

## **Extensão ou educação?** Da extensão rural à educação dialógica do campo

Paulo Alfredo Schönardie<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo discutir as práticas de extensão rural a partir dos conceitos de campesinato, de educação do campo, dos paradigmas agrários da modernização e da recampesinização, da prática de Tschajanow e do pensamento de Freire, indicando caminhos de busca por um modelo de extensão rural enraizado na perspectiva pedagógica da educação dialógica do campo. A extensão rural é uma realidade histórica, que se apresenta como um processo educativo. Historicamente as práticas da extensão rural tomaram duas direções distintas: como instrumento educativo impositivo e domesticador protagonizado pela modernização da agricultura, ou como modelo dialógico libertador, pelo protagonismo do campesinato. Metodologicamente a reflexão é apresentada em forma de estudo teórico, embasado, de forma geral, nas práticas históricas de extensão rural. Conclusivamente, se observa que praticando a extensão rural de forma dialógica, a condição camponesa se afirma.

### **Palavras-chave**

Educação. Educação do Campo. Extensão Rural. Campesinato. Recampesinização.

---

<sup>1</sup> Pós-doutor em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil; coordenador do Polo Universitário Federal de Três de Maio, Universidade Aberta do Brasil. E-mail: pschonardie@gmail.com.

## **Extension or education?** From rural extension to countryside dialogic education

Paulo Alfredo Schönardie<sup>2</sup>

### **Abstract**

This article aims to discuss the practices of rural extension from the concepts of peasantry, rural education, agrarian paradigms of modernization and recampesinization, Tschajanow practice and Freire's thinking, indicating ways of searching for a model of rural extension rooted in the pedagogical perspective of rural dialogic education. Rural extension is considered a historic reality that presents itself as an educational process. Historically, rural extension practices have followed two different directions: as an educational domesticating instrument featured by the modernization of agriculture, or as a liberating dialogic model featured by peasantry. Methodologically, the reflection is presented in the form of a theoretical study, based, in general, on the historical practices of rural extension. In conclusion, it is possible to observe that the peasant condition can be asserted by practicing rural extension in a dialogic way.

### **Keywords**

Education. Rural Education. Rural Extension. Peasantry. Repeasantization.

---

<sup>2</sup> Postdoctorate in Education, Northwest Regional University of Rio Grande do Sul State, Brazil; coordinator of the Federal University Center of Três de Maio, Open University of Brazil. E-mail: pschonardie@gmail.com E-mail: pschonardie@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A história demonstra que a extensão rural é uma realidade. E, independentemente do significado semântico que se dê ao termo, a extensão 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 chegada nos próprios sujeitos camponeses e que eles próprios se percebam autonomamente como extensionistas<sup>3</sup>.

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, a extensão rural esteve, sobretudo, a serviço do capital, sendo vivenciada sob a forma da difusão de “inovações” oriundas de realidades exógenas ao campesinato.

No entanto, nos últimos anos o próprio campesinato esboça reações efetivas que se consolidam na construção do novo paradigma agrário da recampesinização (VAN DER PLOEG, 2008; 2016; SCHÖNARDIE, 2017)<sup>4</sup> que, na área da educação, se apresenta em tessitura com a também em constituição perspectiva pedagógica da educação do campo. Nessa conjuntura, 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.

---

<sup>3</sup> Os conceitos de extensão serão aprofundados na segunda seção deste artigo.

<sup>4</sup> O conceito e a prática do paradigma agrário da recampesinização e sua relação com a educação dialógica do campo serão discutidos de forma aprofundada na última seção deste artigo.

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 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 acumulados pela categoria social do campesinato e conseqüentemente a importância da entrada desses conhecimentos nos processos educativos, 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.

Introdutoriamente é preciso pontuar que as reflexões aqui expostas integram resultados de projeto de pesquisa. Metodologicamente, contudo, a base do texto aqui apresentado é 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 universitárias. 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) denomina de análise crítico-dialética.

Para entender a extensão rural como um processo educativo dialógico, primeiramente seguem definições preliminares do instrumento educativo extensão e sua relação com projetos de sociedade. Posteriormente, apresento a categoria campesinato e ela 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. Depois, apresento o modelo de extensão rural como instrumento educativo impositivo da modernização da agricultura. O diálogo proposto por Freire entre os camponeses embasa a continuidade da reflexão, para, na última

parte, trazer a extensão rural como educação dialógica do campo no paradigma da recampesinização.

### **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 tornam prementes definições preliminares do que se entende por extensão.

Trabalhando com “extensionistas” no Chile, Paulo Freire questiona, pontua e ajuda a atribuir 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. Assim, a extensão e a ação extensionista podem ser vivenciadas na perspectiva da educação dialógica 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 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 mais semelhantes os sujeitos envolvidos no processo educativo (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, por meio 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 ele 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<sup>5</sup>.

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 do campo.

---

<sup>5</sup> Cabe aqui exemplificar com base na história política recente: no Estado do Rio Grande do Sul, durante a gestão do governador Olívio Dutra (1999-2003), os órgãos de extensão rural foram recomendados a basearem suas práticas na agroecologia, que em seus princípios preconiza a centralidade dos processos vivenciais dos camponeses, ou seja, a extensão pretendida tinha como base a construção dialógica dos conhecimentos agroecológicos vivenciados historicamente pelos camponeses. Já na gestão posterior, os gestores, baseados em outro projeto de sociedade, recomendaram a volta da difusão de inovações, considerando demasiada a atenção à agroecologia.

## O campesinato em transformação e a educação do campo

O campesinato foi, durante milênios, onipresente e por isso não interessava teoricamente. Somente durante a Revolução Industrial e a consequente e posterior modernização da agricultura ele 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), ao mesmo tempo em que é relegado como categoria importante pelos teóricos da modernização como Schultz (1964) e Rogers (1962), paradoxalmente por eles estudado. 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), têm 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), Lappé e Collins (1999), Martine e Garcia (1987), Feder (1973) e também o Censo Agropecuário Brasileiro (IBGE, 2011) comprovam que a agricultura camponesa é o setor agrário mais produtivo. Já para Tudge (2004), 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) 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 à 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 há algumas características peculiares, obviamente, 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<sup>6</sup> 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 o 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 o equilíbrio entre pessoas e a natureza, produção e reprodução, escala de intensidade, insumos internos e externos e, dependência e autonomia.

---

<sup>6</sup> Com base em Schönardie (2013), Van der Ploeg (2008; 2016) e Norder (2004), protagonizo aqui e em todo o artigo pela categoria do “campesinato”, que possui diferenças significativas em relação à categoria “agricultura familiar”. É preciso saber que a base camponesa está na organização familiar de seus membros, contudo nem todo agricultor familiar é um camponês. Norder (2004) aponta que uma família de agricultores familiares, composta por quatro pessoas (pai, mãe e dois filhos), pode, em uma situação de integração, dependência, tecnificação e monocultura, plantar área superior a dois mil hectares. Não deixam de serem agricultores familiares, mas já não se caracterizam mais como camponeses. Debates aprofundados sobre as relações e diferenças entre campesinato e agricultura familiar podem ser encontrados em Schönardie (2013), Van der Ploeg (2008; 2016) e Norder (2004).

Nesse movimento da sociedade e da busca por equilíbrio – que tem no processo de autonomia de sujeitos e coletivos, aqui o coletivo do campesinato, sua centralidade – que os camponeses e as camponesas, suas organizações e intelectuais orgânicos almejam 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 intentam também um modelo de extensão rural mais dialógica que pode ser nomeado de educação dialógica do campo.

A educação do campo vem sendo construída e significada nos últimos anos. Sua origem se dá na realidade e organicidade camponesa. Os históricos conhecimentos camponeses, que Van der Ploeg (2016) 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 a construção de um conceito e de uma prática. Fernandes (2005) afirmou no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, que, no ano de 2005, a perspectiva da educação do campo ainda não tinha 10 anos. A terminologia “educação do campo” tem uma de suas origens no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), do então existente Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Essa origem tanto da nomenclatura, quanto da concepção, embasam a afirmação de Freitas (2011), de que a educação do campo tem uma ligação direta com os movimentos sociais, tais como aqueles que lutam pela reforma agrária. Munarim (2014, p. 140) vai além, quando percebe e afirma que a educação do campo tem sua origem na tríade “Campo-Educação-Políticas Públicas”. É perceptível que a educação do campo tem uma relação muito forte na tessitura entre camponeses e o Estado. É uma luta necessária para que as políticas estatais também considerem a humanidade camponesa, suas necessidades e interesses. Mas também é preciso perceber que o movimento pela educação do campo se liberte do excessivo vínculo com o Estado, visto que, historicamente, as forças políticas têm se reorganizado de uma maneira que as políticas públicas, mesmo surgidas em movimento, percam seu poder de transformação. Cabe lembrar que o campesinato é uma categoria social em movimento.

Mesmo que a história mais efetiva da 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, para Fernandes (2002) e, para Caldart (2002), em diálogo com a pedagogia do oprimido, de uma forma que os oprimidos possam tornar-se os sujeitos de sua própria libertação (FREIRE, 2005), buscando autonomia (FREIRE, 2002).

De acordo com Schönardie (2017) e Arroyo *et al.* (2011), os processos educativos são nomeados “do campo” para serem diferenciados das práticas históricas, nomeadas de “no campo”. “No campo” tem aqui o significado de uma intervenção externa, que é a prática histórica dos processos modernizadores de extensão rural. “Do campo”, por sua vez, traz a perspectiva dialógica de educação aqui defendida<sup>7</sup>.

Percebo a conceituação mais contundente da educação do campo em sua aproximação com a educação popular, podendo ambas serem 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<sup>8</sup>. Nessa aproximação com a educação popular, a educação do campo pode ser denominada de educação popular do campo<sup>9</sup>.

Molina e Freitas (2011) observam que os debates sobre a educação do campo têm sido concentrados nas práticas escolares das escolas de 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 que, muitas vezes, a extensão rural tem mais peso do que a escola para sujeitos camponeses. Logo a luta pela educação do campo passa também pela luta por uma educação dialógica do campo no âmbito da extensão rural. Da mesma forma que o

---

<sup>7</sup> O debate “no campo” *versus* “do campo” é discutido de forma ampliada em Arroyo *et al.* (2011) e Schönardie (2017).

<sup>8</sup> Aprofundamentos teóricos sobre a educação do campo podem ser buscados, entre outros, em Munarim (2014), Kolling *et al.* (2002), Arroyo *et al.* (2011), Antunes-Rocha e Martins (2009), Molina e Freitas (2011), Schönardie (2017).

<sup>9</sup> É necessário referir aqui que a perspectiva pedagógica da educação popular é muito anterior à educação do campo. A teorização e a prática da educação do campo têm, no entanto, boa parte de seu embasamento no campo da educação popular.

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 às necessidades e aos 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, 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, é 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<sup>10</sup>, 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 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 do campo.

---

<sup>10</sup> No Brasil, a grafia mais utilizada para representar o nome ‘Tschajanow’ é ‘Chayanov’. A obra original de Tschajanow foi escrita em língua alemã, traduzida para o russo, esta para a língua inglesa, e desta para a língua portuguesa. Utilizo a obra original, por isso a grafia original ‘Tschajanow’. Os poucos textos de Tschajanow traduzidos para o português também estão bastante distorcidos de sua obra original, visto não terem sido traduzidos diretamente da língua em que foram escritos. Por isso uso aqui os textos originais da língua alemã.

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 reduzem 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, ainda que baseada em técnicas específicas, apresentava tais técnicas de forma que estivessem em acordo com o pensamento do campesinato. Em grande parte se tratava de um processo educativo que visava à 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, ela vem sendo recuperada nos últimos anos na construção de um novo paradigma agrário – a recampesinização –, e com a concepção da educação 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, que teve na experiência brasileira um dos projetos piloto, e ainda continua sendo a prática hodiernamente dominante.

## **A extensão como instrumento educativo impositivo: o caminho da modernização**

A percepção de que o campesinato está em extinção tem sido a dominante na perspectiva da modernização da agricultura. Êxodo rural, econômico, e cultural tem sido consequência nefasta.

De forma bastante sucinta, a modernização da agricultura nada mais é do que a introdução de práticas de produção capitalistas na agricultura. Nesse ínterim, tanto os métodos quanto os insumos de produção passam a ser introduzidos a partir de fora da unidade produtiva. Os equilíbrios apresentados por Tschajanow (1987) e Van der Ploeg (2016) são assim desfeitos. Isso também passou a ser aplicado ao camponês. Nesse processo se configuram círculos de dependência, nos quais os agricultores, sejam eles camponeses ou não, perdem sua autonomia e por final são condenados a serem incorporados por algum capitalista que se sobressaiu.

Pelo caminho da modernização, a extensão rural passa a ser instrumento unilateral de interesse de capitalistas em detrimento do campesinato. As raízes desse modelo clássico de extensão rural modernizadora e domesticadora vivenciado por décadas no ocidente podem ser buscadas tanto no bojo teórico marxista quanto no capitalista. Uma das vertentes de recitação, reinterpretação e desenvolvimento do paradigma marxista, preconizada por Karl Kautsky (1902), objetivava ensinar aos camponeses o trabalho industrial e na agricultura, as modernas técnicas industriais aos grandes proprietários. Para ele os camponeses não estariam preparados para estas técnicas (KAUTSKY, 1902, p. 259). O resultado seria a morte do indesejado campesinato. Esse pensamento foi desenvolvido na Alemanha capitalista em fase de industrialização e paradoxalmente incorporado pela política de planificação stalinista, estando também alinhada com a prática preconizada pelos teóricos da modernização da agricultura.

Com base na ideia de que tanto o camponês tradicional, quanto o agricultor que passou pelo processo de modernização serem racionais e objetivarem ambos o lucro, Theodore Schultz se projetou como o grande teórico da modernização da agricultura. Para ele, contudo, a agricultura tradicional é pouco eficiente (SCHULTZ, 1964) e desta forma não consegue o lucro. Schultz, dentro de uma perspectiva capitalista, apresenta a solução para sua interpretação, o que sistematiza no livro *Transforming traditional agriculture* (SCHULTZ, 1964). Na obra, ele descreve o que chama de problema, ou seja, o agricultor camponês tradicional, e apresenta a solução, que nada mais é do que criar e implantar os pacotes

tecnológicos da modernização da agricultura. A revolução verde passa a ser apontada como solução. Na prática, isso significava o apontamento da necessidade do agricultor tradicional usar fatores de produção externos a sua unidade, o que ao mesmo tempo provocou dependência do capital e perda de autonomia, até a perda de sua terra e conseqüentemente sua existência. O próprio Schultz já previa isto.

A questão que se punha era como fazer com que o camponês mudasse seu modo de produzir e, conseqüentemente, de viver. A resposta foi dada ainda na gênese do processo de modernização por Everett Rogers. Ele nos apresenta a sua concepção no livro *Diffusions of Innovations* (1962). As inovações, que para ele nada mais eram do que os pacotes tecnológicos da modernização da agricultura, deveriam ser difundidas por extensionistas em programas oficiais de extensão rural. A consequência foi a criação de instituições extensionistas em boa parte dos países. No Brasil, sobretudo na Região Noroeste do Rio Grande do Sul, essa prática foi testada em forma de projeto piloto com a “operação tatu” (Schonardie, 2013, p. 221-229). O resultado foi, a partir dos anos 1960, uma brusca mudança da matriz produtiva camponesa, baseada na policultura e na soberania alimentar, para a monocultura da soja, que, para além de destruição e poluição ambiental, provocou êxodo, pobreza e exclusão social.

Seguindo as recomendações de Schultz (1964) e Rogers (1962), os setores empresariais ligados à agricultura fizeram uma série de alianças com o Estado, este redirecionando sua política agrícola para garantir a modernização. Em sua forma modernizadora e domesticadora, a extensão rural passou a ser instrumento para garantir a modernização da agricultura. No Brasil, começando por Minas Gerais e, logo depois, pelo Rio Grande do Sul, foram constituídas empresas estatais de extensão e crédito rural. Silva (2015) defende que a criação de sistemas de extensão rural no Brasil foi resultado do interesse das empresas estrangeiras, e de setores brasileiros ligados à agricultura, incluindo os agricultores. Estudo de Schonardie (2013) aponta, no entanto, que a aliança entre o capital e o Estado se deu por interesses econômicos da elite histórica. Os agricultores e, sobretudo, os camponeses, não protagonizaram a modernização, apenas foram reeducados para aceitar os pacotes tecnológicos. Ou seja, foram submetidos a um processo de colonização de suas mentes, e os camponeses que não se adaptaram à nova lógica foram simbolicamente apontados como e efetivamente aceitaram a nomeação de Jeca Tatu (LOBATO, 1984). Foram desqualificados em todos os sentidos de sua existência (ALENTEJANO, 2012).

Essas ditas novas tecnologias foram, assim, apresentadas pelo arcabouço estrutural da extensão oficial com uma série de condicionantes aos agricultores. A pré-condição para acessar, por exemplo, um financiamento era a de aplicar todo o pacote da modernização, ou seja, comprar sementes, adubos químicos, máquinas agrícolas, venenos, aceitar a recomendação técnica e vender toda a produção, para pagar os empréstimos no banco obviamente. Para convencer os camponeses a aceitar os pacotes prontos, a extensão rural se valeu de técnicas de convencimento, tais como os largamente difundidos dias de campo, como destacam Lutzenberger e Schwartzkopff (1988), Christensen e Bindé (2004) e Schonardie (2013). Em alguma unidade demonstrativa – na maioria das vezes, em propriedades de camponeses já significativamente inseridas no novo modelo de produção – eram apresentadas pelos técnicos aos camponeses em dias pré-determinados, diversas estações demonstrativas. Na última estação do dia havia um churrasco e muita bebida, além de presentes<sup>11</sup>. Aos poucos, a maioria foi convencida pela lógica do novo paradigma agrário.

Tendo que aceitar o pacote completo para acessar, por exemplo, financiamento, fica expressa a conjuntura de imposição vivida pelos camponeses, em boa parte dos casos analfabetos literais e muito mais que isso, sem ter o conhecimento da reflexão crítica relativa à ilusão que lhes era apresentada. Mesmo que esse processo tenha se dado de forma impositiva, alienante e domesticadora, a vivência em um contexto de modernização passou a educar os camponeses para um pensamento capitalista e, se capitalista, excludente. Por décadas era esse o modelo de extensão rural conhecido no Brasil: a extensão rural como instrumento educativo impositivo.

Existiram, contudo, desde muito cedo, vozes dissonantes. Paulo Freire, por exemplo, ainda na gênese do próprio projeto modernista de extensão, mostrou que a extensão rural pode também ser feita de forma diferente.

### **Freire entre os camponeses: um modelo de extensão pelo diálogo**

Foi exatamente o paradigma da modernização capitalista da agricultura e seu modelo de extensão rural “domesticadora” que foi questionado do ponto de vista da prática educativa por Paulo Freire. E isso muito cedo, já na década de 1960, muito antes da modernização da agricultura mostrar seu lado nefasto e destrutivo. Quando o modelo de extensão modernizadora ainda era significado e ao mesmo tempo implantado, Freire, a partir da

---

<sup>11</sup> Esta ainda é a prática atual da extensão rural e que pode ser observada *in loco* nas áreas rurais.

iniciativa de um governo social no Chile, de forma consistente, junto aos camponeses e as camponesas, percebeu que era possível fazer outro tipo de extensão, voltado ao campesinato. Não de forma impositiva, mas 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, porém 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 o conhecimento se constrói de forma comunicativa, no diálogo. Logo, compreendo que se trata de um processo educativo e, como interpreta Chonchol (1992), quando essa prática se dá de forma crítica e dialógica, os sujeitos envolvidos precisam ser chamados de educadores e não de 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”.

Freire vivenciou a construção desse pensamento educativo dialógico 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 provavelmente sem ter tido contato com o pensamento extensionista de Tschajanow, apresentou bases orgânicas que fundamentam a educação do campo e a prática de uma extensão dialógica do campo. Aqui é premente recuperar a perspectiva da educação 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 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, conforme descrito anteriormente, 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 antialogicidade, 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 os programas de extensão rural 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), 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 ressignificação e a ampliação do significado da expressão em questão é, no entanto, necessária. Ou seja, ao perguntar que educação se quer no campo e afirmar que ela precisa ser do campo, é possível agregar ao extensionista a função de educador em sentido dialógico. Pela perspectiva da educação 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, ao mesmo tempo transformando o

apreendido e reinventando-o, assim, 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 do campo deve ter um objetivo fundamental, o

da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, 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, à medida que os camponeses vão se reconhecendo como seres transformadores, transformem o mundo em um lugar equitativamente mais justo. Essa também é a questão central da educação 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 extensão rural como educação dialógica do campo no paradigma da recampesinização**

A partir do advento da Revolução Industrial e sua posterior e conseqüente 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 à produção, 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”<sup>12</sup>. 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

---

<sup>12</sup> Tradução livre a partir do original em língua alemã: “Der Bauer ist wie ein Wald – der niedergebrannt und abgeschlagen wird, aber immer wieder von selbst nachwächst“ (GORKI, 1981, p. 107).

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 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 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. 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 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.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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 em geral, e, sobretudo o campesinato, têm 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 muito 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 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 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 do campo e com o novo paradigma da recampesinização, a extensão rural vem se apresentando como possibilidade concreta de uma educação 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 dialógica do campo.

## REFERÊNCIAS

ALBRECHT, S.; ENGEL, A. **Weltagrarbericht: synthesebericht** (IAASTD). Hamburg: Hamburg University Press, 2009. 266 p. Doi: 10.26530/OAPEN\_354210.

- ALENTEJANO, P. Modernização da agricultura. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012. p. 477-481.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 207 p.
- ARROYO, M. G., CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 2011. 214 p.
- BECHARA, M. **Extensão agrícola**. São Paulo: Secretaria da Agricultura/Departamento de Produção Vegetal, 1954. 531 p.
- BELLO, W. **Politik des hungers**. Berlin/Hamburg: Assoziation A, 2009. 199 p.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 116 p.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *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. p. 25-43.
- 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. p. 167-187.
- CHONCHOL, J. Prefácio. *In*: FREIRE P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 11-14.
- CHRISTENSEN, T. N. S.; BINDÉ, C. J. R. **Soja**: 80 anos de produção 1924-2004. Santa Rosa: Lucano, 2004. 170 p.
- FAO – FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. **FAO statistical yearbook 2012**: world food and agriculture. Rom: FAO, 2012. 362 p.
- FEDER, E. **Agrarstruktur und unterentwicklung in Lateinamerika**. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1973. 307 p.
- 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. p. 89-101.
- FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo\\_bernardo.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf). Acesso em: 15 maio 2019.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 93 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 144 p.
- FREITAS, H. C. de A. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-50, 2011.
- GORKI, M. Vom russischen Bauern. *In*: TSCHAJANOW, A. W. **Reise meines Bruders Alexej ins Land der bäuerlichen Utopie**. Frankfurt am Main: Syndikat, 1981. p. 89-110.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 334 p.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. 36 p.
- 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. p. 151-166.
- KAUTSKY, K. **Die agrarfrage**. Eine uebersicht uber die tendenzen der modernen landwirtschaft und die agrarpolitik der sozialdemokratie. Stuttgart: Dietz, 1902. 451 p.
- 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. 136 p.
- 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. p. 99-111.
- LOBATO, M. **Urupês**. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 155 p.
- 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**. Rome: FAO, 2014. 45 p.
- LUTZENBERGER, J.; SCHWARTZKOPFF, M. **Giftige Ernte**. Tödlicher Irrweg der Agrarchemie. Beispiel: Brasilien; Greven: Eggenkamp Verlag, 1988. 311 p.
- MARTINE, G.; GARCIA, R. C. **Os impactos sociais da modernização agrícola**. São Paulo: Caetés, 1987. 271 p.
- MARX, K. F. **Das Kapital**. Dritter Band, Marx Engels Werke, Bd. 25, 16. Auflage. Berlin: Dietz Verlag, 2008. 1007 p.
- MARX, K. F. **O capital**. Livro III. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017. 984 p.
- MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea**. São Paulo/Brasília: Editora Unesp/Nead. 2010. 567 p.
- MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, 2011, p. 17-31.

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

NORDER, L. A. C. **Políticas de assentamento e localidade**: os desafios da reconstituição do trabalho rural no Brasil. 2004. 313 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Wageningen, Holanda. 2004.

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. p. 39-53.

PELINKA, A. **Grundzüge der politikwissenschaft**. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, 2004.234p.

ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations**. New York: The Free Press, 1962. 576 p.

SCHNEIDER, S. **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. 300 p. Doi: 10.7476/9788538603894.

SABOURIN, E. Práticas sociais, políticas públicas e valores humanos. *In*: SCHNEIDER S. (org.). **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 219-243.

SABOURIN, E. **Sociedades e organizações camponesas**. Uma leitura através da reciprocidade. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011. 270 p.

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, 2017. Doi: 10.17058/rea.v25i2.5066.

SCHÖNARDIE, P. A. **Bäuerliche landwirtschaft im süden Brasiliens**: historische, theoretische und empirische studie zu ernährungssouveränität, modernisierung, wiederbelebung und staatsfunktion. München: Oekom, 2013, 394 p.

SCHULTZ, T. W. **Transforming traditional agriculture**. London: Yale University Press, 1964. 212 p.

SILVA, C. M. da. **De agricultor a farmer**: Nelson Rockefeller e a modernização da agricultura no Brasil. Curitiba: Editora UFPR; Guarapuava: Editora Unicentro, 2015. 231p.

TSCHAJANOW, A. W. **Die Lehre von der bäuerlichen Wirtschaft**: versuch einer theorie der familienwirtschaft im Landbau. Frankfurt/New York: Campus, 1987. 132p.

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

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. 464 p.

VAN DER PLOEG, J. D. **Camponeses e a arte da agricultura**: um manifesto chayanoviano. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: Editora Unesp; Porto Alegre: Editora UFRGS, 2016. 192 p.

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. 372 p.

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. 329 p.

WEIS, T. **The global food economy**: the battle for the future of farming. London: Zed Books, 2007. 217 p.

Submetido em 22 de fevereiro de 2019.

Aprovado em 31 de maio de 2019.