REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 2. Número 2. 2018.

REFLEXÕES SOBRE O FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS DO CAMPO A PARTIR DA INTERVENÇÃO DE EXTENSIONISTAS RURAIS

Kelly Santiago Oliveira
Mestranda em Educação do Campo – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Especialista em Educação do Campo – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Serrinha, Graduada em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus XI.
E-mail: kellysantiagoo@hotmail.com

Davi Silva da Costa
Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ; Mestrado em Cultura e Sociedade - Universidade Federal da Bahia, UFBA; Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo. - Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil; Graduação em AGRONOMIA, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
E-mail: davi.costa@ifbaiano.edu.br

ARTIGO

Recebido: 11 de dezembro de 2018 Aceito: 27 de dezembro de 2018

RESUMO: O presente artigo trará discussões acerca das contribuições dos extensionistas nas comunidades e sua relação com a (re) construção das identidades das crianças do campo. Desta forma, pretende-se delinear um estudo que irá contribuir para a compreensão dos resultados concretos da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), apontando desafios e perspectivas para o fortalecimento das identidades das crianças e jovens do campo, utilizando as metodologias e princípios de Educação do Campo. É importante ressaltar que a pesquisa-ação ainda está sendo desenvolvida, desta forma, não podemos apontar ainda resultados a partir da sua intervenção, e sim quais as mudanças que já estão ocorrendo durante o processo.

Palavras-chave: Infância. Identidade. ATER.

ABSTRACT: This article will discuss the contributions of extension workers in the communities and their relation to the (re) construction of the identities of rural children. In this way, it is intended to outline a study that will contribute to the understanding of the concrete results of the Technical Assistance and Rural Extension (ATER), pointing out challenges and perspectives

for strengthening the identities of rural children and youth, using the methodologies and principles of Field Education. It is important to point out that action research is still being developed, so we cannot still point out results from its intervention, but rather what changes are already occurring during the process.

Keywords: Childhood. Identity. ATER.

1. O CANDEEIRO – ALUMIANDO AS IDEIAS

O presente artigo tem o intuito de construir uma análise sobre o fortalecimento das identidades das crianças do campo, mediante a ação de técnicos e técnicas extensionistas, que trabalham nas comunidades rurais, a partir de prestação de serviço de ATER aos agricultores e agricultoras.

É preciso compreender que a imagem da criança campesina é múltipla, visto que o campo brasileiro é extremamente diverso e possui diferentes matrizes socioculturais, comunidades múltiplas, diversas lutas, contextos que precisam ser considerados para o atendimento especifico dessas crianças, que ajudam na produção, participam dos movimentos sociais e lutas sindicais com seus familiares e, acima de tudo, possuem valores distintos das crianças da cidade.

A Educação do Campo não se restringe aos muros da escola, ela é "maior que a escola, pois está presente no movimento e na organização do povo" (SILVA, 2004, p. 9) e os extensionistas, educadores sociais das comunidades, devem estar atentos e abertos para integrar e fazer parte desse movimento. É importante ressaltar que a identidade é um processo contínuo que precisa ser compreendido e valorizado, principalmente para que não haja perda de elementos fundamentais pelo caminho, em especial o das raízes, essenciais para a formação do ser humano, entretanto, sem romantizar ou desconsiderar que o campo tem sofrido diversas mudanças estruturais na sociedade moderna.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância da Educação do Campo dentro desse processo de ressignificação e pertencimento. Dessa forma, é preciso refletir sobre a educação dada ao povo do campo, valorizar os tipos de saberes e vivências, suas culturas e modos de viver, bem como, a educação nos espaços não-formais, como a extensão rural que acontece nas comunidades através de entidades prestadoras de serviços de ATER.

Dentro deste contexto , a nova ATER nasce a partir da análise crítica dos resultados negativos da Revolução Verde[5] e dos problemas já evidenciados pelos estudos dos modelos convencionais de ATER e, de tal modo, vem contribuir para a construção de outros estilos de desenvolvimento rural e de agricultura que, além de sustentáveis, possam assegurar uma produção agroecológica e melhores condições de vida para a população rural e urbana.

2. BREVE HISTÓRICO SOBRE A ATER NO BRASIL

A Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) tem importância fundamental no processo de comunicação de novas tecnologias, geradas pela pesquisa e com conhecimentos diversos, essenciais ao desenvolvimento rural no sentido amplo e, especificamente, ao desenvolvimento das atividades agropecuárias, florestais e pesqueiras. Considerada uma das ações mais relevantes na garantia do desenvolvimento da Agricultura Familiar, nesse sentido, é importante ressaltar que a ATER vive um novo momento histórico, marcado pelo processo de ressignificação, ampliação e fortalecimento desses serviços.

Nesse contexto os extensionistas necessitam atuar na assistência técnica de forma proativa, com espírito de investigação, a fim de contribuir para que os agricultores/as possam compreender seus problemas, buscar soluções de forma participativa, construindo e socializando saberes. Sua atuação deve ser baseada na nova Lei de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER).

A Lei, no seu Art. 2º, Parágrafo I, diz que a ATER deve ser um "serviço de educação não formal, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive das atividades agroextrativistas, florestais e artesanais".

Vale ressaltar que a extensão rural no Brasil, segundo Lisita (2005) seguiu três fases distintas para chegar ao modelo que conhecemos hoje:

A fase "humanismo assistencialista", que prevaleceu desde 1948 até o início da década de 1960, foi a pioneira para o desenvolvimento da extensão rural no país. Em seus objetivos, o papel principal do extensionista era focado em aumentar a produtividade

[5]O processo de modernização da agricultura, conhecido como Revolução Verde, acarretou profundos impactos no espaço geográfico mundial e brasileiro, modelo baseado no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos na agricultura. A partir da década de 1970, o modelo começou a apresentar alguns sinais de esgotamento, por meio da identificação dos gigantescos problemas ambientais, ocasionados pelo uso intensivo de agrotóxicos.

agrícola, visando melhorar o bem-estar das famílias rurais, gerando o aumento da renda e diminuição da mão-de-obra necessária para produzir, sendo que os métodos adotados pelos extensionistas, naquela época, eram marcados por ações paternalistas e não "problematizavam" com os agricultores, apenas buscavam induzir as mudanças de comportamento por meio de metodologias preestabelecidas, de modo que não favoreciam o despertar da consciência crítica, de forma que atendia apenas as suas necessidades imediatas.

A segunda fase pautou-se através do período de abundância de crédito agrícola subsidiado (1964 a 1980), que foi chamada de "difusionismo produtivista", baseando-se na aquisição por parte dos produtores de um pacote tecnológico modernizante, com uso intensivo de capital (máquinas e insumos industrializados), com enfoque altamente "tecnicista", visando uma estratégia de desenvolvimento do meio rural, através de uma metodologia que levava em conta apenas os aspectos técnicos.

A partir desse contexto, busca-se realizar uma transição do modelo tradicional das atividades de Ater que, segundo Lisita (2005), era difusionista produtivista para um modelo de assistência técnica a uma agricultura com base ecológica e a partir de um enfoque voltado para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis, para a utilização adequada e consciente dos recursos naturais.

Dessa forma, a Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) visava o aumento da produtividade e a mudança da mentalidade dos produtores, do "tradicional" para o "moderno". Com o surgimento da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) houve grande expansão do serviço de extensão rural no país.

No início dos anos 80, iniciou-se no país uma nova proposta de extensão rural, que preconizava a construção de uma "consciência crítica" nos extensionistas. O "planejamento participativo" tinha como foco principal a construção coletiva entre os assessores e agricultores, com base na pedagogia da libertação desenvolvida por Paulo Freire. Esta fase foi chamada de Humanismo Crítico e permeia até os dias atuais.

Esse serviço, sem sombra de dúvida, vem contribuindo ao longo dos anos para o surgimento de novas perspectivas de vida e para o desenvolvimento do Brasil rural, que vai muito além do quesito da orientação agrícola, partindo para a educação das famílias atendidas, considerando também os filhos e filhas desses agricultores/as. Assim como exemplifica em um de seus objetivos específicos: "Promover a valorização do conhecimento e do saber local e apoiar os agricultores familiares e demais públicos da extensão rural, no

resgate de saberes capazes de servir como ponto de partida para ações transformadoras da realidade".

Entretanto, um dos grandes desafios encontrados na implementação de políticas de Assistência Técnica está relacionado à permanência dos povos do campo no campo. Essa permanência, por sua vez, liga-se diretamente à ausência de uma Educação do Campo que construa uma valorização do cotidiano rural e assim resulte na construção das identidades das crianças e jovens, não esquecendo as condições materiais e, mais objetivamente, possibilitando a geração de renda neste universo.

Baseando-se no pensamento de Freire (1989), "não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado" (p. 66), dessa forma, fica explícito que, a ATER e seus agentes sociais, segundo a PNATER, devem contribuir diretamente para,

> desenvolver processos educativos permanentes e continuados, a partir de um enfoque dialético, humanista e construtivista, visando a formação de competências, mudanças de atitudes e procedimentos dos atores sociais, que potencializem os objetivos de melhoria da qualidade de vida e de promoção do desenvolvimento rural sustentável. (BRASIL, 2004, p. 7).

Dentro dessa perspectiva, segundo Silva (2005), "as especificidades da vida camponesa não têm na educação urbana o diálogo necessário para o atendimento das diferenças identitárias desses povos", por isso a necessidade de uma abordagem específica educativa desses extensionistas, de forma que atenda com eficácia as inquietudes dos sujeitos do campo e possam contribuir de forma significativa para que as crianças e jovens se reconheçam enquanto sujeitos de direitos e, a partir da educação, possam transformar suas realidades e emancipar as suas vidas.

3. AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES E PERTENCIMENTOS AO CONTEXTO CAMPONÊS

O conceito de identidade vem sendo construído ao longo da história, com as mais variadas matrizes culturais e sociais. No Brasil, a identidade do povo, por conta principalmente da pluralização, está em constante construção e não possui traços específicos.

Para tanto, Hall (2006) apresenta três concepções muito diferentes de identidade, no seu livro "A identidade cultural da pós-modernidade":

A primeira refere-se ao sujeito do Iluminismo, que estava baseado numa concepção voltada para a pessoa humana, considerado como um "indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo" (p. 10), de forma que a identidade era o centro da pessoa, uma concepção mais individualista do sujeito e de sua identidade.

A segunda tomava como base a noção do sujeito sociológico, que refletia principalmente que o centro e núcleo do sujeito não era autônomo e autossuficiente, trazia no seu cerne a crescente complexidade do mundo moderno e a importância da relação com outras pessoas, bem como, "mediava para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava" (p. 11). Dessa forma, a identidade é formada a partir da "interação" entre o eu e a sociedade, preenchendo o espaço entre o "interior" e "exterior" – mundo público e mundo pessoal.

E por fim, o sujeito pós-moderno, que comunga da ideia de que não é uma identidade fixa, única, essencial e permanente, de modo que a identidade "torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados e interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (Hall, 2006, p. 13).

Nesse contexto, "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas". (Hall, 2006, p. 13).

De acordo com o mesmo autor (2006, p. 13) os contextos sociais e culturais que nos rodeiam constroem e reconstroem as "formas pelas quais somos representados e interpelados". Por essa razão, construir a compreensão de que a não identidade engessada e imutável é de extrema importância para fortalecer o debate da extensão como um processo de comunicação, a partir do processo proposto por Freire, e principalmente uma extensão baseada na construção dialógica do PNATER.

Toda a discussão identitária nessa perspectiva, segundo Bauman (1999, p.19), traz a reflexão sobre a chamada pós-modernidade, na qual observa as delimitações geográficas já construídas e aceitas, que se configuram de forma natural como fronteiras, inclusive para a identidade e a sua representação social dentro dos contextos nos quais ela está inserida,

entretanto com o processo de globalização e a rede de comunicações essas fronteiras são superadas.

> Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os líquidos, diferentemente dos sólidos, têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas – por um momento -. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas. (BAUMAN, citado por BOHN, 2005, p.15-16).

Nesse sentido, segundo Hall (2006) com a desestabilização do espaço e do tempo, as identidades tornam-se líquidas, "fluem, escorrem, esvaem-se, respingam, transbordam, vazam, inundam, borrifam, pingam, são filtradas, destiladas [...]" e, desta forma, permitem análises diferentes de acordo com as formas que assumem, sem a fragmentação do ser.

Essas mudanças nos conceitos de identidades estão situadas dentro da pós-modernidade, que segundo Hall (2006) estão diretamente ligadas ao processo de globalização, que por sua vez encurta a distância e a velocidade das informações e comunicações do mundo, e toda essa dinâmica desestabiliza a impressão de solidez das realidades e contextos sociais, de forma que a identidade é "definida historicamente e não biologicamente". (HALL, 2006, p.14).

Quando partimos para debater as identidades campesinas, suas discussões pautam-se em torno do contexto histórico camponês, marcado por muitas lutas, contribuições dos movimentos sociais e de segmentos religiosos como a Igreja Católica, de construções coletivas, do lidar com a terra e com a agricultura. Entretanto, considerando as discussões de pós-modernidade, podemos afirmar a existência de uma identidade camponesa única e absoluta? O meio rural ao qual estamos inseridos atende aos preceitos estigmatizados de homem/mulher do campo, ou há de se considerar a existência e novos modos de pertencer ao campo?

A partir desse contexto podemos refletir sobre o mundo pós-moderno e o quanto as identidades (campesinas ou não) vêm se modificando ao longo dos anos, principalmente no que concerne à identidade das crianças e jovens e sua relação de pertencimento.

Nesse sentido, a identidade é o conjunto de características próprias, construída, a partir das relações sociais, com as quais é possível diferenciar as pessoas e as comunidades.

A formação da identidade é um processo singular e complexo, pois inclui fatores sociais, culturais, religiosos e políticos, além dos fatores biológicos individuais de cada pessoa: sexo, cor da pele, dos olhos, traços familiares, entre outros. Entretanto, na medida em que crescem e se relacionam com outras pessoas, há uma ressignificação da identidade pessoal do indivíduo, que está em constante formação e modificação.

Segundo Baptista (1996, 1997) apud Baptista, (2002) o processo identitário é

> Constituído pela relação de processos de igualdade e de diferença. A memória da própria história é a condição para apreensão deste elemento de igualdade da identidade, que constitui o eixo da biografia pessoal. Identidade, portanto, refere-se sempre a uma totalidade em permanente transformação. Esta totalidade é fruto de processos complexos que se dão individualmente no nível biológico de cada um, na sua corporeidade, no nível intraindividual através da consciência e atividade, e no nível interindividual considerando as relações de indivíduos e grupos. A complexidade destes processos envolve ainda a questão dos mesmos estarem em interação, através de composições e oposições o que confere o caráter de semelhança e diferença tanto em relação a si mesmo, como na relação de cada um com os outros que guardam pequenas ou grandes semelhanças ou diferenças entre si. Esta totalidade pode representar um indivíduo, um grupo de pessoas, um conjunto de ideias. (BAPTISTA, 1996, 1997).

Portanto, a identidade está relacionada ao sentimento de pertença do povo ao território em que vive, onde deve desenvolver o sentido de pertencimento à sua terra, seu jeito de ser, sua musicalidade, sua cultura, seu sotaque, suas crenças, sem que isso desvalorize outras identidades de grupos e povos distintos, já que a singularidade identitária e cultural é o que embeleza ainda mais o campo brasileiro.

Esse processo de identificar os próprios gostos e preferências a partir de referências ao seu redor, conhecer habilidades e limites, reconhecer-se como um indivíduo único, no meio de tantos outros igualmente únicos inicia-se desde o nascimento e permeia por toda a vida até a morte, e é fortemente influenciado pelo meio social/cultural do qual o indivíduo faz parte.

As crianças devem ser consideradas enquanto "atores sociais, produtores de sentido, plenos participantes das práticas sociais nas quais se encontram envolvidas" (GOMES, 2008, P. 82). As crianças não são meras reprodutoras e passivas ao que são expostas dentro da

sociedade, pelos adultos. Pelo contrário, elas produzem e recriam tudo aquilo que lhe faz sentido, gerando assim um universo único, repleto de significados.

Para Gobbi e Finco (2013) a construção social da infância aponta para um novo paradigma de estudos:

> a compreensão sobre o papel ativo da criança possibilita perceber que há realidades sociais que só podem ser descobertas, apreendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças e de seu universo específico. Elas interagem no mundo do adulto, negociam, compartilham e criam culturas, o que é sabido desde as primeiras pesquisas realizadas por Florestan Fernandes, na primeira metade do século XX. (GOBBI e FINCO, 2014, p. 63).

Diante do exposto, é necessário compreender a concepção de infância na perspectiva de considerar a imensa capacidade das crianças de realizar processos de significações, que estruturados e consolidados constituem culturas.

É nessa fase da infância que os sujeitos iniciam a construção do seu "eu" e tornam-se sujeitos únicos, passam a descobrir o mundo e a fazer algumas escolhas no que se refere ao jeito de ser e estar com o outro. Tais escolhas referem-se à construção da personalidade e/ou identidade da criança.

Portanto, a construção da identidade da criança permeia o meio social, cultural e afetivo em que a mesma vive e passa por modificações e/ou afirmações e, a partir do momento em que ela convive com outras crianças e cria relação entre si, esse espaço pode ser na creche, na associação ou nas brincadeiras livres dentro da comunidade, há uma nova significação na sua vida. A fonte original da identidade está naquele círculo de pessoas com quem a criança interage no início da vida. Em geral, a família é a primeira matriz de socialização. A criança participa de outros universos sociais como os citados acima e pode ter as mais diversas vivências, das quais resultam um repertório de valores, crenças e conhecimentos.

Compreendendo que o campo possui suas simbologias específicas e significativas, com as diversidades culturais de cada comunidade, bem como seus traços étnicos e, sobretudo, suas múltiplas gerações e identidades, que ao longo do tempo vão se recriando. Entretanto, é importante ressaltar que,

> Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas,

> suas histórias, seu trabalho, seus saberes sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto de sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamental ajudar a construir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem lutas por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2003, p. 66).

Nessa perspectiva, consideramos a Educação muito além dos muros escolares, os processos que acontecem dentro dos espaços de convívio do campo, sendo eles as associações, sindicatos, dentro do cerne da família e, nesse processo, os extensionistas, têm fundamental participação, entretanto, apontamos a ideia de que a Extensão Rural deve ser pautada nos processos dialógicos, pois, segundo Freire, no seu ensaio Extensão ou Comunicação? (1969), a extensão não pode ser tratada como mera transferência de conhecimento, mas sim como um processo de comunicação recíproca entre os atores sociais do campo.

O pertencimento ou sentimento de pertença é quando um sujeito se sente parte e pertencente a determinado contexto (seja local, comunitário, social), consequentemente se identifica com aquele lugar e, por essa razão, esse sentimento pode interferir na construção das nossas identidades, dos nossos valores e, nesse contexto, também nortear as nossas atitudes perante nós mesmos e as relações externas.

É importante ressaltar que segundo Lestinge (2004) há dois conceitos relacionados ao sentimento de pertença:

> A priori, esse conceito – pertencimento – pode nos remeter a, pelo menos, duas possibilidades: uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento; e outra, compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva. (Lestinge, 2004, p. 40).

Ainda nessa perspectiva de construção de identidades, Melucci (2001)

> A identidade não se apresenta mais como um "dado" da natureza, nem simplesmente como um conteúdo de uma tradição na qual os indivíduos se identificam. Ela não é mais fundada unicamente sobre o pertencimento a 'associações reguladoras normativamente" (estado, partidos, organizações). Os indivíduos e os grupos participam com a sua ação na formação de sua identidade, que é resultado de decisões e de projetos, além de condicionamento e de vínculos. (MELUCCI, 2001, p. 89).

Dessa forma, as identidades, a partir das reflexões apontadas acima, orientam a concepção de uma construção com base nos atributos econômicos, sociais, culturais, ambientais, fruto de envolvimento e participação do sujeito em contextos sociais e de construção de suas próprias identidades.

> As sociedades humanas não são somente capazes de aprender, mas se definem sempre mais pelo desenvolvimento de sua capacidade reflexiva, ocupam-se de aprender a aprender [...] a definição de identidade em estruturas sociais precedentes advinha, principalmente, através do pertencimento a grupos ou classes, e cada caso através da identificação com a coletividade socialmente estável e circunscrita; nas sociedades de massa de alta complexidade, a identidade social, que permite participar de processos coletivos, como educação, consumo, e mesmo a política, tende sempre mais a coincidir com a condição de ator social tout curt. (MELLUCI, 2001, p. 90).

Podemos considerar que as identidades e o pertencimento são essenciais para a participação dos sujeitos no contexto em que estão inseridos, levando em consideração a transformação social, pois sem essa transformação não há identificação do sujeito com as causas e, consequentemente, não haverá participação e ação coletiva.

Para tanto, trazemos questões inerentes a essa prática extensionista dentro das comunidades, problematizando seus desafios e conquistas, no que concerne a compreensão do seu papel nesse contexto camponês.

4. O PAPEL EDUCATIVO DA ATER NO FORTALECIMENTO DESSAS IDENTIDADES

Como estamos tratando de Extensão Rural, não podemos deixar de abordar sobre educação e, desta forma, podemos trazer um aspecto importante para a humanidade, que é a transformação. A Extensão Rural é uma educação não formal, onde educador e educando, a partir do saber de cada um, constroem novos saberes. Como nos ressalta FREIRE (2011, p. 28) que "o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão".

> Na Educação do Campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir, desde a infância, uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando o seu movimento, sua historicidade e as relações que existem entre uma coisa e outra. (JESUS E MOLINA 2004, p. 42).

É importante ressaltar que a Extensão Rural vem desempenhando papel crítico dentro das propriedades brasileiras, pois se trata de uma forma de Educação Não-Formal, que vem se adequando à realidade, tanto na chegada de novas tecnologias quanto no repensar do modelo de desenvolvimento do ponto de vista ambiental, viável economicamente e socialmente justa.

O extensionista deve, acima de tudo, ser o mentor de uma nova educação, visando principalmente às crianças, adolescentes e jovens, visto que a transformação da sociedade é interligada às novas gerações. Reafirmando e construindo uma práxis emancipatória onde, segundo Freire (2011), o diálogo é o princípio educativo da emancipação dos sujeitos do campo, de modo que o instrumento para a superação da opressão seja através da educação política, da cultura do campo e da reflexão crítica da realidade.

É notável que, historicamente, os povos do campo sofreram com o modelo excludente da educação adotada no Brasil. As iniciativas de Educação Rural surgiram no século XIX, porém, foi somente a partir dos anos 1930, do século seguinte, que se começa a construir um modelo de Educação Rural, que tinha como princípio projetos de "modernização do campo". Segundo Silva (2005, p. 1) "a Educação Rural surge condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias", tornando-se uma educação que desconsiderava o aprendizado do seu público.

A missão civilizatória de "levar" ou "transmitir" o conhecimento estava restrita à área urbana, deixando de lado o campo, visto que os povos que residiam neste espaço eram considerados desprovidos de quaisquer conhecimentos. Essa perspectiva de verticalização do conhecimento dentro das classes populares foi motivo de uma discussão acadêmica, e teve como seu principal precursor Paulo Freire, através de sua obra Extensão ou Comunicação? Nesse ensaio, Freire discute e propõe a troca do termo extensão por comunicação, de forma a garantir processos dialógicos e participativos entre técnicos/as e agricultores/as, ou seja, em termos mais completos, utilizados pelo próprio autor, entre educadores e educandos, num processo contínuo de realimentação pedagógica e troca de saberes, sem jamais impor os conhecimentos, mas, essencialmente, manter o diálogo como centro do contexto educacional.

Segundo Freire (1989) o extensionista vai além do tecnicismo, ele deve promover, antes de tudo, conhecimentos válidos aos agricultores e agricultoras familiares, que constroem e reconstroem conhecimentos em uma troca constante de informações, a partir de um processo sistemático de comunicação.

> A comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Por isto não é possível compreender o pensamento de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. Esta função, por sua vez, não é extensão do conteúdo significante do significado, objeto do pensar de do conhecer. Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes (p.67).

Dentro desse contexto, é relevante que o extensionista se perceba nesse processo de construtor de conhecimento, através do diálogo e da troca de saberes com os agricultores, pois "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados." (Freire, 1989, p. 69). Nessa perspectiva, fazem parte dos princípios da extensão rural as atividades informais, voltadas às transformações do sistema produtivo-econômico e social do meio rural, visando o desenvolvimento rural no âmbito não somente voltado para o agricultor/a, mas sim para as famílias atendidas.

É importante ressaltar que o campo não se trata somente de um território, mas sim de um modo de vida, que aperfeiçoa o contato com a natureza, propondo uma educação de maneira compartilhada entre a família, a comunidade, os movimentos sociais, entre outras, visando que é direto desses povos que toda Educação que lhes é oferecida deve ser preparada para fortalecer a sua identidade e autoestima, dos seus grupos culturais e familiares, sem sucumbir a suposta superioridade do urbano para com o rural. Como uma prática participativa voltada ao desenvolvimento rural, os serviços de assistência técnica e extensão rural são desempenhados por instituições públicas de Ater, ONGs, sindicatos e cooperativas, com o intuito de promover uma interação entre os povos do campo e os técnicos de ATER, principalmente, no que concerne, o desenvolvimento rural, visando uma amplitude da

sucessão rural, visto que o campo tem envelhecido e a identidade das crianças e jovens se perdido ao logo do tempo.

Assim como nos afirma Ruas (2006)

> Por isso é tão necessário o investimento do extensionista na compreensão dos conceitos que envolvem a prática educativa. E, a partir deles, mediar o processo pedagógico de reelaboração do conhecimento em uma perspectiva dialética, ou seja, de busca de superação do próprio conhecimento construído. (p.36)

Desta forma, é importante ressaltar que a orientação pedagógica construtivista e humanista é o centro educacional que rege toda a ação da PNATER, pautada principalmente em Paulo Freire, que busca transmitir a importância de reconhecer o agricultor/a familiar como protagonista da ação transformadora de seu meio, objetivando sua melhoria de vida visando, principalmente, uma educação com base transformadora e holística, através de metodologias participativas, com o enfoque principalmente na educação popular, visando não somente o agricultor, mas a família como o todo.

Por essa razão, transformar a ação de assistência técnica e extensão rural em uma experiência rica em transformação, a partir de uma metodologia participativa e educativa, requer uma postura inovadora tanto dos extensionistas como dos atores sociais envolvidos, uma vez que ambos passam assumir o compromisso mútuo com o processo educativo, o qual envolve a reciprocidade no ensinar, aprender, pesquisar e socializar. Como nos explana Paulo Freire, que destaca a importância na reorientação da "práxis" (prática – teoria – prática).

Contribuir para o sentimento de pertença das crianças, principalmente das crianças pequenas é de extrema importância, pois como ressalta Silva e Silva (2013) a constituição da pessoa acontece por meio da relação com os aspectos ambientais e com a convivência com outros sujeitos. Nesse sentido, a infância é um momento propício do desenvolvimento humano e deve ser compreendida de maneira integral, considerando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que estão presentes no cotidiano das crianças. Portanto, a ATER, vista como processo educacional emancipatório, tem papel crucial no desenvolvimento da identidade campesina da criança pequena, e o extensionista compõe esse espaço como mediador dos processos de compreensão de si mesmo, podendo alavancar a valorização do meio rural ou apenas construir um modelo de estereótipos negando o contexto de vida da criança.

Nesse contexto, compreendemos que os extensionistas devem ter consciência do seu papel educativo dentro das comunidades e mediar conhecimentos com os agricultores/as, com o viés de caráter libertador, como nos diz Freire, o extensionista educador precisa possuir sensibilidade para a construção de uma prática contra hegemônica de extensão.

> Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais. (FREIRE, 1977:93).

Nessa perspectiva, o extensionista pode contribuir de forma positiva na construção das identidades de jovens e crianças do campo, considerando a sua postura educativa, envolvendo esses sujeitos nas atividades dentro das comunidades, na sua relação mais próxima e problemática com as escolas, propondo projetos educativos que trabalham com o contexto camponês, como também se envolvendo nas lutas das comunidades e, principalmente, a partir da sua postura para com as crianças, possa construir um diálogo contra-hegemônico de compreensão de campo e cidade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintelia. **Educação rural:** sustentabilidade do campo. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): SERTA, 2005 – 2ª Edição.

BAPTISTA, Todescan Dias da Silva. **O Estudo de Identidades Individuais e Coletivas na Constituição da História da Psicologia**. Universidade São Marcos, Brasil. 2002

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. In **Estudos Sociedade e Agricultura**. 1998. P. 53-75

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 4. Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogiada Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1999

GOMES, Ana Maria R. **Outras crianças, outras infâncias?** In: SARMENTO, anuel;

GOUVEIA, Maria Cristina Gouvea (org.).

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS Sonia Meire Santos Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo:** Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**.** Brasília, agosto de 2004.

LESTINGE, Sandra Regina. Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento. 2004. **Tese** (Doutorado em Recursos Florestais). Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo, Piracicaba.

LISITA, Frederico. O. Considerações sobre a Extensão Rural no Brasil. **ADM- Artigos de divulgação na Mídia,** Embrapa Pantanal, Corumbá-MS, n. 77, p. 1-3. Abr, 2005.

MDA. **Política nacional de assistência técnica e extensão rural**, 2004.

RUAS, Elma Dias et al. Metodologia participativa de extensão rural para o desenvolvimento sustentável -. ***MEXPAR***. Belo Horizonte, março 2006. 134 p.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento:** uma relação construída ao longo da história. 2005.