside outro limite encontrado nas metodologias dos projetos, pois, mesmo com o indicativo de algumas mudanças no que diz respeito ao reconhecimento e compartilhamento dos saberes dos agricultores, bem como de certa abertura ao diálogo, ainda percebe-se práticas que não são problematizadoras. A falta de problematização pode ser percebida, por exemplo, quando foi perguntado aos agricultores e agricultoras se durante o projeto, em algum momento, conversaram sobre política com os técnicos e técnicas.

Com exceção de duas das entrevistadas, todos afirmaram que não trataram de política e alguns ainda apresentaram certo espanto quando foram indagados sobre tal questão, conforme as falas:

“Ele disse que não tinha política nesse meio não!” (AGRICULTORA 09).

“Não. E podia? Política num já é outra coisa?” (AGRICULTORA 13).

“Não. A gente sempre falava que se fosse falar de política a gente pulava fora.” (AGRICULTORA 08).

Sendo assim, as falas anteriores dão suporte para afirmar que a prática educativa desenvolvida nos projetos não foi politizada, pois, no entendimento dos agricultores e agricultoras, a política ainda se reduz ao partidário, contradizendo a afirmação de Pinto (1982), que a prática política tem a ver com o poder social e não apenas com o partidário e o eleitoral.

Ao mesmo tempo, volta-se à seguinte questão: como trabalhar problematizando e com uma perspectiva política, quando se tem que cumprir as metas quantitativas estabelecidas para que entrem recursos financeiros na instituição e, conseqüentemente, o trabalho não pare?

Daí pode-se concordar com a afirmação de Silva (1992, p.197), de que as práticas educativas dos extensionistas sempre chegaram “prontas”. Cabendo acrescentar que na atualidade isto não mudou.

Outro limite a ser destacado é com relação ao período de duração do projeto (12 meses). Neste mesmo capítulo, afirmou-se que os diagnósticos realizados não retrataram a real necessidade dos beneficiários e beneficiárias, a qual - no início do projeto - era o acesso à água. A esse respeito, o Extensionista 02 - IPA afirma: “O período que a gente trabalhou não deu para identificar algum avanço com relação ao acesso à água e casa de taipa”.

Pois bem, com a fala do Extensionista fica constado que o período de execução dos projetos não é suficiente para se trabalhar na perspectiva transformadora e de solução de alguns problemas ou necessidades básicas dos agricultores e agricultoras, nem muito menos de se estabelecer o desenvolvimento de uma educação processual, que leve em consideração os tempos e os ritmos de cada pessoa. Aí, se percebe outro limite da metodologia imposta pelo MDA e que é contrária à recomendação de Gohn (2009), de que todas as atividades desenvolvidas pelo educador social devem impulsionar mudanças. No caso em questão vimos que a demanda básica sequer foi levada em consideração.

Como possibilidades observadas para a melhoria da prática da educação não formal da ATER, ou seja, no âmbito daquilo que foi feito nos projetos analisados, pode-se destacar os seguintes pontos que foram observados:

O primeiro aspecto a ser destacado marcou o momento da implementação da Lei nº 12.188/2010, por meio das primeiras Chamadas Públicas, que levou as organizações executoras dos projetos a avaliarem criticamente o mecanismo que orientava suas práticas.

Tal experiência vivenciada foi destacada por alguns agentes de ATER como uma possibilidade de aprendizado para a instituição e seu corpo técnico, conforme afirma a Extensionista 01 – IPA: “A gente aprendeu a parte nova, sobre o que era a chamada pública. O que era a nova lei de ATER e o que ela preconiza. A gente tinha que fazer com que a Lei de ATER fosse cumprida. Conseguimos fazer e aprender executando.” Outro aprendizado é enfatizado na seguinte fala:

[...] a partir desse projeto, que era fechadinho, veio fechadinho, quadradinho para o Sabiá, ele entendeu, que ele precisa interferir um pouco mais na hora que essas chamadas sejam postas. E entendeu também que nem sempre uma chamada por ter muitos recursos é interessante que a gente entre, se ela não tem essa brecha de um pouco de liberdade daquilo que você vai fazer, vai desenvolver. Porque muitas vezes essas propostas "Chamadas Públicas" só visam metas. As chamadas precisam dar liberdade para o que se vai fazer. (EXTENSIONISTA 02 – SABIÁ).

Outro aspecto observado acerca da execução dos projetos como possibilidades, é que na atualidade conta-se com um corpo técnico que está aberto, ou pelo menos está dando os passos iniciais, para que os trabalhos de ATER se deem em outra perspectiva, que sejam pautados no diálogo e no reconhecimento dos saberes existentes entre os agricultores e agricultoras.

Um exemplo a ser destacado foi a transformação, em ambos os projetos analisados, dos dias de campo em intercâmbios de experiências. Método que, ao contrário do recomendado pelo MDA, proporciona a construção do conhecimento, pois, neste, a fala e o saber não ficam centralizados na pessoa dos técnicos e sim no agricultor que recebe o grupo.

Neste método, os técnicos e técnicas participam do processo como facilitadores e não como instrutores, como geralmente acontece nos dias de campo. Tal adaptação ficou evidenciada na fala do extensionista:

A gente fez um rearranjo [...] intercâmbios são fantásticos, pois é aí onde muda a forma de pensar e de agir de alguns agricultores. A partir de ver uma experiência dar certo, ele passa a enxergar outras possibilidades. Um instrumento fundamental que o Sabiá tem é o intercâmbio, ele abre portas. Os dias de campo foram considerados pelo Sabiá como intercâmbios. Para a gente é intercâmbio, para o projeto é dia campo. Foi um jogo de cintura para se adequar. (EXTENSIONISTA 02 – SABIÁ)

O exposto leva a afirmar que, mesmo com uma proposta metodológica pré-definida, dentro das possibilidades encontradas, os técnicos e técnicas fizeram adequações na proposta metodológica em ambos os projetos. Isso significa que em algum momento trataram temas que não tinham relação com a Chamada Pública. Ou seja, no final das contas, para atender a algumas demandas dos agricultores e agricultoras as instituições arcaram com algum custo financeiro. As adaptações metodológicas realizadas podem ser visualizadas nas seguintes falas, quando os agentes de ATER falam sobre as metodologias utilizadas:

Foram realizadas visitas in loco onde se orientava sobre a produção de cada uma agricultora, reuniões, para discutir temas comuns, oficinas, essas bem interessantes, apesar de já virem prontas pela chamada a gente sentia a demanda e fazia um pouco a mais na oficina como, por exemplo, a de reciclagem de garrafas pet. E o pessoal ficou bem interessado. (EXTENSIONISTA 02 – IPA).

Primeiro o diagnóstico da propriedade. Dava uma volta na propriedade e fazia o desenho do hoje e o futuro, onde a família queria chegar. Via as potencialidades com cada família individual. Tinha um questionário do MDA, que não se adequou, mas, a gente usou outra ferramenta do Sabiá, as fichas de ATP. Fizemos o planejamento da propriedade e teve visita de campo. Temos SAF, criação de abelhas, bovinos, hortaliças. Fazia o tema da chamada, mas abria o leque para outros assuntos. Usamos também vídeos e cartilhas do Sabiá. Houve outras atividades por conta do Sabiá. (EXTENSIONISTA 01 – SABIÁ)

Especificamente no projeto voltado para as mulheres, ficou evidente que foi preciso fazer adaptações na duração das atividades que vinham pré-estabelecidas, como as oficinas e cursos. Tais atividades, segundo a orientação, deveriam ocorrer durante dois dias, totalizando 08 horas. Esta atividade se consolidou como um desafio, conforme relembra a extensionista 01 do IPA:

Os horários já vinham preconizados pelo SIATER. Tinham que ser 08 horas de oficinas, 16 horas de curso. Em alguns casos, a gente não conseguia e a depender da comunidade dois dias, elas não podiam. Aí em vez de fazer dois dias corridos fazia quatro partidos. Era complicado trabalhar o dia inteiro com elas. Aí, a gente sempre chegava de manhã muito cedo e ficava até às 14 horas no máximo. O horário foi um desafio por causa dos horários de trabalho delas.

Após serem colocados e discutidos os achados da presente pesquisa, passaremos para a fase final deste trabalho. No item que segue, serão traçadas algumas considerações, a título de conclusão.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscou-se analisar o processo educativo da Assistência Técnica e Extensão Rural frente aos pressupostos estabelecidos pela Lei nº 12.188/2010 (Lei de ATER), e as metodologias presentes nas Chamadas de projetos. Tal análise baseou-se em pesquisas bibliográficas, mais especificamente em documentos como a Lei de ATER, as Chamadas Públicas e os projetos encaminhados pelas instituições de ATER ao MDA. Além da consulta

e análise dos referidos documentos, também foi possível verificar junto aos agricultores e às agricultoras atendidos e ao corpo de extensionistas das instituições selecionadas, como se deu o processo educativo desenvolvido por meio dos projetos de ATER.

Quanto ao primeiro e ao terceiro objetivo, não restam dúvidas de que a ATER é uma atividade de cunho educativo e de que os/as agentes de ATER se consideram facilitadores de tal processo. No entanto, mesmo com a convicção de que os trabalhos que desenvolvem são ligados à educação, não existe clareza conceitual acerca do que é educação não formal. O que nos leva a afirmar que o conceito de ATER, conforme consta na lei, não é de domínio dos extensionistas entrevistados. Ficou caracterizado que é com base nas críticas acerca da revolução verde, da transferência de tecnologias e do documento da PNATER, lançado em 2004, que eles e elas tentam realizar inovações em suas práticas.

Ainda, quanto ao desenvolvimento do processo educativo não formal, vigoram três visões acerca do que é ensinar e aprender. Tais visões apontam para a presença conflitante de elementos tanto da concepção de educação tradicional, da técnico-burocrática, como da concepção dialética. Pois, ora apareceram elementos nas práticas que contribuem para o desenvolvimento de um processo educativo não formal que seja libertador, ora surgiram indicativos da velha educação não formal conservadora e controladora.

Os indicativos relacionados às práticas puderam ser verificados, tanto nas quatro dimensões da categoria educação não formal estudada neste trabalho quanto nas demais categorias (diálogo, direito ao saber e compartilhamento de experiências). Visando explicitar estas contradições, será feita uma breve síntese.

No que diz respeito à cidadania, ficou evidenciado que foram trabalhados alguns elementos e temas cujo objetivo era a sua efetivação na vida dos agricultores e agricultoras. No entanto, a cidadania trabalhada foi muito mais numa perspectiva informativa (como o direito ao acesso a alguns programas governamentais) do que no desenvolvimento de um processo que gerasse empoderamento e autonomia dos sujeitos. Ou seja, a questão da cidadania trabalhada junto aos agricultores e agricultoras foi muito mais numa perspectiva de cidadania “doada” que de uma cidadania pautada no exercício da transformação de suas realidades.

Quanto à capacitação para o trabalho e também aos temas da educação formal ficou evidenciado que o formato estabelecido pelas Chamadas Públicas não partiu das necessidades e nem das realidades vividas pelos agricultores e agricultoras. Tal constatação fica

evidenciada quando os agricultores e agricultoras afirmam que os temas foram interessantes - mas poucos -, implementaram tais práticas em suas unidades produtivas.

Em se tratando da organização coletiva como outra dimensão da educação não formal, constatou-se que durante os projetos esta não foi tomada como um dos elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem. A abordagem da organização coletiva foi apenas numa perspectiva de incentivo a tal tipo de organização. No entanto, no que tange às questões de gênero, tal incentivo se deu de forma incipiente no projeto voltado para a cadeia produtiva da caprinocultura, já que esta não era uma meta que tinha que ser cumprida, embora tenha sido abordada apenas por alguns extensionistas dentro das possibilidades que iam encontrando de abordar tais questões. O que nos leva a afirmar que as especificidades de gênero não foram privilegiadas em um dos projetos. Tal afirmação possibilita concluir que o tema gênero ainda não tem prioridade nas ações de ATER e que o trabalho com as mulheres se destaca apenas quando o projeto aprovado é destinado exclusivamente a este público.

A categoria diálogo demonstrou que os/as extensionistas não possuem clareza acerca do conceito de diálogo. A falta de clareza, em alguns momentos da execução do projeto, refletiu-se nas práticas dos e das agentes de ATER e também pôde ser verificada nas falas dos agricultores e agricultoras, quando afirmam que os assuntos sempre eram levados pelos técnicos e técnicas, no entanto, eles e elas também afirmaram que podiam falar, se expressar e perguntar a qualquer momento. Com isto, conclui-se que o diálogo estabelecido nos projetos tendeu a ser horizontalizado, no entanto não foi numa perspectiva problematizadora.

Apesar da falta de problematização nos diálogos estabelecidos, no que tange as relações interpessoais, viu-se que esta tendeu a ser antiautoritária e que foram criados laços de amizade e respeito entre agentes de ATER e agricultores e agricultoras. Relações estas que, em alguns casos, continuam após a execução do projeto.

O direito ao saber, como outra categoria de análise, apontou para uma perspectiva de educação não formal libertadora, dialética e transformadora na medida em que agricultores, agricultoras e extensionistas apontaram o saber como algo em constate construção, inacabado e que deve ser partilhado. Isto pode ser destacado como um avanço percebido no processo educativo, desenvolvido na execução projetos, sobretudo quando foi constatado que houve uma preocupação por parte dos e das extensionistas em considerar o saber dos agricultores e agricultoras.

Com relação ao compartilhamento de experiências, ficou evidenciado que houve estímulo a atividades, como os intercâmbios, e que estes foram a principal ferramenta

utilizada como diferencial do processo, pois as chamadas orientavam para realização de dias de campo, reuniões e visitas, sendo que apenas na Chamada para a ATER com mulheres aconselhava-se também a troca de experiências. Cabe destacar que o diferencial dos intercâmbios para os demais métodos é que quem conduz todo processo são os agricultores e agricultoras. Enquanto que os técnicos e técnicas assumem o papel de facilitadores ou mediadores.

Sendo assim, a opção pela atividade de intercâmbio deixa explícita que os extensionistas nos dias atuais têm consciência de que o processo educativo torna-se mais enriquecedor quando todos os sujeitos têm a oportunidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo. Neste sentido, não foram encontrados aspectos que indicam que estes extensionistas consideram-se detentores de um saber que julgam como “certo”. Ao contrário, o que se encontrou foi o relato de que estes aprenderam, e muito, com os agricultores e agricultoras.

Frente ao exposto, pode-se concluir que o processo educativo não formal foi desenvolvido sem que os e as agentes de ATER tenham um embasamento teórico sobre questões ligadas à educação, sobretudo à educação não formal. Tal falta de embasamento teórico refletiu-se nas suas práticas, que ora demonstraram ser dialéticas e ora permaneceram reproduzindo a concepção de educação tradicional e técnico-burocrática.

No entanto, a forma como ocorreu o processo educativo de caráter não formal e a prática educativa desenvolvida pelos técnicos e técnicas, foi influenciada, em grande medida, pela metodologia proposta pela Chamada de projetos. Com esta afirmação, chega-se ao objetivo dois.

A influência das orientações metodológicas constantes nas Chamadas, que são colocadas pelo MDA como uma obrigação a ser cumprida pelas instituições, não proporcionou o desenvolvimento de uma ATER como um processo educativo que seja libertador, transformador e que forme sujeitos autônomos. Tal imposição podou o desenvolvimento de um processo educativo criador e recriador em sua plenitude.

No que tange às práticas dos técnicos e técnicas, ficou evidenciado que existiu um esforço por parte destes, para que fosse estabelecido um processo de ATER diferenciado, no entanto, o referido esforço esbarrou nas necessidades de cumprimento das metas para a geração de recursos financeiros, garantindo, assim, a continuidade do projeto. Com isto, pode-se concluir que a determinação pré-estabelecida acerca dos temas, do quantitativo de atividades a serem realizadas, da duração em horas de cada atividade e do período determinado para a execução do projeto, constantes nas Chamadas Públicas, não

proporcionaram que a ATER fosse vivenciada como um processo, mas sim, como mais um projeto que possui começo, meio e fim bem delimitado e imutável, em que a preocupação principal não é com a qualidade e sim com a quantidade.

Acerca da imutabilidade, houve depoimentos de que a ATER não passou das visitas que o técnico(a) fez às famílias ou de reuniões na associação, assim como, também em alguns casos, se limitou somente ao recolhimento de assinaturas, pois, por conta da estiagem, não havia possibilidades de trabalhar os temas e as atividades determinadas pela Chamada. Tais depoimentos reafirmam a falta de possibilidade de readequação dos temas e atividades com as realidades encontradas no momento de execução dos projetos. Ou seja, nestes casos, o MDA pagou por serviços não realizados.

A título de encerramento do presente trabalho, apresenta-se a seguir algumas recomendações que podem contribuir para a qualificação dos serviços de ATER.

Inicialmente, cabe destacar que, apesar das críticas que foram traçadas acerca do formato em que foram estruturadas as primeiras Chamadas Públicas, há de se reconhecer que estas proporcionaram uma democratização no que se refere ao acesso aos recursos financeiros destinados a ATER pública, abrindo possibilidades para as organizações governamentais e não governamentais. No entanto, sugere-se que tais Chamadas tenham uma duração e um formato que favoreçam o desenvolvimento da ATER como um processo e não como uma ação pontual. Por exemplo, nas ações que envolvem transição agroecológica, o MDA deveria tomar como referência o tempo de duração dos processos já levados a cabo por organizações e grupos comunitários que já realizaram este processo, que, em nenhum caso, seria de apenas um ano.

Outra recomendação trata-se da garantia da formação continuada dos agentes de ATER com temáticas que partam desde a legislação em vigor sobre a ATER até temáticas específicas da área de educação, de Agroecologia, de transição agroecológica e de gênero, por exemplo. Observou-se que, ao contrário do que ocorreu nos convênios e contratos realizados pelo MDA, no período 2003 a 2009, as Chamadas de Ater que se iniciaram em 2010 não incluem recursos para a formação dos e das agentes, o que parece ser uma carência do modelo atual de contratação de serviços de ATER.

Por outro lado, os temas geradores para as ações estabelecidas nas Chamadas e respectivos projetos de ATER deveriam nascer da realidade concreta, dos problemas e necessidades reais das famílias agricultoras, tendo em vista contextos específicos, como

determinava a PNATER de 2003, e não deveriam ser pré-determinados pelos técnicos do MDA, como ocorreu nas chamadas de 2010 (assim descrito neste trabalho).

Espera-se que o presente trabalho possa contribuir para a compreensão de como têm sido desenvolvidos os processos educativos da ATER contemporânea. Finaliza-se o mesmo, ciente da não conclusão do tema aqui estudado, dos limites de quem desenvolveu esta pesquisa e da necessidade de outros estudos que possam orientar para a garantia de uma ATER pública, pautada no respeito aos saberes dos povos do campo e que forme cidadãos autônomos, com possibilidades de transformarem para melhor as suas realidades e as suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWAY, Ricardo. Agricultura Familiar e Serviço Público: Novos Desafios para a Extensão Rural. Cadernos de Ciência & Tecnologia, Brasília, v.15, n.1, p.137-157, jan./abr. 1998. Disponível em : <http://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/8932/5051> Acesso em: 27 Jul. 2013.
- AIRES, Luísa. Paradigma qualitativo e prática de investigação educacional. Virtual Book. 2011. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educativa.pdf> Acesso em: 08 Jul. 2013.
- ALMEIDA, Rosivaldo Pereira. “**Em Todo Lugar se Aprende**”: Sobre o campo da **Educação Não Formal**. Anais – Vol.01, 2012. Disponível em: <http://www.coracoralina.ueg.br/integracao/anais> Acesso em: 09 Dez. 2013.
- AMADO, Janaína. Região, Sertão, Nação. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, Vol.08, N. 15, 1995, p.145-151.
- AMMANN, Safira Bezerra. Ideologia do Desenvolvimento de Comunidades. 6. Ed. São Paulo: Cortez. 1987.
- ANDRADE, Manuel Correia de. A Terra e o Homem no Nordeste. São Paulo: Brasiliense, 1963.
- BARBOSA, Leticia Rameh. Movimento de Cultura Popular: Impactos na Sociedade Pernambucana. Recife: Liceu, 2010. 263p.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5.ed. Petrópolis , RJ: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da Turma de Alunos à Comunidade Aprendiz. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes et al. **Visões Singulares, Conversas Plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007a. cap.08, p.91-101. (Rumos Educação, Cultura e Arte, 3).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49ª reimpr. da 1. ed. de 1981. São Paulo: Brasiliense, 2007b. - - (Coleção primeiros passos; 20).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Saber para si, saber com os outros. In: COSTA, Renato Pontes; CALHAÚS, Socorro. (Org.). “...e uma **EDUCAÇÃO pro povo tem?**”. Rio de Janeiro: Caetés, v.01, 2010. p. 91-115.
- BRASIL, Casa Civil. **Decreto nº 4.739, de 13 de junho de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4739.htm Acesso em: 06 Ago. 2013.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Agricultura e Política Rural. Audiência Pública: “**Discutindo a Política de Extensão Rural para o Brasil**”. Departamento de taquigrafia, revisão e redação. Brasília, 2002.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 7.215, De 15 de Junho de 2010**. Brasília, 2010e.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2010/Decreto/D7215.htm Acesso em: 14 Ago. 2013.

BRASIL. Lei 12.188 de 2010, **Lei de ATER**. Brasília, 2010a. Disponível em:

<<http://www.mda.gov.br/portal/institucional/novaleideater>> Acesso em 17 de out. de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 02 Ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Nova Delimitação do Semiárido Brasileiro**. 2005. Disponível em:

http://www.asabrazil.org.br/UserFiles/File/cartilha_delimitacao_semi_arido.pdf. Acesso em 18 Nov. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Chamada Pública Nº 89/2010 DPMRQ/MDA**. Brasília, 2010b. Disponível em:

http://portal.mda.gov.br/portal/arquivos/view/chamadas-ater/89_Producao_Agroecologica_Nordeste.pdf Acesso em: 16 Ago. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Chamada Pública para Seleção de Entidade Executora de Assistência Técnica e Extensão Rural Para o Território da Cidadania Sertão do Pajeú – Estado do Pernambuco**. Brasília, 2010c. Disponível em:

http://portal.mda.gov.br/portal/arquivos/view/chamadas-ater/terceira-chamada/98_SertaodoPajeu_PE.pdf Acesso em: 17 Ago. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de ATER**. Brasília: MDA/SAF, 2010d. 45 p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Sertão do Pajeú**. 2011. Disponível em:

http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio082.pdf. Acesso em 19 Nov. 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural: Desafios Contemporâneos**. Brasília, 2004a. 26p.

BRASIL. **Projeto de lei 5.665 de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/675240.pdf> > Acesso em 17 de out. de 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em:

http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf Acesso em 28 Jul. 2013.

BRASIL. Territórios da Cidadania. 2013. Disponível em:

<http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/one-community>. Acesso em: 14 Nov.2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável - CONDRAF. Resolução Nº 40 de 05 de Abril de 2004. Brasília, 2004b. Disponível em: [http://portal.mda.gov.br/portal/condraf/arquivos/view/resolu-es-condraf/40.%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20Comit%C3%AA%20de%20ATER%20004.%20\(formato%20pdf\).pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/condraf/arquivos/view/resolu-es-condraf/40.%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20Comit%C3%AA%20de%20ATER%20004.%20(formato%20pdf).pdf) Acesso em 12 Ago. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Os 60 Territórios da Cidadania**. 2008. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:e_Pbk5-aCV4J:www.mda.gov.br/portal/publicacoes/download_orig_file%3Fpageflip_id%3D3697596+%&cd=3&hl=en&ct=clnk&gl=br . Acesso em 19 Nov. 2013.

CAPORAL, Francisco Roberto. **A extensão rural e os limites à prática dos extensionistas do serviço público**. 1991. 133 p. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal Santa Maria, RS, Brasil.

CAPORAL, Francisco Roberto. Extensão Rural como Política Pública: a difícil tarefa de avaliar. Recife: IPEA, 2014. In: SAMBUICHI, Regina Helena Rosa; SILVA, Ana Paula Moreira da; OLIVEIRA, Michel Angelo Constantino de; SAVIAN, Moisés (orgs). **Políticas Agroambientais e Sustentabilidade: desafios, oportunidades e lições aprendidas**. Brasília: IPEA, 2014. p. 19 – 48.

CAPORAL, Francisco Roberto. **La Extensión Agraria del Sector Público Ante Los Desafíos del Desarrollo Sostenible: El Caso De Rio Grande Do Sul, Brasil**. 1998. 516 p. Tese (Doutorado em Agroecologia, Campesinado e Historia) – Universidade de Córdoba, Espanha.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Lei de Ater: exclusão da Agroecologia e outras armadilhas**. In: Revista: Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Vol. 4, nº 1, Ago/Dez, 2011. Porto Alegre: EMATER-RS-ASCAR. 2011. pp.23-33.

CAPORAL, Francisco Roberto. Política Nacional de Ater: primeiros passos de sua implementação e alguns obstáculos e desafios a serem superados. In: RAMOS, Ladjane; TAVARES, Jorge Roberto. (Org.). **Assistência Técnica e Extensão Rural: construindo o conhecimento agroecológico**. Manaus: Ed. Bagaço, 2006. Cap.01, p. 9-34.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Por Uma Nova Extensão Rural: Fugindo da Absolência. In: CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e Extensão Rural: Contribuições para a Promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília: MDA/SAF/DATER, 2007. Cap.01, p.05-15.

CAPORAL, Francisco Roberto; RAMOS, Ladjane de Fátima. **Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento: enfrentar desafios para romper a inércia**. (2006). Disponível em: www.mda.gov.br. Acesso em: 12 Ago. 2013. (23 p).

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ. **Um olhar para a agricultura familiar no território do Pajeú**. Recife, Centro Sabiá, 2010a. Projeto enviado ao MDA para concorrência à Chamada Pública 098/2010.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO AGROECOLÓGICO SABIÁ. **Estatuto do Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá**. Recife, Centro Sabiá, 2010b.

CONDEPE. **Pernambuco em Mapas**. Recife, 2011. 159p.

DIAS, Marcelo Miná. As Mudanças de Direcionamento da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater) Face ao Difusionismo. **Oikos**, Viçosa, MG, v.18, n.2, p.11-21, 2007.

DIAS, Marcelo Miná. **Extensão Rural para Agricultores Assentados: uma análise das boas intenções propostas pelo “Serviço de ATES”**. Cadernos de Ciência e Tecnologia, v. 21, n.3, p.499-543, set/dez. 2004. Disponível em: <http://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/viewFile/8707/4892> Acesso em: 01 Set. 2013.

DINIZ, Paulo Cesar; LIMA, Jorge Roberto Tavares; ALMEIDA, Aniérica. **Chamadas Públicas de ATER: Primeiras reflexões**. In: Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia – ALAS. Recife06 a 10 de set de 2011. Disponível em: http://www.sistemasmart.com.br/alias/arquivos/alias_GT07_Paulo_Cesar_O_Diniz.pdf > acesso em 17 de out. de 2012.

DUARTE, Laura Maria Goulart; SILIPRANDI, Emma. A reconstrução da extensão rural pública no Brasil: novas questões, velhos problemas. Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural, VII, Quito. Anais.Quito: Alasru, 2006. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.alasru.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2011%2F12%2F15-GT-Laura-Maria-Goulart-Duarte-Emma-Siliprandi.doc&ei=T7b-UZDeOvSp4APs6oDwCg&usq=AFQjCNGVKTEqjUVfF61Rop7h8u6D6GtWKA&sig2=XgnKtLEd5XOzJW4orrqTgQ> Acesso em 04 Ago. 2013.

FÁVERO, Osmar. Educação Não Formal: Contextos, percursos e sujeitos. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol.28, nº99, p.614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 02 Dez. 2013.

FILGUEIRAS, Luiz. O Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: Educardo M. Basualdo; Enrique Arceo. (Org.). Neoliberalismo y Sectores Dominantes – tendencias globales y experiencias nacionales. 1ªed. Buenos Aires: CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006, v.1, p. 179 -206. Disponível em: <http://www.flexibilizacao.ufba.br/C05Filgueiras.pdf> Acesso em: 29 Jul. 2013.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A Extensão Rural no Brasil, um Projeto Educativo para o Capital**. São Paulo, Loyola, 1985.

FRANCO, Gustavo H. B. **A década perdida e a das reformas**. São Paulo, O Estado de S. Paulo; Rio de Janeiro, Jornal do Brasil, 30 jan. 2000. Disponível em <<http://www.econ.puc-rio.br/gfranco/a48.htm>>. Acesso em: 28 Jul. 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**.5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 4^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, - (Coleção Leitura).

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5^a ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Sion: Institut Internacional des Droits de 1^o Enfant, 2005. Disponível em:
http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf Acesso em: 01 Dez. 2013.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. **Intervenção Rural e Autonomia: A experiência da Articulação no Semi-árido/ ASA em Pernambuco**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. 142 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa - Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo. v.35, n.3, p. 20-29.1995. Disponível em:
http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_tipos_fundamentais.pdf. Acesso em 06 fev. 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e Cultura Política**. 5^aed., São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009
Disponível em:
<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1/5>. Acesso em: 23 mai. 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8^aed., São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, João Carlos Costa. As bases epistemológicas da Agroecologia. In: CAPORAL, Francisco Roberto; AZEVEDO, Edisio Oliveira de. (Org.). **Princípios e perspectivas da Agroecologia**. Paraná: Instituto Federal de Educação, Ciência E Tecnologia Do Paraná – Educação A Distância. 2011. p. 13-39. Disponível em:
<http://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/CAPORAL-Francisco-Roberto-AZEVEDO-Edisio-Oliveira-de-Princ%3%ADpios-e-Perspectivas-da-Agroecologia.pdf>. Acesso em 14 jun. 2013.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

INEPE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Tipologia da educação extra-escolar**. Brasília. 1980. 116 p. anexos (Série estudos e pesquisas, 5).

IPA, Instituto Agrônomo de Pernambuco. **Chamada Pública para seleção de entidades executoras de Assistência Técnica e Extensão Rural para Organizações Produtivas de Mulheres Rurais, em territórios da cidadania no Estado de Pernambuco de Nº 89 – 2010 DPMRQ – MDA**. Projeto. Recife, IPA, 2010. 15p.

IPA, Instituto Agrônomo de Pernambuco. 2013. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.ipa.br/novo/ipa-apresentacao/>. Acesso em: 16 mai. 2013.

ITURRA, Raul (1994) “O processo educativo: ensino e aprendizagem?” In: STOER, Stephen. Revista **Educação, Sociedade & Culturas**, nº1, CIEE/Edições Afrontamento, p.29-50, 1994.

JESUS, Paulo de. Sobre Desenvolvimento Local e Sustentável: algumas considerações conceituais e suas implicações em projetos de pesquisa. In: PEDROSA, Ivo; MACIEL FILHO, Adalberto; ASSUNÇÃO, Luís Márcio (Org.). **Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável**. Recife. EDUPE. 2007. 298p.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 25ª edição. São Paulo, Editora brasiliense, 1981.

KUNH, THOMAS S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva. 1987.

LIMA, Jorge Roberto Tavares de; DINIZ, Paulo César; SANTOS, Aníérica Almeida dos. **E o Pajéu vai até o meio do mar**. Cadernos de Agroecologia. Fortaleza, V. 06, n. 02, 2011. Disponível em: <http://www.aba-agroecologia.org.br/ojs2/index.php/cad/article/view/11749/8100> Acesso em: 12 Ago. 2013.

MALLMANN, Maria Izabel. **Os Ganhos da Década Perdida: Democracia e Diplomacia Regional na América Latina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, 119P.

MARACAJÁ, Djair Brandão. **Desenvolvimento Regional o Enigma Bahia**. 2012. 30f. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Pós-Graduação em Gestão Pública). Universidade do Estado da Bahia. Serrinha. BA.

MONTEVECHI, Wilson Roberto Aparecido. **Educação não formal no Brasil: 1500-1808**. 2005. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Salesiano, São Paulo.

MOREIRA, Cirdes Nunes. **A Prática da Assistência Técnica e Extensão Rural junto à Agricultores de Base Familiar no Contexto de Assentamentos de Reforma Agrária: Um Estudo Analítico do Caso da Zona da Mata de Pernambuco**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed.rev.São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUSSOI, Eros Marion. **Enfoques Pedagógicos e a Intervenção no Meio Rural**. Mimeo. 40 p. 1997. Disponível em CD. Texto atualizado pelo autor e utilizado no Curso de Aperfeiçoamento em Agroecologia, a distância, promovido pelo DATER/SAF/MDA)

OLIVEIRA, Duanei Rodrigues de. et al. **Metodologia de Extensão Rural**. Goiânia, Goiás: EMATER, 2009. 104p. Disponível em: <http://www.emater.go.gov.br/intra/wp-content/uploads/downloads/2012/10/Apostila-Metodologia-Ext.Rural_.pdf> Acesso em: 03 Fev. 2014.

PADILHA, Romeu. **A Extensão Rural no Brasil**. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EXTENSÃO RURAL.Santa Maria, RS. Universidade Federal de Santa Maria. 1981.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Programa de Governo: Coligação Lula Presidente. **Um Brasil para Todos**. São Paulo. 2002. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/uploads/programagoverno.pdf> Acesso em: 06 Ago. 2013.

PEIXOTO, Marcus. **Extensão Rural No Brasil – Uma Abordagem Histórica da Legislação**.Textos para discussão 48.Brasília, Out. 2008. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao> Acesso em 28 Jul. 2013.

PIMENTEL, Vânia Costa. Assentamento é Mais Que Um “Projeto”: A Assistência Técnica nos Assentamentos Rurais. 2007. 151f. (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: [http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/teses/Assentamento_%C3%A9_mais_q ue um Projeto- a Ater nos assentamentos.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/teses/Assentamento_%C3%A9_mais_que_um_Projeto-_a_Ater_nos_assentamentos.pdf) Acesso em: 30 Jul. 2013.

PINTO, João Bosco. **Reflexões sobre as estratégias educativas do Estado e a prática da Educação Popular**. In: Encontro sobre Educação Popular, 1982, Rio de Janeiro, IBRADES, 1982.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa; DIAMANTE, Juliana. Desmestificando a Educação Não Formal. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré Revista Acadêmica Eletrônica**. v.01, n.6, p.1-7, 2011. Disponível em: http://www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/06/raesed06_artigo01.pdf . Acesso em 04 Ago.2013.

RIBEIRO, Maria das GraçasM. Escola Superior de Agricultura de Viçosa: um land-grantcollege em Minas Gerais? In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH.– Londrina, 2005. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0698.pdf> Acesso em : 26 Jul. 2013.

RODRIGUES, Cyro Mascarenhas. **Conceito de Seletividade de Políticas Públicas e sua Aplicação no Contexto da Política de Extensão Rural no Brasil**. Cadernos de Ciência & Tecnologia, Brasília, v.14, n.1, p.113-154, 1997.

RODRIGUES, Deneusa Luzia; TAMANINI, Elisabete. Educação Não Formal e Movimentos Sociais - Práticas Educativas nos Espaços Não Escolares. In: Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul. 2012. Caxias do Sul. Anais... Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1178/78>

Acesso em: 12 Dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Globalização e as ciências sociais. Santos (Org.). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Claudio Eduardo Félix dos. et al. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Z; SANTOS JUNIOR, Cláudio L; ESCOBAR, Micheli O. (Orgs.) **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: UFBA, 2010. 216 p. (arquivo em PDF). Universidade Federal da Bahia.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. ver. 1 reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.- (Coleção memória da educação).

SCHNEIDER, Sérgio; MATTEI, Lauro; CAZELLA, Ademir Antônio. Histórico, Caracterização e Dinâmica Recente do Pronaf – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. In: SCHNEIDER, Sergio; SILVA, Marcelo Kunrath; MARQUES, Paulo Eduardo Moruzzi (Org.). **Políticas Públicas e Participação Social no Brasil Rural**. Porto Alegre, 2004, p. 21-50.

SILVA, Aliomar Arapiraca da Silva. **Concepções de Processo Educativo no Âmbito da Extensão Rural e suas Repercussões na Prática dos Extensionistas: Um Estudo Através da EMATER-RS**. 1992. 211f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o Combate a Seca e a Convivência com o Semiárido**. 2006. 298f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) Universidade de Brasília. Brasília.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação Não Formal: Um Conceito em Movimento. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes et al. **Visões Singulares, Conversas Plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007a. cap.08, p.13-38. (Rumos Educação, Cultura e Arte, 3).

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

VERDEJO, Miguel Expósito. Diagnóstico rural participativo: Guia prático DRP/ por Miguel Expósito Verdejo, revisão e adequação de Décio Cotrim e Ladjane Ramos. – Brasília: MDA/ Secretaria de Agricultura Familiar, 2007. 62p.

VIEIRA, Ricardo. Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação. **EDUCAÇÃO**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 525 – 535, Set./Dez. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/490/359> acesso em 28 abr. 2013.

WORKSHOP NACIONAL. Uma Nova Assistência Técnica e Extensão Rural Centrada na Agricultura Familiar. Proposta, 24 a 28/11/1997. Brasília: PNUD, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA COM EXTENSIONISTAS.

Questionário de Entrevista (Técnicos Extensionistas)	
Data: ___/___/___	
1- Identificação	
1.1 Nome:	Idade:
1.2 Formação profissional:	
1.3 Instituição:	
1.4 Nome do Projeto:	
1.5 Chamada à qual o projeto fez parte:	
1.6 Municípios em que trabalhou:	
1.7 Comunidades atendidas pelo projeto:	
1.8 Comunidades atendidas pelo Extensionista:	
1.9 Total de famílias sob sua responsabilidade:	
2- Categoria diálogo	
2.1 – O que você entende por diálogo?	
<input type="checkbox"/> É um bate papo livre sem obrigações	
<input type="checkbox"/> É abrir-se ao pensar do outro	
<input type="checkbox"/> Envolve somente a relação eu-tu	
<input type="checkbox"/> Encontro entre o refletir e agir dos sujeitos na busca de transformar o mundo	
<input type="checkbox"/> É um processo de comunicação onde a mensagem é passada de A para B	
Obs:	
2.2 – Como se deu o processo de diálogo entre você e o agricultor?	

2.3 – Como se deu a relação entre você e os agricultores e agricultoras durante o trabalho?
2.4 – Existiu na relação estabelecida laços de afeto e de amizade? De que forma isso aconteceu?
2.5 – Quais foram as metodologias que você utilizou neste trabalho?
2.6 – Durante as visitas, encontros e oficinas os agricultores e agricultoras eram estimulados a:
<input type="checkbox"/> Pedir para falar sobre o tema que estava sendo abordado à qualquer momento <input type="checkbox"/> Pedir para falar sobre o tema que estava sendo abordado pelo extensionista somente no final da fala dele <input type="checkbox"/> Momentos de debates coletivos Explique detalhadamente a(s) opção/opções escolhida(s).
2.7 – No início do projeto como foi estabelecido o horário em que as atividades seriam realizadas?
3. Categoria direito ao saber
3.1 – Para você o que significa saber?

3.2 – Você acha que a atividade da ATER realizada por meio deste projeto contribuiu para o processo de ensino aprendizagem? Por quê?
3.3 – Em sua opinião, quem foi o aprendiz no processo de ATER vivenciado neste projeto específico?
3.4 – As atividades planejadas neste projeto previam a transferência de informações, conhecimentos e capacitação dos agricultores e agricultoras?
3.5- O que se pretendia alcançar com as ações/atividades planejadas no projeto?
3.6 - Os temas/ assuntos abordados nos (Diagnóstico das UPF; Planejamento Participativo, Visitas Técnicas, Reuniões, Dias de Campo) eram relacionados ou tratavam sobre o quê?
3.7 – Como você se vê enquanto extensionista?
() professor () facilitador de processos diversos () instrutor de técnicas () transmissor de tecnologias

Obs:
4- Categoria Compartilhamento de Experiências
4.1 – O trabalho proporcionou momentos de realização de experiências (experimentação) pelos agricultores(as) beneficiados?
4.2 – No seu trabalho foram levados em conta os experimentos já desenvolvidos pelos agricultores e agricultoras?
4.3 – O trabalho ofereceu algum estímulo a processos experimentais?
4.4 - Houve momentos reservados para o compartilhamento de experiências entre agricultores e agricultoras atendidos?
4.5 – Foram abordadas questões sobre solidariedade ou coletividade? De que forma?
4.6 - Você considera que neste processo de ATER realizado por meio deste projeto também foi um/uma aprendiz? Se sim quais foram os aprendizados? Se não, porque tem essa opinião?
5- Categoria Formação de Cidadãos

5.1 – Durante a execução do projeto ocorreram momentos onde as histórias de cada pessoa puderam ser resgatadas, contadas, compartilhadas e analisadas? Como isso aconteceu?
5.2 - Havia espaço para que eles/elas realizassem críticas e sugestões sobre os trabalhos desenvolvidos pela instituição e pelo técnico(a)?
5.3 – No período do trabalho os agricultores e agricultoras expressaram suas necessidades objetivas?
5.4 - O que eles/elas estavam precisando de apoio externo naquele momento?
5.5 – Eles e elas participaram das decisões sobre as atividades/temas a serem abordados pela assistência técnica?
5.6 – O projeto estimulou a organização e auto-organização das mulheres? Se sim como isso aconteceu?
5.7 - Ao fim dos trabalhos quais as principais mudanças/ transformações percebidas nos agricultores e agricultoras e na realidade (agricultura/pecuária)?

5.8 - Você acha que o trabalho realizado pelo projeto estimulou ou gerou processos onde seus beneficiários se afirmam enquanto homens e mulheres que podem realizar transformações sejam elas de cunho pessoal, social ou econômica de forma autônoma?
5.9 – Como o projeto abordou as questões referentes à gênero?
<input type="checkbox"/> Trabalhando junto às mulheres o beneficiamento da produção
<input type="checkbox"/> Buscando autonomia econômica das mulheres e grupos produtivos
<input type="checkbox"/> Buscando alterar a divisão sexual do trabalho (produtivo e reprodutivo)
<input type="checkbox"/> Valorizando e fortalecendo apenas o trabalho reprodutivo (cuidados do lar) desenvolvido pelas mulheres
<input type="checkbox"/> Dando visibilidade ao trabalho produtivo e econômico desenvolvido pelas mulheres
<input type="checkbox"/> Trabalhando questões ligadas a moral e cívica das mulheres

6- Categoria Educação Não Formal
6.1 – Em sua opinião, o que é educação?
6.2- Em sua opinião, o que é educação não formal?
6.3 – Você acha que o seu trabalho é um trabalho de educação? Por quê?
6.4 – Extensão Rural significa estender conhecimentos de um lugar a outro, do centro de pesquisa, do técnico, ao agricultor. No seu trabalho, como isto funciona?

6.5 – Durante o projeto as mulheres foram estimuladas à participarem de espaços de decisão (associação, cooperativa, conselhos) na comunidade/município? Se sim, como isso aconteceu?
6.6 – O que você acha da existência de uma ATER específica para mulheres?

APÊNDICE B - Questionário utilizado para a entrevista com os agricultores e agricultoras.

Questionário de Entrevista (Agricultores e Agricultoras)	
Data: ___/___/___	
3- Identificação	
1.10	Nome: Idade:
1.11	Município:
1.12	Comunidade:
1.13	Grau de escolaridade:
1.14	Instituição que prestou os serviços de ATER:
1.15	Chamada à qual o projeto esta ligada:
4- Categoria diálogo	
2.1- O senhor ou senhora sabe o nome completo do técnico ou técnica? Quando o técnico veio pela primeira vez (Maio de 2011) ele explicou o que vinha fazer?	

2.2 - O que o técnico(a) (fulano de tal) vinha fazer na sua propriedade?
2.3 - Vocês conversavam ou tratavam sobre o quê?
2.4 – Quem sempre trazia os assuntos era o técnico ou vocês conversavam sobre coisas que o senhor(a) queria?
2.5- Como o/a senhor (a) dizia ao técnico(a) que já sabia sobre determinado assunto?
2.6 – Em sua opinião o/a técnico(a) é importante ou não para o seu trabalho de agricultor(a)? Por que?
2.7 - Existiam na relação estabelecida laços de afeto e de amizade? De que forma isso aconteceu?
2.8 - Durante as visitas, encontros e oficinas que foram realizadas qual era a orientação dada :
() Pedir para falar sobre o tema que estava sendo abordado à qualquer momento
() Pedir para falar sobre o tema que estava sendo abordado pelo extensionista somente no final da fala dele
() Momentos de debates coletivos
Obs:

2.9 A senhora gostava ou se sentiu satisfeita com os horários em que as atividades eram realizadas? Por que?
3- Categoria direito ao saber
3.1 – Na vinda do/a técnico(a) a sua propriedade ele perguntava alguma coisa sobre a forma como o senhor(a) estava fazendo determinada tarefa?
3.2 – Houve momentos onde o senhor(a) pode falar da sua experiência para o técnico(a) e para outros(as) agricultores(as)?
3.3 – Durante o trabalho o/a senhor(a) teve a oportunidade de conhecer as experiências de outro(a)s agricultore(a)s?
3.4- Para o/a senhor ou a senhora o que significa saber?
4 - Categoria Compartilhamento de Experiências
4.1 – Aconteceu algum intercâmbio, ou visita a outros agricultores(as) no período do trabalho do técnico (fulano de tal)?

4.2 – O senhor(a) recebeu a visita de algum agricultor(a) na sua propriedade?
4.3 – O técnico incentivou o senhor a testar diferentes formas de fazer determinada tarefa?
4.4 – O/a técnico(a) orientava a seguir somente as recomendações repassadas por ele(a)?
4.5- Os vizinhos de propriedade colaboravam entre si, nas diversas tarefas?
4.6- O técnico estimulava a cooperação e a colaboração entre vizinhos?
5- Categoria Formação de Cidadãos
5.1 - O técnico conversava com o senhor(a) sobre os direitos que o senhor(a) tem como agricultor(a)?
5.2 - O técnico conversava com o senhor(a) sobre os deveres que o senhor(a) tem como agricultor?

5.3 - Vocês falavam sobre política?
5.4- O técnico(a) falava sobre os direitos das mulheres? O que ele falava sobre este tema?
6- Categoria Educação Não Formal
6.1 – A comunidade tem associação?
6.2 – O/a técnico(a) do projeto estimulou/ incentivou as mulheres a se organizarem em grupos produtivos, associações ou cooperativas? Como isso aconteceu me explique?
6.3- Quando o/a técnico(a) vinha aqui, ele reunia a família toda? Quem participava?
6.4 – Quando o/a técnico(a) veio pela primeira vez ele perguntou quais eram os problemas que vocês tinham e queriam resolver?
6.5 O que a senhora achou desse projeto somente para mulheres?
