

# A educação popular do campo como essência de uma extensão rural dialógica<sup>1</sup>

Paulo Alfredo Schönardie\*

## Introdução

A história demonstra que a extensão rural é uma realidade. E independentemente do significado semântico que se dá ao termo ‘extensão’, ela sempre traz consigo uma prática educativa, ou seja, constitui um espaço genuinamente educativo, em que os envolvidos efetivamente se educam. A questão pertinente está no modo como se apresenta essa prática educativa: impondo técnicas como no modelo da extensão rural da modernização capitalista da agricultura ou dialogicamente a partir do contexto social, como na educação dialógica do campo, na educação popular e de acordo com proposições como de Tschajanow (1924; 1987) e Freire (1992; 2005). A contribuição aqui pretendida visa colocar em evidência a definição freireana (FREIRE, 1992; 2005) de extensão, ou seja, em que os conceitos e práticas que se estendem tenham seu ponto de partida e de chegada nos próprios sujeitos camponeses e que eles próprios se percebam autonomamente como extensionistas.

As práticas pedagógicas inerentes à extensão rural estão relacionadas a projetos de sociedade. Historicamente se apresentou, assim, em duas direções distintas, paradoxalmente contrárias: ou como instrumento de exclusão do campesinato ou como reforço na consolidação da condição camponesa. Conforme Christensen e Bindé (2004, p. 100) e Schönardie (2013), no ocidente, nas últimas décadas, esteve sobretudo a

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão modificada do artigo originalmente intitulado “Extensão ou Educação? Da extensão rural à educação dialógica do campo”, publicado no periódico “Revista de Educação Popular”: SCHÖNARDIE, P. A. Extensão ou educação? Da extensão rural à educação dialógica do campo. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 18, n. 2, maio/ago., 2019, pp.81-106.

\* Pós-Doutor em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí; Doutor em Ciências Econômicas e Sociais pela Universität Hamburg – UHH, Alemanha, com revalidação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; Mestre em Educação nas Ciências, área História e Licenciado em História pela Unijuí. Coordenador do Polo Universitário Federal de Três de Maio/RS – PUFTM e professor no ensino público. Integra o GT Educação Popular da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped. Pesquisador nos grupos: Estudos de Educação Popular, Movimentos e Organizações Sociais – Geep/Unijuí/CNPq; e, Religião, Gênero e Violências: Direitos Humanos – Regevi/FUV/CNPq.  
E-mail: pschonardie@gmail.com

serviço do capital, sendo vivenciada sob a forma da difusão de ‘inovações’ oriundas de realidades exógenas ao campesinato.

O próprio campesinato, no entanto, esboça nos últimos anos reações efetivas que se consolidam na construção do novo paradigma agrário da recampesinização (VAN DER PLOEG, 2008; 2016; SCHÖNARDIE, 2017) que na área da educação se apresenta em tessitura com a também em constituição perspectiva pedagógica da educação popular do campo. Nessa conjuntura que a extensão rural também passa a ser campo de luta. Recupera, por um lado, algumas experiências históricas, mas sobretudo, por outro lado, constitui seu modelo em uma práxis genuína protagonizada pelos próprios camponeses e camponesas, juntamente com intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2006); com o campesinato efetivamente se colocando como protagonista, consolidando autonomia.

O cerne da reflexão aqui apresentada passa, assim, a ser a busca de um modelo de extensão rural na forma da perspectiva pedagógica da educação dialógica popular do campo. Esse modelo possui antecedentes históricos. Suas raízes, contudo, estão muito mais fixadas na realidade de luta atual do campesinato em seu movimento e na afirmação e reconstituição da condição camponesa. O ponto de partida para uma educação dialógica do campo na prática da extensão rural é o reconhecimento da existência do campesinato e posteriormente da percepção de sua importância para a sociedade. Pelo reconhecimento de que o campesinato como classe é histórico e contemporâneo, é possível perceber o peso e a importância dos conhecimentos históricos construídos pela categoria social do campesinato e conseqüentemente a importância da entrada desses conhecimentos nos processos educativos mais estruturados, e com especial ênfase no ambiente pedagógico da extensão rural, de uma forma que seu ponto de partida e de chegada possa estar nos conhecimentos camponeses.

Metodologicamente a base da reflexão aqui apresentada se configura como um estudo teórico, que, no entanto, se baseia em práticas históricas de extensão rural vivenciadas em diferentes épocas. O objetivo não é analisar uma prática empírica específica de extensão rural, contudo, os esteios desta reflexão, estão nas minhas próprias experiências, quais sejam, o passado na condição de ‘extensionista rural’ e nos saberes auferidos na docência, na pesquisa e na extensão universitária. Para Jara e Falkembach (2013, p. 163), “[...] a experiência é sempre vivencial: implica uma vinculação física, emocional, e também intelectual com o conjunto de elementos da trama imediata com a qual o sujeito se relaciona”. Ao mesmo tempo, é compromisso do pesquisador refletir criticamente seu objeto, o que coloca em cena o esteio da teoria, buscada pelo

estudo bibliográfico e colocada em diálogo crítico com a vivência. O resultado é o que Pelinka (2004, p. 15-16) denomina de análise crítico-dialética.

Para entender a extensão rural como um processo educativo dialógico, seguem primeiro definições preliminares do instrumento educativo extensão e sua relação com projetos de sociedade. Posteriormente apresento a categoria campesinato e esta em tessitura com a significação da educação do campo. Com essa base e na sequência lanço um olhar para a história da extensão rural, e na consolidação da primeira experiência efetivamente documentada: a prática dialógica de Tschajanow. O diálogo proposto por Freire entre os camponeses, atualizado pela extensão rural como educação dialógica do campo no paradigma da recampesinização, passa a ser a tessitura final da educação popular do campo como essência de uma extensão rural dialógica.

## **Extensão rural: definições e sua relação com um projeto de sociedade**

A extensão rural é tencionada pelo movimento da sociedade. A materialização do processo de extensão rural está relacionada historicamente a projetos de sociedade. As práticas de extensão na área rural, em linhas gerais, foram e são efetivadas em duas direções distintas, que por vezes se entrecruzam. Por isso há grandes diferenças pedagógicas nas práticas de extensão rural, o que torna premente definições preliminares do que se entende por extensão.

Trabalhando com ‘extensionistas’ no Chile, Paulo Freire questiona, pontua e ajuda a dar o sentido semântico da palavra extensão. A ação do extensionista é a de quem estende algo até alguém. A ação de extensão se dá no domínio do humano, “o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens (*sic*) para que possam transformar melhor o mundo em que estão” (FREIRE, 1992, p. 20). Trata-se assim de um processo educativo de socialização e construção de conhecimentos, de uma forma que os participantes desse ato educativo possam, por si, na condição de sujeitos de sua história, transformar o mundo em que vivem. A extensão e a ação extensionista podem ser vivenciadas assim na perspectiva da educação popular do campo, o que indica objetivamente um projeto de sociedade. Significa que no diálogo constituído pelo processo educativo da extensão, o camponês também assume a condição de extensionista, educando aos outros dialogantes e a si próprio a partir de seus conhecimentos tradicionais construídos por milênios em uma práxis orgânica, como nos ensinou Gramsci (2006). Essa definição dialógica é a que assumo e defendo.

Há, no entanto uma outra direção da ação da extensão e do extensionista, que traz consigo a ideia de que o outro, aquele a quem se estende, seja, muitas vezes considerado inferior. E durante o ato de ‘estender’, normatizar o conhecimento ‘estendido’ de forma

a tornar os sujeitos envolvidos no processo educativo mais semelhantes (FREIRE, 1992, p. 22). Dessa perspectiva o termo extensão é, nas palavras de Freire, associado ao significado de “[...] transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação” (FREIRE, 1992, p. 22). Daqui vem a quase negação da subjetividade do camponês a quem é ‘estendido’ o conhecimento técnico modernizador. Esse foi e ainda é o viés da modernização da agricultura. Nessa perspectiva, para Bechara (1954, p. 2), a “[...] ação de levar aos produtores rurais tudo aquilo que os institutos experimentais concluíram chama-se extensão”. Por essa definição e prática da extensão, os camponeses, como nos lembra Freire (1992), passam a ser vistos como sujeitos a serem persuadidos, para através da propaganda, aceitarem o conteúdo comercial, ideológico ou técnico que se quer que assumam. Trata-se de uma ação ‘domesticadora’ (FREIRE, 1992, p. 24).

É muito importante se ter presente que toda a ação de extensão constitui um processo educativo. Independente da direção que toma, do propósito que se objetiva. Assim, tanto a libertação quanto a domesticação, para se concretizarem, são o resultado de arranjos educativos, que, no entanto, trazem consigo processos pedagógicos muito distintos. A pedagogia da extensão rural é direcionada pelo projeto de sociedade e este materializa a ação da política. O equilíbrio das forças políticas, por sua vez, constitui governos, que representam projetos e por eles reorganizam o arcabouço da extensão rural, que, no Brasil, é predominantemente estatal. A reorganização das forças políticas e do poder nas diferentes instâncias governamentais pode gerar, assim, mudanças abruptas na pedagogia da extensão, que pode variar de uma clássica extensão rural modernizadora a uma educação dialógica do campo.

Mesmo um rápido olhar para a realidade histórica brasileira, evidencia que os sujeitos principais dos processos de extensão e educação do campo são os camponeses. Também, se analisarmos estudos históricos e abrangentes como os de Tschajanow (1987) e Mazoyer e Roudart (2010) o campesinato estará colocado como categoria social a ser transformada, seja pela extensão rural clássica, seja por processos de educação dialógica do campo. Por isso é preciso compreender o que é o campesinato e sua luta por uma educação popular do campo.

## **O campesinato em transformação e a educação popular do campo**

O campesinato foi durante milênios onipresente e por isso não interessava teoricamente. Somente durante a Revolução Industrial e sua consequente e posterior modernização da agricultura passou a ser questionado, condenado, mas ao mesmo tempo estudado. É, portanto ainda um campo novo de estudo, trazido primeiramente

por Marx (2008; 2017) e seus seguidores Kautsky (1902) e Tschajanow (1987). E ao mesmo tempo em que deixado de lado como categoria importante pelos teóricos da modernização como Schultz (1964) e Rogers (1962), paradoxalmente estudado pelos mesmos. A linha de estudos dominante a partir da modernização da agricultura foi, entretanto, a percepção de que o camponês está em extinção. Na atualidade, contudo, tanto estudos da área do desenvolvimento agrário, tais como os de Van der Ploeg (2016; 2008), Schönardie (2013), Sabourin (2011), Albrecht e Engel (2009), Wanderley (2009), Schneider (2009), quanto aqueles ligados ao desenvolvimento da educação popular do campo, tais como de Munarim (2014), Kolling et al. (2002), Arroyo et al. (2011), Schönardie (2019; 2021) tem se concentrado na importância dos conhecimentos camponeses e dessa forma potenciado a perspectiva da autonomia camponesa nos processos de extensão rural.

A importância e atualidade do campesinato e de seus processos educativos para a humanidade é atestada tanto qualitativamente, quanto quantitativamente. Estudos de vários autores, dentre os quais Van der Ploeg (2016), Bello (2009, p. 21), Lappé e Collins (1999, p. 65), Martine e Garcia (1987, p. 61), Feder (1973) e também o Censo Agropecuário Brasileiro (INSTITUTO..., 2011) comprovam que a agricultura camponesa é o setor agrário mais produtivo. Já para Tudge (2004, p. 3), o campesinato é o maior empregador mundial. Sabourin (2009) aponta que os camponeses e as camponesas são a maior força do desenvolvimento e do crescimento, enquanto Carneiro (2009, p. 184) apresenta os camponeses e as camponesas como criadores de paisagens culturais.

Sob o ponto de vista quantitativo, do número de camponeses e camponesas, Weis (2007, p. 25) aponta que a agricultura camponesa emprega mais de dois quintos da população. No 'relatório mundial da agricultura', Albrecht e Engel (2009, p. 54) listam 2,6 bilhões de pessoas ligadas à agricultura. Estudos da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) apontam números semelhantes, mais precisamente, 2,5 bilhões de camponeses, além de mostrar que 45% da população humana vive em condições camponesas em regiões completamente rurais (FAO, 2012, p. 11). Em estudos e publicações mais recentes, pesquisadores ligados a FAO (LOWDER et al., 2014), mostram que existem 570 milhões de estabelecimentos agropecuários, dos quais 500 milhões, ou seja, cerca de 90% são dirigidos pelo campesinato. É perceptível que ainda somos uma humanidade camponesa, o que elucida a importância dada pelos diferentes projetos de sociedade a política agrícola e conseqüentemente a importância dos processos de extensão rural.

De suma importância é ter presente que seria idílico afirmar que a categoria social do campesinato precisaria simplesmente ser 'preservada' tal e qual. Estudos de

Tschajanow (1924; 1987) há cerca de um século na Rússia revolucionária, já comprovavam que o campesinato é uma categoria em transformação que acompanha o movimento da sociedade. Dessa forma, tanto a categoria social do campesinato, quanto seu conceito estão em constante reconstrução histórica. Significa que não há um conceito estático, mas obviamente há algumas características peculiares, que lhe dão identidade e acompanham sua trajetória histórica.

Em estudo contemporâneo Schönardie (2013, p. 334) aponta três características básicas que acompanham os diferentes grupos camponeses pelo globo e pela história, quais sejam, primeiro, a família de camponeses e camponesas tem o soberano controle da gestão de sua unidade de produção e vida. Ou seja, todas as decisões sobre o que, como, quanto, quando produzir estão sob controle dos sujeitos protagonistas de sua unidade familiar camponesa. E nela a produção de alimentos de forma sustentável possui centralidade, emergindo de forma orgânica a soberania alimentar. Em segundo lugar, a base da força de trabalho na unidade camponesa é constituída pela família de agricultoras e agricultores. E, em terceiro lugar, os meios de produção, incluindo a terra precisam estar sob o soberano controle da unidade camponesa. Tschajanow (1924; 1987) ampliaria esse conceito com os equilíbrios entre trabalho e consumo e utilidade e penosidade. O que é complementado por Van der Ploeg (2016) com os equilíbrios entre pessoas e a natureza, produção e reprodução, escala de intensidade, insumos internos e externos e, dependência e autonomia.

Nesse movimento da sociedade e da busca por equilíbrios, que tem no processo de autonomia de sujeitos e coletivos, aqui o coletivo do campesinato, sua centralidade, que os camponeses, as camponesas, suas organizações e intelectuais orgânicos buscam situar a educação do campo que em seu processo pedagógico busca a constituição de sujeitos de sua história, ou seja, sujeitos com autonomia de protagonizar a reconstrução de sua categoria social. Nesse movimento buscam também um modelo de extensão rural mais dialógica que pode ser nomeada de educação popular do campo.

O modelo de extensão rural mais dialógica está, assim, no grande campo que Schönardie (2021) denomina de educação popular do campo. E esse movimento da educação popular do campo está em constante processo de (re)-construção. Sua origem se dá na realidade e organicidade camponesa. Os históricos conhecimentos camponeses, que Van der Ploeg (2016, p. 121) denominou de tecnológicas orientadas por habilidades, estão na base de um processo pedagógico em que camponesas, camponeses e 'extensionistas' procuram dialogar, constituindo a organicidade do processo educativo.

A educação do campo traz consigo uma construção de um conceito e de uma prática. Munarim (2014, p. 140) afirma a origem da educação do campo estar triade “Campo-Educação-Políticas Públicas”. A libertação da excessiva dependência das políticas públicas, percebo estar em seu movimento pela base da educação popular, por isso também educação popular do campo.

Mesmo que a história mais efetiva da popular educação do campo seja recente, a sua conceituação está se desenvolvendo rapidamente, de forma que é possível caracterizá-la com contundência. Primeiramente o processo significativo da educação do campo pressupõe o reconhecimento da categoria social do campesinato, e de uma forma que perceba os sujeitos camponeses e camponesas como protagonistas, como significantes, que participam de forma ativa e autônoma dos processos educativos que vivenciam. Essa percepção é também a de Arroyo et al. (2011, p. 14) quando afirmam que um projeto popular de desenvolvimento do campo “exige uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito desta construção”. A educação do campo se constrói assim a partir do lugar de vida, da realidade social de seus protagonistas (FERNANDES, 2002, p. 97), para Caldart (2002, p. 32), em diálogo com a pedagogia do oprimido, de uma forma que os oprimidos possam se tornar os sujeitos de sua própria libertação (FREIRE, 2005), buscando autonomia (FREIRE, 2002).

A conceituação mais contundente dos processos educativos do campo percebo em sua aproximação com a educação popular, podendo ambas ser entendidas a partir de quatro elementos fundamentais apresentados por Paludo (2008): uma estreita relação entre o político e o pedagógico; a centralidade dos participantes dos processos educativos populares como sujeitos históricos, ou seja, como protagonistas; a perspectiva emancipadora que objetiva a transformação social, e; a compreensão de que o conhecimento é socialmente construído. Nessa aproximação à educação popular, a educação do campo pode ser denominada de educação popular do campo.

Molina e Freitas (2011) observam que os debates sobre a educação do campo têm sido concentrados no que desenvolver nas escolas existentes no campo. Brandão (1981) nos ensina, no entanto, que os processos educativos acontecem em todos os lugares, ou seja, vão muito para além da escola oficial. E muitas vezes a extensão rural tem mais peso do que a escola para sujeitos camponeses. Logo a luta pela educação popular do campo passa também pela luta por uma educação dialógica do campo no âmbito da extensão rural. Da mesma forma que o Estado é determinante nos sistemas de ensino oficiais, ele também é determinante no modelo de extensão rural. E aqui é importante lembrar que o Estado paradoxalmente foi e ainda é o maior responsável pela modernização da agricultura com seu modelo clássico de extensão rural

‘domesticadora’. Ao mesmo tempo a luta pela educação do campo se dá também por um redirecionamento das políticas estatais, de acordo com a reorganização dos arranjos governamentais, estando aí a possibilidade de outras formas de extensão rural mais próximas as necessidades e interesses da categoria social camponesa. Para entender e conseqüentemente praticar essas formas mais orgânicas de extensão rural é mister a demanda por um aprofundamento sobre os conceitos de extensão rural e sua prática pela história.

## Da história à experiência dialógica de Tschajanow

As grandes sociedades da antiguidade, tais como da Mesopotâmia, do Egito, do Iucatã, dos Andes, tinham sua organização baseada na agricultura. Entre Gregos e Romanos a produção agrícola não era menos importante. Estudos históricos sobre os sistemas agrários, tais como de Mazoyer e Roudart (2010) comprovam a posição de destaque e de centralidade que a agricultura teve em todas as sociedades. É de se supor que para construir e manter em funcionalidade os complexos canais de irrigação do Nilo, que por sua vez garantiam a produção cerealífera necessária a um império que controlava milhares de quilômetros, tenha sido necessário também um complexo sistema de acompanhamento dos produtores, ou seja, algum tipo de sistema de extensão rural. Também a sociedade andina dos Incas era em sua maioria formada por *ayllus* (comunidades camponesas), que em forma de teia produziam para manter o Estado Inca. E seria muito difícil essa sociedade ter se organizado produtivamente, sem algum tipo de extensão. Não há, no entanto, ainda estudos que comprovem a existência de sistemas de extensão rural nessas sociedades históricas, estando aqui um campo de pesquisa em aberto.

A partir do final da Idade Média, com o advento da primeira Revolução Agrícola dos Tempos Modernos e com a reorganização das forças políticas e dos projetos de sociedade, que a extensão rural começou a ser utilizada para modificar os processos produtivos, reeducar os agricultores e imprimir um novo sistema econômico. Um exemplo é o caso da França, assim descrito por Mazoyer e Roudart (2010, p. 386):

[...] as assembleias revolucionárias estavam muito voltadas às ideias de progresso da agricultura e da economia. Preconizavam a nova agricultura, encorajaram os cultivos de forrageiras para desenvolver a criação e o uso do esterco e incitaram o desenvolvimento de plantas “mondadas” alimentares, como a batata, para responder às necessidades imediatas da população. O Comitê de Salvação Pública enviou aos campos até mesmo agentes encarregados de fazer propaganda, organizar demonstrações e distribuir sementes e plantas para os novos cultivos, gerando assim, pela primeira vez, em



toda a França, um verdadeiro programa de desenvolvimento e de extensão agrícolas.

Um modelo genuíno de extensão rural foi, no entanto, utilizado pela primeira vez na Rússia revolucionária e sistematicamente estendido para o maior número possível de unidades camponesas, sobretudo na região de Moscou. As obras de Alexander Wassiljewitsch Tschajanow, um dos diretores do programa de extensão rural russo, materializam para a posteridade uma dimensão social da extensão rural e do campesinato. Pelo estudo da obra de Tschajanow, compreendo que ele é primordial para a constituição de um modelo dialógico popular de extensão rural (TSCHAJANOW, 1924) e para os estudos camponeses, pois é quem pela primeira vez procura construir um conceito teórico sobre a agricultura camponesa (TSCHAJANOW, 1987). Essa teorização estava empiricamente embasada na prática da extensão rural.

Tschajanow (1924; 1987), utilizando categorias marxianas, reconheceu desde muito cedo que o campesinato não é uma categoria estática, mas em constante transformação. A sociedade passa por um histórico processo de transformação e o campesinato também está inserido no movimento da sociedade. Para Tschajanow (1924), o ponto de partida do movimento do campesinato se dava em fatores endógenos, ou seja, da realidade concreta de vida de camponesas e camponeses. Ele, na condição de extensionista e ao mesmo tempo gestor da política agrária russa, entendia que o campesinato, para sobreviver como categoria social precisaria também de melhorias técnicas. Percebo que por Tschajanow é possível afirmar que é necessário um equilíbrio entre as necessidades e os interesses dos camponeses e a conjuntura social que exigia novas adaptações técnicas. Esse equilíbrio seria dado pelo papel da extensão rural em um processo dialógico, podendo-se afirmar que se trata de um modelo de educação dialógica popular do campo.

Alexander Tschajanow (1924, p. 32-33), na sensibilização para uma extensão dialógica, lista um exemplo de seu tempo histórico: ele havia percebido que durante séculos o camponês russo havia construído a crença de que o trovão era resultado da ira do profeta Elias. A questão que Tschajanow formula é se valeria a pena ir contra essa crença popular, ou se seria melhor conviver com esse pensamento popular e a partir dele construir os conhecimentos científicos, introduzindo o pensamento científico em diálogo com a crença popular. Ele conclui que não seria interessante polemizar as crenças do povo e que fazê-lo impossibilitaria a ação da extensão. Tschajanow apresenta o exemplo do 'trovão' como sensibilização para sua equipe de extensão, como forma de reconhecer a sabedoria camponesa historicamente construída, mesmo que não respaldada ainda pela ciência. Reconhecer e difundir conhecimentos camponeses

reduz assimetrias em relação ao saber já considerado como científico. A dialogia por ele vivenciada está assim na relação entre as 'inovações' percebidas como necessárias e a difusão do saber camponês, que por sua vez passa a ser visto como científico.

A vivência cotidiana da extensão rural russa, mesmo que baseada em técnicas específicas, apresentava estas de uma forma que estivessem em acordo com o pensamento do campesinato. Em grande parte, se tratava de um processo educativo que visava a difusão de adaptações feitas pelos próprios camponeses e camponesas em uma lógica de equilíbrio entre trabalho e consumo e utilidade e penosidade, em que os objetivos finais eram o bem estar de todo o campesinato e da sociedade de forma ampla.

A experiência da extensão rural russa iniciada ainda no período monárquico e consolidada nas primeiras décadas da revolução, como não totalmente em acordo com a planificação estatal stalinista foi relegada a segundo plano e o próprio Tschajanow condenado. No ocidente está sendo recuperada apenas nos últimos anos na construção de um novo paradigma agrário – a recampesinização –, e com a concepção da educação popular do campo. A experiência de Tschajanow representa uma das bases para uma educação dialógica do campo como modelo de extensão rural. Por quase um século, contudo, o ocidente capitalista demonizava tudo o que vinha do campo soviético. Ainda mais que o pensamento de Tschajanow em relação ao modelo de extensão rural se apresenta como um antagonismo ao modelo clássico de extensão rural da modernização da agricultura<sup>2</sup>, que teve na experiência brasileira um dos projetos piloto, e ainda continua sendo a prática hodiernamente dominante. Para esse modelo de extensão rural como instrumento educativo impositivo, por décadas forçado entre os camponeses e camponesas brasileiros e brasileiras, o campesinato estaria em extinção. Camponeses e camponesas continuam, contudo, com todas as adversidades vivenciadas, sendo uma das bases de nossa sociedade. E uma das vozes que percebeu esse protagonismo camponês histórico foi Paulo Freire, que ainda na gênese do próprio projeto modernista de extensão mostrou que a extensão rural pode também ser feita de forma diferente.

---

<sup>2</sup> Opto aqui por analisar apenas o modelo de extensão rural popular dialógico do campo. Para maiores aprofundamentos sobre o modelo clássico da extensão rural da modernização da agricultura vide: SCHÖNARDIE, P. A. Extensão ou educação? Da extensão rural à educação dialógica do campo. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 18, n. 2, pp.81-106, maio/ago. 2019.

## Um modelo de extensão rural pelo diálogo: de Freire entre os camponeses à construção do paradigma da recampesinização

Na década de 1960, muito antes da modernização da agricultura mostrar seu lado nefasto e destrutivo. Quando o modelo de extensão modernizadora ocidental ainda era significado e ao mesmo tempo implantado, Freire, a partir da iniciativa de um governo social no Chile, percebeu de forma consistente, junto aos camponeses e camponesas, que era possível fazer outro tipo de extensão, voltado ao campesinato, e não de forma impositiva. Mas sim levando em conta o saber campesino, que em um processo de comunicação dialógica, poderia socializar a prática agrícola camponesa tradicional, e quando necessário, ampliar a sabedoria camponesa com o conhecimento científico historicamente acumulado, que na área agrária se apresenta muitas vezes com técnicas específicas, mas essas adaptadas organicamente em diálogo comunicativo entre o grupo camponês e educadores e educadoras.

Freire apresentou seu pensamento na obra *Extensão ou Comunicação?* (1992), insistindo que mais do que ‘estender’ conhecimento, este se constrói de forma comunicativa, no diálogo. Logo compreendo que se trata de um processo educativo e, como interpreta Chonchol (1992, p. 11-12), quando essa prática se dá de forma crítica e dialógica, os sujeitos envolvidos precisam ser chamados de educadores e não extensionistas. De acordo com Freire (1992, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

A construção desse pensamento educativo dialógico, Freire vivenciou em tessitura com o campesinato. Nessas vivências ele inclusive escreveu a pedagogia do oprimido (FREIRE, 2005). Mas mais do que isso, sem conhecer a nomenclatura ‘educação do campo’ e/ou ‘educação popular do campo’ e provavelmente sem ter tido contato com o pensamento extensionista de Tschajanow, apresentou bases orgânicas que fundamentam a educação popular do campo e a prática de uma extensão dialógica do campo. Aqui é premente recuperar a perspectiva da educação popular do campo pelo pensamento de Freire, em que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 52). A educação popular do campo praticada já nos anos 1960, tem assim um sentido objetivo de autonomia do educando e da educanda, que a partir de sua realidade e condição social, se projetam em um contexto popular de educação, em que os participantes, mais que extensionistas, são sujeitos educadores.

A extensão rural praticada pelo pensamento da modernização da agricultura teve em sua gênese a produtividade agrícola em seu sentido capitalista, ou seja, aumentar a produtividade de determinado produto agrícola demandado pelo mercado e que ao mesmo tempo é suscetível de insumos externos a unidade agrícola. Dessa conjuntura advém a ênfase na transmissão de conhecimentos. Por essa perspectiva era e continua sendo enfaticamente afirmado que não se justifica a perda de tempo na construção de saberes com dialogicidade, mas sim pela via da antidialogicidade, ou seja, pela transmissão impositiva, pois esta última seria a via mais rápida (FREIRE, 1992, p. 45). Sob essa ótica,

[...] há inclusive, aqueles que, movidos pela urgência do tempo, dizem claramente que ‘é preciso que se façam ‘depósitos’ dos conhecimentos técnicos nos camponeses, já que assim, mais rapidamente, serão capazes de substituir seus comportamentos empíricos pelas técnicas apropriadas’ (FREIRE, 1992, p. 45).

E é essa perspectiva de educação tecnicista e impositiva que Freire questiona já em sua fase de elaboração, ou seja, quando as organizações e programas de extensão rural recém estavam em fase de implantação. Propõe pela práxis vivida um modelo dialógico de extensão, em que o extensionista educa dialogando e não apenas trazendo informações exógenas ao contexto camponês; lembrando que o próprio sujeito camponês passa a ser extensionista de seus conhecimentos, transformando o seu mundo, pela sua ação consciente, em um lugar melhor.

Nessa concepção, Freire é taxativo em afirmar que o educador, que a educadora, se recusam tacitamente a ‘domesticar’ os seres humanos, “[...] sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, e não ao de extensão” (FREIRE, 1992, p. 24). E toda comunicação tem em sua base um ambiente e um processo educativo em que os participantes vão se reeducando. É a partir desta análise que Jacques Chonchol afirma que os envolvidos em um processo de educação crítica, deveriam ser chamados de educadores e não de extensionistas (CHONCHOL, 1992, p. 11-12), para assim construir a humanização do ser humano pela ação consciente.

Ao afirmar e lutar por uma educação dialógica do campo, não é objetivo que simplesmente se substitua a expressão ‘extensão rural’. Pois o termo ‘extensão’, em seu sentido ‘rural’ é uma realidade. Não há como negá-lo ou substituí-lo. A resignificação e a ampliação do significado da expressão em questão são, no entanto, necessárias. Ou seja, ao perguntar que educação se quer no campo e afirmar que ela precisa ser popular do campo, é possível agregar ao extensionista a função de educador em sentido

dialógico. Pela perspectiva da educação popular do campo é possível, assim, ‘estender’ o conhecimento construído e reconstruído no contexto social camponês a partir do diálogo com os envolvidos. Estender tem aqui o significado de socialização dialógica de práticas social, política, ambiental e economicamente sustentáveis, com base em vivências historicamente construídas pelos camponeses e pelas camponesas. Isso significa aprender se apropriando do aprendido e ao mesmo tempo transformando o apreendido e assim reinventando-o a partir do contexto produtivo e social do campesinato. A função do extensionista-educador passa a ser de fomentador do diálogo entre os camponeses, para que estes socializem e ressignifiquem a condição camponesa.

Para Freire isso significa ação e reflexão, que por sua vez transforma a realidade (FREIRE, 1992, p. 28). Nesse sentido ele está convencido de que, qualquer esforço da educação popular e aqui da educação popular do campo deve ter um objetivo fundamental, o

[...] da problematização do homem-mundo (*sic*) ou do homem (*sic*) em suas relações com o mundo e com os homens (*sic*), possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (FREIRE, 1992, p. 33).

Aqui se pode afirmar que o sonho de Freire é o de que a medida que os camponeses vão se reconhecendo como seres transformadores, transformam o mundo e em um lugar equitativamente mais justo. Esta também é questão central da educação popular do campo e pela sua perspectiva, da extensão rural. Essa luta contribui para a construção de novos paradigmas, e na vida agrária com o paradigma da recampesinização.

A partir do advento da Revolução Industrial e sua posterior e consequente modernização da agricultura houve inquestionavelmente muitas mudanças nos contextos de vida dos humanos. Projetos de sociedade com políticas tais como a planificação stalinista e o paradigma da modernização capitalista da agricultura e da sociedade condenaram o campesinato e seu modo de vida à extinção. A extensão rural serviu de instrumento desses projetos políticos e sociais, na tentativa de realizar mudanças na realidade agrária e conseqüentemente, pela sua prática, gerou também êxodos rural, econômico, social, ambiental. Inclusive, em algumas regiões, que pela sua localização ou condições propícias a produção em escala, os camponeses foram efetivamente banidos pelo interesse dos grandes capitalistas.

Escreve Maxim Gorki (1981, p. 107) que “[...] o camponês é como uma floresta, que é queimada e cortada, mas sempre volta a crescer”. As prognoses da condenação e da extinção do campesinato e de seu modo de vida, no entanto, não se confirmaram. O mundo ainda é camponês. Mesmo em regiões como a Europa Ocidental, ou o Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul no Brasil, em que a modernização da agricultura foi efetivamente implantada, uma parte dos camponeses, ainda que bastante atrelada à dependência exógena, conseguiu sobreviver, e na atualidade, em uma luta cotidiana busca se reconstruir a partir de si, provocando e efetivamente vivendo processos de educação popular do campo que também tecem uma forma dialógica de extensão rural. O campesinato está, assim, em um caminho de reconquista da condição camponesa. Esse contexto, de luta pelo seu modo de vida camponês, em tessitura com a educação popular do campo, contribui para a busca de novos projetos de sociedade, pesando inclusive a direção das forças políticas e neste caso, a direção dos sistemas de extensão rural oficiais. Mais que isso está em construção um novo paradigma agrário, qual seja, o paradigma da recampesinização, significativamente fundamentado no arcabouço teórico de Freire e da educação popular. É fato, no entanto, que o modelo agrário dominante ainda se dá pelo projeto de modernização. Na luta cotidiana contra as dependências causadas pela modernização que se constrói o novo paradigma.

Da mesma maneira que o conceito de campesinato, também o paradigma da recampesinização está em construção, seja na prática, seja conceitualmente. O conceito básico de recampesinização é sistematizado por Van der Ploeg (2008). A recampesinização traz consigo a condição camponesa, que de acordo com Van der Ploeg, tem como características fundamentais

(1) a luta por autonomia que se realiza em (2) um contexto caracterizado por relações de dependência, marginalização e privações. Essa condição tem como objetivo e se concretiza em (3) a criação e desenvolvimento de uma base de recursos auto-controlada e auto-gerenciada, a qual por sua vez permite (4) formas de co-produção entre o homem (*sic*) e a natureza viva que (5) interagem com o mercado, (6) permitem a sobrevivência e perspectivas de futuro e (7) se realimentam na base de recursos e a fortalecem, melhorando o processo de co-produção e fomentando a autonomia e, dessa forma, (8) reduzem a dependência. Dependendo das particularidades da conjuntura socioeconômica dominante, a sobrevivência e o desenvolvimento de uma base de recursos própria poderão ser (9) fortalecidos através de outras atividades não agrícolas. Finalmente, existem (10) padrões de cooperação que regulam e fortalecem essas inter-relações (VAN DER PLOEG, 2008, p. 40).

Posteriormente Van der Ploeg (2016) complementa baseado em Tschajanow, com a perspectiva dos equilíbrios entre pessoas e natureza, produção e reprodução, escala de intensidade (prática agrícola mais ou menos intensa), insumos internos e externos, dependência e autonomia.

O cerne do paradigma da recampesinização é, assim, a autonomia. Da mesma forma a luta por autonomia caracteriza centralmente a educação popular do campo e é o objetivo principal da prática da extensão rural pela perspectiva dialógica. A extensão rural, como forma de educação do campo é assim instrumento na construção do paradigma da recampesinização e o novo paradigma é solo fértil para a efetivação da educação do campo, que pelo caminho da extensão rural tem uma de suas vias. Camponesas e camponeses reconstróem sua condição camponesa, assim, de uma forma orgânica, em que são sujeitos de sua condição, são protagonistas dos processos educativos e sociais. Eles e elas próprios, como já evidenciaram Tschajanow e Freire, vivenciam uma prática de extensão dialógica, em que, com base nas características de uma educação popular do campo, ‘difundem’ seus conhecimentos em diálogo com o conhecimento científico também historicamente acumulado, mas em movimento. Lutam por um projeto de sociedade, pelo seu protagonismo, pela sua autonomia.

## **Algumas considerações**

Toda a prática da extensão rural constitui um ato educativo. Extensão é, assim, educação. A extensão rural é uma das formas com que os agricultores e agriculturas em geral, e sobretudo o campesinato tem tido acesso ao conhecimento, visto que os sistemas escolares oficiais possuem sua maior precariedade no campo e quando lá estão, seus projetos político-pedagógicos e os próprios docentes se apresentam bastante distantes da realidade social camponesa.

Analisando a história da extensão rural foi possível constatar que a sua prática se enveredou por duas direções paradoxalmente opostas. Ela pode ser instrumento de libertação ou ‘domesticação’. Sua direção tem uma relação direta com projetos de sociedade, tensionados pela reorganização das forças políticas.

No Brasil, desde a criação em fins dos anos 1950, e por décadas, o modelo de extensão rural conhecido e efetivamente praticado foi o protagonizado pelo paradigma da modernização capitalista da agricultura. A extensão rural serviu exclusivamente para difundir pacotes tecnológicos oriundos de realidades externas à unidade camponesa, com o intuito de modificar o modo de vida e produção do campesinato, atrelando sua categoria social à dependência. Os camponeses foram efetivamente educados pelo processo de modernização que lhes chegou pela extensão rural. Pelo caminho da

modernização, a extensão rural foi, assim, um instrumento educativo impositivo, excludente, domesticador. Os resultados foram obviamente os êxodos: rural, ambiental, econômico, cultural, de conhecimento (erosão dos conhecimentos camponeses). A ironia é que o próprio Theodore Schultz (1964), principal teórico da modernização, já previa que muitos perderiam sua terra, sua existência. O paradoxo é que esse processo foi protagonizado por sistemas de extensão rural oficiais (estatais). E essa ainda é a prática contemporânea, mas que vem sendo questionada por camponesas e camponeses.

Pelos caminhos da história, é possível constatar que existe uma outra direção tomada pela extensão rural, em que camponesas e camponeses e seus conhecimentos são o ponto de partida e de chegada. Esse modelo funcionou na Rússia revolucionária, com Alexander Tschajanow orientando todo um sistema de extensão rural em que algumas técnicas provenientes dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, eram adaptadas às necessidades e interesses da condição camponesa em um ambiente dialógico, em que os próprios sujeitos camponeses se tornavam extensionistas ao 'comunicar' também seus conhecimentos camponeses. Essa prática dialógica também foi vivenciada por Paulo Freire entre os camponeses no Chile, nos anos 1960 e por ele refletida teoricamente.

Essa forma de extensão rural como prática de educação popular dialógica do campo é recuperada pelos camponeses e pelas camponesas em sua realidade de luta dos últimos anos. Sem dúvida o fracasso da modernização da agricultura e a reação a essa conjuntura premente contribui para a busca por processos de extensão rural que estejam em sintonia com o campesinato. Em tessitura com a educação popular do campo e com o novo paradigma da recampesinização, a extensão rural vem se apresentando como possibilidade concreta de uma educação popular dialógica do campo.

A dialogicidade traz consigo a libertação, a constituição de consciência, a afirmação de sua condição social, a condição camponesa. Camponeses e camponesas passam a tomar as rédeas de sua história, se reconstituindo como sujeitos e como grupo social, conseguindo, assim, consolidar sua autonomia. A extensão rural passa a se apresentar em sua potencialidade dialógica, tendo seu ponto de partida e de chegada nos sujeitos que a vivenciam, configurando-se organicamente em educação popular dialógica do campo.



## Referências

- ALBRECHT, S.; ENGEL, A. **Weltagrarbericht**. Synthesebericht (IAASTD). Hamburg: Hamburg University Press, 2009.
- ARROYO, M. G., CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BECHARA, M. **Extensão agrícola**. São Paulo: Secretaria da Agricultura/Departamento de Produção Vegetal, 1954.
- BELLO, W. **Politik des Hungers**. Berlin; Hamburg: Assoziation A, 2009.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo. Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**. Identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.
- CARNEIRO, M. J. Pluriatividade da agricultura no Brasil. Uma reflexão crítica. In: SCHNEIDER, S. (Org.), **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.
- CHONCHOL, J. Prefácio. In: FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CHRISTENSEN, T. N. S.; BINDÉ, C. J. R. **Soja**. 80 anos de produção 1924-2004. Santa Rosa: Lucano, 2004.
- FAO. Food and Agriculture Organization of the United Nations. **FAO Statistical Yearbook 2012**. World food and agriculture. Rom: FAO, 2012.
- FEDER, E. **Agrarstruktur und Unterentwicklung in Lateinamerika**. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt – EVA, 1973.
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo**. Identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GORKI, M. Vom russischen Bauern. In: TSCHAJANOW, A. W. **Reise meines Bruders Alexej ins Land der bäuerlichen Utopie**. Frankfurt am Main: Syndikat, 1981.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Sinopse do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JARA, O. H.; FALKEMBACH, E. M. F. Educação popular e sistematização de experiências. In: STRECK D. R.; ESTEBAN M. T. (Org.). **Educação popular**. Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

KAUTSKY, K. **Die Agrarfrage**. Eine Uebersicht Uber Die Tendenzen Der Modernen Landwirtschaft Und Die Agrarpolitik Der Sozialdemokratie. Stuttgart: Dietz, 1902.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo**. Identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

LAPPÉ, F. M.; COLLINS, J. Why can't people feed themselves. In: BOUCHER D. **The paradox of Plenty**. Hunger in a bountiful world. Oakland: Food First Books, 1999.

LOWDER, S., SKOET, J.; SINGH, S. **What do we really know about the number and distribution of farms and family farms worldwide?** Background paper for The State of Food and Agriculture 2014. ESA Working Paper No. 14-02. Rome: FAO, 2014.

MARTINE, G.; GARCIA, R. C. **Os impactos sociais da modernização agrícola**. São Paulo: Caetés, 1987.

MARX, K. F. **Das Kapital**. Dritter Band, Marx Engels Werke, Bd. 25, 16. Auflage. Berlin: Dietz Verlag, 2008.

MARX, K. F. **O capital**. Livro III. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo**. Do neolítico à crise contemporânea. São Paulo; Brasília: Editora Unesp; Nead. 2010.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços na construção da educação do campo. **Em Aberto**, 24, 85, 2011, p. 17-31.

MUNARIM, A. Educação dos trabalhadores do campo e da cidade e política educacional. Desafios centrais. p. 137-158. In: PALUDO C. (Org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: Editora UFPel, 2014.

PALUDO, C. Educação popular e movimentos sociais. In: ALMEIDA, B.; ANTONIO, C.; ZANELLA, J. (Org.). **Educação do campo**. Um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: Edunioeste, 2008.

PELINKA, A. **Grundzüge der Politikwissenschaft**. Wien; Köln; Weimar: Böhlau, 2004.

ROGERS, E. M. **Diffusion of Innovations**. New York: The Free Press, 1962.

SABOURIN, E. Práticas sociais, políticas públicas e valores humanos. In: SCHNEIDER S. (Org.). **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SABOURIN, E. **Sociedades e organizações camponesas**. Uma leitura através da reciprocidade. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

SCHNEIDER, S. **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SCHÖNARDIE, P. A. **Bäuerliche Landwirtschaft im Süden Brasiliens**. Historische, theoretische und empirische Studie zu Ernährungssouveränität, Modernisierung, Wiederbelebung und Staatsfunktion. München: Oekom, 2013.

SCHÖNARDIE, P. A. A relação da educação do campo com os paradigmas agrários. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 196-214, maio/ago. 2017.

SCHÖNARDIE, P. A. Extensão ou educação? Da extensão rural à educação dialógica do campo. In: **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 81-106, maio/ago. 2019.

SCHÖNARDIE, P. A. Educação popular do campo. Um diálogo entre utopia teórica, ingenuidade acadêmica e práxis escolar. In: **Didáticas Específicas**, Madrid, v. 25, p. 75-87, 2021.

SCHULTZ, T. W. **Transforming Traditional Agriculture**. New Haven; London: Yale University Press, 1964.

TSCHAJANOW, A. W. **Die Sozialagronomie, ihre Grundgedanken und Arbeitsmethoden**. Berlin: Paul Parey Verlag, 1924.

TSCHAJANOW, A. W. **Die Lehre von der bäuerlichen Wirtschaft**. Versuch einer Theorie der Familienwirtschaft im Landbau. Frankfurt; New York: Campus, 1987.

TUDGE, C. **So shall we reap**. What's gone wrong with the world's food – and how to fix it. New York: Penguin Books, 2004.

VAN DER PLOEG, J. D. **Camponeses e impérios alimentares**. Lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Tradução de Rita Pereira. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

VAN DER PLOEG, J. D. **Camponeses e a arte da agricultura**. Um manifesto chayanoviano. Tradução de Claudia Freire. São Paulo; Porto Alegre: Editora Unesp; Editora UFRGS, 2016.

WANDERLEY, M. de N. B. **O mundo rural como espaço de vida**. Reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

WEIS, T. **The global food economy**. The battle for the future of farming. London: Zed Books, 2007.