

Extensão e Comunicação Rural

Educação popular e agroecologia: contribuições para a construção da política de assistência técnica e extensão rural equitativa no Brasil

Popular education and agroecology: contributions to the construction of the technical assistance policy and equitable rural extension in Brazil

Zelia Vanuza Marques ^I, Romier da Paixão Sousa ^{II}, Louise Ferreira Rosal ^{III}

^I Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural, PA, Brasil

^{II} Instituto Federal de Educação, Castanhal, PA, Brasil

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre as contribuições da Educação Popular e da Agroecologia para a ressignificação das bases teóricas e metodológicas da política pública de Assistência Técnica e Extensão Rural. O texto destaca como as confluências entre educação popular e agroecologia e as imbricações desses aportes com a epistemologia feminista vêm contribuindo para o debate de equidade no contexto da ATER pública. O trabalho foi estruturado a partir de uma revisão sobre o tema e mais especificamente da seleção e revisão de 06 artigos do portal de periódicos da CAPES, publicados entre 2012 e 2017. Os documentos analisados discutem sobre as bases ideológicas e epistemológicas da PNATER e Política nacional de Agroecologia e Produção Orgânica - PNAPO. O artigo aponta alguns elementos centrais no processo de ressignificação da ATER difusionista para uma ATER equitativa, como a previsão da equidade social, valorização da cidadania, promoção do desenvolvimento rural sustentável com base nos princípios da agroecologia, enfoques pedagógicos democráticos, participativos, pautados no reconhecimento da pluralidade e diversidade das múltiplas categorias que compõem a agricultura familiar.

Palavras-chave: Desenvolvimento rural; Feminismo; Políticas públicas.

ABSTRACT

This article presents reflections on the contributions of Popular Education and Agroecology to the reframing of the theoretical and methodological bases of the public policy of Technical Assistance and

Rural Extension. The text highlights how the confluences between popular education and agroecology and the implications of these contributions with feminist epistemology have contributed to the equity debate in the context of public ATER. The work was structured based on a review on the theme and more specifically on the selection and review of 06 articles from the CAPES journals portal, published between 2012 and 2017. The analyzed documents discuss the ideological and epistemological bases of PNATER and the National Policy on Agroecology and Organic Production - PNAPO. The article points out some central elements in the process of reframing the diffusionist ATER towards an equitable ATER, such as the prediction of social equity, the enhancement of citizenship, the promotion of sustainable rural development based on the principles of agroecology, democratic, participatory pedagogical approaches, based on recognition the plurality and diversity of the multiple categories that make up family farming.

Keywords: Rural development; Feminism; Public policies.

1 INTRODUÇÃO

Os serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER são uma modalidade de educação não formal, que tem sido acionada pelo poder público, com vistas a atingir objetivos que variam conforme o momento histórico.

Corroborando com as reflexões de Apple (2016), entende-se que a educação não é um empreendimento neutro, estando as instituições e educadores envolvidos em ato político, ciente ou não da intencionalidade de suas práticas.

Para refletir sobre as contribuições da educação popular e da agroecologia para uma ATER equitativa, é imprescindível analisar que a política pública de ATER estruturou-se a partir de um ideário de desenvolvimento predatório e alheio às opressões sociais estruturantes de gênero, raça e classe que estão presentes na sociedade Brasileira (WEITZMAN, 2011).

Assim, o cenário onde a ATER foi institucionalizada como política pública, a partir de 1948, somava as consequências do modelo de colonização e da destinação prioritária dos recursos aos grandes proprietários com o gerenciamento do país executado por forças políticas e econômicas que preconizavam um modelo de desenvolvimento nacional, que para ser viabilizado, necessitava que a agricultura cumprisse a função de fornecedora de matéria prima e consumidora de serviços e produtos industrializados como máquinas, equipamentos, agrotóxicos e fertilizantes químicos sintéticos (PEIXOTO, 2008).

Para melhor compreensão deste processo, Caporal (1998), a partir de uma abordagem histórica, apresenta uma divisão dos serviços de ATER em quatro fases distintas: Familiar Assistencialista (1948-1960), Produtivista Modernizador (1961-1980), Crítico Reflexivo (1981-1990) e de Transição Ambientalista, a partir dos anos de 1990 e que segue até os dias atuais.

Na primeira etapa, os serviços estavam voltados a um restrito grupo de agricultores descapitalizados, com objetivo de difundir tecnologias, a partir da implantação de experimentos agrícolas, formação de hábitos, condutas e habilidades que viabilizassem progresso social e econômico preconizado pelo modelo de desenvolvimento.

Já a segunda fase, denominada Produtivista Modernizadora, se concretizou no período de (1961-1980) e foi marcada pela industrialização do Brasil. Período que os serviços de ATER assumiram a tarefa de promover o aumento da produtividade e a mudança da mentalidade da produção tradicional para o moderno. Sendo assim, foram viabilizados, pelo poder público, recursos de crédito agrícola, subsidiados em abundância, com a intenção de viabilizar a aquisição dos pacotes tecnológicos modernizantes, contendo máquinas e insumos industrializados (RODRIGUES, 1997).

O estudo de Cotrim (2017) menciona que a atuação dos extensionistas no contexto da industrialização tornou-se eminentemente econômico, objetivando que as famílias adotassem o uso dos insumos externos através de argumentos tais como aumento da rentabilidade. O autor destaca que esse período marcou profundamente a lógica da ATER e perdurou até a crise econômica, ambiental e social que ocorreu a partir de 1980 e paralisou o crescimento industrial, e conseqüentemente desacelerou os investimentos para a modernização da agricultura.

O fazer pedagógico da ATER, nessas duas fases, estava focado na intencionalidade de difundir tecnologias e é apontado por Freire (2015) como um processo de invasão cultural, desconectado das reais necessidades e aspirações

das populações rurais. O autor aponta que o conceito de extensão incorpora uma visão de superioridade e de dominação, tornando o camponês um mero objeto dessas ações. O extensionista, por outro lado, será aquele que estende, transfere conhecimentos técnicos, sem considerar o universo cultural dos camponeses, assumindo dessa maneira, um paradigma de educação conformadora e domesticadora.

A abordagem pedagógica difusionista negligenciava as questões culturais, sociais e ambientais e se estabeleceu a partir de uma atuação comumente desenvolvida por um extensionista homem com formação nas ciências agrárias que abordava os aspectos da produção agrícola e, paralelamente, de uma extensionista mulher com formação na área social que enfocava os aspectos voltados ao lar. Essas questões concretizavam um forte simbolismo acerca da divisão sexual do trabalho, na qual as tarefas produtivas e de comercialização são executadas pelos homens e as reprodutivas pelas mulheres (SILIPRANDI, 2002).

Para Weitzman (2011), essa abordagem revela uma visão empobrecedora das potencialidades das mulheres quando é destinada a elas uma formação voltada para aspectos morais e cívicos e excluindo-as dos processos decisórios e de cunho técnico e político.

Na segunda etapa da trajetória da ATER, é possível identificar um acirramento das iniquidades na definição do público beneficiário da ATER, como mencionado nas diretrizes da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER). Nestas diretrizes estava expressa a orientação de priorizar o atendimento aos médios e grandes produtores rurais, pois esses estariam mais aptos a implementar a modernização da agricultura, via créditos oficiais subsidiados concedidos a partir de um conjunto de critérios que excluía as famílias com poucos recursos financeiros e que não apresentavam documentos como posse dos imóveis rurais (PIMENTEL, 2007).

Por volta do ano de 1981 teve início a fase crítica reflexiva da ATER, a partir do reconhecimento por alguns extensionistas e suas entidades da tragédia socioambiental desencadeada pela modernização conservadora do campo, que tinha na ATER um braço operacional. Ainda que não houvesse consenso sobre

como modificar as práticas do serviço, tampouco havia ressonância dessas percepções na coordenação da política pública (CAPORAL, 1998).

Destaca-se, na etapa Crítica Reflexiva da ATER, a articulação dos extensionistas que reconheciam as consequências da modernização conservadora e as iniquidades sociais no campo. Desta maneira, práticas de educação popular emergiram em oposição à modernização conservadora, forjadas nas experiências do movimento de agriculturas alternativas que se dedicavam a desenvolver tecnologias para a produção sustentável. Também eram consequência das denúncias dos movimentos ambientalistas, a partir de reflexões sobre a sustentabilidade que emergiram internacionalmente (CAPORAL, 1998).

No início de 1990, transformações na conjuntura política e econômica levaram a desmonte do Sistema Nacional de ATER e os serviços foram incorporados pelos estados. Esse processo atingiu as iniciativas de reformulação dos serviços públicos de extensão rural, numa perspectiva de redesenho dos sistemas de produção, que haviam começado a ensaiar-se em meados da década de 1980 (CAPORAL, 1998).

Após esse período, tem início a etapa nomeada por Caporal (1998) como Transição Ambientalista. Esta etapa ocorreu após o desmonte do sistema nacional de ATER e é marcada pela reorganização dos trabalhos com a intensa participação dos agricultores no processo de desenvolvimento rural.

Com a intenção de dar continuidade aos serviços de ATER foi criada a Associação de Entidades Estaduais de ATER – ASBRAER e fortalecida a aliança com os movimentos camponeses, pesquisadores e extensionistas ligados a organizações da sociedade civil. Também se aliaram profissionais de algumas instituições públicas que defendiam o estabelecimento de uma extensão rural pública e exclusiva para a agricultura familiar com vistas ao desenvolvimento rural sustentável (PIMENTEL, 2007).

Como resultado desses processos, as instituições de ATER, embora desarticuladas pela ausência de um sistema nacional, conseguiram realizar em 1997 o “Seminário Nacional de

Assistência Técnica e Extensão Rural - Uma nova extensão para a agricultura familiar” que marcou a retomada de um diálogo nacional sobre ATER (PEIXOTO, 2008).

As reflexões que seguem a esse seminário defendem também que uma extensão para a agricultura familiar precisava ser discutida com a pluralidade de sujeitos do espaço rural, e este não consiste num espaço exclusivamente agrícola, que é habitado por uma multidão de “sem-sem” - sem-terra, emprego, saúde, educação - ou seja, sem nada. Possui uma população historicamente excluída do acesso às políticas públicas e marcada por opressões de gênero, geração, raça, classe, etnia (RAMOS; NODARI, 2020).

Vale ressaltar que esse conjunto de sujeitos presentes no espaço rural teve na Constituição de 1988 reconhecimento legal como “novos sujeitos” de direito, cujas identidades sociais específicas estão ligadas à relação dos humanos com a natureza e/ou com sua trajetória histórica. Portanto, suas características indenitárias múltiplas necessariamente exigem uma ATER que lhes reconheça como integrantes da agricultura familiar (RAMOS; NODARI, 2020).

Como resultado desse processo histórico, atualmente a Lei nº 12.188/2010 regulamenta a execução dos serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER no Brasil, e estabelece que o mesmo deva ser desenvolvido através de uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, mediado por metodologias participativas que promovam a cidadania e igualdade entre diferentes, respeitando a pluralidade e as diversidades sociais, econômicas, étnicas, culturais e ambientais do país (BRASIL, 2010).

Em que pese as mudanças ocorridas nos últimos anos, com a desestruturação dos Serviços de ATER e demais políticas públicas favoráveis à Agricultura Familiar, a Lei de ATER supracitada não foi modificada por completo e seus preceitos e princípios seguem com validade institucional.

Desta maneira, e considerando a trajetória histórica dos serviços de ATER, este artigo apresenta reflexões sobre as contribuições dos aportes teóricos da Educação Popular e da Agroecologia entrelaçados com os referenciais para a construção e execução da Política de Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER

equitativa, no sentido de ser justa com os diferentes sujeitos que compõem a agricultura familiar.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter analítico. Dentre as diversas técnicas em pesquisa qualitativa, optou-se pela bibliográfica. Para Botelho *et al.* (2011), artigos de revisão sistemática são uma forma de pesquisa que utiliza fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisa de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado tema e refletir sobre seu estado da arte.

O percurso adotado para a construção desse estudo considerou duas etapas. Na primeira, foi realizado um estudo da PNATER, da Lei 12.188 /2010, que institui a Política nacional de ATER e uma revisão a partir de artigos e livros da história da educação popular, das epistemologias da agroecologia e do feminismo, visando realizar uma caracterização geral do tema proposto. Na segunda, utilizou-se a proposta de Afonso *et al.* (2011) que consiste em 1) selecionar as palavras-chave adequadas para a pesquisa; 2) selecionar as bases de dados relativas ao tema de pesquisa; 3) proceder a busca de artigos alinhados com o tema de pesquisa; 4) identificar os artigos relevantes da amostra selecionada; e 5) analisar os resultados obtidos.

Considerando o objetivo do estudo definiu-se as palavras-chave: Agroecologia, Educação popular e Extensão rural. Para a seleção dos artigos realizou-se uma pesquisa por acesso virtual ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em maio de 2018. Seguiu-se as orientações do Guia de uso disponível no referido portal, utilizando palavras-chave no campo de busca por assunto, que permite identificar artigos e documentos que tratam sobre os termos utilizados. Os resultados podem ser analisados com filtros referentes

aos conteúdos recuperados, bem como podem ser utilizados os operadores booleanos para recuperar os títulos e temas.

O portal de periódicos da CAPES disponibiliza filtros específicos para a realização das buscas por palavras-chave, para tanto, foram selecionados como critério para busca: tipo de material: foram selecionados: Artigos científicos, revisados por pares; no campo de busca da plataforma CAPES: Data da publicação: últimos cinco anos e no campo idioma, selecionado português e que estivessem disponíveis para consulta virtual. Considerando esses filtros, foram realizadas duas buscas:

Busca 01: Elegeu-se a opção avançada de busca por assunto. Posteriormente, foram selecionadas as seguintes opções de recuperação de materiais da busca avançada: no assunto, é (exato) para Educação Popular; e and (operador booleano) para o campo no assunto e contém para Agroecologia.

Busca 02: Elegeu-se a opção avançada de busca por assunto. Utilizando no campo assunto a expressão que é exata: Extensão Rural e o operador booleano and para o campo assunto, que contém Agroecologia and Educação Popular.

Na primeira busca, foram identificados 17 artigos que contemplavam as palavras-chave. Na segunda busca foram identificados 11 artigos, todos revisados por pares, no idioma português publicados nos últimos 05 anos, totalizando 28 artigos. Considerando que 07 artigos estavam repetidos no resultado das duas buscas, foram selecionados 21 artigos para leitura dos resumos.

Foram estabelecidos como critérios para inclusão na revisão de literatura, que o artigo abordasse elementos da trajetória de inserção do enfoque agroecológico e da educação popular nas práticas de extensão rural, e que fizessem referência às múltiplas dimensões da agroecologia, sobretudo aos aspectos pedagógicos, nas interfaces entre os conhecimentos e saberes diferentes em contextos diversos.

Optou-se pelo não uso de expressões como feminismo, mulheres, epistemologia feminista, na pesquisa nas bases de dados com a intencionalidade

de verificar como a abordagem de gênero e das equidades vem sendo narradas nos estudos sobre ATER pública.

Os materiais que continham abordagens não vinculadas à extensão rural pública ou que relacionassem a agroecologia a um campo de conhecimento restrito à dimensão técnica produtiva foram excluídos da revisão.

Foram selecionados 06 artigos que contemplavam o objetivo desse estudo. Nesses materiais a análise de conteúdo foi orientada por duas categorias para a síntese desses achados: a) confluências entre educação popular e agroecologia e as imbricações desses aportes com a epistemologia feminista e b) lições dos processos de sistematização de experiências como estratégia para a ressignificação das práticas de ATER de uma perspectiva difusionista para uma abordagem equitativa.

3 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR E AGROECOLOGIA PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA ATER

As contribuições dos aportes teóricos da educação popular, como referências potenciais para incidir sobre a política pública de ATER, voltada à agricultura familiar se estruturaram a partir de um percurso que envolveu organização de conhecimentos científicos, conectado com as lutas populares contra o processo de desenvolvimento predatório e gerador de desigualdades (ARROYO, 2003; SANTOS, 2002 a, GADOTTI, 2012; FREIRE, 2015; MOTA NETO, 2016).

São exemplos dessa história de resistência: as lutas das populações indígenas e negras, os coletivos antirracistas e feministas, os movimentos populares camponeses e urbanos, o anarquismo do proletariado industrial, o socialismo autogestionário, o liberalismo radical, as utopias de independência, a teologia da libertação e a pedagogia dialética. Todos esses movimentos tiveram suas contribuições para as origens da educação popular, mesmo havendo algumas tensões entre eles (GADOTTI, 2012).

Nessa perspectiva, Arroyo (2003) relata que as convergências teóricas entre os diferentes coletivos de resistências e as práticas utilizadas pelos diferentes

grupos para mediar o conjunto de lutas sociais presentes na sociedade foram estruturadas como uma prática pedagógica para viabilizar a integração e o trabalho de base, num movimento de materialização da Educação Popular, enquanto uma pedagogia de luta e mobilização coletiva pelos direitos humanos.

Gadotti (2012) aponta como objetivo das práticas de Educação Popular- a construção de alternativas coletivas com os sujeitos oprimidos às situações limites e degradantes. Para tanto, essas práticas tem a função de repensar as relações entre educação, trabalho e exclusão social, o papel das ciências, e a intencionalidade dos projetos políticos que sustentam a ação educativa.

Freire (2014) afirma que a educação deve ser uma prática para a liberdade como um ato social, portanto, para o autor, os grupos oprimidos a partir da conscientização podem empoderar-se entre si, a partir de processos educativos que desenvolvam a consciência crítica da realidade. Esses processos devem ocorrer aliados a uma prática transformadora, em que a conscientização ocorre a partir do coletivo e não do individual.

Assim, Gadotti (2012) e Mota Neto (2016) destacam que a Educação Popular é a contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal e mencionam como expoentes dessa construção o educador Paulo Freire no Brasil, Fals Borda na Colômbia e Francisco Gutiérrez na Costa Rica.

Para Gadotti (2012) as práticas de Educação Popular permitiram as articulações dos mais diversos campos de resistência contra os efeitos das exclusões geradas por interesses hegemônicos da sociedade. Como resultado dessas articulações foi possível formular críticas às concepções de educação autoritárias e domesticadoras.

Nesse aspecto, a obra "Comunicação ou Extensão?" do educador Paulo Freire - publicada pela primeira vez em Santiago do Chile em 1969 - abordou a crítica às exclusões e as consequências que a modernização conservadora da agricultura estava gerando tanto no Brasil, como em outros países. A obra trouxe a caracterização da abordagem da extensão rural difusionista como uma prática pedagógica de compreensão ingênua do conhecimento humano, onde o saber de um sujeito (o

extensionista) possui um valor maior, portanto, é tomado como algo que deve ser transferido/depositado pelos que detêm um tipo de conhecimento diferente (agricultor). O autor alerta ainda para o significado semântico das palavras extensão e extensionista que pressupõe estender o conhecimento científico de forma pronta e acabada (FREIRE, 2015).

Outra importante contribuição da Educação Popular para repensar a abordagem político pedagógica dos serviços de ATER vem do pensador português Boaventura de Sousa Santos, que discorre sobre a ressignificação do papel das ciências, para a geração do “conhecimento prudente”, que não se limita às evidências científicas e às inovações tecnológicas, mas que inclui a sabedoria prática e coloca a dignidade humana como tarefa central de uma revolução científica numa sociedade revolucionada pela ciência. O paradigma científico deve emergir não apenas como um padrão científico de um conhecimento prudente, mas um paradigma social de vida decente (SANTOS, 2002 b).

A reelaboração do paradigma teórico remete ao debate acerca da hierarquia de saberes, como um padrão permanentemente, questionado pela educação popular que vem ganhando novas contribuições relevantes, como o conceito de ecologia de saberes que trata da pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico (SANTOS, 2002 b).

O modelo de extensão difusionista de transferência de tecnologias é criticado por estes autores por desconsiderar a pluralidade de saberes no contexto do desenvolvimento rural. Sendo assim, o repensar do papel das ciências contribuiu para o desenvolvimento de reflexões sobre os impactos da modernização da agricultura no Brasil e no mundo.

De acordo com Sousa (2017), a partir de 1970 passaram a estruturar processos de construção de tecnologias alternativas para os camponeses, num conjunto de experiências de Educação Popular desenvolvidas por organizações sociais contra hegemônicas em dois movimentos quase paralelos. Um realizado pelos camponeses, expulsos de suas organizações nacionais, devido ao contexto político. Assim, passam a se articular de forma coletiva nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Outro movimento

de profissionais da extensão rural, intelectuais das ciências agrárias, sociais e estudantes fazem a crítica ao modelo difusionista de tecnologias da Revolução Verde por dentro das Universidades e Instituições de pesquisa e extensão existentes na época.

Caporal e Petersen (2012) mencionam que nesse mesmo período histórico as iniciativas de agriculturas alternativas implantaram experiências de ecologização de sistemas de produção e articularam a luta contra os agrotóxicos, o que resultou, ainda em meados dos anos 1980, na proibição de alguns venenos e posteriormente, na aprovação da lei de agrotóxicos.

De acordo com Borsatto e Carmo (2012) o cenário dessas experiências de Educação Popular contra hegemônica marca o surgimento da agroecologia no Brasil como campo científico que assume para si a responsabilidade de contribuir com respostas à crise socioambiental que o mundo rural vem atravessando.

A Agroecologia, portanto, se estrutura como um campo teórico que se propõe a construir conhecimentos a partir das experiências e considera a relação direta entre o conhecimento científico e a sabedoria dos povos do campo, num processo dialógico que problematiza a realidade, reconhece os conhecimentos das mulheres e homens em suas multiplicidades e desenvolve habilidades para a geração e disseminação de tecnologias adaptadas às realidades territoriais e que gerem menor impacto para a natureza (SOUSA, 2017).

Segundo Gliessman (2001) o termo Agroecologia foi adotado para nomear técnicas e métodos ecológicos por diferentes pesquisadores, que buscavam estabelecer conexões entre a ecologia e a agronomia a partir de 1930. Os aspectos conceituais foram desenvolvidos a partir de 1970/1980, assim como um conjunto de ferramentas metodológicas específicas com a intencionalidade de promover a articulação entre o conhecimento acadêmico e os saberes dos agricultores, extrativistas, comunidades tradicionais, em diferentes contextos socioambientais.

Schmitt (2016) ressalta que a partir década de 1990 a agroecologia passou a se afirmar como referência conceitual e metodológica no debate público sobre a sustentabilidade da agricultura em fóruns que foram impulsionados pela Conferência

das Nações Unidas no Rio de Janeiro em 1992 (Rio-92) e também por outros eventos internacionais sobre sustentabilidade, promovidos por organizações ligadas à ONU.

Os estudos realizados por Aguiar (2010); Sousa e Martins (2013); Sousa (2017) sobre a educação em agroecologia no Brasil deixam evidentes os desafios para a consolidação de um paradigma mais humanista e crítico com ênfase na educação popular. Apesar dos avanços nos últimos anos, estes processos são muito desiguais do ponto de vista pedagógico e metodológico, especialmente quando se tornam políticas públicas com pouco controle social.

No entanto, a partir do estudo de Schmitt (2016) é possível perceber que as convergências, tanto nacionais, como internacionais, entre as lutas sociais, as concepções da Educação Popular e as construções de alternativas de ecologização dos sistemas de produção se retroalimentaram e ganharam espaços em recomendações internacionais. Essa convergência assumiu um significado teórico e prático para a ressignificação da concepção da ATER difusionista para a ATER equitativa.

4 O PRINCÍPIO DA EQUIDADE NA ATER: APROXIMAÇÕES A PARTIR DO FEMINISMO

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 ocorreu o reconhecimento legal das múltiplas características identitárias da agricultura familiar, vinculadas a identidades sociais ligadas à relação dos humanos com a natureza e/ou com sua trajetória histórica. Dessa forma, os povos indígenas, quilombolas e as mulheres passaram a ser reconhecidos pelo Estado como sujeitos de direitos que integram o espaço rural (RAMOS; NODARI, 2020).

O processo de ressignificação da abordagem da ATER difusionista para a ATER equitativa passou a contar com a necessidade de construir bases teóricas e metodológicas que permitissem reconhecer as iniquidades vivenciadas por estas populações, considerando ainda as opressões de classe e gênero em cada contexto.

Equidade consiste no direito a ser igual quando a diferença inferioriza; e no direito a ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza. Portanto, para que a equidade se estabeleça existe a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades (SANTOS, 2002 a).

A educação popular, além de apresentar uma análise sobre a estruturação social de classes que gera a relação opressor e oprimido - a exemplo do colonizador e o colonizado - no campo teórico, manteve-se atenta às leituras de mundo e de novas conjunturas. Ao longo desse percurso, as opressões identitárias como gênero e raça passaram a ser reconhecidas como opressões não hierárquicas e estruturantes das sociedades (GADOTTI, 2012).

É nessa trajetória mencionada por Gadotti (2012) que a epistemologia feminista se articula como um campo teórico com a educação popular para contribuir com reflexões sobre os marcadores sociais identitários estruturantes de gênero e raça que atravessam os grupos oprimidos (BERTH, 2019).

As hierarquias de gênero estão atreladas com a percepção social sobre as diferenças sexuais biológicas entre homens e mulheres e produzindo significados culturais para essas diferenças. Por exemplo, pela divisão do trabalho como tarefas de homens e de mulheres e atribuindo diferenças hierárquicas a essas divisões. Nesse sentido, o feminismo reconhece que homens e mulheres têm experiências diferentes, e reivindica que pessoas diferentes sejam tratadas não como iguais, mas como equivalentes e que diferenças devam ser tratadas com equidade (SCOTT, 1995).

O encontro da educação popular com o feminismo negro americano, proporcionou o acesso ao conceito de interseccionalidade, cunhado pela feminista negra norte-americana Crenshaw (2002) que proporciona instrumentos teóricos e metodológicos para uma leitura de realidade, considerando a inseparabilidade estrutural do racismo e o capitalismo como elementos não hierárquicos e por vezes sobrepostos por hierarquias e desigualdades (BERTH, 2019).

O rompimento com a ideia da categoria universal de mulher pela premissa da interseccionalidade não hierarquiza as opressões, mas reconhece as desigualdades de gênero, partindo dos lugares sociais das mulheres, reconhecendo as diferenças entre as mulheres negras, indígenas, latino americanas, mulheres de cor ou não-brancas, entre outras, e permite compreender que o empoderamento feminino não pode ser reduzido à expressão de liberdade individual, mas sim a um conjunto de lutas coletivas anticapitalistas, antirracistas, antissexistas e às articulações políticas que essas condições representam (BERTH, 2019).

Ainda sobre o encontro do feminismo com a educação popular, o estudo de Mota Neto (2016) - aborda a constituição de uma pedagogia decolonial na América Latina - e aponta como tarefas dos educadores críticos o enfrentamento do racismo e patriarcado, na perspectiva contra hegemônica de decolonialidade. Destaca que essa articulação ganhou um significado profundo com o diálogo entre o educador Paulo Freire e a autora americana bell hooks¹, que relata a sua identificação como mulher negra e feminista com a obra de Freire, ressaltando as valiosas contribuições da educação popular para o feminismo, no que se refere ao questionamento das limitações do ato pedagógico que se assemelham as rotinas de uma linha de produção e não contribui para o reconhecimento da identidade dos sujeitos e sua condição de oprimido.

Em sua obra "Ensinando a Transgredir", hooks (2013) relata o diálogo a que Mota Neto (2016) se reporta e às críticas das feministas americanas quanto ao sexismo presente na linguagem das obras de Freire. No entanto, a autora afirma que esse limite não invalida a contribuição da educação popular para o feminismo negro americano ampliar o olhar acerca do processo colonial.

¹ A autora prefere que seu nome seja grafado em letras minúsculas, para dar ênfase as suas ideias e não à sua pessoa.

Dessa forma, o feminismo aponta para a educação popular um conjunto de reflexões para além das iniquidades de gênero, abordando as opressões que compõem a multiplicidade de diferenças na sociedade como raça, etnia, classe, geração e sexualidade e elucida que há opressão de mulheres sobre as mulheres, sobretudo nas relações inter-raciais, de classe, de geração e de poder político (BERTH, 2019).

hooks (2013) destaca que as obras de Freire que se seguiram após os diálogos com as feministas americanas contemplaram reflexões importantes para o feminismo, e cita como exemplo, o livro *Pedagogia da Pergunta* (Freire, 2014), onde o feminismo e o racismo são mencionados como lutas de todos os que desejam a transformação da sociedade e destaca que é preciso compreender que a luta feminista é prioritariamente das mulheres, mas também dos homens que não aceitam a posição machista no mundo.

Esse processo histórico de conexão da Educação Popular com a Epistemologia Feminista reverberou pelos espaços de reflexão dos movimentos sociais onde já se discutia mais fortemente os impactos ambientais da modernização conservadora do campo, permitindo dessa forma a construção de uma crítica quanto à separação entre universo da produção agrícola e o da economia doméstica, que marca a espinha dorsal da política de ATER em seu surgimento, desconsiderando ainda as diferenças entre homens e mulheres no interior das famílias, e como os impactos dessas diferenças implicam negativamente no acesso das mulheres aos direitos sociais (WEITZMAN, 2011).

Este movimento ganha força na história de enfrentamento das mulheres rurais ao Estado brasileiro, quando no contexto da redemocratização do país, estas lutaram pelo direito à sindicalização, acesso à terra, aposentadoria e outros direitos sociais, até então garantidos somente aos homens. Ao mesmo tempo, apontavam em suas pautas o contraponto aos efeitos do modelo de modernização da agricultura (MOREIRA *et al.* (2018).

Do mesmo modo, no contexto da elaboração da PNATER, os movimentos de mulheres, apoiadas por construções teóricas do campo da epistemologia feminista, pautaram a reflexão acerca das condições de subordinação da mulher rural. Além da abordagem feminista, soma-se a formulação da dimensão de equidade na ATER e outras políticas públicas, como as construções das lutas do movimento indígenas e do Movimento Negro Unificado, estruturado no final década de 1970 com a finalidade de denunciar a discriminação racial presente na sociedade e mobilizar as populações negras urbanas e rurais, na defesa de políticas que preconizassem o respeito à diversidade étnica na lista de pleitos fundamentais à humanidade (CALHEIROS; STADTLER, 2010).

O estudo de Aguiar (2016) destaca as articulações entre o campo feminista brasileiro e o movimento de mulheres rurais. Estabelece como origem destas práticas de resistência e experimentação as ações da educação popular. A participação das mulheres nos debates sobre sustentabilidade foi mediada por teólogas das CEBs que construíram em diálogo com mulheres rurais um conjunto de reflexões, culminando numa elaboração teológica que incorpora pressupostos feministas que defendem fundamentalmente a participação das mulheres em igualdade de condições nos espaços públicos.

Siliprandi (2009) considera inegável que as relações de poder determinam as condições de participação dos homens e mulheres nos espaços de decisão sobre os rumos da sociedade e, conseqüentemente, na construção do desenvolvimento rural sustentável. A autora estabelece a relação entre feminismo e agroecologia ao afirmar que a Agroecologia não cumprirá seus propósitos de ser uma teoria e um “modelo” para a ação emancipatória dos camponeses e camponesas sem ocupar-se do enfrentamento das questões da subordinação das mulheres agricultoras em uma perspectiva sistêmica.

Ramos (2017) em seu estudo acerca da inserção da perspectiva de gênero nos estudos sobre agroecologia identificou que este tem sido um dos esforços de pesquisadoras mulheres. Nesse sentido, é válido afirmar que feminismo e

educação popular pontuam uma importante reflexão para a agroecologia, no que se refere ao protagonismo das mulheres em suas lutas no contexto das experiências agroecológicas e a disponibilidade dos pesquisadores homens em assumir com as mulheres o debate acerca das relações de gênero junto aos homens no contexto dessas experiências.

Como resultado de todas essas construções históricas, é possível identificar as contribuições da epistemologia feminista de forma imbricada aos referenciais da educação popular e agroecologia como um campo teórico que referenciou o debate da equidade no processo de construção da Lei de ATER 12.188/2010. Essa contribuição ganhou status de institucionalização, por exemplo, como expresso na lei pelo Art. 3º, inciso V. “equidades nas relações de gênero, geração, raça e etnia” (BRASIL, 2010).

5 CONFLUÊNCIAS ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E AGROECOLOGIA E AS IMBRICAÇÕES COM A EPISTEMOLOGIA FEMINISTA

Em todos os artigos analisados (Quadro 01), os autores pontuam as confluências entre educação popular e agroecologia, sobressaindo que o caráter polissêmico do substantivo “agroecologia”, objeto de constantes debates e redefinições, reflete, em boa medida, sua inscrição teórica e prática em um espaço dinâmico de relações (BORSATTO; CARMO; 2012; OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2016; SCHMITT, 2016; STAMATO; MOREIRA; 2017; COTRIM, 2017; CAPORAL; DAMBRÓS, 2017). Os artigos buscam articular conjuntos heterogêneos e diversificados de atores, lugares e modos de fazer, vinculando os processos de construção do conhecimento agroecológico aos distintos ambientes (SCHMITT, 2016).

Quadro 1 – Apontamentos extraídos dos materiais selecionados para compor a revisão sistemática

Autores/ Periódico	Título	Método/ Resultados
Borsatto e Carmo (2012). Publicado por: Interciência; Caracas Vol. 37, Ed. 9, (Sep 2012): 711-716.	Agroecologia e sua epistemologia	O estudo consiste em uma revisão de literatura, que destaca a incorporação de referenciais teóricos diversos pela Agroecologia, com a finalidade de gerar conhecimentos capazes de fazerem frente à crise socioambiental, a partir do reconhecimento dos saberes das comunidades tradicionais em relação ao Agroecossistemas.
Oliveira e Vasconcelos (2016) Publicado por: Revista ELO - Diálogos em Extensão Volume 05, número 01 - agosto de 2016.	Diálogos entre agroecologia e educação popular: práxis e extensão.	Trata-se de uma Sistematização de práticas educativas, que aponta as convergências entre agroecologia e a Educação Popular, em oposição a alienação e atuação, para a transformação da realidade.
Schmitt (2016) Publicado por: Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 15 - Edição Especial - 2016.	A Transformação das “Ideias Agroecológicas” em Instrumentos de Políticas Públicas: dinâmicas de contestação e institucionalização de novas ideias nas políticas para a agricultura familiar.	Um Estudo exploratório, de documentos referente ao processo de afirmação das “ideias agroecológicas” nas arenas públicas no Brasil, concluindo que esse processo, ocorre de forma lenta e marcada por avanços e recuos e destaca a forte expressão das organizações de mulheres, especialmente na construção da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO).
Stamato e Moreira (2017). Publicado por: Redes - Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, maio-agosto, 2017.	Metodologias participativas em Agroecologia: redes, processos e estratégias rumo a uma pedagogia do Alimento.	Revisão de literatura que aponta as metodologias participativas e o processo da pesquisa ação como socio práxis frente ao avanço das forças opressoras do capitalismo corporativo neoliberal.

Continua...

Conclusão

Autores/ Periódico	Título	Método/ Resultados
Cotrim (2017). Publicado por: Redes, v. 22, n. 2, p. 298-319, 2017.	As arenas de Construção do Conhecimento Agroecológico como espaços para emergência de um “novo profissionalismo” da ação extensionista.	Estudo exploratório em campo e documentos, que levaram a produção de resultados, acerca do uso do método participativo, na construção de mudanças, nos projetos dos agricultores e atribui as mudanças a construção dialógica dentro da arena, que possibilita a criação novas perspectivas e projetos.
Caporal e Dambrós. (2017).	Extensão Rural Agroecológica: Experiências e limites.	Sistematização experiências de 09 (nove) práticas de ATER Agroecológica desenvolvidas nesse estado do Paraná no período de 2003 a 2014 destacando avanços e limites encontrados para a implementação de uma proposta de Extensão Rural Agroecológica.

Fonte: Organização da autora (2018).

Considerando a definição de hooks (2019, p. 17) feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão. Portanto, os pensamentos e ações sexistas são um problema, independente de quem os perpetue, do mesmo modo que a natureza do sexismo é interligada a outras opressões como raça e classe social.

Nessa direção, a epistemologia feminista aponta para a Agroecologia e para a Educação Popular a necessidade de refletir sobre todos os fenômenos que estão conectados com o patriarcado e a dominação masculina. Para hooks (2019), se essas estruturas opressivas não forem desfeitas, todas as formas de relacionamentos interpessoais vão continuar a reproduzir paradigmas de dominação e submissão.

Considerando as definições de hooks (2019), é perceptível que os aportes da epistemologia feminista aparecem de forma imbricada com as contribuições da agroecologia e da educação popular, quando os autores de todos os estudos

selecionados ressaltam que para construir projetos alternativos ao paradigma de desenvolvimento predatório é preciso superar as práticas de alienação ao adestramento dos sujeitos do campo, bem como reconhecer as diferenças entre esses no que se refere a suas características identitárias como raça, classe, gênero e etnia.

Nesse sentido, Oliveira e Vasconcelos (2016) reforçam a relevância da valorização dos saberes distintos, com a intencionalidade da emancipação e construção de autonomia para transformação da realidade a partir do estabelecimento de práticas mais humanizadoras baseadas em relações dialógicas e horizontais. Stamato e Moreira (2017) destacam ainda, na perspectiva da equidade, que os aspectos metodológicos adotados nos processos pedagógicos pelo campo da agroecologia ao ser feita por metodologias participativas devem atentar para os princípios epistemológicos e metodológicos das ferramentas, no sentido de se tornarem adaptáveis, conforme o contexto, a partir de uma didática que se modifica a partir de uma pedagogia comprometida, inclusiva e geradora de autonomias.

Os estudos também destacam uma multiplicidade de processos pedagógicos que a agroecologia como campo teórico vem aprofundando como modo de fazer extensão/pesquisa e educação de forma equitativa, não discriminatória, criando diversas estratégias educativas, como dinâmicas de grupo, materiais didáticos interativos, programas de rádio, manuais para professores, entre muitas outras possibilidades. Como resultados da síntese teórica e prática das próprias atividades de construção do conhecimento de forma democrática, criativa, autônoma, que garanta a igualdade de condições de participação para os diferentes sujeitos.

Esta abordagem mencionada nos estudos possui conexões com a definição de pedagogia feminista de Sardenberg (2006, p. 46) como um conjunto de princípios e práticas para conscientizar indivíduos sobre a ordem patriarcal

vigente na sociedade, dando a eles instrumentos para superá-la e assim, atuarem de modo a que construam a equidade entre os sujeitos.

A abordagem acerca do reconhecimento de que os extensionistas foram confrontados com novas formas de atuação no processo de institucionalização PNATER é mencionada pelo estudo de Cotrim (2017) que relatou a necessidade de exercer simultaneamente vários papéis no processo. Em alguns momentos, são facilitadores na aplicação de ferramentas e técnicas participativas, dinamizam e animam os procedimentos, e em outros, cuidam da organização de infraestrutura para os encontros, no sentido da manutenção da continuidade do processo ou ainda, exercem a ação de tradução entre as linguagens nas quais as agricultoras não têm fluência.

A descrição feita por Cotrim (2017) nos permite inferir que nos espaços coletivos e democráticos preconizados pela PNATER, não há hierarquias entre o papel do extensionista exercido por homens e mulheres, tampouco pelo direcionamento da abordagem produtiva ser um aspecto a ser dialogado apenas com os homens ou as mulheres.

6 LIÇÕES QUE EMERGEM DAS PRÁTICAS E REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS ESTUDADAS

Os seis estudos que referenciam essa revisão, foram estruturados no contexto da implantação da PNATER e do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PLANAPO). Sendo assim, são portadores, de diversas lições das confluências entre educação popular e Agroecologia, relevantes para a ressignificação das práticas de ATER. São resultados de estudos exploratórios, sistematização de práticas e revisões de literatura, que reafirmam posições acerca das possibilidades de construir uma ação crítica, na ATER, atendendo ao preconizado, nos dispositivos legais, bem como fortalecer campos de resistência, que façam vigília aos avanços na perspectiva de consolidar a agroecologia, tanto nas práticas cotidianas, como nos referidos dispositivos.

Ainda que os estudos tenham apresentado outras reflexões, na análise dos artigos buscou-se identificar as lições dos processos de sistematização de experiências como estratégia para a ressignificação das práticas de ATER de uma perspectiva difusionista para uma abordagem equitativa.

Destaca-se, nessa perspectiva, a afirmação de que a Agroecologia não considera os agricultores e agricultoras como objetos de estudo, e sim como sujeitos participantes da sistematização e concepção de novos conhecimentos que visem um espaço rural mais sustentável (BORSATTO; CARMO, 2012).

Observa-se pela afirmação das autoras, que as diversas categorias da agricultura familiar, estão na centralidade das reflexões e práticas, do campo da Agroecologia. Dessa forma, os processos pedagógicos, mediados por investigação e ação, precisam ser destacados nos processos de sistematização e de construção do conhecimento agroecológico.

Stamato e Moreira (2017) também destacam que o texto da PNATER contempla as questões de gênero, geração, etnia e raça, como temas transversais, que devem ser abordados no contexto das práticas pedagógicas da ATER e contempladas em sistematizações de experiências e os processos reflexivos e avaliativos da abordagem das experiências agroecológicas precisam ser comunicados e traduzidos em uma multiplicidade de produtos de comunicação social, tais como boletins, informativos, documentários, textos, fotografias, diagramas, livros e mapas.

O estudo de Caporal e Dambrós (2017), no que se refere à extensão rural agroecológica em 09 experiências de ATER sistematizadas, menciona um conjunto de práticas de ATER que contemplaram a abordagem de gênero, de forma transversal como parte do processo de transição agroecológica. Sobre esse enfoque, os autores concluem que houve avanços nos projetos estudados, no que diz respeito à participação das mulheres como sujeitos sociais, previsão de metas específicas nos contratos, o que caracteriza um olhar para as mulheres e

jovens, embora ainda tímido e distante de conseguir mudanças concretas de protagonismo feminino nos processos.

Não foi possível identificar de forma evidente em nenhum dos 06 estudos analisados abordagens referentes às questões raciais, de intolerância religiosa, conflitos de gerações, relações étnicas. Os sujeitos a que os autores se referem são indeterminados, não sendo possível identificar particularidades em relação aos membros das famílias.

No que se refere à formação inicial e continuada dos profissionais da ATER, para atuarem na construção do conhecimento agroecológico, Cotrim (2017) adverte que para a modificação do papel do extensionista, a formação precisa ser estabelecida na dimensão da reflexão sobre o desenvolvimento rural. Logo, trabalha-se com o intuito de retomar a ideia de desenvolvimento comunitário, agregando a perspectiva da preservação/conservação ambiental.

Todos os estudos analisados destacaram que é preciso promover programas de formação inicial e continuada, que contemplem o perfil do extensionista, promova a reflexão sobre suas práticas, os desafios do desenvolvimento sustentável e a atuação em processos multidisciplinares, tendo em vista que a construção do conhecimento agroecológico, precisa contemplar a abordagem pedagógica do extensionista.

Tanto a agroecologia, como a educação popular guardam entre si a confluência de que a sociedade é capaz de construir projetos alternativos ao paradigma dominante, e trazem em suas bases fundamentais a oposição à alienação, ao adestramento e reforçam a valorização dos saberes distintos, com a intencionalidade da emancipação e construção de autonomia para transformação da realidade. Ambas, pautam-se e dialogam com movimentos sociais e populares, propõem práticas mais humanizadoras baseadas em relações dialógicas e horizontais entre seus atores, como mencionado por Oliveira e Vasconcelos (2016).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados, nessa revisão de literatura, destacam que a emergência da agroecologia, como referência conceitual, está intimamente ligada ao legado da educação popular e que o feminismo consiste em um importante referencial teórico e prático no sentido da visualização das opressões vivenciadas pelas mulheres rurais e as intercessões de raça, classe, geração, etnia. Logo, cabe à ATER a construção de abordagens com a intencionalidade de promover equidades de gênero a partir da visibilidade do trabalho produtivo e reprodutivo das mulheres e o constante diálogo com suas lutas por direitos humanos.

É possível afirmar que a educação popular e agroecologia imbricadas pelas contribuições da epistemologia feminista forneceram um conjunto de princípios e diretrizes para a construção de uma abordagem de extensão rural que considere as demandas da agricultura familiar.

A PNATER e o PLANAPO se configuram como dois marcos significativos na reestruturação dos serviços de ATER em oposição ao ideário da revolução verde que gerou negativos impactos sociais, ambientais e econômicos. Portanto, trazem como contribuição um novo sentido ao papel da extensão rural, como uma política. Esse papel aponta que a ATER deve assumir um caráter equitativo para que efetivamente possa contribuir com a sustentabilidade nas suas várias dimensões, e ao papel de extensionista, como educadores e educadoras do campo e mediadores de processos pedagógicos equitativos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. H. F.; SOUZA, J. V. de; ENSSLIN, S. R.; ENSSLIN, L. Como construir conhecimento sobre o tema de pesquisa? Aplicação do processo proknow-c na busca de literatura sobre avaliação do desenvolvimento sustentável. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, São Paulo (SP), v. 5, n. 2, p. 47–62, 2012. DOI: 10.24857/rgsa.v5i2.424. Disponível em: <https://rgsa.emnuvens.com.br/rgsa/article/view/424>. Acesso em: 20 out. 2021.

AGUIAR, M. V. de A. *et al.* Ensino da agroecologia. **Revista Agriculturas**: experiências em Agroecologia. Vol. 7, nº 4. Rio de Janeiro: Disponível em: ASPTA, 2010.

http://aspta.org.br/files/2013/04/Agriculturas_V7N4_DEZ2010.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2016.

ARROYO, M. G. **Pedagogias em movimento**: o que temos a aprender dos movimentos sociais. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003. Disponível em:

www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 20 out. 2021.

BERTH, J. **Empoderamento**. Pólen Produção Editorial LTDA, São Paulo 2019.

BORSATTO, R. S.; CARMO, M. S. do. Agroecologia e sua epistemologia. **Interciencia**, p. 711-716, 2012. Disponível em: <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/01/711-1%C2%BA-e-BORSATTO-6.pdf>.

Acesso em: 20 out. 2021.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O MÉTODO DA REVISÃO INTEGRATIVA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. DOI: 10.21171/ges.v5i11.1220. Disponível em:

<https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL, Câmara Interministerial de Agroecologia. **Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica-PLANAPO**. Brasília, DF: MDS, 2013. Disponível em:

<https://ctazm.org.br/bibliotecas/plano-nacional-de-agroecologia-e-producao-organica-66.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural Brasília**. MDA, 2004. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/2CNDRSS/2cndrss%20politica_nacional.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

CALHEIROS, F. P.; STADTLER, H. H. C. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. **Revista Katálisis**, v. 13, n. 1, p. 133-139, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/GhqFYFrwN6TyWHNPxTLGgcs/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 20 out. 2021.

CAPORAL, F. R. **La Extensión agraria del sector público ante los desafíos del desarrollo sostenible**: el caso de Rio Grande do Sul, Brasil. Tese de Doutorado inédita. Córdoba: ES, UC/ISEC- CAPORAL, Francisco Roberto. 11858-Lei de Ater: Exclusão da

Agroecologia e outras armadilhas, 1998. Disponível em:

http://www.cpatas.embrapa.br:8080/public_eletronica/downloads/OPB2444.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

CAPORAL, F. R.; DAMBRÓS, O. Extensão Rural Agroecológica: experiências e limites.

REDES: Revista do Desenvolvimento Regional, v. 22, n. 2, p. 275-297, 2017. DOI:

10.17058/redes.v22i2.9352. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/9352>. Acesso em: 20 out. 2021.

CAPORAL, F. R.; PETERSEN, P. **Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil.** Agroecologia, v. 6, p. 63-74, 2012. Disponível em:

<https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/160681/140551>. Acesso em: 20 out. 2021.

CAPORAL, F. R.; RAMOS, L. de F. **Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento sustentável:** enfrentar desafios para romper a inércia.

Brasília, setembro de, 2006. Disponível em: <http://agroecologia.pbworks.com/f/Artigo-Caporal-Ladjane-Vers%C3%A3oFinal-ParaCircular-27-09-06.pdf>.

Acesso em: 20 out. 2021.

CASTRO, C. N. de. **Desafios da agricultura familiar:** o caso da assistência técnica e extensão rural. 2015. Disponível em:

http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6492/1/BRU_n12_Desafios.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

COTRIM, D. S. As arenas de Construção do Conhecimento Agroecológico como espaços para emergência de um “novo profissionalismo” da ação extensionista. **REDES:** Revista do Desenvolvimento Regional, v. 22, n. 2, p. 298-319, 2017. Disponível em:

<https://owl.tupa.unesp.br/recodaf/index.php/recodaf/article/view/92>. Acesso em: 20 out. 2021.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>.

Acesso em: 20 out. 2021.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Ed. da Univ. Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2001. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad105.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

MOREIRA, S. L. S.; FERREIRA, A. P.; SILIPRANDI, E. Memórias das mulheres na agroecologia do Brasil. **Agroecologia em Femenino**, 2018. DOI: 10.33240/rba.v15i5.23043. Disponível em: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/rbagroecologia/article/view/23043/14316>. Acesso em: 20 out. 2021.

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Editora CRV, 2016. DOI: 10.24824/978854440783.7.

OLIVEIRA, R. E. de; VASCONCELOS, V. O. de. Diálogos entre agroecologia e educação popular: práxis e extensão. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2016. DOI: 10.21284/elo.v5i1.175. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/1129>. Acesso em: 20 out. 2021.

PEIXOTO, M. **Extensão rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação**. Senado Federal, Consultoria Legislativa, 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao>. Acesso em: 20 out. 2021.

RAMOS, F. S. Do campo à academia, da academia ao campo: as mulheres na agroecologia. Século XXI: **Revista de Ciências Sociais**, v. 7, n. 1, p. 43-65, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/28129/15917>. Acesso em: 20 out. 2021.

RAMOS, F. S.; NODARI, S. E. Diálogos entre sociologia e extensão rural. **Revista Americana de Empreendedorismo e Inovação**, v. 2, n. 1, p. 243-253, 2020. <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/raei/article/view/3320/2185>. Acesso em: 20 out. 2021.

RODRIGUES, C. M. Conceito de seletividade de políticas públicas e sua aplicação no contexto da política de extensão rural no Brasil. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v. 14, n. 1, p. 113-154, 1997. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/81227/1/Conceito-de-seletividade.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002. a. DOI 10.4000/rccs.1285. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 20 out. 2021.

DE SOUSA SANTOS, B. **A globalização e as ciências sociais**. Cortez Editora, 2002.b . Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/778>. Acesso em: 20 out. 2021.

SARDENBERG, C. Pedagogias feministas: uma introdução. In: VANIN, Iole; GONÇALVES, Terezinha. **Caderno Gênero e Trabalho**, REDOR, p. 44/57, 2006. Disponível em: http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/ENSINOeGENERO_mioLO_FINAL.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

SCHMITT, C. J. A transformação das "Ideias Agroecológicas" em instrumentos de políticas públicas: dinâmicas de contestação e institucionalização de novas ideias nas políticas para a agricultura familiar. **Política & Sociedade**, v. 15, p. 16-48, 2016. DOI:10.5007/2175-7984.2016v15nesp1p16. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318486526_A_transformacao_das_Ideias_Agroecologicas_em_instrumentos_de_politicas_publicas_dinamicas_de_contestacao_e_institucionalizacao_de_novas_ideias_nas_politicas_para_a_agricultura_familiar. Acesso em: 20 out. 2021.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILIPRANDI, E. Desafios para a extensão rural: o "social" na transição agroecológica. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 3, n. 3, p. 38-48, 2002. Disponível em: https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/desafios_para_a_extensao_rural.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

SILIPRANDI, E. **Mulheres e agroecologia**: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar. 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5591>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILIPRANDI, E. Um olhar ecofeminista sobre as lutas por sustentabilidade no mundo rural. Agricultura familiar camponesa na construção do futuro. Rio de Janeiro. **Revista Agriculturas**, 2009. Disponível em: https://issuu.com/aspta/docs/agriculturas_especial. Acesso em: 20 out. 2021.

SOUSA, R. da P.; MARTINS, Sérgio R. **Construção do conhecimento agroecológico: desafios para a resistência científico-acadêmica no Brasil**. In: COSTA GOMES, JC; ASSIS, WS de. Agroecologia: princípios e reflexões conceituais. Brasília: EMBRAPA, 2013. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1081090/agroecologia-principios-e-reflexoes-conceituais>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOUSA, R. da P. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 631-648, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NVYdW7qx7dNfNC9fS9FQKK/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 20 out. 2021.

STAMATO, B.; MOREIRA, R. M. Metodologias Participativas em Agroecologia: redes, processos e estratégias rumo a uma Pedagogia do Alimento. **REDES: Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 22. 2017. DOI. 10.17058/redes.v22i2.9347. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/9347> . Acesso em: 20 out. 2021.

WEITZMAN, R. Mulheres na assistência técnica e extensão rural. In: BUTTO, A; DANTAS, Isolda. **Autonomia e Cidadania: políticas de organização produtiva para as mulheres no meio rural**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011. Disponível em: <https://repositorio.iica.int/bitstream/handle/11324/6967/BVE18040146p.pdf;jsessionid=666C3C63F4E5BD5ED36271408AC1C666?sequence=1>. Acesso em: 20 out. 2021.

CONTRIBUIÇÕES DE AUTORIA

1 - Zelia Vanuza Marques

Pedagoga, Me., Extensionista Rural

<https://orcid.org/0000-0002-8895-8015> • zelia.marques@hotmail.com;

Contribuições: Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão, edição;

2 - Romier da Paixão Sousa

Engenheiro Agrônomo, Professor, Dr

<https://orcid.org/0000-0002-2925-5408> • romier.sousa.ifpa@gmail.com;

Contribuições: Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Metodologia, Administração de projetos, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição;

3 - Louise Ferreira Rosal

Engenheira Agrônoma, Professora, Dra

<https://orcid.org/0000-0001-5514-1490> • louiserosal@gmail.com

Contribuições: Conceituação, Metodologia, Escrita - rascunho original;

Como citar este artigo

MARQUES, V. Z.; SOUSA, P. R.; ROSAL, F. L. Educação popular e agroecologia: contribuições para a construção da política de assistência técnica e extensão rural equitativa no Brasil. **Extensão Rural**, Santa Maria, v. 28, n. 1, e5, p. 1-31, 2021. DOI 10.5902/2318179662653. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2318179662653>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.