



Educação e Extensão Rural: correlações sobre o planejamento didático e colaborativo das atividades de Ater

 Renato de Carvalho Lopes¹,  Solange Cardoso²,  Luís Fernando Soares Zuin³

¹ Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Programa de Pós Graduação em Ciência Sociedade e Tecnologia/Centro de Educação e Ciências Humanas. Rod. Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP - BR CEP: 13565-905. São Carlos - Brasil.
² Universidade de Brasília - UnB. ³ Universidade de São Paulo - USP.

Autor para correspondência/Author for correspondence: lopesvet@yahoo.com.br

RESUMO. O presente artigo discorre sobre o processo de planejamento das múltiplas atividades pedagógicas que são organizadas e realizadas pelo serviço público de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) junto às pessoas que vivem, trabalham e produzem nos territórios rurais brasileiros, buscando revisitar a literatura que correlaciona às ações de Extensão Rural com o campo da Educação. Para isso, procura-se delinear paralelos entre os processos de ensino-aprendizagem presentes nas relações entre professores e alunos, com as interações pessoais, profissionais e institucionais entre extensionistas e agricultores. Aponta-se para os pontos convergentes que permeiam os elementos estruturantes da organização didática de uma aula planejada pelos profissionais da educação, e as diversas ações de Ater que são planejadas pelos extensionistas rurais.

Palavras-chave: educação, extensão rural, planejamento didático.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e16153	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Education and Rural Extension: Correlations on the didactic and collaborative planning of Ater activities

ABSTRACT. This article discusses the planning process for the multiple pedagogical activities organized and carried out by the public service of Rural Technical Assistance and Extension (Ater) together with the people who live, work and produce in Brazilian rural territories, seeking to revisit the literature that correlates Rural Extension actions with the field of Education. To this end, it seeks to outline parallels between the teaching-learning processes present in the relationships between teachers and students, with the personal, professional and institutional interactions between extension workers and farmers. It points to the converging points that permeate the structural elements of the didactic organization of a class planned by education professionals, and the diverse Ater actions that are planned by rural extension workers.

Keywords: education, rural extension, didactic planning.

Educación y Extensión Rural: correlaciones sobre la planificación didáctica y colaborativa de las actividades de Ater.

RESUMEN. Este artículo analiza el proceso de planificación de las múltiples actividades pedagógicas organizadas y realizadas por el servicio público de Asistencia Técnica y Extensión Rural (Ater) junto a las personas que viven, trabajan y producen en los territorios rurales brasileños, buscando revisar la literatura que correlaciona las acciones de Extensión Rural con el campo de la Educación. Para ello, se busca delinear paralelismos entre los procesos de enseñanza-aprendizaje presentes en las relaciones entre profesores y alumnos, con las interacciones personales, profesionales e institucionales entre extensionistas y agricultores. Se señalan los puntos convergentes que permean los elementos estructurantes de la organización didáctica de una clase planificada por los profesionales de la educación, y las diversas acciones de Ater planificadas por los extensionistas rurales.

Palabras clave: educación, extensión rural, planificación didáctica.

Introdução

O serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), oficializado como política pública há quase oito décadas no Brasil, tem contribuído diretamente para a inclusão social e econômica das pessoas que vivem e trabalham nos territórios rurais. Em linhas gerais, os profissionais de Ater atuam diretamente no compartilhamento e na construção de saberes junto às populações que habitam, trabalham e se reproduzem socioeconomicamente nessas áreas. Isso ocorre por meio de encontros e mediações entre os agentes técnicos de extensão, os extensionistas rurais, e as famílias agricultoras e as suas comunidades e organizações sociais.

As intervenções do serviço de Ater junto ao seu público tem decorrido por meio do tradicional emprego de diferentes metodologias que requerem o uso e o domínio didático de diversas ferramentas comunicativas e pedagógicas. Isso permite reconhecer os profissionais extensionistas rurais não apenas como técnicos consultores, assessores ou facilitadores, mas também como educadores (Dias, 2008, 2020; Peixoto, 2008).

De acordo com a Lei 12.188 de 2010, que instituiu a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a agricultura familiar e a Reforma Agrária – PNATER, a atividade da Ater no país é definida como

... um é serviço de educação não formal, de caráter continuado, no meio rural, que promove processos de gestão, produção, beneficiamento e comercialização das atividades e dos serviços agropecuários e não agropecuários, inclusive das atividades agroextrativistas, florestais e artesanais (Brasil, 2010).

Assim, intrinsecamente vinculada aos processos educativos nos territórios rurais, a construção histórica das abordagens teórico-metodológicas aplicadas pela extensão rural junto às famílias agricultoras transitou por diferentes práticas pedagógicas ao longo das últimas oito décadas desde sua oficialização no país. Nesse contexto, cabe salientar que o campo da extensão rural se envolveu diretamente com a área da educação ao propor, experimentar, executar, avaliar e repensar metodologias que possibilitam o aprendizado e o ensino em espaços rurais e urbanos periféricos. Por isso, reconhecendo as consideráveis diferenças em termos de objetivos, visões e locais de atuação, pondera-se neste trabalho que há importantes semelhanças na atuação profissional de extensionistas rurais e professores.

Todavia, diante das contradições, semelhanças e conexões entre educação e extensão rural, onde professores e extensionistas, estudantes e agricultores experienciam o processo de

ensino e aprendizagem em diferentes espaços, momentos e formatos, este artigo busca traçar comparações entre essas áreas a partir da análise do processo de organização e planejamento didático das aulas ministradas por professores. Adota-se, para fins deste estudo, a definição de aula proposta por Libâneo (1994), que a considera a principal forma de organização do processo de ensino. O autor aponta que uma aula pode ser compreendida como: “... o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos” (Libâneo, 1994, p. 177).

Destacando as incontáveis possibilidades de tempos, lugares e espaços que envolvem os encontros entre professores e alunos, Libâneo (1994) ainda diz que “... o termo *aula* não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e aprendizagem” (Libâneo, 1994, p. 178).

Consequentemente, este texto propõe uma reflexão dialética, a partir do planejamento de aulas organizadas por professores, sobre os caminhos pedagógicos que também permeiam parte significativa das ações que envolvem os encontros entre extensionistas rurais, agricultores e suas famílias, buscando uma visão mais global e menos pontual.

Metodologia

Revisitar diferentes referências bibliográficas sobre um determinado tema, conforme Köche (2016), permite novas análises de publicações anteriores, possibilitando avanços e novas perspectivas para temas já explorados pela ciência e pela academia.

Para atender aos objetivos deste artigo, realizou-se uma revisão de literatura sobre a história da extensão rural no Brasil sob a ótica da construção pedagógica. Analisaram-se as antigas e novas abordagens do serviço público de Ater, cotejando diferentes autores da área da educação e da comunicação que debatem essa temática.

Além da literatura que trata de forma mais abrangente do processo histórico da Ater no país, a pesquisa também se baseou no trabalho de autores da área da educação, como a Professora Doutora Ilma Passos Alencastro Veiga, notável pesquisadora e educadora brasileira que discute, entre outras questões, o projeto colaborativo que envolve a organização didática das aulas e a construção desse processo com a participação de professores e estudantes.

Considerando as diferenças substanciais no lócus, nos objetivos e nos métodos utilizados no cotidiano laboral de professores e extensionistas rurais, propõe-se como percurso metodológico uma análise comparativa de alguns elementos presentes nas atividades de ambos os profissionais dentro do processo geral de ensino e aprendizagem, sob uma perspectiva didático-pedagógica. Ao longo do artigo, busca-se destacar as diferenças e confluências entre esses dois campos de estudo.

Confluências entre Extensão Rural, Comunicação e Educação

Em um breve resgate histórico da extensão rural e das metodologias empregadas em ações pedagógicas junto aos agricultores e suas famílias, é relevante recapitular que, nos anos que se seguiram à oficialização da extensão rural no país na década de 1950, sob forte influência dos Estados Unidos da América (EUA) e suas proposituras de modelo de desenvolvimento para a América Latina, o Estado brasileiro propôs levar ao campo "*um agrônomo, uma professora e um jipe*", com o objetivo de superar o atraso socioeconômico, produtivo e cultural que se julgava presente nos territórios rurais brasileiros (Fonseca, 1985).

O "jipe", um veículo nascido e experimentado durante a Segunda Guerra Mundial, carregava o viés de robustez para superar os terrenos acidentados das estradas rurais. O "agrônomo", profissional pioneiro das ciências agrárias, sustentava a responsabilidade de levar técnicas "modernas" que promovessem o aumento da produção e da produtividade dos diferentes cultivos, visando ir além da subsistência à época. Já a "professora", que na seara das atividades extensionistas à campo era, e ainda é em parte, um exercício profissional das mulheres "economistas domésticas", caberia o ofício de instruir sobre questões de saúde populacional para, presumivelmente, garantir melhores condições de vida e bem-estar às famílias trabalhadoras e agricultoras (Fonseca, 1985; Silva, 2010).

Logo, a missão de ensinar algo a alguém estava na raiz das proposituras da extensão rural, sem, no entanto, levar em conta as condições materiais, tradicionais e históricas das populações que viviam, trabalhavam e se reproduziam socialmente no campo à época do pós-guerra.

Neste período correspondente a meados da década de 1960, retratado como "humanismo assistencialista" (Rodrigues, 1997), as metodologias propostas para acessar as pessoas no campo já preconizavam tanto as visitas nas propriedades rurais quanto as reuniões

técnicas que buscavam abordar coletivamente os agricultores e suas famílias. Eram visitas e encontros nas comunidades e nas casas que pretendiam levar informações sobre o planejamento do plantio, da colheita, da estocagem de alimentos e preparo do solo, assim como para prevenir e reduzir os problemas gerais de saúde das populações rurais (Pinheiro, 2016).

Já entre as décadas de 1970 e 1980, com a pressão mundial da chamada Revolução Verde, a extensão rural se descola do caráter "messiânico" das décadas anteriores e se encaminha para a disseminação de pacotes tecnológicos de insumos, serviços e máquinas agrícolas. As metodologias adotadas para alcançar os objetivos neste período denominado como difusionista-produtivista (Rodrigues, 1997) seguiram propondo ações individuais e coletivas no campo, contudo, priorizando as técnicas de demonstração que pudessem "convencer" as famílias a adotarem pacotes tecnológicos.

Para alcançar o maior contingente possível de trabalhadores e agricultores, as metodologias demonstrativas como cursos, excursões, dias de campo, incluindo o uso de meios de comunicação em massa como revistas, rádio e TV, foram e têm sido amplamente empregadas pelos técnicos extensionistas rurais desde então. Destacam-se neste período os estudos de Rogers e Shoemaker (1974), que abordavam e analisavam as metodologias de caráter difusionista para divulgar e persuadir os agricultores a adotarem novas ideias e tecnologias em sua rotina produtiva. Nesta fase, então, o Estado passou a priorizar, com assistência e crédito facilitado, os médios e grandes produtores rurais em detrimento dos pequenos agricultores, ampliando os históricos problemas fundiários e de desigualdade social no campo brasileiro (Dias, 2007; 2008).

Ainda dentro do contexto mundial e nacional da Revolução Verde em meados da década de 1970, o modelo difusionista de comunicação operacionalizado pela extensão rural pública recebia fortes críticas de importantes pesquisadores e educadores da América Latina. Dentre eles, destaca-se o mundialmente estudado e referenciado educador Paulo Freire, que propunha repensar o papel da extensão rural no Brasil, refletindo e partindo, sobretudo, das formas e dos caminhos comunicacionais trilhados pela Ater.

Em sua obra "*Comunicação ou Extensão?*"ⁱ, Paulo Freire (1977) discorre sobre a importância das abordagens da extensão rural que ocorrem junto aos agricultores e suas famílias serem amparadas por metodologias que fomentem a participação efetiva das pessoas, favorecendo a consciência crítica e a construção coletiva de ideias e saberes de forma que se

oportunize a reflexão e desperte para a emancipação dos indivíduos e seus agrupamentos sociais.

O questionamento “comunicação ou extensão?” aventado por Paulo Freire (1977) nos provoca a refletir sobre os encontros que ocorrem entres os indivíduos e as famílias de trabalhadores, agricultores, produtores rurais e os extensionistas rurais que, no contexto recente da era da informação, podem acontecer de forma presencial, física ou remota, em intervalos diferentes de tempo e espaço. Freire (1977) nos convida a também questionar se a proposta da extensão rural pública praticada até então no país, por meio de um modelo metodológico difusionista de levar ideias e técnica ao campo, não deveria ser, para além, direcionada mais amplamente para um processo de “comunicação”.

O autor salienta que não se trata de uma comunicação unidirecional onde há uma mensagem que parte de um emissor e chega a um receptor e ponto final. Também não se relaciona a uma comunicação persuasiva que busca convencer alguém de algo. E, tampouco, diz respeito a uma comunicação monológica que parte de alguém que detém uma informação e está repassando para quem não a possui.

Paulo Freire (1977) propõe uma comunicação onde os extensionistas rurais e os agricultores sejam protagonistas da sua construção histórico-social. Uma proposta didático-pedagógica onde as pessoas e suas comunidades rurais tenham garantido o respeito às suas formas de leitura do mundo, equilibrando os saberes populares ao conhecimento técnico científico.

Ao tratar do entrelaçamento da extensão rural a da comunicação, Freire (1977) também destaca a vinculação de ambas com o campo da educação. Neste caminho, vale antes retomar que o projeto de extensão rural admitido pelo Estado brasileiro no início da década de 1950 parte da proposta de levar educação informal à população rural nos moldes da escola clássica, com o intuito transmitir e difundir não somente práticas agrícolas modernizadoras para o campo, mas também orientar sobre saneamento, nutrição e cuidados gerais em saúde (Fonseca, 1995; Olinger, 1996; Peixoto, 2008; Ramos & Nodari, 2020).

Assim como Paulo Freire, o comunicador e educador paraguaio Juan Díaz Bordenave (1993), destaca que a comunicação aplicada pela extensão rural deveria prezar pelo planejamento e execução não apenas dos processos produtivos agrícolas e pecuários, mas partir de uma análise ampliada do modo de vida das pessoas que vivem e trabalham no

campo, englobando questões de saúde, organização social, geração de emprego e renda e, principalmente, de educação.

Bordenave (1993) também se atenta para a divisão “artificial” entre a comunicação, a extensão rural e a educação que, segundo ele, foi produzida pela sociedade latino-americana no contexto político do século XX. Para o autor, estes domínios precisam ser compreendidos como campos de conhecimento que são inseparáveis na conjuntura social, econômica e política das nações.

Em suma, ao fazer esta breve análise dos caminhos percorridos pela Ater desde a década de 1950, e, ao tomar as considerações de Freire (1977) e Bordenave (1993) até aqui elencadas, avalia-se que ambos concordam que a comunicação e a educação necessitam de abordagens integradas e complementares junto ao público rural para buscar superar o modelo difusionista e monológico historicamente inserido na interação entre extensionistas e agricultores.

Professores e Extensionistas em seus ofícios: aproximações entre as aulas e as ações de Ater

Cotejando os estudos de Veiga (2008), pode-se salientar que a organização de uma aula exige uma construção coletiva entre professores, estudantes e comunidades. Essa construção se configura como um "processo colaborativo", onde as participações dos atores envolvidos, com maior ou menor frequência e intensidade, são essenciais.

A Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater), instituída pela Lei 12.188 de 2010, também orienta que o planejamento e a execução das ações de extensão rural sigam um enfoque intercultural, multidisciplinar e participativo entre a Ater e seus beneficiários (Brasil, 2010).

Nesse contexto, Veiga (2008) ressalta que, ao passo que o planejamento da aula deve seguir as diretrizes nacionais e atender às singularidades socioeconômicas regionais dos estudantes, também é fundamental garantir certa plasticidade na relação entre professores e alunos. Essa plasticidade permite ajustes no planejamento de acordo com as necessidades verificadas ao longo do tempo.

Por isso, a organização das atividades de Ater também precisa ser flexível e temporalmente ajustável. Essa flexibilidade visa considerar as demandas imediatas de cada família agricultora ou comunidade nas intervenções e mediações dos extensionistas rurais,

sem, no entanto, deixar de seguir um planejamento de médio prazo que proponha ações participativas e construtivas para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. Logo, o planejamento da ação extensionista deve ser pensado para norteá-la, não para engessá-la.

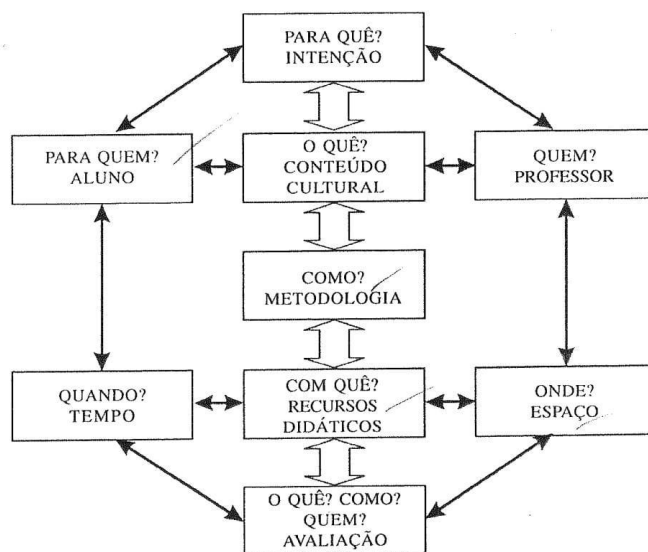
Ainda dialogando com as construções apresentadas por Veiga (2008) acerca do processo colaborativo da organização da aula, assim como a autora aponta que a partilha de experiências entre os professores e seus pares e equipes atua estimulando o desenvolvimento profissional dos docentes, verifica-se que a interação entre os extensionistas rurais, seja intra ou interinstitucional, presencial ou virtual, configura-se como importante forma de romper com o isolamento desses agentes e promover o intercâmbio de vivências que ampliam não apenas a bagagem técnica, mas, principalmente, as possibilidades de repensar as próprias ações junto aos agricultores (Lopes, 2021; Silva et al., 2021).

Compreende-se que, se a organização da aula exige ponderar sobre a pluralidade socioeconômica que permeia a interação professor-aluno, o planejamento das ações de Ater, ancoradas na relação extensionista-agricultor, também precisa se parametrizar a partir de uma compreensão histórica e social mais abrangente das pessoas que ocupam e trabalham nos territórios rurais. Essa compreensão deve levar em consideração a diversidade de origens, valores morais, éticos e culturais, bem como as diferentes demandas econômicas e produtivas presentes nessas comunidades.

Os elementos estruturantes da aula e da ação extensionista

Ao discorrer sobre os elementos estruturantes da organização da aula, Veiga (2008) destaca que todo planejamento abrange uma série de questionamentos que embasam sua elaboração. Para a autora, os alunos e professores, de forma colaborativa, devem formular as seguintes perguntas básicas para nortear suas proposições: Quem? Para quem? Para quê? O quê? Como? Com quê? Quando? Onde? Como e por que avaliar? A Figura 1 a seguir ilustra essas questões e os elementos estruturantes apontados pela autora.

Figura 1 – Elementos estruturantes da organização didática da aula.



Fonte: Veiga (2008).

Nesse mesmo contexto, propõe-se aqui formular as mesmas perguntas em relação ao planejamento dos elementos que estruturam a ação extensionista, buscando traçar caminhos semelhantes e comparando possíveis convergências e divergências a partir das reflexões da professora Ilma Veiga e de outros autores e pesquisadores.

Quem? e Para quem? Os sujeitos da ação

Se, no planejamento de uma aula, as respostas a essas perguntas remetem-se, respectivamente, aos professores e aos alunos, na organização didática das atividades de Ater, os sujeitos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma série de possibilidades temporais e locais, são os extensionistas rurais e a pluralidade de agricultores, produtores, trabalhadores rurais, suas famílias e suas organizações sociais. Essa categoria, e toda a estrutura física e política que sustentam suas práticas, é representada por uma diversidade de atores que, conforme a Lei 11.326 de 2006, abrangem os trabalhadores rurais, silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, povos indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais dos campos, das águas e das florestas (Brasil, 2006).

Corroborando com Veiga (2008) no que tange à dimensão do processo didático da aula na relação professor-aluno-conhecimento, Freire (1974) também explora as perspectivas das relações pedagógicas entre extensionista-agricultor-saberes, as quais permeiam uma série

de questões sociais, humanas, profissionais e históricas. Buscando elucidar a relevância dessas relações pedagógicas, Cordeiro (2007, apud Veiga, 2008, p. 293) apresenta três dimensões para elas: linguística, pessoal e cognitiva.

A dimensão linguística trata da linguagem e do diálogo entre professores e alunos em uma aula. Na Ater, esse enfoque também proporciona maior entendimento entre os sujeitos participantes de uma ação. Essa dimensão nos permite dialogar com Bakhtin (1992). Para o autor, a linguagem é gerada pela materialização da interação verbal e discursiva entre pessoas. Ele aponta que a linguagem, tomada como discurso, pode ser entendida como as respostas e reações a determinadas interações interpessoais, manifestando, assim, as relações do interlocutor com as manifestações do outro.

Neste sentido, "o outro" sempre deveria ser considerado de forma ampla, não apenas como um receptor imediato de uma mensagem física ou virtual, mas como sujeito ativo de uma relação dialógica. Na interação entre extensionistas e agricultores, seja legalmente prevista pela lei de Ater - a Pnater -, seja na práxis construída e experimentada por diferentes autores que discutem a extensão, indica-se que as relações pedagógicas devem ser preferencialmente participativas, construtivistas e mediadas pelo dialogismo.

A dimensão pessoal ponderada por Veiga (2008) aponta para a assimetria que se apresenta nas relações entre alunos e professores no que tange à autoridade do aprender e do ensinar. De acordo com a autora, essa assimetria também atua nas relações afetivas construídas entre esses atores, o que pode criar vínculos de dependência entre eles. O afeto e a dependência citados não necessariamente interferem na dialogicidade da prática pedagógica, pois, para Veiga (2008), os professores não abrem mão de seus compromissos técnicos ou políticos no processo de aprendizagem de seus alunos.

Em conjectura semelhante, como elemento estruturante da didática das atividades de Ater, sugere-se que a dimensão pessoal nas práticas pedagógicas dos extensionistas possam apontar caminhos e soluções para as necessidades dos agricultores, e que isso ocorra a partir da construção de uma relação de confiança, que possa levar a emancipação socioeconômica e autonomia a partir da realidade de cada sujeito (Freire, 1974; Brasil, 2010; Dias, 2008, 2020).

Veiga (2008) frisa que a dimensão cognitiva carrega o sentido de que a relação pedagógica da atividade docente está vinculada ao “conhecimento”, onde é fundamental que os professores possam reconhecer e considerar a história de cada aluno, e quais as relações sociais que eles estabelecem com a escola e o conhecimento ali construído e compartilhado.

Esta dimensão cognitiva perpassa pelo esforço de mobilização em estimular os estudantes a irem para uma aula, se concentrarem nas atividades propostas, e ter ou não êxito na compreensão das informações apresentadas.

Da mesma maneira, a perspectiva cognitiva da relação pedagógica extensionista-agricultor-conhecimento deve ser pautada pelas dimensões pessoal, dialógica e cognitiva, levando-se em conta as condições materiais e históricas dos sujeitos. Isso visa transpor o que Moore (2002) e Tori (2010) descrevem como barreiras transacionais entre eles, ou seja, a separação cognitiva entre quem ensina e quem aprende.

Refere-se, portanto, à busca pela superação das diferenças educacionais, comunicacionais e psicológicas que podem se fazer presentes nos encontros presenciais ou virtuais entre extensionistas rurais e agricultores, o que pode dificultar diretamente a compreensão dos signos e linguagens adotados nas abordagens de Ater.

Para que? As intenções e os objetivos das ações pedagógicas

Assim como a aula, as atividades de Ater exigem um caráter intencional, buscando sempre responder a determinados propósitos. Para Veiga (2008), os objetivos da ação pedagógica precisam ser elaborados a partir das intenções previamente analisadas e tomados como orientadores do processo didático, devendo ser claros e coerentes. Na prática extensionista, são os objetivos educativos que apontam para as expectativas dos resultados de uma intervenção junto aos agricultores.

Em síntese, alinhadas com as colocações de Veiga (2008), assim como a intencionalidade de uma aula, a definição da intenção das atividades propostas pela Ater pode ser efetivada a partir de quatro níveis de decisão: 1) Política: Legislações que amparam a Ater e o cumprimento das políticas públicas pré-estabelecidas; 2) Gerencial: Missão, visão e particularidades regionais das instituições de Ater; 3) Pedagógica: Objetivos gerais e específicos das metodologias de Ater; e 4) Prática: Cumprimento dos objetivos na organização didática da ação extensionista a partir de ofertas e demandas de serviços em Ater (Dias, 2020).

Para Dias (2020), as intervenções da extensão rural se desenvolvem por meio de práticas pedagógicas, comunicativas, assistenciais e mediadoras. Logo, a depender da intenção ou do objetivo de uma abordagem planejada, os extensionistas rurais podem atuar diretamente como: a) Facilitadores em processos participativos, buscando garantir ambientes

propícios de interação e diálogo junto aos agricultores; b) Educadores que aplicam ferramentas pedagógicas de troca e construção coletiva e democrática do saber; c) Consultores que assistem os agricultores em suas demandas produtivas, socioeconômicas e ambientais; e d) Mediadores que agem articulando soluções para possíveis conflitos que podem vir a ocorrer entre os agricultores e os demais atores que, de alguma forma, se relacionam com o campo, promovendo organização política e entendimento em defesa de interesses comuns.

O que? O conteúdo abordado

O conteúdo é o elemento estruturante da organização de uma ação pedagógica e se refere à seleção de informações e conhecimentos que advêm de diferentes saberes, tanto científicos quanto populares. Abrange conceitos, princípios, métodos, valores e normatizações que são observados nas práticas educativas (Veiga, 2008).

O planejamento efetivo do conteúdo é essencial para alcançar as intenções e objetivos tanto da aula quanto da ação extensionista. Nas ações de Ater, os extensionistas precisam agir de forma convergente, considerando a diversidade das pessoas que moram e trabalham no campo.

A partir dos estudos de Veiga (2008), os conteúdos abordados nas ações pedagógicas de extensão rural podem ter as seguintes características: a) Representar uma seleção significativa do conhecimento e da cultura dos trabalhadores e suas comunidades rurais; b) Ser tomados como saberes historicamente organizados e agrupados, partindo de realidades sociais diferentes que estimulem a convivência democrática e solidária entre agricultores e extensionistas; c) Levar em conta as limitações cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais, assim como as necessidades educativas dos trabalhadores e agricultores; e d) Ser geradoras de autonomia, não representando um fim em si mesmo, mas que possibilitem que as famílias e grupos de agricultores possam desenvolver suas capacidades produtivas e tradicionais.

A relação pedagógica entre professores e alunos, assim como a interação entre extensionistas e agricultores, é diretamente mediada pelo conteúdo. Para Sanjurjo (2005, p. 117, apud Veiga, 2008, p. 280), o conteúdo "... adquire sentido de fazê-lo compreensível para que outro sujeito se aproprie significativamente dele". Assim, entra em cena a ideia de

"transposição didática", que trata da forma como professores e extensionistas transformam o conhecimento científico em informações claras e acessíveis para seu público.

Na atualidade, com a popularização das tecnologias digitais na última década, diversos conteúdos informativos estão amplamente disponíveis na internet para acesso de agricultores e suas famílias. No entanto, é importante considerar que há diversos problemas sociais históricos a serem superados por países como o Brasil, que refletem diretamente no uso da tecnologia pelas populações rurais. Entre esses problemas, pode-se citar a falta ou a dificuldade de acesso, de domínio e de apropriação de serviços, equipamentos e ferramentas digitais de telefonia e Internet.

Como? Metodologias planejadas

Corroborando com Veiga (2008) sobre as metodologias empregadas pelos professores em seu ofício de ensinar, facilitar e mediar, entende-se que as ações dos extensionistas rurais junto aos agricultores também dependem de responder às questões aqui anteriormente apresentadas: "para quê" e "o quê". Ou seja, o planejamento das metodologias deve atender às questões relativas aos objetivos e aos conteúdos propostos nas ações de Ater. A autora ainda se atenta à relevância de que as atividades docentes tomem rumos racionais e éticos a fim de garantir a qualidade do processo didático em uma ação pedagógica.

Lopes (2016, p. 6) aponta que, etimologicamente, a palavra metodologia se forma a partir de três outros vocábulos gregos: *meta* (ir além), *hodós* (caminho) e *logos* (estudo). Trata-se, portanto, do caminho e da forma de caminhar para atingir um objetivo. E ter uma meta bem planejada é fundamental para o sucesso de uma ação pedagógica, pois "não há metodologia capaz de corrigir um objetivo mal definido" (Lopes, 2016, p. 5).

Como já discutido, historicamente, a extensão rural pública tem se servido de uma série de metodologias para alcançar seus objetivos e apresentar seus conteúdos e/ou transferir tecnologia aos agricultores. Ao planejar e definir os objetivos das ações de Ater, as metodologias traçadas pelas instituições e seus extensionistas podem ter alcance individual, coletivo ou em massa. Dentre as diferentes abordagens possíveis junto aos indivíduos e famílias trabalhadoras e agricultoras, cita-se: visitas nas propriedades rurais, reuniões técnicas, cursos, palestras, intercâmbios, dias de campo, excursões, teleatendimentos por meio

de recursos digitais etc. (Lopes, 2016). Frisa-se que estas metodologias podem se alternar, se complementar e se mesclar durante uma ou mais ações de Ater.

Entretanto, concordando com Veiga (2008), assim como as metodologias empregadas pelos professores nos momentos de aula, as abordagens dos extensionistas rurais não são necessariamente lineares, muito menos estáticas, e precisam levar em conta as particularidades sociais e culturais de todos os atores envolvidos.

Onde? A organização espacial das atividades pedagógicas

Veiga (2008) descreve o espaço da aula como um lugar de movimentos, convivência e pertencimento. Para a autora, a sensação de bem-estar ou mal-estar proporcionada em uma atividade docente depende de uma série de questões estruturais, físicas e simbólicas do ambiente onde ocorre. Para ela, a organização espacial da aula deve levar em conta tanto as condições e particularidades reais dos estudantes quanto os objetivos e metodologias traçadas para determinada atividade.

A análise dos lugares precisa ocorrer conjuntamente com o planejamento dos recursos didáticos que possam potencializar a criatividade, a afetividade e a cognição dos estudantes. Veiga (2008) ressalta que uma aula é sempre um espaço de comunicação, de conflito, de consenso e de poder.

Assim, o planejamento do espaço para as atividades de Ater assemelha-se ao da aula aventado pela autora, onde conhecer as condições materiais e históricas, as tradições e a cultura das comunidades e famílias agricultoras torna-se fundamental para garantir que as relações pedagógicas sejam permeadas por abordagens holísticas e pela participação efetiva dos indivíduos.

Tradicionalmente, as atividades individuais e coletivas de Ater têm ocorrido em espaços físicos reconhecidamente delimitados, seja no campo, nos atendimentos e visitas individuais às propriedades rurais e coletivas em unidades de experimentação e demonstração, seja nos escritórios das instituições de Ater, nas salas de escolas, cooperativas, associações e demais espaços comunitários de convivência. Estes lugares e recintos precisam ser organizados de modo a assegurar um ambiente agradável de troca de informações e saberes, buscando incluir todas as pessoas e respeitando suas facilidades e limitações pessoais, físicas e cognitivas.

No entanto, se nas últimas décadas, com a popularização da internet e suas ferramentas virtuais de comunicação, tem se observado um avanço paulatino das ações digitais pela Ater, acentua-se que a partir do trágico momento da pandemia de Covid-19, que demandou medidas de isolamento e distanciamento entre as pessoas em todo o planeta, as atividades remotas e virtuais de Ater se ampliaram consideravelmente, onde os encontros e eventos virtuais e presenciais entre extensionistas e agricultores tornaram-se ainda mais comuns no cotidiano da extensão rural pública (Lopes et al., 2022).

Logo, para além das áreas físicas onde estão as produções agropecuárias com plantações e criações de animais, e das paredes e muros das salas e auditórios, as atividades de Ater têm transcorrido fortemente por meio de aplicativos de troca de mensagens e em plataformas de reuniões virtuais (Lopes, 2021; Silva et al., 2021).

Com que? Os possíveis recursos didáticos nas práticas pedagógicas

Segundo Rivilla e Mata (2002, apud Veiga, 2008, p.284) os recursos didáticos utilizados pelos professores em suas aulas podem ser classificados como a) meios reais: objetos que enriquecem a experiência dos alunos como materiais reciclados, maquetes, etc.); b) meios escolares: livros, laboratórios, bibliotecas, globos terrestres, etc.; e c) meios simbólicos: que buscam se aproximar da realidade do aluno por meios de imagens, vídeos e outros símbolos. Em práticas de Ater, a escolha e aplicação adequada destes recursos didáticos nas diferentes metodologias é fundamental para o êxito do processo de ensino e aprendizagem entre agricultores e extensionistas.

Esses mesmos recursos também podem ser aludidos no âmbito da extensão rural, sendo os “meios reais” aqueles que os extensionistas demonstram e empregam, por exemplo, instrumentos e ferramentas de práticas agrícolas, pecuárias, artesanais, dentre outras; os “meios escolares”, tratado por “meios de extensão rural”, que podem se referir não apenas aos materiais impressos como cartazes, livretos e folders, mas também às unidades demonstrativas agropecuárias (plantio e criação) que são empregados na transferência de novas tecnologias; e ainda, os “meios simbólicos”, que podem ser físicos ou virtuais, e que tem a pretensão de criar maior identificação e empatia entre a Ater e seus beneficiários e comunidades, como os objetos que remetem a tradição e cultura dos agricultores, além de imagens e demais recursos audiovisuais que podem ser disponibilizados a partir da Internet em *softwares*, plataformas e aplicativos diversos.

Quando? O tempo de ação

Assim como o processo organizativo da aula, as ações de Ater também necessitam de tempo pedagógico e cronológico. Veiga (2008, p. 290) afirma que "o tempo pedagógico da aula é o tempo da produção de conhecimentos, da construção de relações interativas e do desenvolvimento de atitudes e habilidades".

A autora pondera que esse tempo precisa ser criativo, integrador e lúdico, de forma que as atividades planejadas tenham relevância didática. Assim, o tempo não seria apenas quantitativo (em horas, dias, meses, semestres ou anos), mas também qualitativo, mensurado em suas intenções, objetivos e resultados.

A organização colaborativa do tempo das atividades de extensão rural deve buscar considerar a disponibilidade que os agricultores, suas famílias e organizações sociais teriam para interações individuais ou coletivas com os extensionistas. Afinal, o cotidiano do trabalho no campo é marcado pela intensidade de diversas tarefas que envolvem o preparo, o manejo, o plantio, a criação, o trato, a colheita, o beneficiamento, a estocagem, a comercialização, dentre muitos outros afazeres técnicos, produtivos e burocráticos.

Na aplicação das metodologias clássicas de Ater, como visitas às comunidades e propriedades rurais, reuniões técnicas, cursos, dias de campo, excursões etc., o tempo da atividade é relativamente cronometrado a partir dos objetivos traçados. De modo geral, as visitas técnicas em propriedades rurais levam em média até duas horas, obviamente, considerando o bom senso da necessidade e disponibilidade de ambos, extensionistas e agricultores. Já as reuniões técnicas e cursos, são planejados para durarem em média quatro e oito horas, respectivamente (Lopes, 2016).

Cabe reforçar que parte das ações de Ater são políticas públicas que requerem continuidade e envolvimento com pessoas e comunidades. Portanto, as metodologias aplicadas se mesclam, se alternam ou se complementam na busca de cumprir seus objetivos traçados. Todavia, se as metodologias de Ater, individuais ou coletivas, pontuais ou continuadas, em até pouco tempo eram executadas em lugares e momentos bem definidos pelo binômio espaço-tempo, o avanço dos recursos digitais a partir da chamada “era da informação” rompeu com esse paradigma.

O conceito de “era da informação” tem sido aplicado para caracterizar a sociedade atual, que se encontra amparada no uso contínuo de tecnologias digitais de informação e

comunicação. Essa realidade redefine as relações sociais, culturais, afetivas, de produção e de poder (Castells, 2002).

Apesar dos grandes desafios de superar os problemas sociais que se refletem no mundo virtual, como o acesso, o uso e o domínio da rede mundial de computadores e demais recursos digitais no Brasil, é possível observar na última década um considerável avanço na popularização da Internet e de *smartphones* pelas populações rurais. Essa mudança tem impactado diretamente as atividades de Ater.

Com isso, o uso de aplicativos de troca de mensagens como *WhatsApp* e *Telegram*, que possibilitam teleatendimentos entre extensionistas e agricultores, assim como o emprego de ferramentas de reuniões coletivas como *Google Meet* e *Zoom*, tornaram-se importantes ferramentas no cotidiano da extensão rural. Essas ferramentas rompem com a rigidez do tempo e do espaço, facilitam o fluxo de informações, geram economia de recursos de transporte e deslocamento – o que inclui pessoas com dificuldade de locomoção – e proporcionam maior agilidade nas respostas aos problemas diários das pessoas que vivem e trabalham no campo (Zuin, 2021; Lopes et al., 2021; Silva et al., 2021).

Neste contexto digital, o acesso à informação pelos agricultores pode ocorrer de maneira síncrona, com interação e interatividade físicas ou remotas em tempo real com os extensionistas e com o conteúdo técnico. O acesso também pode ser assíncrono, com atividades e conteúdos gravados e disponibilizados para consulta em qualquer momento.

Por conseguinte, o tempo da ação extensionista, assim como ocorre com as atividades docentes na relação professor-aluno, tornou-se algo amplo e fluido. Ainda vivenciando o auge das inovações tecnológicas, é difícil determinar com clareza quais são os seus benefícios, seus perigos e suas limitações.

Em uma época em que o acesso a recursos digitais está diretamente relacionado à cidadania, bem-estar e qualidade de vida das pessoas, é notória a necessidade de repensar e superar o hiato social existente no país. Políticas públicas que ampliem a disponibilidade de sinal de telefonia e Internet, assim como garantam o letramento digital dos indivíduos e seus grupos sociais, são cruciais para alcançar esse objetivo.

Como foi? O que pode mudar? Avaliação das atividades

A avaliação de atividades pedagógicas, seja em uma aula ou em ações de Ater, é parte fundamental do processo de ensinar e aprender, que vai muito além de apenas mensurar ou

dar uma nota a um aluno ou a um agricultor após o professor ou o extensionista rural ministrar determinado conteúdo (Vasconcellos, 2003; Veiga, 2008; Lopes, 2016).

Veiga (2008) destaca que os estudos das ciências cognitivas revelam que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvem em ritmos diferentes e por diversos caminhos. Segundo a autora, os educandos não são apenas receptáculos de informações a serem memorizadas, pois as aprendizagens significativas, reflexivas e geradoras de entendimentos são sempre construídas de forma ativa por eles. Assim, os indivíduos são capazes de ponderar sobre o conhecimento e os saberes que lhes são apresentados, criando suas próprias interpretações. Nesse sentido, a avaliação deve ser processual, acompanhando todos os momentos da formação dos educandos.

Em ações de Ater, Lopes (2016) explica que as avaliações podem ser: a) *Formativas*: a avaliação é aplicada junto ao conteúdo apresentado diretamente no processo de ensino-aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento dos participantes e permitindo o ajuste das atividades conforme necessário; b) *Cumulativas*: são considerados a retenção e/ou aplicação de conteúdos que são transmitidos e compartilhados de maneira contínua ao longo dos dias, meses, anos, e das metodologias empregadas; c) *Diagnóstica*: permite que os extensionistas qualifiquem pontualmente o conteúdo apresentado e as metodologias propostas, podendo replanejar, reconsiderar ou reafirmar as suas metodologias e objetivos traçados; d) *Somativa*: quantifica o aprendizado atribuindo valorizações, pontuações e significados nas ações e eventos; e e) *Autoavaliação*: promove a reflexão individual ou coletiva de extensionistas e agricultores sobre suas ações e compreensão do que foi ensinado, aprendido e trocado entre eles.

Nos dizeres de Veiga (2008), a avaliação é dialética e dialógica, passando por um compartilhamento de responsabilidades entre quem ensina e aprende. A partir da ótica do planejamento didático das ações de Ater, na elaboração do Quadro 1 a seguir, pretendeu-se discorrer sobre os três eixos do processo de avaliação em extensão rural: o organizativo, o comunicativo e o *feedback*:

Quadro 1 – Responsabilidades compartilhadas nas ações de Ater.

Eixo	Responsabilidade do extensionista	Responsabilidade do Agricultor
Organizativo	<ul style="list-style-type: none"> • Propor metodologias adequadas para cada indivíduo ou grupo a partir das condições materiais e históricas de cada qual; • Definir as intenções e a metodologia de ensino e avaliação; • Considerar os lugares e o tempo cronológico, pessoal e cognitivo dos agricultores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empenhar-se em participar de forma ativa do planejamento dos processos de ensinar, aprender e avaliar; • Organizar seus materiais e símbolos relativos ao processo de aprendizagem; • Autoavaliar-se, refletindo sobre a aplicação do que aprendeu na teoria sobre seus sistemas agroprodutivos; alimentares, artesanais, turísticos, etc.
Comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer uma comunicação e interação adequadas de comunicação entre os próprios técnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar e relatar as suas atividades, seus sucessos e fracassos.
<i>Feedback</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Empregar um sistema contínuo de respostas para que os agricultores possam se expressar de forma livre e despreocupada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre dar o retorno claro e sincero aos profissionais da Ater; • Repensar suas formas de aprender a partir da autoavaliação e das suas ações pedagógicas pessoais e cognitivas.

Fonte: Elaboração pelos autores a partir de Veiga (2008).

A avaliação, portanto, se configura como um momento propício à reflexão da práxis dos educadores. Sendo um processo contínuo e reflexivo, a dimensão social e afetiva entre professores e alunos, extensionistas e agricultores, precisa ser considerada e valorizada. Para Veiga (2008, p. 286), a separação entre razão e emoção nos encontros pedagógicos é impraticável. A autora ressalta que a avaliação é parte da formação do educando, pois “há uma preocupação com o desenvolvimento de valores necessários para uma vida saudável e solidária para um ser humano sensível”.

Reflexões finais

Inúmeros fatores impactam positiva ou negativamente o processo de ensino e aprendizagem e a troca de conhecimento, tanto nas atividades docentes com os alunos em uma aula quanto nas atividades de Ater dos extensionistas com os agricultores e suas famílias. Sem a pretensão de ditar o que deve ou não acontecer nos encontros presenciais ou remotos, físicos ou virtuais, entre os diferentes sujeitos abordados neste artigo, os elementos apresentados podem servir como guias didáticos para que as práticas de ensinar e aprender no

campo e na cidade busquem garantir maiores graus de participação, autonomia e emancipação.

Em consonância com as ponderações gerais de Veiga (2008) sobre a organização didática da aula, acredita-se que este movimento de repensar o planejamento pedagógico das atividades de Ater assume relevância crucial para a extensão rural pública no Brasil. No contexto da última década, se por um lado os incontáveis recursos digitais de telefonia e Internet encurtaram as distâncias e ampliaram infinitamente o acesso à informação, por outro lado as desigualdades sociais reverberam-se no mundo rural, onde o acesso e o domínio das ferramentas digitais mantêm, quando não ampliam, o hiato entre os produtores rurais abastados (muitas vezes latifundiários exportadores de commodities) e os pequenos e médios agricultores, muitos historicamente vulnerabilizados e preteridos pelo Estado e pelo sistema econômico. Logo, este cenário se mostra fértil para a reavaliação das metodologias de Ater, onde as políticas públicas de intervenção nos territórios rurais precisam ser consideradas em sua totalidade.

Com base nas discussões apresentadas neste trabalho, propõe-se que a construção coletiva do planejamento do serviço de Ater parta da realidade regional e territorial dos agricultores, mas sempre considerando o contexto global em que estão inseridos, de modo a garantir a contextualização dos problemas e soluções, a flexibilidade das metodologias e a objetividade nas ações para que sejam exequíveis e colaborativas.

Em síntese, assim como as propostas e reflexões a partir do planejamento didático de professores no campo da educação formal, almeja-se que as práticas comunicativas, assistenciais, mediadoras e pedagógicas da extensão rural contemporânea estejam em consonância com os verbos: respeitar, trocar, ensinar, aprender, educar e dialogar. Espera-se, então, que sejam consideradas a diversidade de povos e suas culturas e formas de leitura de mundo, e que o compartilhamento de experiências e saberes ocorra de forma colaborativa, emancipadora e garantindo autonomia no e para o campo.

Por fim, salienta-se que outros elementos geradores de reflexões necessitam ser comungados e discutidos entre o campo da educação formal e da extensão rural nas esferas técnicas e políticas. Sugere-se que outras revisitações bibliográficas sejam realizadas e novas pesquisas sejam conduzidas para avaliar e repensar as abordagens pedagógicas tradicionais e contemporâneas que vêm sendo praticadas, seja nas salas de aula, seja nos territórios rurais brasileiros.

Referências

- Bakhtin, M. (1992). Os gêneros do discurso (1952-1953). In Bakhtin, M. (Org.). *Estética da criação verbal* (pp. 261-306). Martins Fontes.
- Brasil. (2006). Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Seção 1. Pág. 1. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm. Acesso em: 5 out. 2023.
- Brasil (2010). Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010. Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária – PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER, altera a Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Seção 1. Pág.1. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112188.htm. Acesso em: 05 out. 2023.
- Bordenave, J. D. (1993). *O que é comunicação rural?*. Brasiliense.
- Caporal, F. R., & Ramos, L. F. (2009). Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento sustentável: enfrentar desafios para romper a inércia. In *Extensão Rural e Agroecologia: temas sobre um desenvolvimento rural, necessário e possível* (pp. 56-72). MDA.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 8. ed. Paz e Terra.
- Castro, E. (2003). El punto de inserción. In Thornton; R., & Cimadevilla, G. (Orgs.). *La extensión rural em debate* (pp. 215-229). Ediciones INTA.
- Cordeiro, J. (2007). *Didática*. Contexto.
- Dias, M. M. (2007). As mudanças de direcionamento da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) face ao difusionismo. *Revista Oikos*, 18(2), 11-21.
- Dias, M. M. (2008). Políticas Públicas de Extensão Rural e Inovações Conceituais: limites e potencialidades. *Perspectivas em Políticas Públicas*, 1(1), 101-114.
- Dias, M. M. (2020). *Ação extensionista na prática: modalidades de interação entre técnicos e agricultores*. Texto elaborado para utilização como material didático da disciplina ERU-451 (Extensão Rural), oferecida pelo Departamento de Economia Rural da Universidade Federal de Viçosa (DER-UFV).

Diesel, V., Dias, M. M., & Neumann, P. S. (2015). PNATER (2004-2014): da concepção à materialização. In Grisa, C., & Schneider, S. (Orgs.). *Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil* (pp. 386-416). Editora da UFRGS.

Diniz, R. F., & Hespanhol, A. N. (2018). Reestruturação, reorientação e renovação do serviço extensionista no Brasil: a (difícil) implementação da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER). *Extensão Rural*, 25(2), 7-30.

Fonseca, M. T. L. (1985). *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. Loyola.

Freire, P. (1977). *Extensão ou Comunicação*. Paz e Terra.

Köche, J. C. (2016). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Vozes.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. Cortez Editora.

Lopes, E. B. (2016). Manual de metodologia. *Curitiba: EMATER-PR*.

Lopes, R. C. (2021). *A ação extensionista frente aos desafios da Ater digital: uma análise sobre a Emater-DF* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

Lopes, R. C., Zuin, L. F. S., & Oliveira, M. L. R. (2022). Ater Digital: Possibilidades, desafios e aproximações conceituais. *Diálogos em ATER Digital na Rede Aurora*. São Carlos: Pedro; João Editores.

Pinheiro, C. F. (2016). *Estado, extensão rural e economia doméstica no Brasil (1948-1974)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Ramos, F. S., & Nodari, S. E. (2020). Diálogos entre sociologia e extensão rural. *Revista Americana de Empreendedorismo e Inovação*, 2(1), 243-253.

Rivilla, A. M., & Mata, F. S. (2002). *Didáctica General*. Pearson Educación.

Rodrigues, C. M. (1997). Conceito de seletividade de políticas públicas e sua aplicação no contexto da política de extensão rural no Brasil. *Cadernos de Ciências e Tecnologia*, 14(1), 113-154.

Rogers, E. M., & Shoemaker, F. F. (1974). *La comunicacion de innovaciones*. Herrero Hermanos.

Sanjurjo, L. (2005). Recuperar la enseñanza y el espacio del aula como tempo pedagógico. In: Boggino, N. (org.). *Convivir, aprender y enseñar el aula*. Homo Sapiens.

Silva, A. M., Pinto, F. B., & Pinheiro, B. B. (2021). Estratégias da Extensão Rural oficial para atendimento remoto em época de Pandemia no Espírito Santo. In *Anais 59º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural (SOBER) & 6º Encontro Brasileiro de Pesquisadores em Cooperativismo (EBPC)*. Brasília, DF, Brasil,

Recuperado de: <https://www.even3.com.br/anais/soberebpc2021/343298-ESTRATEGIAS-DA-EXTENSAO-RURAL-OFICIAL-PARA-ATENDIMENTO-REMOTO-EM-EPOCA-DE-PANDEMIA-NO-ESPIRITO-SANTO>

Silva, P. M. (2010). *Um agrônomo, uma professora e um jipe*. Memórias da Extensão. Edições Galo Branco.

Vasconcellos, C. S. (2003). *Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora*. Libertad.

Veiga, I. P. A. *et al.* (2008). *Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*: Papyrus.

Zuin, L. F. S. (2021). *Comunicação Rural*. EdUEPB.

Zuin, L. F. S., et al. (2022). *ATER digital participativa: metodologia pedagógica e exemplos de aplicação*. EdUEPB.

ⁱ Paulo Freire publicou *Extención o Comunicación?* no Chile em 1969. A obra foi implementada em Santiago pelo Instituto de *Capacitación e Investigación en Reforma Agrária*.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 03/04/2023
Aprovado em: 12/06/2024
Publicado em: 30/06/2024

Received on April 03th, 2023
Accepted on June 12th, 2024
Published on June, 30th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Lopes, R. C., Zuin, L. F. S., & Cardoso, S. (2024). Educação e Extensão Rural: correlações sobre o planejamento didático e colaborativo das atividades de Ater. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e16153.

ABNT

LOPES, R. C.; ZUIN, L. F. S.; CARDOSO, S. Educação e Extensão Rural: correlações sobre o planejamento didático e colaborativo das atividades de Ater. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e16153, 2024.