

A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico

Murilo Mendonça Oliveira de Souza¹

Resumo

A educação rural brasileira foi estruturada, historicamente, a partir de políticas e propostas compensatórias, seguindo uma perspectiva urbano-centrada que promoveu a subordinação do homem do campo ao capital. Os reflexos desse processo influenciam, ainda hoje, o ensino rural e, especificamente, os programas educacionais direcionados à formação técnica, social e ambiental de produtores familiares tradicionais e assentados. As estratégias educacionais desenvolvidas em áreas de agricultura familiar desconsideraram, recorrentemente, os conhecimentos construídos historicamente pela população camponesa, buscando substituir os saberes e as atitudes do homem do campo por conhecimentos científicos e valores urbanos. A partir deste contexto, o presente artigo tem como objetivo geral compreender as ações de formação técnica, social e ambiental desenvolvidas em territórios camponeses, entre produtores tradicionais e assentados da mesorregião geográfica do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba. Especificamente, buscamos refletir sobre a inserção da educação no processo de modernização agrícola, as relações estabelecidas entre o conhecimento científico dos técnicos (educadores) e os saberes históricos dos camponeses, e as novas propostas para a formação técnica, social e ambiental de agricultores familiares. Para isso, além da vivência cotidiana em processos de formação de agricultores, construímos nossa reflexão a partir de uma experiência prática de formação de produtores familiares tradicionais e assentados, durante o ano de 2006, nos municípios de Araguari, Monte Carmelo e Perdizes, em Minas Gerais.

Palavras-chave

Educação no Campo. Saberes Camponeses. Conhecimentos Científicos. Agricultura Familiar.

1. Doutorando em geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, membro da Animação Pastoral e Social no Meio Rural. E-mail: murilosouza@hotmail.com

The popular education in rural areas: between farmer's and scientific's knowledge

Murilo Mendonça Oliveira de Souza*

Abstract

The rural education in Brazil has historically been structured on compensatory policies. It followed an urban-based perspective that promoted subordination of rural man to capital. The reflex of this process influenced, until today, the rural education and, specifically, the social programs to formation on technique, social and environment of family farmers and settled. Educational courses and programs developed in rural areas have, currently, refused to accept the family farmer's historical knowledge, trying to substitute the country man knowledge for urban values.

On this way, the present paper intends to comprehend the technical and social educational actions on family farmer's territories, among traditional and recent settled rural producers at geography space of Triângulo Mineiro/ Alto Paranaíba. Specifically, we still aim to understand the relations established between educators scientific knowledge and family farmer's historical abilities, and the new proposes to technique's, social's and environment's formation of family farmers. To achieve, the paper objectives to reflect, at first, on their everyday experience on rural education. It was accomplished by a specific popular education experience developed in the year of 2006 in traditional and recent settled rural communities at Araguari, Monte Carmelo and Perdizes, in Minas Gerais.

Keywords

Rural Education. Family Farmer's Knowledge. Scientific Knowledge. Family Farming.

* Doctor degree student in Geography by Universidade Federal de Uberlândia, part of Animação Pastoral e Social no Meio Rural program. E-mail: murilosouza@hotmail.com

Introdução

As políticas educacionais brasileiras não construíram, historicamente, uma proposta democrática que buscasse amenizar as desigualdades que sustentam a estrutura socioeconômica do país. Pelo contrário, desde o estabelecimento dos primeiros planos educacionais, a educação tem sido um dos sustentáculos da exclusão social de grande parcela da população brasileira, seja na cidade ou no campo. Quando não serviu como instrumento de exclusão do povo brasileiro, a educação lhe foi recorrentemente negada. Portanto, parafraseando Paulo Freire, entendemos que a história da educação brasileira tem sido a história de uma *pedagogia da opressão*.

Os efeitos segregadores da educação atingiram a sociedade brasileira de forma bastante ampla. Consideramos, todavia, que o campo foi o espaço onde esta educação excludente, a *educação para o capital*², cumpriu de forma mais obediente sua tarefa, ou seja, a tarefa de ensinar o povo para que aceite *educadamente* à função que tem a desempenhar no âmbito da sociedade capitalista. A educação rural de forma geral e, especificamente, os programas educacionais de formação técnica e social do homem do campo, assumiram uma postura de apoio incondicional à manutenção da estrutura agrária brasileira.

Essa concepção ficou bastante clara durante o Estado Novo, a partir de meados da década de 30. As proposições getulistas procuraram desenvolver uma política educacional voltada para o ensino profissionalizante urbano e para a manutenção dos trabalhadores camponeses no meio rural, evitando com isto, um inchaço dos centros urbanos (LEITE, 2002). Esse processo educacional não tinha como objetivo, certamente, conscientizar a população camponesa. A partir da base teórica

e política do ruralismo pedagógico³, proposta implementada no período, a educação rural assumiu um caráter fortemente ideológico.

O movimento ruralista que envolveu políticos e educadores era definido, principalmente, por sua face político-ideológica, que permanecia oculta pela questão educacional. A missão principal do professor e do extensionista rural seria demonstrar as excelências da vida no campo, convencendo à população camponesa a permanecer marginalizada dos benefícios aos quais as áreas urbanas tinham acesso. Acima de tudo, era necessário educar sem descuidar dos princípios de *disciplina* e *civismo* (MAIA, 1982). Esse panorama da educação rural sustentou-se, pelo menos até meados da década de 1950, quando foi intensificado o processo de modernização agrícola, conseqüentemente, provocando o êxodo para os centros urbanos, ainda que os mercados de trabalho já estivessem saturados.

Especialmente a partir dos anos sessenta do século passado, a educação rural passou a ser encarada como instrumento de modernização do mundo agrário. A política de modernização do campo brasileiro foi direcionada a um tipo peculiar de desenvolvimento socioeconômico, baseado especificamente no crescimento da produção, a partir de uma estratégia predominantemente quantitativa, fundamentada no jogo livre (mas supervisionado) dos mecanismos de mercado. As transformações estruturais, em especial questões sobre a distribuição fundiária e o uso da terra, quando mencionadas, foram cuidadosamente mantidas em segundo plano (QUEDA & SZMRECSÁNYI, 1979).

Esse foi o caráter assumido pela educação rural e pelos programas de formação técnica

2. Expressão empregada em "Extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital", por Fonseca (1985)

3. O ruralismo pedagógico foi um movimento de idéia que teve por precursores alguns pensadores sociais do começo do século XX, como Sílvio Romero e Alberto Torres. O movimento pretendia ruralizar o ensino primário, transformando-o num instrumento de fixação do homem ao campo (QUEDA & SZMRECSÁNYI, 1979).

e social, que, rebocados pelas empresas públicas de assistência técnica e extensão rural, construíram uma estrutura extensionista baseada no pacote tecnológico da Revolução Verde. Tão conservador como o processo de modernização do campo foram os programas de educação e extensão rural, desenvolvidos no espaço agrário brasileiro entre as décadas de 1960 e 1980. Nesse contexto, os conteúdos e as propostas educacionais pautaram-se por uma visão urbanizada de ensino. Os conhecimentos históricos das comunidades camponesas, assim como a cultura do campo, foram negligenciados. Os valores do homem do campo foram negados, considerados inferiores e desprovidos de significado prático para a vida humana. De acordo com essa ideia, a educação em todos os níveis, deveria ensinar os valores urbanos de desenvolvimento, fazendo do campo o reflexo da cidade.

Resumidamente, é possível abstrair que a educação rural não foi pensada historicamente, com a finalidade em si mesma, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos. Em um primeiro momento foi discutida no sentido de promover a fixação do homem no campo, evitando o inchaço e violência nas cidades. Posteriormente, buscou transformar os valores e saberes dos camponeses, substituindo seus conhecimentos que já não eram suficientes (na concepção dominante) para que a agricultura se desenvolvesse segundo os parâmetros produtivistas da modernização agrícola (ARROYO, 1982).

Nas últimas décadas houve um relativo avanço no debate sobre a educação rural, tendo sido assumida uma postura mais crítica, com a busca de um processo educativo mais próximo da realidade vivenciada pelas comunidades rurais atendidas. Foi proposta uma educação mais dialética e inserida no contexto do campo, especialmente, a partir das concepções do

educador Paulo Freire (1970). Por outro lado, apesar da inserção das ideias da Pedagogia do Oprimido, no discurso não somente de entidades e movimentos sociais, como também na proposta governamental, os avanços na construção de um processo educacional mais conectado com a cultura e os saberes do homem do campo ainda são pontuais. A maior parte dos programas de formação técnica, social e ambiental desenvolvida entre produtores familiares, permanece enaltecendo os conhecimentos científicos em detrimento dos saberes históricos dos camponeses. Continuou-se visualizando o camponês e seus saberes através da imagem do Jeca-Tatu, construída na década de 1920, por Monteiro Lobato. E os técnicos e educadores (se é que podemos chamá-los assim) continuam assumindo o papel do *Doutor*, que receitava o *Biotônico Fontoura* ao camponês, transformando-o, finalmente, em um empresário rural bem sucedido. Apesar do discurso progressista, essa é a prática que, de fato, permanece nos programas de formação direcionados aos produtores familiares.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral compreender as ações de formação técnica, social e ambiental desenvolvidas em territórios camponeses, entre produtores tradicionais e assentados. Especificamente, buscamos refletir sobre a inserção da educação no processo de modernização agrícola, as relações estabelecidas entre o conhecimento científico dos técnicos (educadores) e os saberes históricos dos camponeses e as novas propostas para a formação técnica, social e ambiental de agricultores familiares. Para isto, além da vivência cotidiana em processos educativos informais de produtores assentados e trabalhadores rurais acampados, construímos nossa reflexão a partir de uma experiência prática de educação popular, desenvolvida no âmbito do "Processo de capacitação e formação de

produtores familiares tradicionais e assentados em agroecologia e meio ambiente”⁴, projeto executado pela Animação Pastoral e Social no Meio Rural (APR) de Uberlândia, durante o ano de 2006, em comunidades rurais na mesorregião geográfica do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba.

A partir das reflexões teóricas e da análise das propostas implementadas no desenvolvimento do projeto citado, construímos essa discussão. Apresentamos, inicialmente, um debate teórico-metodológico sobre a inserção da educação no processo de avanço capitalista no campo e a relação entre os saberes camponeses e o conhecimento científico. Posteriormente, desenvolvemos uma reflexão crítica da experiência específica do projeto de formação acompanhado. Esperamos, com isso, contribuir para o debate sobre os programas de formação técnica, social e ambiental direcionados aos diversos grupos de trabalhadores camponeses.

Entre os saberes camponeses e o conhecimento científico

A educação rural de forma geral e o processo de educação voltada para os programas de formação técnica, social e ambiental do homem do campo desenvolvidos no país, assumiram uma postura de apoio incondicional à manutenção da estrutura agrária brasileira. Os processos educacionais voltados para o campo seguiram, normalmente, as orientações da modernização conservadora. Como destacou Malassis (1979), a educação passou a ter o papel de transformar atitudes, as relações entre homens e mulheres do campo, o nível de suas aspirações, e facilitar sua adesão ao processo de mudança tecnológica. E isto, sem dúvida, somente foi possível por meio de uma

educação comprometida com a estrutura agrária e socioeconômica vigente. Essa educação, portanto, desconsiderou importantes aspectos necessários ao desenvolvimento pleno do campo.

As propostas educacionais desconsideraram questões estruturais, que não podem, em momento algum, ser separadas do processo de ensino. Grzybowski (1982) resume em três itens, os fatores estruturantes que não podem estar desligados da educação no campo: a grande diversidade e desigualdade das condições sociais de produção e vida na agricultura; a integração/subordinação da população trabalhadora rural a uma estrutura e a um processo de expansão da agricultura que privilegia os interesses do capital e da grande propriedade fundiária; e a existência de uma questão agrária que tem no problema da terra o ponto de encontro das diferentes lutas e aspirações dos trabalhadores rurais.

Esses entraves para o desenvolvimento integral do campo brasileiro foram camuflados por programas educacionais compensatórios. As políticas para a educação no meio rural, quando existiram, foram direcionadas especificamente à difusão de técnicas e produtos agrícolas, atingindo um número extremamente reduzido de produtores. Esse caráter privilegiou a expansão do capital no campo e a propriedade fundiária. O latente problema agrário em nenhum momento entrou nas discussões educacionais organizadas pelos programas governamentais. A postura conservadora que explica esse contexto, também explica as formas assumidas pela educação no meio rural brasileiro. Grzybowski (1982) ressalta que os processos desenvolvidos construíram práticas educativas cuja unidade intrínseca foi dada por sua definição e uso enquanto instrumento do capital no campo.

Neste modelo de proposta educacional,

4. Este projeto foi executado através de uma parceria entre APR (Animação Pastoral e Social no Meio Rural) e MDA (Ministério de Desenvolvimento Agrário). Durante o período de realização do projeto a entidade trabalhou nos municípios mineiros de Araguari, Monte Carmelo e Perdizes, com oito diferentes comunidades rurais, sendo seis de produtores assentados e duas de produtores familiares tradicionais. Cada comunidade participou com turmas de 20 alunos/produtores, totalizando 160 produtores atingidos de forma direta e mais de 300 indiretamente.

a própria elaboração do conhecimento a ser transmitido aos produtores camponeses ocorre sem sua participação. Ou seja, os temas e necessidades educacionais do homem do campo são definidos externamente, muitas vezes, por empresas ligadas ao grande capital. Esse conhecimento científico é estendido aos agricultores. E como Paulo Freire já demonstrou, a ideia de extensão de um conhecimento é exatamente o contrário de comunicação, é a condição para uma educação que leve em conta a realidade do trabalhador ou produtor rural, permitindo uma verdadeira aprendizagem (FREIRE, 1971; GRZYBOWSKI, 1982).

Considerando estes pontos, entendemos que a construção de um processo educativo entre produtores e trabalhadores do campo deve ocorrer de forma conectada às transformações gerais do meio rural. O desenvolvimento da educação rural, de acordo com Malassis (1979), deve ocorrer paralelamente à transformação estrutural da agricultura e não por meio de políticas educacionais compensatórias e assistencialistas. Portanto, é imprescindível que o avanço na educação rural seja acompanhado por uma profunda transformação da estrutura agrária, uma vez que as lutas sociais não estão dissociadas da educação, devendo acompanhar o próprio processo de organização e ação dos diferentes grupos de trabalhadores camponeses.

Acreditamos que o foco na mudança estrutural do campo é o primeiro ponto para a melhoria dos programas educacionais no campo. Ao mesmo tempo, contudo, devemos reconsiderar nossas práticas pedagógicas de forma geral e, especificamente, em relação aos processos de formação técnica, social e ambiental de produtores camponeses. A educação direcionada aos grupos de produtores familiares, tradicionais e assentados, tem sido pautada por práticas insistentemente difusionistas e conservadoras. Continuamos, *com um pouco mais de charme*, reproduzindo as práticas de formação desenvolvidas pelos extensionistas da modernização conservadora. A citação

abaixo é bastante oportuna para a educação de forma geral, mas se encaixa muito bem na nossa compreensão do significado que deve assumir a educação rural para os camponeses:

Enquanto seres que somos, de transformação e não de adaptação, o processo educativo, tal como proposto pela classe dominante, não pode limitar-se a transmitir conhecimentos, fatos e dados memorizáveis e repetitivos, buscando-se, com isto, promover uma acomodação ao mundo da obediência e do estabelecido (LEÃO & PALAFOX, 2004, p. 24).

Os processos de formação técnica, social e ambiental de produtores camponeses buscaram, historicamente, repetir dados de produtos ou conhecimentos científicos que os camponeses deveriam memorizar. Ou seja, os produtores deveriam seguir, sem questionar, as receitas repassadas nos cursos e palestras técnicas. Mas, ao contrário desta concepção, acompanhando o raciocínio de Arroyo & Fernandes (1999), entendemos que a produção é bem mais que produção, pois ela produz gente. A cultura da roça, do milho, do feijão, é mais do que cultura, porque se cultiva, ao mesmo tempo, o ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. A lida cotidiana com o gado de leite, característica de vários cantos do país é também a construção diária do modo de ser camponês. Exatamente por isso não é possível separar o processo produtivo da educação. Desta forma, entendemos que a educação deve ser pensada a partir do contexto geral de vida da população rural.

[...] em espaços e momentos diversos: em casa, no roçado, nas práticas produtivas e, também, nas possibilidades de articulação dos camponeses com os movimentos sociais. Nesse sentido, lugares comuns percorridos diariamente são lidos como espaços plenos de significados sociais e culturais e saberes de experiências. Tais leituras precisam ser reconstruídas em suas interfaces com os saberes de educação formal, na perspectiva

de um currículo em ação que considere a relação de convivência dos assentados com o trabalho e a educação do campo (OLIVEIRA, 2008, p. 47).

Nesse sentido, educação rural, em toda sua amplitude, deve ser encarada como o desenvolvimento de “práticas educacionais que elaboram, sistematizam e difundem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a partir das condições sociais de vida e em função dos interesses dos trabalhadores” (GRZYBOWSKI, 1982, p. 319). E considerando as práticas sociais dos trabalhadores camponeses, devemos considerar também seus conhecimentos históricos. Paulo Freire ressalta a proximidade, no sentido prático, dos conhecimentos científicos com os saberes camponeses.

A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos, “admiram” o mundo (FREIRE, 1996, p. 17).

Carlos Rodrigues Brandão, falando da educação ativa desenvolvida no processo de aprendizagem das manifestações culturais de camponeses, reforça essa concepção.

Aos poucos, sem muitas surpresas com o passar do tempo, fui percebendo que certos métodos criativos de educação ativa eram costumeiros ali, ainda que nomes como os de Piaget fossem, entre aqueles lavradores em festa, mais desconhecidos do que o de algum planeta inexistente (BRANDÃO, 1984, p. 16).

Assim, ressaltamos a importância de equiparar, em termos de relevância social, os conhecimentos científicos e os saberes camponeses. Esses conhecimentos devem ser misturados, resultando em uma transformação social para os agricultores familiares brasileiros. Portanto, os processos

educacionais ligados à formação técnica, social e ambiental de produtores camponeses, de forma geral, devem buscar novas estratégias metodológicas e ideológicas. Esse processo formativo deve assumir um caráter libertador e não somente repassador de técnicas.

A educação popular no campo: propostas de formação técnica, social e ambiental para camponeses tradicionais e assentados

Entendemos que a educação deve ser encarada, como partilha cotidiana de modos de vida e saberes construídos historicamente. Na perspectiva camponesa e no processo de luta pela terra, essa necessidade assume contornos ainda mais importantes, pois o contexto do desenvolvimento rural no território brasileiro foi extremamente caro para as populações pobres do campo. Essa modernização foi ao mesmo tempo, conservadora, excludente e educativa, porém educativa no sentido de subordinar o camponês às desiguais relações de produção estabelecidas pelo capital no meio rural.

Os programas de formação técnica e social desenvolvidos por instituições públicas e privadas, em especial, cumpriram um papel central na manutenção da estrutura agrária brasileira. Estabeleceram estratégias educacionais pautadas pela difusão de conhecimentos científicos e tecnologias modernas. Assim, a educação rural assumiu o papel de vender o pacote tecnológico da revolução verde, estabelecendo para isso propostas educacionais conservadoras baseadas no repasse unidirecional de conhecimentos aos camponeses.

Esse processo educacional teve como base a realização de cursos, palestras técnicas, unidades demonstrativas, dias de campo etc., que jamais vão ao encontro com as necessidades dos produtores atendidos. As tecnologias apresentadas nestas atividades são inacessíveis aos camponeses, inadequadas à sua prática produtiva. Com isso, a educação que deveria

libertar o camponês, acabou por escravizá-lo; estando excluído de um processo educacional adequado à sua condição social e produtiva, o camponês acaba por ser também excluído de programas de crédito e extensão rural.

Uma política de formação direcionada ao campo deve, por outro lado, integrar as dimensões produtiva e pedagógica, construindo estratégias educacionais que permitam a partilha do conhecimento entre camponeses e educadores. É nesse sentido que refletimos a seguir, com base em duas experiências de educação popular, *dia de campo* e *intercâmbio de produtores*, desenvolvidas no âmbito do “Processo de capacitação e formação de produtores familiares tradicionais e assentados em agroecologia e meio ambiente”, programa de formação técnica, social e ambiental desenvolvido pela APR em comunidades tradicionais e assentamentos do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, durante o ano de 2006.

Dias de campo: experiências de aproximação do conhecimento científico e do saber camponês

Os processos educacionais de formação técnica e social desenvolvidos historicamente no território brasileiro foram pautados por uma perspectiva difusionista. Cursos, palestras técnicas, unidades demonstrativas, visitas e excursões são estratégias comuns, ainda hoje, no trabalho extensionista e em programas de formação de agricultores. Nesse grupo de propostas, tem destaque especial o dia de campo. Essa técnica constituiu-se na principal atividade de formação técnica e social desenvolvida entre produtores familiares por empresas de extensão rural. Contudo, nas últimas décadas, a prática do dia de campo tem assumido um caráter fortemente comercial, deixando de lado o fator educacional. Ou seja, são realizados dias de campos simplesmente para vender algum produto, visto como *imprescindível* para o agricultor.

Os objetivos primordiais de um dia

de campo devem ser, no entanto, informar, demonstrar e desenvolver habilidades em determinados processos produtivos. Devem, portanto, permitir ao participante ver, ouvir e fazer (COELHO, 2005). Para que isto seja possível, contudo, consideramos importante promover uma relação de igualdade na partilha de conhecimentos. No trecho abaixo, de Paulo Freire, reflete muito bem esta necessidade.

Eu me lembro, por exemplo, de um jogo que eu fiz no Chile, no interior, numa casa camponesa, onde os camponeses também estavam inibidos sem querer discutir comigo, dizendo que eu era doutor. Eu disse que não, e propus um jogo que era o seguinte: Eu peguei um giz, fui pro quadro negro e disse: Eu faço uma pergunta a vocês e, se não souberem, eu marco um gol. Em seguida, vocês fazem uma pergunta pra mim, e se eu não souber, vocês marcam um gol. Quem vai fazer a primeira pergunta sou eu. Eu vou dar o primeiro chute. E então, de propósito, eu disse: Eu gostaria de saber o que é hermenêutica socrática? Já disse mesmo um treco difícil, treco que veio de mim, um intelectual. Eles ficaram rindo, não sabiam o que era isso. Aí eu botei um gol pra mim. Agora, vocês. Um deles se levanta de lá e me faz uma pergunta sobre semeadura. Eu não entendia pipocas! Como semear num o que... Aí eu perdi, foi um a um. Aí eu disse a segunda: O que é alienação em Engels? Aí, dois a um. Aí eles levantaram de lá e me fizeram uma pergunta sobre praga. Foi um negócio maravilhoso. Chegou a 10 a 10, e os caras se convenceram, no final do jogo que, na verdade ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo (FREIRE, s/n).

Entendemos, nesse sentido, que o dia de campo tem o papel de facilitar a troca de conhecimentos entre o instrutor e os participantes, e não a simples tarefa de apresentar uma técnica, construída externamente ao produtor. A partir desta concepção, os dias de campo realizados no âmbito do Projeto de Formação analisado, tiveram como objetivo geral proporcionar aos participantes a oportunidade de vivenciar uma experiência prática, compartilhando com os organizadores

saberes diferenciados, ou seja, a discussão educativa foi realizada enquanto a atividade prática desenvolvia-se. Neste ambiente, segundo instrutores e produtores, foi possível mesclar de forma mais consistente os conhecimentos técnicos e empíricos. Os instrutores mantiveram uma estrutura pedagógica básica para o dia de campo, mas durante o processo várias adaptações foram realizadas. Esta conformação deixou os produtores mais à vontade quanto à participação efetiva durante o processo.

Outro ponto positivo do dia de campo realizado foi à responsabilidade pela preparação dos materiais a serem utilizados na experiência prática que foram, em sua maioria, organizados pelos participantes do curso. Isto aumentou ainda mais, por parte dos produtores, o sentimento de inclusão e de responsabilidade quanto ao sucesso ou não da atividade proposta. No início de cada dia de

campo, os materiais já haviam sido organizados previamente por grupos de produtores. Esta dinâmica promovia, ainda, um processo prévio de formação. Ou seja, os produtores começavam a refletir sobre a atividade a partir da organização dos materiais a serem utilizados, da escolha das áreas etc., o que fortalecia também a participação no dia de campo.

Outra questão importante para que a atividade seja de fato dialógica refere-se à participação ativa de todo o grupo familiar, o que além da troca de saberes permite alcançar outros resultados, como o fortalecimento do sentimento de grupo, de pertencimento etc. Durante os dias de campo acompanhados, este caráter ficou bastante claro, integrando amplamente a comunidade onde a atividade era desenvolvida. Crianças, jovens e adultos participaram de alguma forma, de todo o processo de preparação e desenvolvimento do dia de campo (Foto 1).



Foto 1. Dia de campo realizado no Projeto de Assentamento Guariba, Perdizes/MG, 2006.

Finalmente, havia ainda uma fase pós dia de campo. As experiências técnicas desenvolvidas nos dias de campo foram acompanhadas posteriormente por grupos de produtores, o que prolongou de forma benéfica o processo de formação de cada comunidade. É relevante observar que em alguns casos, a comunidade colhia os resultados do curso como, por exemplo, nos bancos de semente ou na compostagem. Assementes dos bancos plantados durante os cursos foram divididas entre os grupos participantes e que acompanharam todo o processo. Da mesma forma, a compostagem produzida foi utilizada em outros plantios individuais ou em grupo. Neste contexto, compreendeu-se que o prolongamento do processo educativo potencializou os resultados obtidos pelas atividades.

Intercâmbio de produtores: trocas camponesas de saber

O *Intercâmbio de produtores* teve como objetivo central promover o encontro entre os saberes da luta pela terra com os saberes históricos dos camponeses tradicionais. Entendemos que esses saberes não se excluem totalmente, mas é certo que a troca pode ser muito rica para ambos. Nesse sentido, as atividades de intercâmbio de produtores tinham como objetivo proporcionar a oportunidade para que uma comunidade

rural conhecesse o ambiente onde outra comunidade vive e produz. O objetivo era promover uma partilha de conhecimentos por meio do encontro de produtores diferentes.

Priorizou-se neste ponto, o intercâmbio entre produtores assentados pela reforma agrária e produtores familiares tradicionais. Realizava-se uma visita, promovendo um dia de vivência, em que uma família convivia durante o período de um dia com uma família de outra comunidade. No final de cada dia de intercâmbio, realizava-se um encontro em que os participantes apresentavam as experiências compartilhadas no dia. Em sua avaliação, os produtores argumentaram que este tipo de atividade proporciona a aprendizagem, ainda que rápida, de exemplos que não esquecerão. Esta troca de conhecimentos entre os produtores proporciona uma nova visão com relação aos processos de formação no campo.

Durante a atividade, os produtores compartilharam um dia de trabalho, o que envolveu um processo intenso de aprendizagem. Lembramos Brandão (1984), quando diz que o próprio ato do ofício é carregado de exercício ativo de fazer circular o conhecimento e, portanto, de educar. A partilha do trabalho, nesta experiência, significou uma troca não somente de saberes técnicos, mas também de conhecimentos de vida. A Foto (2) abaixo mostra um momento de partilha do trabalho, em uma das atividades de intercâmbio.



Foto 2. Atividade prática realizada em intercâmbio entre produtores tradicionais de Monte Carmelo/MG e produtores assentados de Perdizes, Perdizes/MG, 2006.

Destaca-se, ainda, que a simples oportunidade de encontro entre duas diferentes realidades promove o nascimento de uma nova perspectiva para cada pessoa envolvida. Aquele que entendia sua realidade como difícil, passa a considerar realidades diferentes. Ou, aquele que via sua realidade de forma positiva, percebia que poderia melhorar. Neste contexto, entendeu-se como relevante nesta atividade a promoção do encontro entre diferentes realidades socioeconômicas, favorecendo o compartilhamento de conhecimento histórico com conhecimentos técnicos.

Considerações Finais

A educação rural brasileira foi construída, historicamente, com base no avanço do capital

sobre as áreas rurais. Nesse sentido, foi um dos elementos que manteve a estrutura agrária inalterada. A educação no campo seguiu as regras do capitalismo, oprimindo uma larga parcela da população rural. Especificamente, com relação à formação técnica e social entre produtores camponeses. A educação assumiu uma perspectiva de repasse de informações apenas, sem buscar a conscientização e a libertação do homem do campo. Consideramos, contudo, que por meio de estratégias dialéticas de formação de produtores tradicionais e assentados, podemos transformar uma proposta conservadora, baseada no difusionismo de informações e na venda do pacote tecnológico, em uma proposta democrática. Para isto, no entanto, é preciso colocar em pé de igualdade os conhecimentos científicos e os saberes populares e camponeses.

Referências

- ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.1, n.9, set. 1982. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B2117ABC5-8A35-4700>>. Acesso em: 24 jun.2009.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Articulação nacional por uma educação básica do campo, Brasília: INEP, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo).
- BRANDÃO, C. R. **Casa de escola**. São Paulo: Papirus, 1984.
- COELHO, F. M. G. **A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos**. Viçosa: UFV, 2005.
- FONSECA, M. T. L. **A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria Araújo Freire (org). São Paulo: UNESP, 2004.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: EGA, 1996.
- _____. **Comunicação ou extensão?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- _____. **Como trabalhar com o povo**. São Paulo: 1982. (Impresso).
- FUKUI, L. Educação e meio rural: breve contribuição visando à proposição de temas para a pesquisa socioeducacional. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 1, v. 9, set.1982. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B2117ABC5-8A35-4700>>. Acesso em: 24 jun. 2009.
- LEÃO, E.; PALAFOX, G. H. M. Paulo Freire: análise da relação opressor-oprimido na sua pedagogia da libertação. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, n. 3, set. 2004.
- LEITE, S. C. **ESCOLA rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 7).
- MAIA, E. M. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos**. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, set. 1982. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B2117ABC5-8A35-4700>>. Acesso em: 24 jun. 2009.
- MALASSIS, L. Educação e desenvolvimento rural. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (org.) **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979. p. 99-115.
- OLIVEIRA, A. M. Saberes camponeses e práticas pedagógicas no campo. **Revista Mercator**, Ceará, ano 7, n. 13, p. 47-58, 2008.
- QUEDA, O.; SZMRECSÁNYI, T. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In: **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979. p. 216-233.

Recebido em 2 de julho de 2009.

Aprovado em 17 de agosto de 2009.