

fundamentos teóricos, orientações e
procedimentos metodológicos para
a construção de uma pedagogia de

ATER

FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ORIENTAÇÕES E
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DE ATER

MDA, 2010

Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA

Secretaria da Agricultura Familiar – SAF

Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural – DATER

1ª Edição

Tiragem: 4000 exemplares

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica elaborada por Maria Madalena Paranhos Leite
Bibliotecária – CRB 1.113

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de ATER. Brasília: MDA/SAF, 2010. 45 p.

ISBN 978-85-60548-81-1

1. Pedagogia de ATER 2. Metodologia participativa. 3. Ação extensionista

CDU 37.02:63.001.8

EXPEDIENTE

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário

Guilherme Cassel

Secretário Executivo do Ministério do Desenvolvimento Agrário

Daniel Maia

Secretário de Agricultura Familiar

Adoniram Sanches Peraci

Diretor do Departamento de Assistência Técnica e Extensão

Argileu Martins

Coordenador do SIBRATER

Hur Ben Corrêa da Silva

Articulador Nacional da Rede Temática de Metodologias Participativas

Reginaldo Silveira de Lima

ELABORAÇÃO

Equipe do DATER

Reginaldo Silveira de Lima

Hur Ben Corrêa da Silva

Equipe do Instituto Paulo Freire (IPF)

Moacir Gadotti

Alexandre Munck

Ângela Antunes

Francisca Pini

Paulo Roberto Padilha

Daniel Augusto de Figueiredo

Raiane Patrícia Severino Assumpção

Genuíno Bordignon

Israel P. Júnior

Lucas Fernando C. Henriques

Marcelo Miná

Vivien Diesel

Rede Temática de Metodologias Participativas

Abeaci do Santos – EMDAGRO – SE

Affonso Augusto Bulcão Flach – CRESOL

Aládia Fregolente – EMATER – RO

Ana Paula Gomes da Silva – IPA – PE

Benito França Lopes – EMPAER – MT

Célia Jaqueline Sanz – INCAPER – ES

Eda Maria Oliva Souza – IDAM – AM

Edna Batistella Lopes – EMATER – PR

Eliete Mortmer Jordão – EBDA – BA

Ercília Bueno Bassani – INCAPER – ES

Ivamney Augusto Lima – CATI – SP

João Pires da Silva Filho – EMATER – DF
José Maria Darmasso – RURAP – AP
José Roberto Ribeiro Vieira – EMATER – CE
Keyla Leal Deininger Evangelista – EMATER – PB
Laianna Rodrigues da Silva – RURALTINS – TO
Luiz Coelho Junior – AGERP – MA
Madalena Abreu M. da Silva – SEAPROF – AC
Márcia Mendes S. Araújo – EMATER – PI
Marcia Tagore – EMATER – PA
Marcos Vinícius Ansani – EMATER – DF
Maria Auxiliadora T. Carvalho – EMATER – MG
Maria da Glória Queiroz – EMATER –RN
Maria Helena Alves Silva – EMATER – MG
Maria Leonice de Freitas – EMATER – RN
Maria Veneranda de Araújo – EMATER – RN
Mônica Maria Gomes Sobrera – EMATER – RJ
Orlando Ferreira da Costa – EMATER – PI
Paulo Francisco da Silva – EPAGRI – SC
Paulo Magalhães Uchoa – EMATER – PB
Valdenice dos Santos – SEAGRI – AL
Vilmar Matter – ATAEPAR – PR

Produção e revisão

Daniele Sousa e Silva

Revisão Técnica

Reginaldo Silveira de Lima

Hur Bem Corrêa da Silva

Maria Auxiliadora T. Carvalho

Maria Leonice de Freitas

Maria da Glória Queiroz

Ivamney Augusto Lima

Projeto gráfico e impressão

Supernova Gráfica

APOIO

GTZ – Cooperação Técnica Alemã

Ladjane Ramos Caporal

Apresentação	07
I - Introdução	09
II - Bases conceituais para a pedagogia emancipadora	10
III - História e Paradigmas de Ater	24
IV - Orientações e procedimentos metodológicos para construção da Pedagogia de Ater	28
V - Passos para a construção do projeto político pedagógico em Ater	32
Considerações Finais	37
Referências Bibliográficas	38
Sugestões Videográficas	40
Glossário	41

Este documento oferece aos agentes de Ater uma base teórica relativa à pedagogia estabelecida pela Política Nacional de Ater (Pnater). Foi elaborado no âmbito da Rede Temática de Metodologias Participativas de Ater, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), com o apoio da Agência de Cooperação Alemã (GTZ), que viabilizou a participação do Instituto Paulo Freire e teve a orientação da Coordenação de Relações Institucionais e Gestão do Sistema Brasileiro de Ater (Sibrater), do Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural (Dater), da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF).

A Pnater orienta os serviços públicos de Ater no país desde 2003. Passou a ser Lei Federal em 11 de janeiro de 2010 – Lei nº 12.188, e tem expresso em seus princípios e diretrizes conceitos de uma pedagogia dialógica e participativa. Constata-se, entretanto, que o serviço de Ater no país ainda não se apropriou integralmente desses princípios e diretrizes. Isso se confirma na pluralidade de práticas extensionistas adotadas pelas diversas organizações de Ater, algumas inclusive, incoerentes com a abordagem pedagógica definida na Pnater.

Portanto, este documento constitui um primeiro esforço para aprofundar a compreensão da pedagogia de Ater, levando em conta as teorias da educação, a prática e compreensão dos agentes de Ater, e iniciativas concretizadas e em curso. A expectativa é ampliar as bases para a construção da abordagem de Ater que a Pnater requer.

A elaboração deste documento contou com uma equipe de profissionais com experiência na educação popular, extensão rural acadêmica, serviços de Ater no país, articuladores da Rede de Metodologias Participativas e técnicos do Dater. Foi um trabalho realizado ao longo de 12 meses privilegiando as metodologias participativas em todo o seu processo de construção.

Trata-se de uma construção coletiva com o propósito de orientar, problematizar, instigar o debate, a prática extensionista e fortalecer um movimento, buscando ampliar esta base construída e consolidar a compreensão e a prática da nova pedagogia da Ater.

Espera-se que este documento seja lido, debatido e ampliado pelos agentes de Ater e todos aqueles que acreditam na construção de uma nova Ater.

Adoniram Sanches Peraci
Secretário da SAF

I - INTRODUÇÃO

Este documento oferece fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma **Pedagogia de Ater**. Seu caráter é de incompletude, porque se assume como processo em construção pela ação-reflexão-ação, fundada nas experiências das metodologias participativas de Ater e em referenciais teórico epistemológicos na perspectiva da educação emancipadora. Seu escopo é o de estabelecer uma referência para a definição da base conceitual e metodológica para a construção de um novo paradigma da relação entre extensionistas e beneficiários da **Política Nacional de Ater (Pnater)**, em coerência com a Lei nº. 12.188 de 11 de janeiro de 2010.

A Pnater propõe um modelo de desenvolvimento sustentável para o meio rural, ancorado num conjunto de princípios que qualificam a ação extensionista e o serviço de assistência técnica e extensão rural prestado aos agricultores familiares e suas formas de organização. Dentre eles, destaca-se o princípio norteador desta proposta: "Adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da política pública" (Lei nº. 12.188 de 11 de janeiro de 2010).

O processo de construção deste documento foi fruto das discussões e reflexões da Rede Temática de Metodologias Participativas de Ater, referendadas nos documentos institucionais já produzidos para a Pnater, experiências representativas da diversidade de metodologias e práticas de Ater, como também referenciais pedagógicos na perspectiva emancipadora e de empoderamento.

1. Concepções de educação

De forma sucinta, são enunciadas, neste documento, as bases pedagógicas (teórico-metodológicas) para a análise das práticas atuais e a construção de novas práticas, na perspectiva de orientar a ação extensionista voltada à criação de condições de empoderamento dos grupos beneficiários da Pnater e subsidiar o processo de formação dos agentes de desenvolvimento rural do país.

Tendo como pressuposto que a ação extensionista é, essencialmente, uma ação pedagógica, educativa, a primeira pergunta que se impõe é: de que educação tratamos?

Para esta reflexão, buscamos subsídios nas concepções de educação que têm sido referência para as diversas práticas educacionais. Duas concepções tradicionais de educação têm tratado o educando como objeto, obra a ser realizada, moldada pelo professor segundo as regras estabelecidas: a concepção tradicional e a técnico burocrática.

Na **concepção tradicional**, o educando é aquele que deve ser educado, disciplinado, modelado, fabricado; enfim, é aquele que nada sabe (aluno: *a-lumen*, sem luz), uma caixa vazia que deve ser preenchida pelo saber do educador, que detém o conhecimento, que sabe, que pensa, que diz a palavra, que disciplina; em suma, é o sujeito do processo, e, por isso, a autêntica autoridade a moldar o *aluno/objeto*. O mestre repassa os conteúdos de forma acabada, inquestionável. O aluno ouve, anota, lê, repete, exercita, fixa. A relação mestre/aluno é de obediência/subordinação, sujeito/objeto. A relação entre colegas é de competição, superação do outro, pois o objetivo final da educação é "vencer na vida", tendo o outro como concorrente.

Na **concepção técnico burocrática**, o objetivo da educação é tornar o educando produtivo e, para isso, é preciso, modificá-lo, modelá-lo, adaptá-lo à sociedade. Neste sentido, os especialistas planejam, decidem – supervalorizando o conhecimento técnico-profissional, o saber pronto, provindo das fontes culturais estrangeiras mais desenvolvidas – dão as ordens e fiscalizam. Os professores executam o fazer pedagógico, por meio de métodos individualistas na obtenção do conhecimento, privilegiando o saber técnico, o saber-fazer, a objetividade, a mensuração rigorosa dos resultados, a eficiência dos meios para alcançar os resultados propostos, sem discutir a questão dos valores envolvidos. E os educandos? Obedecem a normas fixas e precisas e aprendem, de forma convergente, uniforme e harmônica.

Duas outras concepções situam o educando como sujeito em processo de autoconstrução, autodeterminação, cabendo ao educador estabelecer a relação com a construção do conhecimento: a liberal e a dialética.

Na concepção liberal, a educação tem como função facilitar as condições para o uso pleno das potencialidades individuais em direção ao autoconhecimento e autorrealização, tornando a pessoa livre, espontânea, criativa, auto determinada e responsável; tendo como princípios básicos a liberdade, a subjetividade e a atividade. Os educandos têm liberdade para ordenar o conhecimento conforme os seus interesses pessoais. Embora considere a sala como uma comunidade e privilegie a ação em grupo, a educação é centrada no indivíduo. O educador é um mero facilitador do desenvolvimento do educando. Essa concepção enfatiza como características do educador: a empatia, o carinho, a atenção, a aceitação, a criatividade e a confiança no ser humano, enfatizando o prazer e o bem-estar individual.

Na concepção dialética, o educando é situado como sujeito, agente do processo histórico. A pedagogia dialética valoriza a busca e a construção coletiva do conhecimento comprometido com a transformação da realidade. Não reduz a aprendizagem ao que é apenas "gostoso", mas, ainda assim, resgata o lúdico, a afetividade, o sentido pessoal e a função social do conhecimento. Aponta os caminhos do conhecimento por meio de relações baseadas nos princípios da democratização e da dialogicidade, negando o autoritarismo (das concepções tradicional e técnico burocrática) e o espontaneísmo (da concepção liberal). Os procedimentos pedagógicos 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.

Verifica-se que as concepções tradicional e técnico burocrática adotam um paradigma individualista e heteronômico, sob o qual a maioria dos adultos de hoje foram educados. A liberal, embora preconize a autonomia, também é centrada no indivíduo. O foco no individualismo engendra relações sociais verticais, de competição e, conseqüentemente, de opressão, o que gera alienação.

A superação da alienação (da consciência ingênua), que é útil para a manutenção das relações de dominação, próprias de uma sociedade opressora, não é empreitada simples, que se resolva no âmbito do discurso. É na perspectiva dessa superação que a educação dialética emancipadora oferece fundamentos contra as concepções individualistas, situando o educando como sujeito histórico, na práxis da autoconstrução e da construção da sociedade em que vive, de forma comprometida com seu tempo e lugar.

As concepções tradicional, técnico burocrática e liberal têm em comum a visão da educação como um processo de desenvolvimento individual e de omissão da perspectiva político pedagógica subjacentes a elas. Assumem-se como neutras.

Um traço claro da educação emancipadora é o deslocamento de enfoque do individual para o social, político e ideológico. A educação é assumida como ato político, produtivo e de conhecimento, pois implica em escolhas: Para quem? Por quê? Em favor de quem? Contra quem? Contra o quê?

As características dessas concepções são visualizadas, de forma sintética*, no quadro abaixo:

CONCEPÇÕES	FUNDAMENTOS	RELAÇÃO EDUCADOR/ EDUCANDO	ESTIMULA RELAÇÕES SOCIAIS	OBJETIVO: formação do
Tradicional	Aluno: objeto a ser moldado, fabricado, disciplinado.	Vertical: Sujeito-objeto	Competitivas	Indivíduo
Técnico-burocrática	Aluno: a ser tornado produtivo e adaptado à sociedade.	Vertical: Sujeito-objeto	Competitivas	Indivíduo
Liberal	Educando: a desenvolver suas potencialidades individuais para autodeterminação e autorrealização.	Horizontal: Sujeito-sujeito	Competitivas	Sujeito singular
Dialética	Educando: sujeito do conhecimento construído na relação com o outro e comprometido com a transformação da realidade.	Horizontal: Sujeito-sujeito	Cooperativas	sujeito no coletivo, cidadão emancipado.

* Essa classificação é feita para fins didáticos de comparação das diferentes concepções. A classificação apenas quer ressaltar o enfoque no desenvolvimento individual e de omissão da perspectiva político pedagógica subjacente às concepções tradicional, técnico burocrática e liberal, que se assumem como neutras. Um traço claro da educação emancipadora é o deslocamento do enfoque individual para o social, para o político e para o ideológico. No entanto, não devem ser tomadas de forma linear e dicotômica, o que seria reducionista, mas sim na perspectiva dialética, uma vez que cada uma delas apresenta contribuições complementares entre si e não necessariamente excludentes. Uma pedagogia de Ater será mais rica se entendida como ciência e arte da educação, que se coloca a serviço de uma práxis emancipadora e transformadora e, portanto, de uma ação educativa sempre voltada à superação de dicotomias e de lógicas lineares, bipolares e excludentes.

2. Fundamentos para a construção da pedagogia emancipadora

Na história das ideias pedagógicas e das práticas educacionais, as pedagogias e metodologias participativas tiveram início com o pensamento pedagógico antiautoritário, na segunda metade do século XIX. Quando se fala em pedagogias e metodologias participativas, pensa-se logo na pedagogia crítica, emancipadora, conscientizadora.

Em geral, as pedagogias participativas são associadas à formação para a autonomia, para a cidadania e a transformação social.

Pode-se dizer que a autonomia faz parte da própria natureza da educação. Por isso, este conceito encontra-se em diversos autores que teorizaram sobre o processo de construção do conhecimento:

- a) John Locke concebe-a como "autogoverno" (self-government), no sentido moral de "autodomínio individual";
- b) Os educadores soviéticos Makarenko e Pistrak a entendiam como "auto-organização dos alunos";
- c) Adolph Ferriere e Jean Piaget entendiam que ela exercia um papel importante no processo de "socialização" gradual das crianças;
- d) O educador inglês Alexander S. Neill organizou uma escola

(Summer Hill) controlada autonomamente pelos alunos.

A autonomia pode ser "real", como sustenta o educador francês Georges Snyders, mas não é um dado. É muito mais "uma conquista a realizar". A educação prepara o indivíduo para a autonomia pessoal, mas também para a inserção na comunidade e para a emancipação social.

Um dos iniciadores da concepção pedagógica antiautoritária é o educador espanhol Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), fundador da Escola Moderna, racionalista e libertária que se opunha à escola tradicional autoritária. Quando exilado político, em Paris, aproximou-se das ideias de libertação e do racionalismo pedagógico. Ferrer considerava-se um professor que amava as crianças e que queria prepará-las, com liberdade de pensamento e de ação, para enfrentar uma nova era para a humanidade. Argumentava que dessa forma ajudaria a nova geração a criar uma sociedade mais justa.

A principal obra do pensador espanhol é *La Escuela Moderna*. Para ele, a ignorância e o erro estão na base das diferenças e dos antagonismos de classe.

Para emancipar um indivíduo, seria necessário inculcar-lhe, desde a infância, o afã de conhecer a origem da injustiça social, para que, com seu conhecimento, pudesse combatê-la. A razão natural e a ciência dariam lugar à liberdade, à fraternidade e à solidariedade entre os seres humanos.

Segundo ele, a única via para resolver os problemas da sociedade seria a revolução. A educação, para contribuir na revolução, deveria formar homens livres que saberiam como agir na sociedade. Para isso, a escola deveria abolir todo instrumento de coerção e repressão. A tarefa da educação seria preparar os futuros revolucionários; a ação política e social seria mediatizada pela ação pedagógica.

Outro educador antiautoritário, bastante conhecido, é o inglês Alexander S. Neil (1883-1973). Neil representa a perspectiva liberal, mas igualmente baseada no princípio da afirmação da liberdade sobre a autoridade. Ele confiava na natureza da criança, no autogoverno, na auto regulação do ensino-aprendizagem.

Segundo ele, a dinâmica interna da liberdade é capaz, por si mesma, de conduzir a vida e a experiência até as profundas, complexas e variadas formas de vivência. Ao professor caberia então estimular o pensamento e não injetar doutrinas.

Para ele, o objetivo da educação seria o de que a criança vivesse a sua vida e não a do adulto; que trabalhasse alegre e positivamente, anulando o subconsciente adquirido da família. A escola deveria desafiar o poder, o ódio e a moral. A criança deveria fazer tudo o que quisesse. Mas o querer teria de ser regulado pelas decisões tomadas coletivamente, em assembleias, onde que seriam estabelecidos horários, normas, conteúdos etc.

Já o educador e terapeuta norte-americano Carl R. Rogers (1902-1987) é conhecido como o "pai da não diretividade". Segundo ele, o clima psicológico de liberdade favorece o pleno desenvolvimento do indivíduo. Ele valorizava a empatia, a autenticidade. Todo o processo educativo deveria então centrar-se na criança, não no professor, nem mesmo no conteúdo pragmático.

Para Rogers, os princípios básicos do ensino e da aprendizagem são: confiança nas potencialidades humanas, pertinência do assunto a ser aprendido ou ensinado, aprendizagem participativa, autoavaliação e autocrítica, aprendizagem da própria aprendizagem.

A aprendizagem seria tanto mais profunda quanto mais importante para a totalidade da pessoa que se educa: não podemos ensinar a outra pessoa diretamente, somente facilitar o seu aprendizado. Daí a importância das relações pessoais, da afetividade e do amor. Rogers atribui grande importância ao educador, ou facilitador da aprendizagem – ele deveria criar o clima inicial, comunicar confiança, esclarecer, motivar, com congruência e autenticidade. Ele chamava isso de "compreensão empática". Foi um grande admirador de Paulo Freire.

A valorização do trabalho manual entrou definitivamente na prática e na teoria da educação com o professor francês Célestin Freinet (1896-1966). Ele centrava a educação no trabalho, na expressão livre, na pesquisa. O estudo do meio, o texto livre, a imprensa na escola, a correspondência interescolar, o fichário escolar cooperativo e a biblioteca de trabalho são algumas das técnicas que ele empregava. Freinet distingue-se de outros educadores da escola nova por dar ao trabalho um sentido histórico, inserindo-o na luta de classes. "Chamo exclusivamente de trabalho", afirmava ele, "essa atividade que se sente tão intimamente ligada ao ser que se transforma em uma espécie de função, cujo exercício tem por si mesmo sua própria satisfação, inclusive se requer fadiga e sofrimento" (Freinet, 1970:292). A necessidade do trabalho seria uma necessidade orgânica de utilizar o potencial de vida numa atividade ao mesmo tempo individual e social.

O novo papel do mestre exigiria que o mesmo fosse preparado para, individualmente e cooperativamente, em colaboração com os alunos, aperfeiçoar a organização material e a vida comunitária de sua escola, permitir que cada um se entregue ao trabalho-jogo que responda ao máximo a suas necessidades e tendências vitais. O professor teria que ser formado para dedicar-se menos ao ensino e mais a deixar viver, a organizar o trabalho, a não obstaculizar o impulso vital do educando. Trata-se de um papel essencialmente antiautoritário o de possibilitar ao educando a consciência de sua força e convertê-la em autora de seu próprio futuro em meio à grande ação coletiva.

Outro pedagogo francês, discípulo de Célestin Freinet, foi Michel

Lobrot (1924-), que foi influenciado pelas teorias psicanalíticas de Freud. Lobrot propunha a "autogestão política", terapêutica social e, como diz o título de um de seus livros, uma "pedagogia institucional" para modificar as instituições pedagógicas existentes. Essa atitude permitiria alterar as mentalidades, tornando-as abertas e autônomas, para, a seguir, modificar as instituições da sociedade. A pedagogia institucional proposta por Lobrot tem um objetivo político claro, na medida em que entende a autogestão pedagógica como preparação para a autogestão social.

Ao colocar o problema da autoridade na educação, as relações entre a liberdade e a coerção, Lobrot acredita que apenas a escola pode tornar as pessoas menos dependentes. Seu objetivo é desencadear, a partir do grupo professor-aluno e no perímetro da sala de aula, um processo de transformação da instituição escola, e daí um processo de transformação da própria sociedade.

Para Michel Lobrot, o professor é um consultor a serviço do grupo sobre questões de método, organização ou conteúdo: o professor oferece seus serviços, sua capacidade e conhecimento para a melhora de todo o grupo. Sua intervenção se situa em três níveis:

- a) como monitor do grupo de diagnóstico, ajuda o grupo a desenvolver-se como tal, auxilia o desenvolvimento de um clima grupal em que seja possível aprender, auxilia a superar os obstáculos para aprender que estão enraizados no indivíduo e na situação grupal e ajuda o coletivo a descobrir e utilizar os diferentes métodos de pesquisa, ação e observação;
- b) como técnico de organização;
- c) como pesquisador ou cientista que possui conhecimento e tem a capacidade de comunicá-lo.

A tarefa do professor seria então liberar as forças instituintes do grupo; essas forças construiriam novas instituições (ou contrainstituições), que funcionariam como analisadores, revelando os elementos ocultos do sistema institucional.

Autonomia e autogestão se constituem em horizontes de relações humanas e sociais justas. Por isso, ambas estão fundadas na ética. A teoria pedagógica não é nada sem a ética. Autonomia e autogestão não são conceitos neutros, pois afirmam uma postura e um comprometimento diferenciados, que exigem do educador o foco na construção da emancipação dos sujeitos baseados em procedimentos democráticos.

O sentido da autonomia que aqui nos interessa, para compreender melhor como realizar as pedagogias e metodologias participativas numa educação em extensão rural que busca o empoderamento e a justiça social, pressupõe o fato de que hoje uma das formas fundamentais de exercício da opressão é a divisão social do trabalho entre dirigentes e executantes: uns poucos detêm o saber, o poder de decisão e o controle,

enquanto todos os demais simplesmente executam tarefas, cujo sentido lhes escapa quase inteiramente.

A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Como dizia Jean Piaget, você só conhece realmente o que construiu autonomamente. As pedagogias participativas fundam-se numa teoria do conhecimento. "Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender" (Lévy, 1999:40).

Contudo, existem muitas limitações e obstáculos que precisam ser levados em conta na instauração de um processo participativo. Entre eles, podemos citar:

- a) Nossa pouca experiência democrática;
- b) Mentalidade que atribui aos técnicos, e apenas a eles, a capacidade de decidir e/ou executar;
- c) Nossa própria estrutura social que é vertical;
- d) O autoritarismo que impregnou nosso ethos social;
- e) O tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional;
- f) Nossa cultura patrimonialista, que leva muitos ocupantes de cargos e muitos técnicos situados na estrutura de poder a "tomar posse" do saber e do querer, a privatizar o espaço político à sua vontade, o que limita o sentido da participação à mera subserviência da colaboração com a vontade do outro.

3. As contribuições de Piaget, Vygotsky, Castoriadis e Paulo Freire

Para orientar a construção da Pedagogia de Ater, são referidos, de maneira mais específica, como fundamentos teóricos, o construtivismo (Piaget), o sócio interacionismo (Vygotsky), a constituição do sujeito (Castoriadis) e a educação popular, emancipadora (Paulo Freire), cujas ideias centrais são apontadas a seguir, de forma sucinta, o que não dispensa estudos mais aprofundados e abrangentes¹.

Para Piaget, o sujeito humano é um projeto em construção permanente, que se realiza como processo de autoconstrução/transformação do ser humano e da sociedade, de tal forma que a sociedade produz o conhecimento e por ele se reproduz. O construtivismo não é uma prática ou um método, mas uma teoria da gênese do processo do conhecimento, ou uma epistemologia de base genética. A teoria construtivista parte da premissa de que o conhecimento não é dado, nada está pronto, acabado, mas se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das

¹ Ao final do texto são indicadas, como subsídio para processos de formação dos extensionistas, leituras sobre educação na perspectiva emancipadora.

relações sociais.

Em sua concepção, o ser humano está sempre em evolução, sempre se construindo, sempre criando, tendo a capacidade de dirigir a si próprio, de ser autor do próprio progresso cognitivo, social, moral, pois é na ação que o sujeito elabora seus conhecimentos e competências. Cada ser humano é único, tem particularidades e ritmos e modos próprios na compreensão das situações e busca de soluções.

A "centralidade" é o indivíduo e a construção de sua autonomia, através da relação das determinações biológicas com as respostas e intervenções que o indivíduo vai realizando com o seu meio.

É importante destacar, que o construtivismo se formou como referência histórica para os trabalhos educativos na extensão rural, sendo inclusive apontado na Pnater – e desta maneira deve ser estudado – e, por isso, seus elementos convergentes com os princípios e diretrizes da política nacional devem ser apropriados.

Mas há uma diferenciação teórica entre o construtivismo de Piaget e as referências da pedagogia emancipadora abordadas neste documento. Ao contrário de Piaget, que tem seus referenciais centrados no indivíduo, Vygotsky, Castoriadis e Paulo Freire, com referenciais teóricos de perspectiva crítica e dialética situam a educação na relação histórico-social, entre os sujeitos e as estruturas econômicas e políticas (formadas historicamente e socialmente) que determinam o meio em que vivemos e, por conseguinte, condiciona nossa consciência e nossas ações. Há, portanto, um enfoque qualitativamente diferente, que se relaciona de maneira mais estreita e direta com os pressupostos de construção de consciência crítica pessoal e coletiva, organização e mobilização grupal e transformação social.

Vygotsky, discordando da ênfase atribuída por Piaget ao fator biológico (epistemologia genética), destaca o papel histórico/cultural na formação da inteligência. O pressuposto fundamental de sua teoria é entender o ser humano como imerso num contexto histórico, que se desenvolve por processos de transformação. A sociedade é interpretada como uma totalidade concreta em transformação, como um sistema dinâmico, complexo e marcado por contradições, que precisa ser compreendido como um processo em constante movimento de desenvolvimento e mudança. Tal pressuposto baseia-se na interpretação marxista das relações humanas, entendendo que o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política, cultural e espiritual dos seres humanos. O ser humano é compreendido como ser histórico, que se constrói através das suas relações com o mundo natural e social. A base dessas relações é o trabalho, que é o que marca os seres humanos como espécie diferenciada. É o trabalho que, pela ação transformadora do ser humano sobre a natureza, envolve a ambos num processo dialético,

que cria a cultura e a história humana. Por meio do trabalho, da ação humana consciente sobre a natureza, desenvolvem-se as relações sociais e a criação e utilização de instrumentos que serão mediadores entre o ser humano e o mundo, assim como a construção e desenvolvimento de signos e símbolos também mediadores dessa relação.

Vygostky atribui às funções psicológicas superiores – pensamento, raciocínio, lógica, valores, ideais – consideradas por ele como funções especialmente humanas, o desejo do ser humano de conhecer mais, ser aceito e atuar no grupo, comunicar-se, alcançar objetivos e ser sempre mais. Para Vygostky (1999): "O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos, enraizados na cultura". É o princípio do sócio interacionismo como processo de construção do conhecimento.

Desta maneira, entende-se que o funcionamento e o desenvolvimento psicológico dos seres humanos fundamentam-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico. O ser humano, enquanto espécie biológica, possui uma existência material que define os limites e as possibilidades para o seu desenvolvimento, transformando-se de ser biológico em ser sócio histórico, num processo em que a cultura é elemento essencial da constituição da "natureza humana". O funcionamento e o desenvolvimento psicológico estão estreitamente arraigados nos modos historicamente e culturalmente construídos de organizar a vida social.

Castoriadis (1982) busca no imaginário social as bases do processo de construção do sujeito, utilizando as categorias psicanalíticas do ID e do EGO, interpretadas como heteronomia e autonomia. O imaginário coletivo é constituído pelo magma de significações sociais – valores, crenças, desejos, exigências – inculcadas, depositadas no inconsciente (ID) do indivíduo ao longo de sua vida. Quando o indivíduo age pelo impulso do inconsciente é regulado por ele, permanece na esfera da heteronomia, da alienação, pois age movido pelo outro, anônimo, representado pelo imaginário coletivo. Para Castoriadis, "ser regulado pelo inconsciente e suas pulsões é permanecer na esfera da heteronomia" (Castoriadis. In: Córdova, 2004, p. 15), da alienação, porque regulado pelo outro.

A autonomia consiste em apropriar-se do inconsciente e trazê-lo ao nível do consciente, segundo a sentença de Freud: onde era o ID será o EGO. Nisso reside o processo de construção do sujeito, a ser realizado pela educação: alcançar a esfera da autonomia. Consiste em trazer ao nível do consciente o magma de significações sociais, apropriá-las e selecioná-las para a regulação por si mesmo.

No entanto, por meio das significações sociais (valores, crenças – dos pais, amigos professores, mídia ...) o outro permanece em mim, nem

devo negá-lo, mas dialogar com ele ao nível do consciente. Castoriadis afirma que o sujeito não é uma monada², não é um projeto solipsista³, ou seja: o sujeito não existe sem a relação com o outro, só há sujeito no coletivo, como consciência articulada com o outro. Neste sentido, a constituição do sujeito como processo de emancipação, de conquista da autonomia, será uma empreitada coletiva, a ser realizada pela educação. Sim, porque a autonomia tem uma dimensão política e social.

Por outro lado, com base em Castoriadis, Córdova (2004) afirma: "Não há sociedade autônoma presentificada por indivíduos heterônomos, bem como de pouca utilidade seria uma autonomia individual num mundo ou numa sociedade cheia de opressões, de privações, de dominação, devidamente materializadas e estruturadas nas diferentes organizações da economia, da vida política, da educação, das relações de trabalho, das diferentes correntes de pensamento" (p. 14). Castoriadis vê a Educação como um fazer social, por meio do qual a sociedade forma o indivíduo (Pedagogia) e o cidadão (Paidéia), fazendo a ligação entre o individual e o coletivo. Neste sentido o sujeito é uma criação social, que se realiza para além das escolas, no cotidiano de todas as manifestações sociais. Neste sentido lembra Platão, para quem os próprios muros da cidade educam as crianças e os cidadãos.

Freire concebe a educação como processo de emancipação e transformação do mundo, em que o papel do educador não é o de convencer o educando, mas de vencer com ele, construir junto: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 2000: 52). Portanto, é uma relação sujeito/sujeito, de consciências articuladas e solidárias no coletivo. Isto não implica restringir a prática educativa em "educar para" – conforme o modelo de cidadão competitivo e/ou eleitor consciente –; mas "educar com", ou seja: educação como acesso à produção cultural e à construção de um processo emancipatório a partir da conscientização dos sujeitos (autoconhecimento e conhecimento da realidade).

A educação emancipadora é uma educação contra as outras concepções que, por adotarem a concepção liberal, focada no indivíduo, são promotoras das desigualdades, da dependência, da passividade, da impotência, da obediência.

É uma educação que tem outro ponto de partida e outro ponto de chegada, composta por outro conteúdo. É uma educação que busca revelar a condição dos seres humanos no mundo, que trabalha com os saberes necessários para a ampliação do quadro cultural e a transformação da situação de opressão presente em nossa sociedade.

Para Paulo Freire, a educação é um ato político. Jamais é neutra, porque, necessariamente, contém uma intencionalidade. Ao preparar o trabalho pedagógico, o educador depara-se com decisões. Decide sobre

2 Monada: Substância simples, sem partes, indivisível (Sistema de Leibniz).

3 Solipsista: Teoria filosófica que afirma que a única realidade é o eu, que nada existe fora do pensamento individual – a vida é uma solidão.

conteúdos, metodologia, forma de avaliar, forma de se relacionar com os educandos etc. De acordo com as decisões, ou seja, das escolhas que faz, a educação que realiza ao longo do tempo que convive com os educandos pode contribuir para silenciar, para "naturalizar" a opressão, para formar sujeitos passivos, submissos, resignados diante das adversidades; ou pode contribuir para construir um educando crítico, propositivo, criativo, participativo, capaz de interpretar o mundo e seu "estar sendo" nesse mundo... Um educando que assume seu papel de sujeito na história.

Um educando que lê, compreende e reescreve o mundo. Para Freire, educar é promover a capacidade de ler a realidade e de agir para transformá-la. Para isso, a educação não pode se dar alheia ao contexto do educando, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o saber dos alunos. Daí a importância da **leitura do mundo**.

Desde seus primeiros escritos, Freire procurava uma teoria do conhecimento que possibilitasse a compreensão do papel de cada um no mundo e de sua inserção na história. Ele estava preocupado em elaborar uma pedagogia comprometida com a melhoria das condições de existência das populações oprimidas. O conhecimento construído pelo processo educativo, nessa perspectiva, tem a função de motivador e impulsionador da ação transformadora, dando condições ao ser humano de entender a realidade como modificável e a si mesmo como capaz de modificá-la. Sua pedagogia proporciona aos educandos a compreensão de que a forma de o mundo estar sendo não é a única possível.

Nesse processo de leitura e de releitura do mundo, de leitura e de releitura da palavra, uma leitura mais crítica do mundo e da palavra forma o sujeito, que constrói uma visão de mundo e que pode, a partir dessa visão, não apenas vê-lo, entendê-lo melhor, mas pode, assim fazendo, entender melhor como somos capazes de mudar o mundo pela nossa ação. Nesse processo, por meio do diálogo questionador, o educador instiga os educandos para que expressem de maneiras variadas o que pensam sobre diferentes dimensões da realidade vivida.

O educando dialoga com seus pares e com o educador sobre seu conhecimento, sobre sua vida. Essas discussões permitirão ao educador apreender a visão dos educandos sobre a situação problematizada para levá-los a perceber a necessidade de adquirir outros conhecimentos a fim de melhor entender a realidade. No processo de construção do conhecimento, ele parte sempre de temas relacionados ao contexto do educando e da compreensão inicial que este tem do problema, para, por meio de um processo dialógico, da relação entre educandos e educadores, ampliar a compreensão dos educandos, construindo e reconstruindo novos conhecimentos.

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito à dimensão cultural. A localidade dos educandos é o ponto de

partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. A partir dela, uma "readmiração" da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais vai sendo realizada com uma visão mais crítica e mais generalizada.

Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo em sua totalidade, e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. O processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. Nisso se constitui uma das principais funções do diálogo, que se inicia quando o educador busca a temática significativa dos educandos, procurando conhecer o nível de percepção deles em relação ao mundo vivido.

É a partir do conhecimento do nível de percepção dos educandos, de sua visão do mundo, que Freire considera possível organizar um conteúdo libertador. A realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, revelando ao educando que a realidade local, existencial, possui relações com outras dimensões. A localidade do educando é, dessa forma, o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo: fazer os educandos falarem a partir de seu território, do seu lugar de vida, convivência, trabalho, relações sociais, e, num movimento solidário, dialético e dialógico, criativo e crítico, ir permitindo que eles desvendem o local e o universal, denominem o mundo e se comprometam com as ações necessárias à construção do mundo novo.

O ponto de partida, portanto, como vimos, é dado pela leitura do mundo, que permite o desvelamento da realidade e a crítica aos componentes ideológicos da cultura hegemônica. Ela não é um simples olhar, mas a "decifração" da realidade por meio da construção de simbologias interpretativas pelos sujeitos. Interpretamos a realidade a partir daquilo a que já, em algum momento de nossas vidas, fomos expostos.

O ponto de chegada, que situa a organização e ampliação do conhecimento como processo emancipador, fator de transformação dos sujeitos e da realidade em que esses atuam, é alcançado por uma perspectiva popular e emancipadora da educação. A partir do momento em que, reinterpreta coletivamente a realidade e questionando as interpretações ideológicas predominantes, os indivíduos se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade. A tarefa da conscientização em educação popular é a ocasião, por excelência, de crítica das formas de organização social que negam o ser humano em suas potencialidades, e de busca constante de se elaborar novas interpretações emancipatórias da realidade. É, portanto, uma tarefa sempre recolocada, na medida em que as mudanças realizadas pela práxis nos colocam frente a novas realidades, que devem ser reinterpretadas.

A reelaboração interpretativa da realidade de opressão, contudo, parte sempre da mesma intencionalidade política: a práxis da transformação das estruturas opressoras e da "criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (Freire, 2005: 213), pela inclusão no processo educativo das massas populares dele excluídas devido às condições de desigualdade e miséria econômica geradas pela organização da nossa sociedade.

Uma educação popular comprometida com os interesses dos oprimidos é um contraponto às outras que tendem a perpetuar a relação de dominação em nome das necessidades conjunturais do modelo econômico, a sustentabilidade do modo de produção capitalista e à sua adequação às imposições dos mercados nacional e internacional. Comprometer-se com a educação popular nos tempos atuais exige perguntar-se, a todo o momento, "quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e qual a intencionalidade da ação pedagógica?"

Vygotsky, Castoriadis e Freire situam os fundamentos do processo educacional no movimento dialético, a transformação como inerente à essência do próprio ser humano e da sociedade. Na concepção desses autores, qual o papel do educador?

Os três o situam como mobilizador do processo de autoconstrução do sujeito, em relação com o outro, portanto, de um processo emancipador. Nesse sentido, cada autor oferece uma contribuição importante para os fundamentos pedagógicos da Ater, especialmente no que se refere ao processo de aprendizagem dos adultos.

De Vygotsky (sócio interacionismo) podemos nos apropriar de outros três fundamentos:

- As funções intelectuais, tipicamente humanas, sempre evoluem, se desenvolvem;
- Todos os seres humanos são construtores de cultura – que nunca está acabada, pronta – e por isso sempre é possível mudar os modos de viver, transformar o mundo;
- Cada ser humano, interagindo com o meio sociocultural, se apropria da cultura e a recria, torna-se sujeito e passa a utilizá-la como conhecimento para sua ação no mundo.

De Castoriadis podemos nos apropriar dos seguintes fundamentos para orientar a construção da pedagogia de Ater:

- O sujeito é uma consciência articulada com o outro, que está presente nele, e, por isso, sua constituição requer uma empreitada coletiva;
- A constituição do sujeito ocorre quando o indivíduo seleciona e apropria, no EGO, as significações sociais (imaginário coletivo) acumuladas em seu inconsciente (ID) e passa a regular sua vida, com autonomia;

- A educação forma o cidadão (Paidéia) realizando a ligação entre o individual e o coletivo por meio de todas as manifestações sociais;
- Uma sociedade autônoma só é possível com cidadãos autônomos.

Freire destaca quatro aspectos, ou fundamentos, para a educação emancipadora:

- Promover a passagem da consciência ingênua do educando (heteronômica, alienadora) para a consciência crítica (autonômica, polêmica);
- Superar a posição do educando de objeto da história, para a de sujeito da história, construtor, solidário com o outro, de seu tempo e lugar;
- Valorizar, ao lado do componente técnico, a dimensão política da educação;
- Conceber o ato pedagógico como ato de conhecimento e ato político.

As bases teóricas até aqui explicitadas podem oferecer fundamentos para a formulação da Pedagogia de Ater na perspectiva de uma ação emancipadora. Traduzir os fundamentos da educação emancipadora na formação do extensionista para uma ação que promova a participação e o empoderamento dos agricultores familiares é o grande desafio da Pedagogia de Ater.

Marx alertava que "o presente só é inteligível à luz do passado", o que nos permite afirmar que sem história não há identidade. Os movimentos da história são determinados pelas relações humanas (conflituosas, ou não), por "encontros". A história é produto essencialmente humano. A análise dos movimentos da história de Ater nos oferece os fundamentos para orientar o caminho a seguir na construção da Pedagogia de Ater. Não se trata aqui de recontar a história de Ater, mas de identificar as concepções e orientações metodológicas que determinaram esses movimentos.

A história de Ater é a história dos "encontros" entre os extensionistas e os agricultores. Encontros, interações e conflitos entre histórias de vida, visões de mundo, enfim, idiosincrasias. Que tipos de interações entre extensionistas e agricultores construíram a história de Ater?

Podemos situar esses encontros entre extensionistas e agricultores em um processo histórico pautado em dois paradigmas ou "visões de mundo" – que buscam a superação de um sobre o outro: paradigma de relações sujeito-objeto e paradigma de relações sujeito-sujeito. Ambos buscam promover a mudança da realidade na perspectiva de trazer benefícios aos envolvidos a partir da ótica da sociedade. Mas quem define a "ótica da sociedade"?

O paradigma sujeito-objeto se fundamenta na relação vertical, de dominação, daquele que sabe mais e ensina, e aquele que sabe menos, aprende e faz. A direção da mudança da realidade é dada por aquele que ensina, em última instância, pela instituição (Estado) que define e regula o processo e a realidade a ser construída.

O paradigma sujeito-sujeito, fundamentado na autonomia, estabelece relações democráticas, de cooperação, de parceria, do permear de saberes próprios, construindo conjuntamente a mudança da realidade.

Rodrigues (1997) caracteriza o processo evolutivo da extensão rural no Brasil em três períodos, ou movimentos: Humanismo Assistencialista (1948-1962); Difusionismo Produtivista (1963-1984) e Humanismo Crítico (1985-1989).

Os dois primeiros se situam no paradigma sujeito-objeto que mantém a submissão do agricultor aos saberes do extensionista, o terceiro estabelece a relação sujeito-sujeito e promove o diálogo dos saberes de ambos e leva à emancipação.

O primeiro movimento, do Humanismo Assistencialista tem início no final da década de 40, tendo como princípio conceitual a promoção do desenvolvimento agrícola – a "extensão para o desenvolvimento" difundido no pós-guerra – voltado para a promoção integral do homem. Segundo Rodrigues: "A sua clientela preferencial era o pequeno agricultor

e sua família, expostos a intervenções cujo objetivo era a mudança e a formação de hábitos, condutas e habilidades que viabilizassem o seu progresso social e econômico". Como princípio metodológico a extensão rural tinha a transferência de tecnologias pelos extensionistas aos agricultores para promover o desenvolvimento rural, segundo a ótica do Estado interventor e regulador.

O movimento difusionista surge no contexto dos planos governamentais da década de 60, momento em que ganha ênfase e legitimidade a chamada "Revolução Verde", que objetivava a promoção do desenvolvimento agrícola com objetivos sociais, por meio da expansão das fronteiras agrícolas; direcionamento da produção; mudanças na base técnica de produção; inserção das famílias pobres na atividade rural; desenvolvimento de regiões deprimidas e correção de desigualdades regionais. O movimento difusionista, segundo Rodrigues, conferiu dinamismo à política agropecuária, com o estado assumindo o controle das ações, por meio da criação da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater), em substituição à ABCAR (empresa privada sem fins lucrativos).

O movimento do Humanismo Crítico, de curta duração na segunda metade da década de 1980, constituiu um marco de mudança de paradigma. Ainda segundo Rodrigues, a Embrater assumira postura mais avançada, mas "mal pôde implantar as primeiras medidas concretas no sentido desta transformação", impedida pelo "retorno às exigências do produtivismo, com vistas à obtenção de supersafras agrícolas".

Esse retrocesso é marcado, no início da década de 1990, pela extinção da Embrater e do Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão Rural (Sibrater), acarretando a inexistência de uma política nacional para o setor, o que gerou uma queda abrupta dos investimentos do governo federal nos serviços e, conseqüentemente, trouxe uma crise estrutural nos serviços oficiais de Ater. Essa conjuntura fez surgir um cenário mais profundo de desigualdades no campo, levando os estados e instituições de Ater a buscar a superação dessa situação de maneira isolada. Desta maneira, os estados mais pobres sofreram mais drasticamente essas conseqüências, e suas populações rurais foram excluídas do processo de desenvolvimento e de produção do conhecimento.

É a partir de meados da década 1990, que o modelo anterior de desenvolvimento agrícola, baseado na busca da eficiência da produção pela difusão de inovações propostas nos marcos da revolução verde, passa a ser cada vez mais contestado.

Propõe-se então nova abordagem de desenvolvimento rural, requerendo modificações no entendimento do extensionista sobre seu trabalho. A nova abordagem enfatiza nova legitimidade, baseada na agricultura familiar, na democratização institucional e no desenvolvimento

sustentável, em nome do equilíbrio ambiental. Além disso, passa a ser cada vez mais exigida uma reestruturação da Ater oficial, pública, dada a defasagem desses serviços em atender às demandas da agricultura familiar.

Essa nova perspectiva é consolidada com a elaboração da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – Pnater (2003), que se configura como um marco na reestruturação dos serviços de Ater pública e no fortalecimento da agricultura familiar, retomando, em boa medida, o paradigma do Humanismo Crítico, do final da década de 1980.

Nesse momento, o processo histórico de ATER aponta mudanças não somente nos enfoques temáticos do desenvolvimento rural, mas principalmente na superação do paradigma tradicional da relação vertical *extensionista-agricultor* (sujeito-objeto) para estabelecer uma nova relação democrática e emancipadora (sujeito-sujeito). O documento referencial deste processo é a Pnater. Nessa caminhada, os extensionistas foram e são os principais protagonistas das mudanças.

Para acontecer nas práticas da realidade social, toda mudança deve acontecer antes nas consciências. Nesse sentido, a mudança nas práticas de Ater requer dos extensionistas a incorporação de concepções pedagógicas emancipadoras.

As diretrizes metodológicas para a construção da Pedagogia de Ater, base para a implantação da Pnater, tem como escopo orientar a superação das práticas que se distanciam e fortalecer as que se aproximam dos fundamentos da pedagogia emancipadora. Nesse sentido se mostra a estreita relação entre os fundamentos da pedagogia emancipadora e os princípios e diretrizes da Pnater. Deste modo uma Pedagogia de Ater baseada nesses pressupostos emancipatórios se coloca como instrumento estratégico para a efetivação da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, pois visa a transformar práticas e princípios convencionais, adormecidos em modelos que não condizem com a conjuntura atual e com as necessidades da agricultura familiar, em novos pressupostos e posturas institucionais e profissionais que possam dar vazão aos novos objetivos estabelecidos pela Pnater.

O quadro de crise econômica e socioambiental, deflagrados pelos modelos de desenvolvimento pautados pela Teoria da Difusão de Inovações e nos já citados pacotes da "Revolução Verde", precisa ser efetivamente superado e substituído por novos procedimentos teóricos, metodológicos e práticos que promovam o desenvolvimento rural sustentável, a autonomia das populações rurais e o fortalecimento da cidadania, como afirma a Pnater. Promover sustentabilidade, autonomia e cidadania requer instrumentos políticos e pedagógicos que visem à potencialização da capacidade de organização, mobilização e intervenção dos grupos sociais que carecem dessa promoção, no caso, os agricultores

familiares. Para tanto, é preciso desenvolver processos educativos que fomentem a construção da consciência crítica dos sujeitos, para terem cada vez mais compreensão da sua realidade e, com isso, maior possibilidade de atuação, acesso e apropriação dos conhecimentos e organização coletiva. Se estamos defendendo a cidadania e autonomia dos sujeitos, estamos negando a passividade, a alienação, a submissão "dos que não sabem", e estamos afirmando a participação popular, os saberes populares, a conscientização e a formação de sujeitos críticos e ativos, compromissados com a transformação da realidade que os oprime, por uma realidade de justiça e igualdade para todos.

É nesse sentido que Pnater e pedagogia emancipadora se encontram e comungam de objetivos. Para desenvolver os princípios e diretrizes da Pnater, fica evidente que é preciso pautar o processo educativo de Ater numa pedagogia de concepção crítica, dialética e transformadora, em contraponto às concepções pedagógicas fomentadoras de acomodação, de transferência e imposição de conhecimentos e valores e de promoção da alienação. A Pnater traz à tona novos paradigmas e objetivos para o desenvolvimento rural do país, focando em um modelo que promova a justiça social, o desenvolvimento sustentável, o aprofundamento da democracia, a participação popular, a melhoria da qualidade de vida, o reconhecimento e a valorização das culturas tradicionais e populares, elementos fundamentais para o fortalecimento da agricultura familiar. A agricultura familiar deve voltar a ser baseada na cooperação, solidariedade e sustentabilidade, portanto, deve-se resgatar suas posturas e princípios que são qualitativamente diferenciados e que precisam, portanto, ser tratados de maneira diferenciada, e não reproduzindo procedimentos de modelos opostos às suas características.

Os fundamentos e princípios da pedagogia emancipadora apresentados neste documento atendem a essas especificidades e se manifestam como instrumento indispensável ao fortalecimento da agricultura familiar baseado nas diretrizes e princípios da Pnater.

Frente ao complexo e diverso cenário das práticas de Ater, busca-se a definição, com base nos referenciais explicitados e de forma participativa e formativa, de diretrizes e procedimentos metodológicos para a Pedagogia de Ater, para orientar a superação de práticas atuais que se distanciam e fortalecer as que se aproximam dos fundamentos da pedagogia emancipadora.

Procedimentos com caráter de orientações, não constituindo um caminho único, um modelo, uma vez que cada experiência é única e específica. O caráter destas orientações e procedimentos apresentados neste documento será mais de problematização do que de normatização. As fontes teóricas e orientações práticas e metodológicas destacadas têm a intenção de estimular processos de problematização das metodologias aplicadas nos diferentes campos de atuação extensionista e proposição de desafios de construção de novas práticas, coerentes com as escolhas teórico-metodológicas feitas pela Rede e também presentes na Pnater.

A problematização e os desafios para a construção da Pedagogia de Ater emancipadora, apontam para a necessidade de focar e valorizar os seguintes elementos:

1. O contexto cultural do agricultor: a Ater deve promover a capacidade de os extensionistas e os agricultores de lerem a realidade e agirem sobre ela para transformá-la, impregnando de sentido suas vidas. Para isso, é necessário que o extensionista conheça e compreenda o contexto cultural, a realidade do agricultor, seu modo de pensar e ver o mundo; suas fontes de informação; a formação histórica do Brasil, especialmente da ocupação da terra e dos modos de produção, a correlação de forças sociais e a cultura da região. Neste campo merecem destaque as dimensões socioculturais – costumes, valores, crenças, tradições, saberes – das comunidades tradicionais. A localidade do agricultor é, dessa forma, o ponto de partida, para que a realidade imediata seja inserida em quadros mais abrangentes, estabelecendo relações com outras dimensões que se interpenetram: regionais, nacionais, continentais, planetária e em diversas perspectivas: social, política, econômica.

2. As condições objetivas e subjetivas do agricultor: identificar, por meio de diálogos e estudos, as reais condições e necessidades do agricultor, sua consciência da situação – ingênua ou crítica – sua percepção dos limites e possibilidades de organização e participação para a transformação da realidade. A ação de empoderamento do agricultor requer um fazer sensível e imerso na sua realidade, a partir de seu território, do seu lugar de vida, convivência, trabalho e relações sociais, de forma que aborde suas problemáticas, reconhecendo seus desafios e potencialidades. É na sua existência concreta (pessoal e coletiva) que

os indivíduos se constroem e reconstróem constantemente pelo diálogo, ora afirmando, ora contrapondo-se, mas, na intrínseca sociabilidade do ser humano, sempre reconstruindo a si e ao coletivo em que atuam. Neste sentido, a prática extensionista passa, também, pela solidariedade, pela afetividade e pelas emoções (elementos constitutivos do humano), sendo que o ouvir e o se fazer ouvir ocupam papéis determinantes neste processo.

3. O saber popular como ponto de partida: os saberes do agricultor, que radicam em seu contexto cultural, constituem o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e transformação da realidade. Daí a importância da leitura do mundo. A construção do conhecimento é processo dialógico no qual se realiza coletivamente a leitura do mundo e se organiza um conteúdo libertador, em que todos têm o que ensinar e aprender, superando as ideologias que pregam a separação entre o pensar e o agir, entre o conceber e o executar, entre o conhecer e o fazer, enfim, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

4. O planejamento participativo: a democracia participativa tem como fundamento o princípio: "O que pertence a todos deve ser decidido por todos" (Boff, 2005). O planejamento é o momento privilegiado da decisão sobre as ações a realizar, os rumos a seguir. O planejamento participativo implica autonomia de cada comunidade em escolher o seu caminho, considerando que cada experiência é única.

5. As possibilidades de trabalho em grupo com os agricultores familiares: a capacidade do extensionista e a motivação do agricultor para o trabalho em grupo pressupõem: saber ouvir; comprometimento; valorização das experiências dos agricultores; solidariedade; coerência entre o discurso e a prática; processos interativos horizontais (situar-se como parceiro numa relação sujeito/sujeito). O extensionista é o provocador no processo de construção de saberes e na compreensão do mundo que cerca o agricultor, estimulando-o a trocar experiências, criando espaços de diálogo, momentos de encontro para ampliar saberes, abrindo horizontes e intervindo na realidade. A superação do isolamento, individualizante, por meio de redes de cooperação com outros agricultores, a permanência de espaços formativos diversificados (quanto ao formato e tempo) e a ampla difusão da memória (oral e escrita) dos trabalhadores e trabalhadoras envolvidos são fatores de empoderamento.

6. A autonomia do agricultor como estratégia de empoderamento: o extensionista e o agricultor são situados como sujeitos históricos, compromissados com as tarefas de seu tempo e convocados a participar do projeto de construção de uma nova realidade social, numa

perspectiva transformadora da sociedade. A ação transformadora será, necessariamente, dialógica, com relações horizontais, de cooperação entre os sujeitos, de forma a superar as relações de dominação, negadoras da condição humana, porque impedem o outro de ser sujeito do processo, de se libertar. A ação extensionista constituir-se-á em uma prática libertadora, em que técnicos e agricultores ocuparão o lugar de como sujeitos da história.

7. A perspectiva da educação popular: o processo educativo em educação popular constrói práticas de intervenção social com as classes populares, em que o processo de conscientização e de problematização da realidade ganha sentido por meio de práticas efetivas que dialoguem com as necessidades de vida dos sujeitos. Constrói-se uma práxis comprometida com a transformação das relações de poder pela desmistificação dos valores ideológicos da sociedade capitalista e a transformação da situação concreta que gera a opressão. Construir uma nova forma de consciência com as classes populares continua sendo a principal tarefa da educação popular, que, no caso da Ater, ganha materialidade à medida que dialoga com e corresponde aos interesses e necessidades reais de vida do agricultor familiar.

8. A educação ambiental: a Ater será uma ação em prol da construção de um novo modelo de desenvolvimento rural, baseado na eco sustentabilidade. O desenvolvimento sustentável requer ações de conscientização do agricultor sobre o impacto ambiental da ação humana e de estratégias agrícolas que preservem o equilíbrio ambiental.

9. O respeito e a valorização da diversidade: o respeito à diversidade implica a rejeição a toda e qualquer discriminação, em relação às questões étnico raciais, afetivo sexuais e de gênero, e a sua valorização requer o reconhecimento da riqueza da diversidade de culturas e tradições como força para a inovação e o empoderamento. No caso do campo, merecem especial atenção as questões de gênero e de geração, pelo reconhecimento e valorização do trabalho da mulher e dos jovens.

10. A promoção da inclusão social: a ação extensionista ultrapassa a relação técnico/agricultor como ato isolado, para integrar-se a um projeto social e global de luta contra as desigualdades e injustiças sociais, requerendo a compreensão do papel e do compromisso de extensionistas e agricultores na construção da sociedade igualitária, para todos.

11. A defesa dos direitos humanos e sociais: em um plano mais amplo, a Ater deve criar condições para que o agricultor usufrua da plenitude dos direitos humanos, estendidos a todos em todas as suas dimensões e dos direitos sociais, do acesso aos bens econômicos e

culturais e ao exercício pleno da cidadania.

12. A participação política em espaços de democracia participativa: a Ater estimulará a participação social do agricultor, por meio de sua inserção em ONGs, sindicatos, associações, conselhos, fóruns e movimentos sociais como forma de mobilização social, formação política, controle social de políticas públicas e estratégias de luta.

13. A formação continuada dos agentes de desenvolvimento rural: o conhecimento constitui processo contínuo frente a uma realidade dinâmica, requerendo do ser humano evolução e construção permanentes. Neste sentido, a formação continuada se torna exigência do processo emancipador, do empoderamento do técnico e do agricultor. A educação continuada do extensionista, por meio de embasamento teórico, de grupos de estudos para troca de experiências, do registro e da sistematização de experiências com os/as agricultores, é fundamental para dar conta das complexas demandas da agricultura familiar.

Assim, a prática pedagógica de Ater, referenciada nos fundamentos teóricos e nas diretrizes expostas, adquire uma dimensão estética e ética, movida pelo desejo, pela generosidade, pela esperança e vivida com alegria. Implica a aceitação do novo, a rejeição da discriminação e a reflexão crítica sobre a prática, garantindo o rigor metodológico, a pesquisa, a competência, o poder da crítica, o respeito aos saberes, cultura e tradições dos agricultores e o comprometimento político, com a construção de um novo modelo de desenvolvimento rural.

Na perspectiva de desencadear um processo participativo na educação em extensão rural, a construção de um projeto político pedagógico é primordial.

Ele pode ser considerado um momento importante de renovação da atividade educativa. Projetar significa “lançar-se para frente”, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. Nesse processo podem-se distinguir dois momentos:

- a) o momento da concepção do projeto;
- b) o momento da institucionalização ou implementação do projeto.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém.

Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

A noção de projeto implica, sobretudo, tempo:

- a) Tempo político que define a oportunidade política de um determinado projeto;
- b) Tempo institucional. Cada instituição, cada organização, encontra-se num determinado tempo de sua história. O projeto que pode ser inovador para uma pode não ser para outra;
- c) Tempo para amadurecer as ideias. Só os projetos burocráticos são impostos e, por isso, revelam-se ineficientes em médio prazo. Há um tempo para sedimentar ideias. Um projeto precisa ser discutido, e isso leva tempo.

Há evidentemente outros componentes do projeto, sem os quais seu êxito pode ficar comprometido. Como elementos facilitadores de êxito de um projeto, podemos destacar:

- 1º) Uma comunicação eficiente: um projeto deve ser factível e seu enunciado facilmente compreendido;
- 2º) Adesão consciente ao projeto: todos precisam estar envolvidos. A corresponsabilidade é um fator decisivo no êxito de um projeto;
- 3º) Bom suporte institucional e financeiro, que significa: vontade política, pleno conhecimento de todos – principalmente dos dirigentes – e recursos financeiros claramente definidos;
- 4º) Controle, acompanhamento e avaliação do projeto. Um projeto que não passa por constante avaliação não demonstra se seus objetivos estão sendo atingidos;

5º) Uma atmosfera, um ambiente favorável: Não é desprezível um certo componente mágico simbólico para o êxito de um projeto, uma certa mística (ou ideologia) que cimenta a todos os que se envolvem em um projeto;

6º) Credibilidade: as ideias podem ser boas, mas, se os que as defendem não têm comprovada competência e legitimidade, isso pode obstaculizar o projeto;

7º) Um bom referencial teórico que facilite encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto.

As dimensões política e pedagógica explicitam os fundamentos teórico-metodológicos, o tipo de organização política, as estratégias e táticas para efetivação dos objetivos e as formas de implementação do trabalho. Desta maneira, o projeto político pedagógico deve ser compreendido como um instrumento e processo de organização e mobilização, que visa possibilitar avanços no enfrentamento dos desafios do campo político em que se atua, através de trabalhos educativos contínuos orientados por um conjunto de fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos.

A falta ou a não apropriação desses elementos dificulta a elaboração e a implantação de um projeto novo de inspiração participativa. A implantação de um novo projeto político pedagógico participativo enfrentará sempre a descrença generalizada dos que pensam que nada adianta projetar enquanto não houver vontade política dos "de cima". Por isso é preciso ter consciência de que o pensamento e a prática dos "de cima" não se modificará enquanto não existir pressão dos "de baixo".

Um projeto político pedagógico deve constituir-se num verdadeiro processo de conscientização e de formação participativa; deve constituir-se num processo de repercussão da importância e da necessidade do planejamento na educação.

No campo da extensão rural, a construção de um projeto político pedagógico baseado em novos paradigmas e na reconstrução de referências e princípios, na perspectiva da educação crítica emancipadora e popular, pode se manifestar como um conjunto de diretrizes e orientações metodológicas e de prática educativa, calcados em fontes teóricas coerentes com a perspectiva crítica, dialética e transformadora.

O objetivo desse sistema de fundamentos "teóricos-metodológicos-práticos" aponta para a capacidade de potencializar as possibilidades de (re) construção, abrangência e desenvolvimento de novas práticas de Ater, que possibilitem que a pesquisa e a assistência técnica em extensão rural cheguem de maneira horizontal, democrática e participativa junto aos agricultores familiares. E, sobretudo, que respeite e valorize seus saberes e cultura, sempre coerente com a intencionalidade de contribuir para a formação de cidadãos cada vez mais conscientes,

solidários e convergentes político e ideologicamente.

Tendo em vista esses pressupostos, afirma-se como fundamental numa perspectiva emancipadora, que a construção da pedagogia de Ater se oriente pelos seguintes procedimentos metodológicos:

1. O acolhimento: por mais simples que seja o lugar da formação, cuidar da organização do espaço e do acolhimento para que as pessoas se sintam bem recebidas; criar uma atmosfera de aconchego no grupo; criar condições para que se apresentem e falem brevemente de si mesmos e de sua experiência; cuidar das relações interpessoais para que se pautem na dialogicidade, no respeito, na valorização da contribuição de cada um.

Há uma "pedagogicidade" na organização do espaço e do tempo. Estética e ética são princípios da pedagogia freiriana e da educação emancipadora. A prática de ensinar e aprender é uma prática política, ideológica, pedagógica, estética e ética.

2. A definição dos princípios de convivência: construir, com o grupo, de forma participativa e dialógica, os princípios de convivência do processo de formação. Definir com os participantes o que deverá orientar a convivência durante as atividades formativas. A pontualidade, o respeito à fala do outro, o uso de uma linguagem acessível a todos, o tempo para os esclarecimentos de dúvidas, a avaliação dialógica, os critérios de avaliação, etc. são aspectos que o grupo define como relevantes? Que outros aspectos as pessoas identificam como fundamentais? Durante as formações, quais princípios de convivência orientarão as ações de cada um?

3. A utilização de linguagens lúdicas e da tradição popular: usar diferentes linguagens artístico culturais no processo educativo para mobilizar as diferentes formas de manifestação humana em favor da educação transformadora. Valorizar músicas, danças, brincadeiras, poesias, versos, imagens, fotos para cultivar o sentimento de pertença, partilha, cumplicidade, construção coletiva e cultivo de valores condizentes com a intencionalidade da Pnater. As pedagogias emancipadoras, participativas, dialógicas nos ensinam que educamos com o corpo inteiro. A afetividade, a sensibilidade, a emoção não se acham excluídas da cognoscibilidade. Elas mobilizam a aprendizagem.

4. A leitura do mundo: conhecer o contexto dos participantes; identificar as situações significativas de cada contexto e dos diferentes sujeitos que dele fazem parte; conhecer o conhecimento que cada um traz consigo; identificar a visão de mundo e a análise que fazem de suas experiências.

Possibilitar o desenvolvimento de sua palavra para que, surgindo da e voltando-se sobre sua realidade, delinear seus projetos por um mundo melhor, pela (re) invenção da cidadania, comprometendo-se com a reflexão crítica, com a aprendizagem de novas práticas e com a

construção de novas realidades. Não chegar com um pacote de instruções e conteúdos a serem "depositados" na cabeça dos participantes. Familiarizar-se com o conhecimento que eles trazem. Construir pontes entre o conhecimento informal e o formal; entre o "saber de experiência feito" e o conhecimento científico. Para isso, é fundamental a leitura do mundo. Ela cria condições para reconhecer a pluralidade e a especificidade dos contextos e dos sujeitos (considerando questões étnicas, raciais, de gênero, de experiência, de faixa etária etc.), as diferenças regionais, as diversidades socioeconômica e ambiental existentes no meio rural e nos diferentes territórios, abrindo espaço para conhecer as inúmeras e variadas realidades a partir das quais os processos de formação devem ser construídos.

5. A problematização: problematizar o contexto; a pedagogia emancipadora contribui para tornar visível o que o olhar normalizador e anestesiado oculta. Ajuda a interrogar, a questionar, a duvidar, a desestabilizar as certezas, a criar novas possibilidades, a nomear o mundo em que vivemos e a (re) nomear o mundo que queremos construir, partindo sempre do contexto dos grupos. Ler o mundo para reescrevê-lo. Problematizar os aspectos identificados no momento da Leitura do Mundo para propiciar a reflexão crítica sobre o modelo de desenvolvimento no qual se referenciam e as suas práticas (o como fazem – modelo e técnica – e porque fazem –intencionalidade).

6. O aprofundamento teórico: aprofundamento da compreensão dos desafios, identificação de possibilidades de intervenção por meio do referencial teórico e estudos elaborados sobre a temática. Mediante o processo de reflexão sobre as práticas apresentadas e apropriação do conhecimento socialmente produzido, elaboram-se um plano de ação para a realidade estudada/problematizada.

7. A construção do conhecimento: a partir da compreensão de cada desafio e temática discutida, são identificadas as possibilidades e limites para as ações locais na perspectiva da transformação da realidade e definição de conceitos, para orientar a prática e contribuir para o permanente exercício do desvelamento da realidade e emancipação dos sujeitos.

8. A avaliação: avaliação dialógica (prevê a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo formativo), processual (buscando identificar os avanços e desafios para reorientação da prática durante a formação) e formativa (porque educa durante o processo).

9. A dimensão individual e a dimensão coletiva do processo de aprendizagem: permitir que os participantes vivenciem momentos de trabalho/reflexão individual e também de construção/reflexão coletiva, de compartilhamento de práticas e de aprendizagens.

10. O trabalho pedagógico na perspectiva dos Círculos de

Cultura: as 'classes' são substituídas pelos 'círculos de cultura', os 'alunos' pelos 'participantes dos grupos de discussões', os 'professores' cedem lugar aos 'coordenadores de debates'. De igual modo, a 'aula' era substituída pelo 'debate' ou pelo 'diálogo' entre educador e educandos e o 'programa' por 'situações existenciais' capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumirem posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência (BEISIEGEL, 1982:144). A perspectiva do Círculos de Cultura pressupõe que "quem ensina, aprende ao ensinar e, quem aprende, ensina ao aprender", reconhecendo o educando como partícipe do processo de construção do conhecimento, promovendo o diálogo entre os saberes informal e formal e o reconhecimento de que onde e quando se aprende, também se ensina.

11. O registro e a sistematização: a pedagogia de Ater na perspectiva emancipadora valoriza o registro do processo e a sistematização das experiências (desde o planejamento, das ações desenvolvidas, das reflexões e dos aprendizados construídos, das avaliações realizadas, etc.), visando à construção de novos conhecimentos.

Os procedimentos metodológicos da Pedagogia de Ater pressupõem, entre outros, o acolhimento, a construção compartilhada dos compromissos do grupo (princípios de convivência); a mobilização de saberes e expectativas dos sujeitos; o conhecimento dos diferentes contextos e participantes dos processos formativos, as leituras e os relatos dos envolvidos, o compartilhamento, a sistematização de saberes e de metodologias; a exposição dialogada, os debates e a reflexão crítica; a elaboração e sistematização de propostas; a construção de instrumentais de acompanhamento, sistematização e difusão das experiências; a elaboração de material didático específico, com seleção de textos, instrumentais pedagógicos, documentos, exercícios, informações e dados sobre o conteúdo temático; a garantia de momentos de formação continuada com agricultores e lideranças para: conhecer melhor os sujeitos; socializar experiências para avaliar as metodologias de trabalho e sistematizar as práticas.

Para cada diretriz e procedimento, há uma variedade de possibilidades de desenvolvimento das ações pedagógicas. Não caberia, no contexto deste documento, entrarmos nesse nível de detalhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este documento apresenta fundamentos pedagógicos, na perspectiva da educação emancipadora, e orientações metodológicas para a o processo de construção de uma Pedagogia de Ater. Essa pedagogia será construída, de forma participativa, pelos extensionistas, na práxis dialética da ação/reflexão, releitura da ação e produção de novos saberes. Coerente com a perspectiva da educação emancipadora, os referenciais dessa pedagogia vão se definindo de forma coletiva, dialógica e democrática.

Para isso, além dos procedimentos próprios do processo de construção da nova pedagogia, duas ações se apresentam como relevantes:

- Instituir uma nova cultura de registro e sistematização das práticas que, informadas pelos fundamentos pedagógicos (epistemologia da prática), permitirão que sejamos todos e todas leitores e leitoras, e também escritores e escritoras dessa nova pedagogia, coerente com a atual Pnater;
- Criar programa de formação continuada dos extensionistas com base na nova pedagogia de Ater.

Este documento constitui mais um pequeno passo nos movimentos da definição do novo paradigma emancipador na relação, nos encontros, entre extensionistas e agricultores. A caminhada continua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). *Educação Popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.
- BOFF, Leonardo. *Ekklesia - democracia radical*. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 24 de junho de 2005.
- BEISIEGEL, Celso de Rui (1982). *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo, Ática.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.) *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre educação*. Edições Loyola, São Paulo, 1990.
- _____. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- _____. *A pergunta a várias mãos: a expectativa da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues & ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura Rebelde: escritos da educação popular de ontem e de agora*. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Abril Cultural/ Brasiliense, 1984.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Criação histórica: o projeto da autonomia*. Porto Alegre: Palmarinca, 1991.
- _____. *A Instituição Imaginária do Social*. Rio. Paz e Terra. 1982
- CORDOVA, Rogério de Andrade. *Instituição, educação e autonomia: na obra de Cornelius Castoriadis*. Brasília, Plano Editora, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 31ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004
- _____. & GADOTTI, Moacir & GUIMARAES, Sergio. *Pedagogia: diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 12º edição, São Paulo: Paz e Terra, 1992
- _____. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- _____. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1971.

- FREINET, Célestin, 1970. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Editorial Presença.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. Livraria Editora Edart: 1977: p.120-1
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 6a. Edição. São Paulo: Ática, 1998
- _____. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez: autores associados, 1983.
- IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LÉVY, Pierre, 1999. *Cibercultura*. Rio de Janeiro
- LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e Cultura: as ideias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- MANFREDI, Silvia Maria. *A Educação Popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci*. In BEZERRA, Aída & BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.) *A questão política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- MARQUES, Mário Osório. *Os paradigmas da educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: MEC/INEP, v. 73, nº 175, p. 547-565, set/dez.1992
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do Capital*. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- _____. *Estado e educação popular: recolocando o problema*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. SP: Brasiliense S. A., 1986.
- _____. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2003
- _____. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2007.
- VIGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente*. SP, Martins Fontes, 1999.
- RODRIGUES, Cyro Mascarenhas. *Cadernos 114 de Ciência & Tecnologia*. Brasília. Vol. 14, n. 1. p.113-154. 1997

SUGESTÕES VIDEOGRÁFICAS

Ilha das Flores – Dir: Jorge Furtado

Germinal – Dir: Claude Berri

Eles Não Usam Black Tie – Dir: Leo Hirzman

Cabra Marcado para morrer – Dir: Eduardo Coutinho

Sociedade dos Poetas Mortos

Coleção Grandes Educadores, ATTA MÍDIA:

Lev Vygotsky,

Célestin Freinet,

Jean Piaget e

Paulo Freire.

Amorosidade (para Paulo Freire)

Paulo Freire cunhou uma interpretação de amorosidade que vai além do bem-querer familiar ou de laços de amizade. A amorosidade ganha uma conotação fortemente relacionada a um princípio ético fundamental para aqueles que se colocam como defensores da justiça social, da luta pelos direitos dos oprimidos e pela igualdade entre os seres humanos. Lutar por essas conquistas só será um ato efetivamente sincero, humanitário, se for mergulhado pelo princípio de amorosidade pelos seres humanos, como voto de acreditar na capacidade dos seres humanos em criar e recriar relações qualitativamente diferentes, em que prevaleça o amor, a solidariedade, a justiça e a igualdade em lugar do ódio, da competição, da exploração e da desigualdade.

Autonomia

Autônomo é aquele ou aquela que dispõem dos recursos necessários para tomar decisões conscientes sobre a sua própria vida. Esses recursos dizem respeito a uma consciência crítica sobre a realidade em que se está imerso, à prática de ações transformadoras das relações sociais de opressão, bem como, da realidade material para uma vida digna aos seres humanos. Ter autonomia é, portanto, estar em condições de assumir-se a si mesmo como sujeito em uma sociedade democrática.

Autogestão

Autogestão se refere a um organismo administrado pelos seus membros por meio de um regime de democracia direta, no qual não há hierarquia entre eles e as decisões são tomadas coletivamente em total igualdade de condições. No caso de uma empresa ou outra instituição, elimina-se a figura do patrão, direção ou presidência e a divisão do trabalho é feita de maneira horizontal.

O conceito de autogestão é também entendido de maneira mais abrangente pelas correntes político filosóficas do comunismo e do anarquismo. Nesse sentido, a autogestão trata das relações de produção que organizam a sociedade, eliminando não apenas a hierarquia mas também os mecanismos de organização capitalista.

Conscientização

Uma vez inseridos em um mundo com valores definidos e naturalizados – a ideologia – os seres humanos muitas vezes não conseguem tomar consciência do motivo pelo qual a realidade em que estão inseridos funciona da maneira como funciona – isto é, numa relação desigual entre seres iguais. O que chamamos de conscientização é a possibilidade de os seres humanos entenderem o porquê as coisas são assim, o que acaba por desnaturalizar os valores dominantes. Quando um

ser humano percebe que as condições que tem de vida não são assim por que "deus quer" ou "sempre foi assim", mas que são construídas pelos seres humanos e por isso passíveis de transformação, ele toma partido pela causa dos oprimidos, caminhando em direção à própria libertação.

Consciência ingênua e consciência crítica

A contraposição entre consciência ingênua e consciência crítica trata da diferenciação entre níveis de consciência, na capacidade de observação, análise e interpretação crítica e abrangente das pessoas em relação aos fatos cotidianos da realidade e também de assuntos de ordem mais complexa. Desta maneira, a consciência ingênua diz respeito às interpretações superficiais, imediatistas sobre a realidade, que não conseguem perceber e enxergar a totalidade das relações que causam determinada situação, observando-a de maneira fragmentada e rasteira – podemos relacioná-la àquilo que se denomina senso comum.

A consciência crítica manifesta a capacidade de observar e analisar a realidade, compreendendo de maneira cada vez mais profunda e abrangente as estruturas sociais que determinam e condicionam essa mesma realidade, estabelecendo a relação entre os fatores particulares (micro) com os fatores estruturantes (macro), possibilitando uma compreensão da totalidade das relações que compõem determinada situação e assim ter maior possibilidade de intervir sobre ela de maneira efetiva, objetiva e consciente.

Classes sociais

Na sociedade em que vivemos, existe uma diferença incontestável entre ricos e pobres. Uma grande quantidade da população vive sob condições de miséria, enquanto que um pequeno grupo detém um poder econômico muito grande.

Quando falamos de classes sociais estamos nos referindo ao lugar em que cada pessoa ocupa nessa relação entre ricos e pobres. Há um determinado grupo, que detém os meios de produção e o controle político do Estado capitalista, chamado de classe dominante. Há outro grupo, dos trabalhadores, que vende a sua força de trabalho em troca de um salário para a sua sobrevivência, a esse damos o nome de classe dominada, ou classe trabalhadora. O movimento político de nossa sociedade se dá mediante o conflito de forças entre essas duas classes economicamente diferentes.

Democracia participativa

A concepção de democracia participativa pressupõe avanços nos instrumentos de participação popular, em contraposição à concepção restrita da democracia representativa, na qual a participação se limita ao

voto. Na concepção de democracia participativa se pretende que existam efetivos mecanismos de controle da sociedade civil sob a administração pública, entendendo que uma democracia efetiva se faz por meio de contínuos e sistemáticos processos de discussão, opinião e decisão por parte da população sobre os assuntos da gestão pública. Dessa maneira a legitimidade das decisões políticas é construída por instrumentos cada vez mais abrangentes de inclusão da sociedade civil sobre os assuntos da administração pública, transpondo em muito a limitada concepção de que democracia é apenas a escolha dos representantes. A democracia participativa prevê a mescla dos instrumentos da democracia representativa com outros instrumentos e mecanismos de democracia direta: a iniciativa popular com valor decisório, conselhos com poder de deliberação, plebiscitos, referendos e assembléias.

Educação popular

Entende-se por educação popular uma concepção de educação que valoriza o saber popular no processo de construção do conhecimento. Além dessa valorização (sem a qual não se pode denominar uma educação de "popular") a educação popular carrega historicamente em seu conceito a intencionalidade de tomada de consciência crítica das classes populares economicamente desfavorecidas sobre o mundo e a realidade em que vivem para que, mediante essa conscientização, possam elaborar formas de ação que contestem e transformem as relações de opressão da sociedade capitalista.

Empoderamento

A ideia de poder está, corriqueiramente, associada à ideia de força. Neste sentido, levando em consideração a vida dos seres humanos em uma sociedade de classes, baseada na relação entre opressores e oprimidos, o poder torna-se privilégio daqueles que detém condições econômicas e políticas mais satisfatórias. A ideia de poder também está associada ao conhecimento que cada pessoa tem de sua própria realidade, na relação com os outros seres humanos e com o mundo em que estão inseridos. A ideia de empoderamento tem como motivo principal a tomada de consciência dos seres humanos sobre a realidade em que vivem para que assim, junto a uma práxis transformadora da realidade, cada indivíduo por si, em um processo de coletivização dos bens materiais e de democratização das relações humanas, assuma o poder enquanto antes era legitimado por uma força estranha. O empoderamento compreende a coletivização do poder em nome do bem de todos, entendido assim não como posse individual, mas como ação de cada sujeito na transformação das relações de opressão que pautam o modo de vida da sociedade de capitalista.

Ideologia

Chamamos de ideologia um conjunto de valores – morais, sociais, políticos – que fazem parte de nossa consciência enquanto seres humanos no mundo. Todos nós carregamos em nossas ações, em nossas falas e em nossos comportamentos, valores, maneiras de enxergar o mundo e as pessoas. Esses valores, quando agrupados, formam um tipo de ideologia, ou seja, é a ideia que fazemos do mundo e das pessoas como um todo.

A ideologia que seguimos costuma ser adquirida em nossas relações cotidianas. Nesse movimento, muitos valores não são criados por nós, mas são apenas incorporados em nosso cotidiano, muitas vezes em benefício das classes dominantes, que detém os meios necessários de divulgação de uma ideologia que sirva aos seus interesses – como a televisão, e a própria forma como acontecem as relações no trabalho, partindo da competição entre os iguais.

Legitimação

Para que os valores de uma pessoa, grupo ou classe sejam aceitos pela maioria, é necessário um processo de naturalização, ou seja, de tornar uma ideia ou um valor de um determinado grupo verdade absoluta, sem contestação. Esse é o processo de legitimação de uma ideologia ou de uma ordem social, isto é, tornar legítimo, e por isso incontestável, os valores de uma determinada pessoa, grupo ou classe.

Modo de produção capitalista

Quando vamos a um supermercado e compramos gêneros alimentícios, calçados, material de limpeza, entre outros, estamos adquirindo bens. Da mesma forma, quando pagamos a passagem do ônibus ou uma consulta médica, estamos pagando um serviço. Ao viverem em sociedade, as pessoas participam diretamente da produção, da distribuição e do consumo de bens e serviços, ou seja, participam da vida econômica da sociedade. O modo de produção é a maneira pela qual a sociedade produz seus bens e serviços, como os utiliza e os distribui; é formado por suas forças produtivas e pelas relações de produção existentes nessa sociedade. O modo de produção capitalista se caracteriza pela propriedade privada dos meios de produção e pela liberdade de mercado. Nesse sistema, a produção e a distribuição das riquezas são regidas pelo mercado, no qual, em tese, os preços são determinados pelo livre jogo da oferta e da procura. O capitalista, proprietário de empresa, compra a força de trabalho dos trabalhadores para produzir bens que, após serem vendidos, lhe permitem recuperar o capital investido e obter um excedente denominado lucro. No capitalismo, as classes se relacionam pela posse ou carência de meios de produção e pela livre contratação do trabalho e/ou trabalhadores.

Pedagogia

A palavra "Pedagogia" tem origem na Grécia Antiga, Paidós (criança) e Agogé (condução), tendo se constituído como a ciência cujo principal objetivo é a análise e investigação dos processos educativos, nos âmbitos teórico e prático. Por meio da reflexão acerca dos temas pertinentes à educação, encarada como prática humana que possui intencionalidade definida, esta ciência pretende compreender e produzir uma análise a respeito dos meios e fins do fenômeno educativo. A partir do entendimento dos processos compreendidos pela educação é possível construir uma crítica consistente e pensar novas possibilidades.

Práxis

Quando falamos a palavra prática, pensamos na ideia de ação, em oposição à ideia de pensamento e contemplação. A prática é a nossa ação no mundo. Porém, a ação dos seres humanos no mundo em que vivem é diferenciada da dos demais animais. Com a nossa ação, transformamos a natureza e nós mesmos. Damos o nome de práxis a esse tipo de ação própria dos seres humanos de transformar o seu meio, com o seu trabalho, com a particularidade de tomar consciência de sua ação no mundo, consciência impossível aos demais animais. Portanto, a práxis, além de incorporar um tipo de ação específica dos seres humanos no mundo – transformar a natureza e a sociedade por meio de seu trabalho – engloba também uma tomada de consciência de cada ser humano sobre o seu papel no mundo, o que acaba por desenvolver uma reflexão sobre a própria realidade em que estão inseridos. Podemos dizer que existem dois tipos de práxis, a práxis produtiva e a práxis social.

Relação dialética

Por vivermos em sociedade, toda a nossa vida está pautada por diferentes tipos de relações. Essas relações são o que nos constituem como seres humanos, o que produz os nossos valores e o que constrói efetivamente a vida em sociedade, ou seja, a relação dos seres humanos com o mundo e entre si.

Essa relação tem uma maneira própria de se constituir: ela se baseia na relação social entre forças diferentes que compõem a sociedade. Essa relação é conflituosa e contraditória entre os diversos interesses de grupos sociais diferentes (por exemplo, os interesses dos trabalhadores de uma fábrica e os interesses do dono da fábrica), é o que dá à condição das relações entre os seres humanos o caráter dialético, isto é, de unidade e de contradição entre interesses diferentes dos grupos ou classes que compõem a sociedade em que vivemos.



gtz



Departamento de Assistência
Técnica e Extensão Rural

Secretaria da
Agricultura Familiar

Ministério do
Desenvolvimento Agrário

