

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIMONE APARECIDA REZENDE

DIÁLOGO DE SABERES NO ENCONTRO DE CULTURAS:
O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM AGROECOLOGIA NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO

CURITIBA

2018

SIMONE APARECIDA REZENDE

DIÁLOGO DE SABERES NO ENCONTRO DE CULTURAS:
O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM AGROECOLOGIA NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Fátima Schwendler

CURITIBA

2018

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Rezende, Simone Aparecida.

Diálogo de saberes no encontro de culturas : o desafio da construção do conhecimento em agroecologia na educação do campo / Simone Aparecida Rezende – Curitiba, 2018.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sônia Fátima Schwendler

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação rural. 3. Camponeses. 4. Ecologia – Estudo e ensino. 5. Agricultura – Aspectos Ambientais – Brasil. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



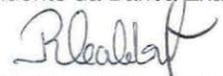
ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

No dia vinte e dois de março de dois mil e dezoito às 14:00 horas, na sala 207,2º andar do Setor de EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição da Mestranda **SIMONE APARECIDA REZENDE** para a Defesa Pública de sua Dissertação de Mestrado intitulada: **DIÁLOGO DE SABERES NO ENCONTRO DE CULTURAS: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: SONIA FÁTIMA SCHWENDLER (UFPR), ALFIO BRANDENBURG (UFPR), ROSELI SALETE CALDART (ITERRA), VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A Mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **SONIA FÁTIMA SCHWENDLER**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: Fazer a revisão do texto dentro dos normos e que considere os sugestões da banca

Curitiba, 22 de Março de 2018.


SONIA FÁTIMA SCHWENDLER (UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


ROSELI SALETE CALDART (ITERRA)


ALFIO BRANDENBURG (UFPR)


VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA (UFPR)



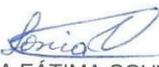
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

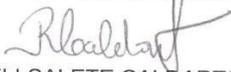
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **SIMONE APARECIDA REZENDE**, intitulada: **DIÁLOGO DE SABERES NO ENCONTRO DE CULTURAS: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM AGROECOLOGIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

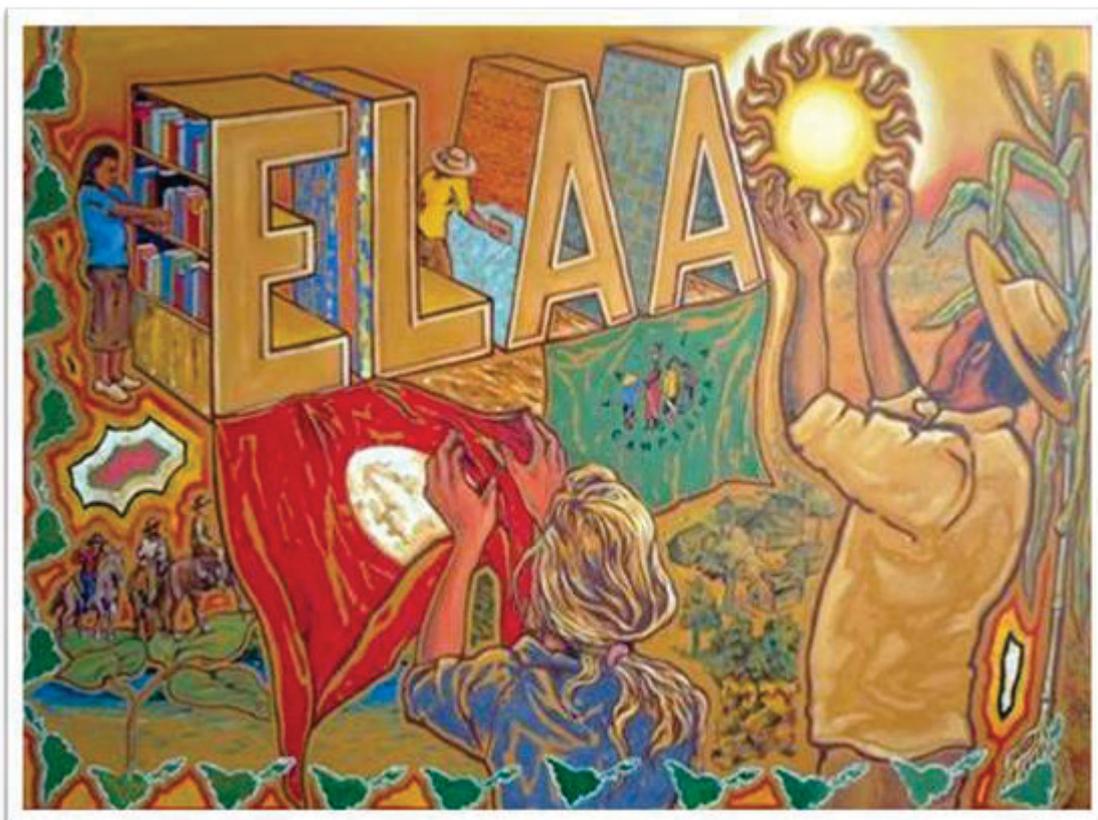
Curitiba, 22 de Março de 2018.


SONIA FÁTIMA SCHWENDLER (UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


ROSELI SALETE CALDART (ITERRA)


ALFIO BRANDENBURG (UFPR)


VALÉRIA MILENA RÖHRICH FERREIRA (UFPR)



Dedico a todas trabalhadoras e todos
trabalhadores do campo, que no seu dia a dia,
fazem deste um espaço de conhecimento, luta e
resistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao coletivo da Escola Latinoamericana de Agroecologia, por proporcionar espaços de aprendizagem e construção permanente, por acreditar e dedicar suas vidas causa da emancipação humana junto com a agroecologia.

Agradeço ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por me construir como militante e pedagoga, em especial ao me fazer um ser humano melhor.

Agradeço a minha família, minha mãe Maria de Lourdes e meu pai Mauro, por acreditar no sonho da terra e do direito ao conhecimento, são exemplos de resistência.

Agradeço ao meu filho Pedro Henrique e ao meu companheiro Cedenir, pelo o incentivo, compreensão, diante dos momentos de estudo e trabalho, sempre motivando e reconhecendo a importância deste processo.

Agradeço a minha orientadora Sonia de Sônia Fátima Schwendler, por acreditar nos povos do campo e em sua resistência, contribuindo neste processo de construção, reflexão e análise desta pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais. (FREIRE, 2006, p. 93)

RESUMO

A presente pesquisa, realizada na Escola Latinoamericana de Agroecologia (ELAA), no Assentamento Contestado, localizada no estado do Paraná, buscou identificar e problematizar os processos de construção do conhecimento em agroecologia na perspectiva da Educação do Campo, por meio do Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas, enquanto método de trabalho pedagógico utilizado no Curso de Tecnólogo em Agroecologia. Nesse processo, a pesquisa empírica com os/as educandos/as e os/as camponeses/as foi de fundamental importância para compreender a relação que se estabelece entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos populares, enquanto construção do conhecimento no processo de emancipação humana. Nesse contexto, pode-se verificar a construção de espaços de formação de camponesas e camponeses da América Latina, protagonizadas pelos movimentos sociais do campo, a partir da Coordenadora Latino Americana de Organizações do Campo – CLOC-Via Campesina, com o objetivo de vincular a necessária organização e produção dos/nos territórios com as lutas de resistência. Nesse conjunto, a ELAA é um desses espaços que busca articular os processos a partir das várias dimensões humanas, visando o desenvolvimento de ações de educação e transição em agroecologia. Como nos inspira o educador Paulo Freire em toda reflexão, pois corrobora com a compreensão de que o diálogo humaniza os sujeitos.

Palavras - chave: diálogo de saberes; Agroecologia; educação do campo.

ABSTRACT

This research, conducted at the Latin American School of Agroecology (ELAA), in the Contestado Settlement, located in the state of Paraná, sought to identify and problematize the processes of knowledge construction in agroecology from the perspective of Rural Education, through the Dialogue of Knowledge in the Meeting of Cultures, as a pedagogical work method used in the Technologist Course in Agroecology. In this process, empirical research with students and peasants was of fundamental importance to understand the relationship established between scientific knowledge and popular knowledge, as a construction of knowledge in the process of human emancipation. In this context, it is possible to verify the construction of spaces for the training of peasants in Latin America, led by rural social movements, based on the Latin American Coordinator of Rural Organizations – CLOC-Via Campesina, with the objective of linking the necessary organization and production of territories with resistance struggles. In this context, ELAA is one of those spaces that seeks to articulate processes based on various human dimensions, aiming at the development of educational and transition actions in agroecology. As the educator Paulo Freire inspires us in all reflections, as it corroborates the understanding that dialogue humanizes subjects.

Keywords: dialogue of knowledge; Agroecology; rural education.

RESUMEN

Esta investigación, realizada en la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA), en el Asentamiento Contestado, ubicado en el estado de Paraná, buscó identificar y problematizar los procesos de construcción de conocimientos en agroecología desde la perspectiva de la Educación Rural, a través del Diálogo del Saber en el Encuentro de Culturas, como método de trabajo pedagógico utilizado en el Curso de Tecnólogo en Agroecología. En este proceso, la investigación empírica con estudiantes y campesinos fue de fundamental importancia para comprender la relación que se establece entre el conocimiento científico y el conocimiento popular, como construcción de conocimiento en el proceso de emancipación humana. En este contexto, se observa la construcción de espacios de formación para mujeres y hombres campesinos de América Latina, liderados por movimientos sociales del campo, desde la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Rurales ? CLOC- Vía Campesina, con el objetivo de vincular las necesarias organización y producción de/en los territorios con luchas de resistencia. En este contexto, ELAA es uno de estos espacios que busca articular procesos desde diversas dimensiones humanas, con el objetivo de desarrollar acciones de educación y transición en agroecología. Cómo el educador Paulo Freire nos inspira en cada reflexión, pues corrobora la comprensión de que el diálogo humaniza a los sujetos

Palabras clave: diálogo de saberes; agroecología; educación rural.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	AGRI-CULTURA: A FORMAÇÃO HUMANA E A AGROECOLOGIA	19
2.1	AGRI-CULTURA: UM OLHAR HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO EM RELAÇÃO COM A NATUREZA	19
2.2	AS REVOLUÇÕES AGRÍCOLAS E O DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA.....	22
2.3	AGRONEGÓCIO X AGROECOLOGIA: DOIS PROJETOS EM DISPUTA	27
3	A ESCOLA LATINOAMERICANA DE AGROECOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	13
3.1	AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO	13
3.2	ELAA: UMA ESCOLA EM CONSTRUÇÃO NA AMÉRICA LATINA.....	23
3.3	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUAS MATRIZES FORMATIVAS	31
4	DIÁLOGO DE SABERES NO ENCONTRO DE CULTURAS: UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM AGROECOLOGIA NO CURSO DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA....	47
4.1	O CURRÍCULO COMO PRÁXIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	47
4.2	O DIÁLOGO DE SABERES NO ENCONTRO DE CULTURAS	49
4.3	RELAÇÕES ENTRE CULTURAS E CONHECIMENTOS NA AGROECOLOGIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS POTENCIALIDADES DO TRABALHO EDUCATIVO ENTRE EDUCANDOS/AS E CAMPONESES/AS.	56
4.3.1	O diálogo como espaço formador.....	56
4.3.2	Todos ensinam e aprendem	60
4.3.3	Conhecimento como totalidade	62
4.3.4	As situações limites	65
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	76

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, realizada na Escola Latinoamericana de Agroecologia (ELAA), no Assentamento Contestado no estado do Paraná, problematiza o Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas enquanto desafio no processo de construção do conhecimento em Agroecologia na Educação do Campo.

Compreende-se que a agroecologia é base de produção de conhecimento da humanidade na relação homem e natureza, na produção e reprodução da vida. Dentro dos princípios da agroecologia, os conhecimentos são ressignificados. A produção de alimentos é organizada dentro de um ciclo complexo de relação com a terra, com a água, com a biodiversidade de plantas e animais, com a astronomia e com conhecimentos que foram acumulados historicamente entre os povos; conhecimentos culturais teórico-práticos de modos de vida na agricultura.

Nesse sentido, esse estudo articula o referencial teórico da pesquisa, com as reflexões teórico-práticas construídas nas trajetórias de vida dos camponeses e das camponesas,¹ humanamente protagonistas da Educação do Campo em sua totalidade.

Como partícipe desse processo, partimos da possibilidade de articular estudo, pesquisa e trabalho como referência de compromisso da academia com a sociedade. Como camponesa, pedagoga do campo e militante Sem Terra,²

¹ Camponês/a – “A nova estratégia do discurso dos movimentos sociais no campo, ao designar os sujeitos da ação, não aparece atrelada à conotação política que em décadas passadas estava associada principalmente ao termo **camponês**. Politiza-se aqueles termos e denominações de uso local. Seu uso cotidiano difuso coaduna com a politização das realidades localizadas, isto é, os agentes sociais se erigem em sujeitos da ação ao adotarem como designação coletiva as denominações pelas quais se auto definem e são representados na vida cotidiana, [...]. Tal multiplicidade de categorias cinde, portanto, como monopólio político do significado dos termos camponês [...] (CARVALHO, 2005, p.68).

² Militante Sem Terra - Ser Sem Terra hoje significa mais, ou não significa o mesmo, do que ser trabalhador rural ou camponês que não possui terra para cultivar, muito embora não seja possível entender a identidade Sem Terra sem compreender sua raiz na cultura camponesa e nas questões do campo [...] não é mais possível hoje entender quem são os sem-terra no Brasil fora da história do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Da mesma forma que parece incompleta análise da atuação e alcance desse movimento social, sem levar em conta que sua conquista social maior talvez seja exatamente a transformação dos desgarrados da terra em novos sujeitos sociais, tanto na sua dimensão de grupo que luta pela terra, quanto da dimensão de assentados, que passam a produzir e a organizar uma nova vida na terra que foi conquistada pela sua organização. [...] Este Sem Terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também como um novo *sujeito sociocultural*, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas à uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos chamar de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas (CALDART, 2012, p. 36-38).

coordenadora política pedagógica da ELAA, trago para a problematização da pesquisa, um dos processos de ensino e aprendizagem coletiva dessa escola, o chamado: Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas (DS); que completa 12 anos de existência no exercício intransigente da práxis da Educação do Campo. O DS é uma metodologia de pesquisa-ação que visa a transição agroecológica junto às famílias do Assentamento Contestado e às famílias das comunidades de origem dos educandos/as do curso de Tecnologia em Agroecologia.

A ELAA é um sonho coletivo em movimento, fruto dos processos de fundação dos Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALAS³). Localizada em um assentamento de reforma agrária, o Assentamento Contestado, no município da Lapa, no estado do Paraná, a ELAA inicia o primeiro Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do Brasil (2005), em parceria com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. Essa escola se constitui em função da organização dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPC), vinculados à Coordenação Latinoamericana de Organizações Camponesas (CLOC)⁴ e a Via Campesina,⁵ articulação mundial de movimentos e organizações camponesas, como forma de resistência ao modelo hegemônico de desenvolvimento do campo.

Esses espaços de articulação compõem a partir de seus princípios filosóficos políticos e dos seus processos de territorialização e atuação nos continentes, um conjunto de orientações políticas, organizativas e ideológicas, que coletivamente tem

³ IALAS – Institutos Agroecológicos Latinoamericanos, são escolas de formação em agroecologia, organizadas pela CLOC/ Via Campesina (ver próximo rodapé) com objetivo de articular a formação profissional técnica dentro das perspectivas do trabalho dos movimentos sociais inseridos nestas organizações, pautados pela necessidade política e organizativa de construir um novo processo de formação que tenha como foco, a transição da agroecologia como ferramenta de resistência dos/as camponeses/as para transformação social, no qual o/a técnico/a cumpre uma função pedagógica, política e organizativa, nas comunidades de origem. A ELAA se insere na rede destes institutos, porém toma para si o nome de escola, fortalecendo o sentido mais profundo de escola, como espaço de socialização de conhecimentos e aprendizagens coletivas para os/as camponeses/as, a partir da realidade do Brasil. Hoje são 08 IALAS na América Latina: ELAA e IALA Amazônico Brasil, IALA Paulo Freire –Venezuela, IALA Guarani – Paraguai, IALA Semeadoras de Esperança – Chile, UNICAM – Universidade Campesina SURI – Argentina, IALA Maria Cano – Colômbia, IALA Mesoamérica – Nicarágua.

⁴ CLOC/Via Campesina – A Coordenação Latinoamericana de Organizações do Campo é uma articulação continental, com 23 anos de existência. Composta por mais de 84 organizações em 18 países da América Latina, representa trabalhadores/as camponeses/as, indígenas e afrodescendentes. Tem como objetivo lutar contra a ação do capitalismo neoliberal nos territórios camponeses através da organização coletiva, da solidariedade internacional, dos processos de formação e da socialização de experiências na América Latina.

⁵ Via Campesina - é uma articulação internacional de movimentos camponeses, composta por milhares de camponeses e camponesas, pequenos e médios agricultores, povos sem-terra, indígenas, migrantes, trabalhadores agrícolas que somam em torno de 164 organizações locais e nacionais em 73 países da África, Ásia, Europa e América, que representam cerca de 200 milhões de camponeses e camponesas.

o papel de unificar lutas políticas dos/das camponeses/as no mundo, de forma a enfrentar o sistema vigente, contribuir na construção de uma nova sociedade, bem como, de uma nova matriz produtiva e formativa para os/as camponeses/as da América Latina.

Um primeiro pressuposto é de que há uma relação necessária e, para nós a ser intencionalizada, entre projeto de escola e projeto histórico, ou seja, um projeto de classe que aponta para um tipo de sociedade que se quer construir e como se quer fazer isso a partir de uma análise do tempo em curso. (CALDART, 2015, p. 116).

A escola deve ajudar a formar sujeitos de mudança (lutadores do povo). São pessoas que estão permanente movimento pela transformação do mundo, que se movem por sentimentos de dignidade, de indignação, contra as injustiças e de solidariedade com as causas do seu povo e de outros povos. Isso é possível quando se trabalha com dois elementos básicos: raiz e projeto. Raiz que liga com identidade, história e passado, mas que dá sustentação a projetos de futuro. (CHRISTÓFFOLI, 2006, p. 98).

Portanto, essa escola se coloca na perspectiva de ser um espaço de transformação social e emancipação humana do campesinato em sua diversidade. Dele participam os/as assentados/as e acampados/as, reassentados/as pequenos/as agricultores/as, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, povos das florestas, assalariados rurais, pescadores, lavradores, meeiros, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, boias frias, entre outros trabalhadores/as da América Latina, vinculados/as aos MSPC (CALDART, 2004, p.30).

A organização da ELAA foi possível devido às experiências pedagógicas de espaços de formação e educação dos trabalhadores rurais Sem Terra vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como: o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), uma escola de formação Técnica e Superior localizada Veranópolis - RS; a Escola Milton Santos (EMS), de formação Técnica em Agroecologia, localizada em Maringá-PR; o Centro de Agroecologia e Reforma Agrária, de formação Técnica em Agroecologia (CEAGRO), localizado em Rio Bonito do Iguazu – PR; e o Instituto Técnico de Educação e Pesquisa Agrária (ITEPA), formação Técnica em Agroecologia e Saúde, localizado em São Miguel do Iguazu – PR.

Essas escolas de formação, em nível médio, possibilitaram a experimentação e construção de um método pedagógico dos/as camponeses/as para a capacitação

técnica-política-científica em agroecologia. Essas experiências, em seus princípios, contribuíram na construção da ELAA.⁶

Este movimento de luta pelo acesso ao ensino superior surge em função da necessidade de multiplicar nas comunidades camponesas, em sua diversidade, as experiências e o trabalho com a agricultura agroecológica, com o objetivo de superar a lógica “extensionista”⁷, do trabalho de assistência técnica rural voltada para a agricultura convencional e contribuir na construção de uma nova perspectiva de resistência destes territórios camponeses. Isso requer o aprofundamento das dimensões humanas que compõem esse território, entre elas a dimensão ecológica da vida, ou seja:

Preparar cientificamente a juventude do meio rural para aprender com a observação da natureza (pois perdemos a habilidade de observar processos e a tirar lições deles) Saber alterar/modificar as partes sem perder de vista o todo, compreendendo as inter-relações dos processos da vida, em sua complexidade. Pessoas capazes de enfrentar o desafio de atuar sobre e com a natureza sem destruí-la, sem comprometer as futuras gerações. Isso requer preparo técnico e científico. (CHRISTÓFFOLI, 2006, p. 96-97).

A ELAA, afirma a necessidade de construção de uma nova matriz de produção agrícola, contrapondo-se ao processo devastador do capital na agricultura, que retira o direito de milhares de camponeses/as de produzirem e viverem em seus territórios, afastando-os de suas raízes materiais e culturais. O modelo de desenvolvimento vigente hegemoniza os modos de vida, dilacerando o processo histórico-cultural dos territórios camponeses ao introduzir violentamente o modelo de agricultura industrial.

O capitalismo transformou a agricultura num ramo de aplicação do capital, assim como tinha feito com a indústria. A agricultura deve gerar um taxa de lucro similar aos demais setores da sociedade. Assim a agricultura e a indústria deixam de ter diferença entre si, assumindo a mesma lógica, pois ambas buscam uma determinada taxa média de lucro. A agricultura passa a ser tratada como um ramo da indústria capitalista. (CALDART, 2015, p. 85).

⁶ Ainda que algumas escolas, como o ITEPA, não permaneçam atuantes, elas foram fundamentais para a apropriação de um método pedagógico pelos trabalhadores Sem Terra para realizar a formação de camponeses/as.

⁷ Extensionismo – termo que trabalharemos a partir de Paulo Freire nos capítulos que seguem de modo a compreender a crítica realizada à postura dos técnicos, frente à realidade dos/as camponeses/as nas comunidades e no trabalho na agricultura.

Essas transformações na agricultura impulsionam milhares de camponeses/as a adotarem a produção convencional, pautada na monocultura, no uso de agrotóxicos, adubos químicos e na mecanização desenfreada. De modo geral, o capital se apropria das terras camponesas, transformando milhares de famílias camponesas autônomas em assalariados rurais do agronegócio, que diante de situações precarizadas, determinadas pelo capital na agricultura se obrigam a vender sua força de trabalho em troca de sua sobrevivência, seja no campo ou na cidade.

Na agricultura, como na manufatura, a transformação capitalista do processo de produção significa, ao mesmo tempo, o martirólogo dos produtores; o instrumental de trabalho converte-se em meio de subjugar, explorar e lançar à miséria o trabalhador e a combinação social dos processos de trabalho torna-se a opressão organizada contra a vitalidade, a liberdade e a independência do trabalhador individual. A dispersão dos trabalhadores rurais em áreas extensas quebra sua força de resistência, enquanto a concentração aumenta a dos trabalhadores urbanos. Na agricultura moderna, como na indústria urbana, o aumento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho obtêm-se com a devastação e ruína física da força de trabalho. E todo progresso da agricultura capitalista significa progresso na arte de despojar não só o trabalhador, mas também o solo; e todo aumento da fertilidade da terra num tempo dado significa esgotamento mais rápido das fontes duradouras desta fertilidade. Quanto mais se apoia na indústria moderna o desenvolvimento de um país, como é o caso dos Estados Unidos, mais rápido é esse processo de destruição. A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador. (MARX, 1984, p. 578-579).

Essa realidade coloca em conflito o processo de construção histórica de vida e de sobrevivência dos camponeses/as que constituem uma relação com a natureza e com a terra, que se contrapõe a esse projeto de manipulação e exploração do capital. Para o campesinato, a resistência é alternativa, pois coloca em evidência o sistema vigente destruidor da natureza e por consequência da humanidade, apontando junto a outras organizações populares do campo e da cidade, a necessária ação coletiva de construção de novas possibilidades de vida, vinculada a denúncia insistente e intransigente do processo devastador do capital na agricultura e na necessidade do fortalecimento da Agroecologia:

(..) a prevalência de sistemas complexos e diversificados é de fundamental importância para os camponeses, uma vez que as interações entre cultivos, animais e árvores produzem sinergismos que possibilitam que os agroecossistemas subsidiem a fertilidade do solo. (ALTIERI, 2012, p.167).

A Agroecologia extrapola a visão unidimensional dos agroecossistemas (genética, edafologia, entre outros) para abarcar um entendimento dos níveis ecológicos e sociais de coevolução, estrutura e funcionamento. Em vez de centrar sua atenção em algum componente particular do agroecossistema, a Agroecologia enfatiza as inter-relações [...]. (ALTIERI, 2012, p.105).

A Agroecologia na perspectiva dos MSPC, constitui-se como um projeto contra hegemônico em relação ao modelo de agricultura que tem por referência o agronegócio. Esse modelo alternativo toma por base não somente a produção da existência material – produção agrícola, do manejo da terra e dos recursos naturais –, mas também a produção subjetiva – as relações culturais e simbólicas construídas dessa relação com o trabalho e a produção de alimentos no campo.

A Agroecologia nasceu como enfoque científico exatamente ao procurar decifrar as complexas racionalidades econômico-ecológicas camponesas que proporcionam esse conjunto interconectado de benefícios para a sociedade. A essência do método agroecológico está na valorização dessa sabedoria camponesa para que seja elevada a outro nível na espiral de conhecimentos por meio do encontro sinérgico com os saberes provenientes de várias disciplinas acadêmicas. (ALTIERI, 2012, p.14).

O Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas (DS) se encontra nessa dimensão na ELAA. Com base freiriana, é uma metodologia de pesquisa-ação dos/s educandos/as junto às famílias camponesas. Tem como objetivo desencadear processos de transição agroecológicas junto às famílias e comunidades, inter-relacionando a Agroecologia com as relações históricas, culturais, econômicas, políticas e ecológicas das famílias na organização do seu agroecossistema.⁸

O método possivelmente venha ao encontro da práxis dos sujeitos em um agroecossistema, na medida em que possa contribuir para o desvelamento da necessidade real da agroecologia para as famílias e sua organização, para a reprodução social de sua existência e seu projeto político. Ao problematizar sua ação no mundo e valorizar o que os sujeitos têm construído que seja coerente com a perspectiva histórica do grupo social e da classe da qual fazem parte. O Diálogo de Saberes estimula, de um lado, o manejo dos agroecossistemas na perspectiva da agroecologia, e de outro, um vínculo organizativo cada vez maior com os movimentos sociais, dado

⁸ Agroecossistema – um ecossistema alterado que sofreu modificações e interferências pela ação humana, e de grandes processos. Ele proporciona uma estrutura com a qual podemos analisar os sistemas de produção de alimentos como um todo, incluindo seus conjuntos complexos de insumos, produção e interconexões entre as partes que o compõe (GLIESMMAN, 2000. In: RIBEIRO *et al.* 2017,p.17).

pela necessidade de resistência dos camponeses neste momento histórico, e da busca pela superação desta condição, através da luta política. (TARDIN, 2009, mimeo).

O Diálogo de Saberes, como metodologia inovadora na concepção de Educação do Campo, coloca questões a serem estudadas e pesquisadas, entre elas: Como se estabelece no diálogo de saberes a relação de conhecimentos entre educandos/as e camponeses/s no curso de Tecnologia em Agroecologia na ELAA? O DS possibilita uma nova síntese na relação entre conhecimento científico e conhecimento popular? É possível afirmar que o currículo na perspectiva dessa metodologia compõe-se como uma práxis desde a materialidade da vida e dos territórios camponeses?

Portanto, considerando o contexto e as reflexões teóricas acima expostas, essa presente pesquisa tem como objetivo examinar como se estabelece a relação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos dos/das camponês/as, em agroecologia, tendo como referência a metodologia do Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas.

Esse estudo tem como objetivos específicos: 1) Analisar o processo histórico da agricultura e a relação natureza e ser humano; 2) Compreender a construção da agroecologia em contraposição ao projeto do agronegócio; 3) Examinar o Projeto Político-Pedagógico da Escola Latinoamericana de Agroecologia na perspectiva dos fundamentos da Educação do Campo; 4) Analisar o papel do Diálogo de Saberes na relação entre os conhecimentos camponeses e conhecimentos acadêmicos, identificando os limites e potencialidades nesta construção.

A pesquisa tem como referência de método o materialismo histórico dialético. O método para Marx implica numa determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto algo importante e não descartável -, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p. 22).

A pesquisa nessa compreensão é aquela em que o pesquisador se põe em sua relação com o objeto para extrair dele suas múltiplas determinações que constituem o concreto real, como afirma Goldmann:

[...] uma separação rigorosa entre método e a investigação concreta, que são duas faces da mesma moeda. De fato, parece certo que o método só se encontra na própria investigação e que está só pode ser válida e frutífera na medida em que toma consciência, progressivamente, da natureza do seu próprio avanço e das condições que lhe permitem avançar. (NETTO, 1985, p. 07).

Por isso, o conhecimento concreto do objeto é conhecimento de suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) do real. (NETTO, 2011, p. 45).

Como metodologia de pesquisa empírica, partimos da observação participante, uma vez que estou inserida no processo da construção da ELAA. Nesse contexto, trabalhamos com a análise de três campos:

Acompanhamento e análise das atividades do Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas. O que compreende a metodologia e seus desdobramentos, as atividades coletivas em sala de aula e visitas às famílias do Assentamento Contestado, junto aos/as educandos/as, desenvolvidas no Tempo Escola⁹ entre 2016 e 2017, na 4ª do curso de Tecnologia em Agroecologia;

Entrevista e questionário com 04 educandos/as, 04 camponeses/as sobre o DS, suas percepções e compreensão da metodologia e conclusões. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir de critérios de amostra que contemplem a diversidade de movimento social, tempo de inserção na agroecologia, idade e gênero;

Estudo de materiais bibliográficos produzidos pelos/as educandos e educandas sobre o Diálogo de Saberes da ELAA e da EMS.

A atual pesquisa, construída entre 2016 e 2017, foi organizada do seguinte modo: No primeiro capítulo, trazemos presente alguns elementos que permitem

⁹Tempo Escola – O Curso de Tecnologia em Agroecologia é organizado em regime de alternância, com Tempo Escola, em que os/as educandos/as vivenciam na escola, por cerca de 90 dias, as aulas com os/as educadores/as, seminários, auto-organização, intercâmbios de experiências, atividades culturais coletivas – na turma, na escola e no Assentamento Contestado, incluindo o desenvolvimento do Diálogo de Saberes com as famílias deste assentamento. Porém, os/as educandos/as tem outro tempo, chamado de Tempo Comunidade, também com cerca de 90 dias, no qual estas/es educandas/os, vivenciam o processo de trabalho, estudo, intercambio, e o DS junto a sua comunidade e o movimento social que fazem parte, ou seja, durante o ano a turma realiza 2 tempos escola e 2 tempos comunidade.

compreender a agricultura na relação do ser humano com a natureza, entre o desenvolvimento da agricultura na história e as transformações sociais. Além disso, apontamos os limites e problemas da atualidade, frente ao desenvolvimento do agronegócio e sua lógica de dominação e exploração no campo. Em contraponto, buscamos analisar a agroecologia como um projeto de mudança de matriz produtiva do campo, como forma de resistência, pautada na construção de uma nova relação com a natureza e com o ser humano, na qual a relação entre o conhecimento científico

e o conhecimento popular tem como foco a construção de um processo de transformação social em que a dimensão ecológica da vida é parte dessa construção.

No segundo capítulo, apresentaremos a Escola Latinoamericana de Agroecologia (ELAA), seu processo histórico de construção a partir dos movimentos sociais, seu projeto político e pedagógico e o referencial teórico que fundamenta e compõe a base epistemológica da perspectiva da escola, que se desdobra na organização do trabalho pedagógico. Neste, buscamos apontar elementos que possibilitam compreender o projeto político pedagógico da escola e o currículo como uma práxis em desenvolvimento, enfatizando a escola como espaço de construção do Ensino Superior a partir da perspectiva da Educação do Campo.

O terceiro capítulo, tem como foco o Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas, sua origem, bases teóricas, seu processo de organização e desenvolvimento junto aos educandos/as, educadores/as e camponeses/as no Assentamento Contestado, buscando compreender como se estabelece a relação entre o conhecimento científico e popular, juntamente com uma síntese desse processo de construção coletiva de conhecimentos.

2 AGRI-CULTURA: A FORMAÇÃO HUMANA E A AGROECOLOGIA

2.1 AGRI-CULTURA: UM OLHAR HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO EM RELAÇÃO COM A NATUREZA

Nós só conhecemos uma ciência, a ciência da história. A história pode ser vista por dois lados: ela pode ser dividida em história da natureza e história do homem [da sociedade]. Os dois lados, porém, não devem ser vistos como entidades independentes. Desde que o homem existe, a natureza e o homem se influenciam mutuamente.

Karl Marx e Friedrich Engels, A ideologia Alemã.

Ao destacarmos a citação colocada pelos autores acima, afirmamos nesse trabalho a compreensão da qual parte essa pesquisa; em que a própria relação e desenvolvimento do conhecimento da natureza têm uma história. Compreendemos que o próprio conceito de natureza é “produto social”.

Há uma síntese na relação da materialidade com o ideal construído sobre esta materialidade, que se complementam e se negam mutuamente. Essa síntese é composta de particularidades e singularidades, reinterpretadas em cada período histórico de acordo com as transformações das forças produtivas, impulsionadas pelo modo de produção de cada tempo histórico, ou seja, a totalidade que compõem essa leitura humana sobre a natureza. Nesse contexto que propomos uma compreensão da natureza, que interligará nosso foco entre ser-humano e natureza.

Segundo esta concepção, os seres humanos produzem a própria relação histórica com a natureza em grande parte produzindo os seus meios de subsistência. A natureza assim assume significado prático para a humanidade como resultado da atividade da vida, a produção do meio de vida. “O homem”, escreveu Marx, “reproduz a totalidade da natureza”. (FOSTER, 2005, p.108).

A história da humanidade e de suas transformações está diretamente ligada à relação ser-humano-natureza. O ser-humano é um “ser natural” se identificarmos que detém o aparato biológico, constituído pelo processo de evolução e co-evolução humana. Porém, ao transformar a natureza, o ser humano transforma a si mesmo, produzindo a si mesmo como fruto dessa interação, ser-humano-natureza.

A espécie Homo Sapiens, surge em nosso planeta por volta de 200 mil anos atrás. Mas há cerca de 50 a 40 mil anos há uma explosão de desenvolvimento de novos instrumentos e equipamentos de trabalho, generalizando-os para diversos agrupamentos humanos em diversas partes

do planeta. Pode-se dizer que esta espécie tornou-se Homo Sapiens e neste período, foi capaz de dar um salto ontológico, saindo da condição de ser um ser da natureza, para condição de um ser social, com relações mais complexas [...]. (MARTINS 2015, p.11).

Nesse sentido, o ser humano ao constituir sua sobrevivência, buscando as condições materiais de vida, foi transformando-se e diferenciando-se das outras espécies naturais, ou seja, ao relacionar-se com a natureza e com os demais seres humanos na criação da atividade humana, foi transformando a natureza em coisas úteis e ao transformá-la, o ser humano se transforma. O ser humano realiza as atividades mediante instrumentos e equipamentos de trabalho, usa teleologia¹⁰ e realiza essas atividades socialmente. Todas essas características humanas constituem historicamente o ser humano, diferenciando-o das outras espécies naturais. Esse ser da natureza desenvolveu mediante a atividade humana, atributos fundamentais para estabelecimento de relações, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Características humanas para o desenvolvimento

(continua)

LINGUAGEM	Os seres humanos ao desenvolverem a atividade de transformação da natureza, criando as condições materiais para vida, desenvolveram uma linguagem própria, diferente dos demais seres da natureza. Trata-se de uma linguagem articulada, capaz de expressar um pensamento;
CONSCIÊNCIA	Juntamente com o desenvolvimento da linguagem, o ser humano desenvolveu também a sua consciência sobre suas atividades e sobre as relações sociais necessárias para sua realização;
UNIVERSALIDADE	Este tipo de atividade que transforma o mundo que lhe cerca, permitiu que os seres humanos aprendessem não somente com sua ação direta, mas também com o exemplo de outros grupos. Em resumo, os seres humanos são capazes de aprender com a História humana;

¹⁰ Teleologia - capacidade de projetar algo, de antecipar o pensamento de sua ação, de colocar objetivo e finalidade para desenvolvê-la

LIBERDADE	Os seres humanos são os únicos seres da natureza que desenvolvem intencionalmente alternativas, as quais passam a escolher em vista de suas finalidades ou objetivos pretendidos. Assim o atributo da liberdade, refere-se a esta capacidade de escolha frente às alternativas constituída pelos seres humanos.
-----------	---

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base em Martins (2016, p.10).

Portanto, a produção e reprodução social humana se distinguem do natural, ainda que sejamos parte da natureza e com aparato biológico, seremos cada vez mais natureza transformada e cada vez mais seres históricos e sociais. No estabelecimento dessa relação com a natureza, os demais seres humanos desenvolveram-se em atividades próprias do ser humano, o trabalho.

A afirmação remete à produção do ser humano como ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo. Trata-se, então, de, no processo de socialização afirmar, o entendimento do meio de produção da vida de cada ser humano – o trabalho – como um dever e um direito em função do seu caráter humano. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 748).

Na constituição do *ser* humano, como ser social e histórico, como sujeito da práxis, destaca-se o *trabalho*, como atividade humana criadora, da própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo e de si mesma, produtor e reproduzidor da cultura (CALDART, 2015).

Considerando os elementos acima expostos sobre a relação ser-humano-natureza, tomamos a agricultura, sob a análise da história da natureza e da sociedade humana, como processo de coevolução ecológica e social (MAZOYER e ROUDART, 2010). A agricultura nesse contexto toma uma dimensão ampliada, pois assume a interligação entre a cultura da palavra de origem latina, *colere*, que significa “cultivar, criar, tomar conta, cuidar” e *agri* – *ager* – campos, formando a *Agri-cultura*, que remete para “arte de cultivar os campos”, mas também cultiva o ser humano, que se desenvolve na relação com a terra e seus recursos naturais (TARDIN, 2012, p.178). É a arte de cuidar, cultivar da terra e ao mesmo tempo criar- se humanamente, que compõem “as agriculturas”, que se expressam na forma do trabalho de tratar a terra, lavrar, conhecer as plantas e os animais, compreender os

tempos da lua e toda relação com a natureza; as formas humanas de constituição das culturas.

É na criação e recriação de novas formas de intervir e pensar o mundo que foram desenvolvendo-se conhecimentos históricos culturais, rerepresentados como técnicas, costumes, valores, entre outros, ou seja, há uma complexa relação social inserida na agricultura, em sua diversidade. “A agricultura traduz, sem equívocos uma relação humano – natureza, marcada pelo sentido de forte conexão, de pertencimento, de ato transformador e criador, numa relação fundada no cuidado” (TARDIN, 2012, p. 179).

Portanto, as diferentes formas de agricultura variam com o espaço e o tempo, reproduzindo e produzindo novas relações históricas e culturais, que se inter-relacionam intrinsecamente com a organização social e reprodução de outras dimensões da vida humana.

2.2 AS REVOLUÇÕES AGRÍCOLAS E O DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA

A agricultura é construção histórica da relação entre o ser humano com a natureza a partir da necessidade humana de sobrevivência. Portanto, as transformações na agricultura são parte fundamental da história da humanidade pela garantia de sua continuidade, onde o ser humano cria e recria suas necessidades a cada tempo histórico, transformando a natureza e transformando-se mutuamente.

Cada período histórico que compõe as transformações da agricultura está inserido dentro de um contexto mais amplo, de relações sociais que permeiam a vida social e o desenvolvimento de forças produtivas, na qual a agricultura é base de sustentação destas transformações.

Ao voltarmos na história, com base na chamada Revolução Agrícola do período Neolítico, a cerca de 10 mil anos (a.C.), pode-se perceber a apropriação de técnicas e conhecimentos que possibilitaram a domesticação de plantas e animais em várias regiões do mundo. Isso contribuiu para o estabelecimento de um sistema agrário. Ao mesmo tempo, o ser humano, ao desenvolver novas técnicas e conhecimentos de domesticação das plantas e da natureza, cria suas relações sociais e inicia o sistema de trocas pela necessidade do produto aos grupos humanos (MAZOYER e ROUDART, 2010).

Para os autores acima citados, a Revolução Agrícola da Antiguidade, que ocorreu cerca de 3000 (a.C.) até 1200 (d.C.), baseada nos sistemas agrários Pós Florestais, ampliou os rendimentos obtidos na agricultura, permitindo a expansão do excedente, o acúmulo da riqueza, o controle dos meios de produção e a formação das classes sociais; e, em consequência, o trabalho escravo. À medida que a agricultura foi se estabilizando como parte do modelo escravista, novas leis de organização social foram estabelecidas.

Ainda que impulsionada pela ampliação da necessidade de produção diante do aumento da densidade populacional na Europa, com a redução do tempo de pousio da terra (tempo destinado ao descanso do solo para recuperação da fertilidade), ocorre a diminuição da fertilidade do solo, com a implantação dos sistemas de cultivos, com alqueive¹¹, o uso de tração animal e qualificação das ferramentas de trabalho para corte, como arado e enxadão.

Na Revolução Agrícola na Idade Média, em meados dos séculos XII e XIII, no modo de produção feudal, há o aumento da renda da produção agrícola do senhor feudal, vinculada ao trabalho servil, e a ampliação da necessidade do excedente da produção, para acúmulo de produção e transformação em dinheiro. Para este fim, há uma mudança na organização da agricultura, somada a utilização do cultivo de alqueive e tração animal pesada, aliada ao surgimento da ferradura metálica e carretas de transporte para a produção, bem como, o desenvolvimento do feno para a alimentação dos animais e o uso do esterco para adubo, o que facilitava a rotação de culturas (MAZOYER; ROUDART, 2010)

Essas mudanças que foram desenvolvidas na agricultura abrem o estabelecimento de uma nova relação social, resultado desse modo de produção, no qual a concentração de terras e produção pelo senhor feudal, reforçam a raiz da propriedade privada da terra e dos meios de produção, para a dominação dos camponeses.

Assim a alienação da Terra, e daí a sua dominação *sobre* a maior parte da humanidade (pela sua alienação em favor de muitos poucos), ser um elemento essencial da propriedade privada e existir na propriedade de terras feudal – que era “a raiz da propriedade privada” – desde antes da

¹¹ “Alqueive – estado da terra de cultivo em rotação, não semeada durante vários meses, submetida à pastoreio dos animais domésticos e, por definição, uma terra arada [...] o alqueive começa no verão após colheita e se perpetua até a semeadura seguinte. Essa terra não semeada é chamada de “inculta”, “vagante” [...]. O alqueive é, portanto, um pousio herbáceo de curta duração, mas que não é deixado no abandono” (MAZOYER; ROUDART, 2010, p.269-270).

ascensão do capitalismo. “Na propriedade fundiária feudal”, observou Marx, “nós já encontramos a dominação da Terra como um poder estranho sobre o homem”. A terra já “aparece como um corpo inorgânico do seu senhor”, que é dono dela e que a usa para dominar os camponeses. (FOSTER, 2005, p. 109).

Para Mazoyer; Roudart (2010), a Revolução Agrícola dos tempos Modernos, em meados do século XIV até o século XIX, tem como base as grandes navegações e a troca de produtos em dinheiro, o que produziu a acumulação primitiva das riquezas através do mercado mundial e a apropriação de riquezas, sobretudo sobre a rapinagem e o saque pela Europa das riquezas da América, Ásia e África. Estabeleceu-se assim, o sistema doméstico por encomendas; o *germe da fábrica* que reunia artesões e aprendizes no mesmo lugar, de forma a ampliar o processo de produção das mercadorias, interligado a complexidade das relações sociais e de acumulação de forças produtivas.

Essas convulsões políticas, que atingiram a Europa do século XVII ao século XIX, foram preparadas pelas novas ideias que se desenvolveram e foram propagadas desde o Renascimento em todos os domínios: arte, filosofia, religião, política, economia, ciência e técnica. Entre essas ideias novas, algumas originaram doutrinas – movimentos de opinião e movimentos sociais poderosos – que se tornaram verdadeiras forças políticas. É nesta doutrina que se faz necessário colocar a “nova agricultura” e a “fisiocracia”¹², que sem dúvida, tiveram pouca influência direta sobre a maneira de cultivar dos agricultores, mas que, ao contrário, inspiraram amplamente a obra legislativa e a política agrícola dos governos reformadores ou revolucionários. (MAZOYER e ROUDART, 2010, p.390).

Aliado a esse processo de transformação do meio e das ideias, que estavam se hegemonzando no período, há o acúmulo de meios de produção e de conhecimento, viabilizando as condições do surgimento da Revolução Industrial que acelera a produção das manufaturas e reorganiza a produção agrícola e as relações sociais sobre a terra e os meios.

Nesse contexto, ocorre à expropriação de uma massa enorme de camponeses/as. À medida que as terras comunitárias passam a ser propriedade privada, uma parte expressiva de camponeses/as engrossa uma nova classe social em constituição, o *proletariado*. Constitui-se o *trabalho assalariado* e, com ele, a forma de gerar mais riqueza social, a *mais valia*. Entramos assim no Modo de

¹² Fisiocracia – ou doutrina fisiocrática, alia a economia, a política e a natureza. A análise tomava por base a natureza esquecida, que deveria ser foco dos “novos governantes” na revolução moderna, junto ao surgimento da “nova agricultura”.

Produção Capitalista, polarizando a sociedade entre duas classes: a burguesia e proletariado (MARTINS, 2017, p. 64).

Nesses três séculos de afirmação capitalista de produção aconteceu o apogeu da primeira fase da Revolução Agrícola dos Tempos Modernos no século XIX, quando ocorrem profundas mudanças nos transportes e na mecanização do sistema, através da máquina e barco a vapor, das ferrovias, da metalurgia, do bombeamento de água, das trilhadeiras agrícolas de cereais, de novas formas de escoamento dos excedentes agrícolas, do beneficiamento e distribuição de fertilizantes e corretivos agrícolas vindos de regiões distantes. Porém, no final do século XIX, com a primeira crise mundial de superprodução agrícola, a humanidade atinge a super produção em abundância à medida que as relações capitalistas se tornam hegemônicas na sociedade, sobretudo, a distribuição dessa super produção também está vinculada ao poder de acesso e consumo dessa produção, em relação aos valores liberais, como a liberdade de mercado, pregado pela Revolução burguesa como universais.

Com a afirmação dos valores burgueses como universais, das relações sociais e a instrumentalização da razão humana, as relações capitalistas de produção se tornam dominantes na sociedade. Significa dizer, que a centralidade da ação econômica é a reprodução ampliada do capital sobre todas as relações e a agricultura passa a fazer parte dos diversos ramos de aplicação do capital, em detrimentos das necessidades humanas e da natureza.

Além da moderna luta de classes, a sociedade humana também produzirá uma nova forma de pobreza que não mais advém da escassez de alimentos ou de bens materiais, ou de uma grave seca, ou de uma longa guerra. Mas de uma pobreza gerada pela produção em excesso, por uma riqueza em excesso. Uma nova pobreza, marcada pela polarização: quanto mais se desenvolve o capital e se acumula riqueza num pólo, com a mesma intensidade teremos a geração de pobreza no outro polo. (NETTO; BRAZ 2007; MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

Nesse contexto a adaptação da agricultura à fábrica encontra limitantes biológicos. Os tempos de trabalho e tempos de produção impõem uma grande diferença entre tempo de trabalho e produção, afetando o tempo de rotação do capital na atividade. O fator biológico, em especial na genética, será alvo de intensa pesquisa na ciência da agricultura capitalista. Como consequência, adotam-se insumos químicos que aumentam a produtividade física e do trabalho da agricultura.

A descoberta dos elementos químicos possibilita o aprofundamento da química como suporte de criação orgânica e inorgânica na natureza, na criação dos fertilizantes químicos e agrotóxicos, na invenção do motor a diesel, do motor elétrico e o próprio desenvolvimento da genética. As descobertas científicas ganham seu auge após a Segunda Guerra Mundial, pós 1945, onde várias dessas descobertas químicas, mecânicas, de armamento e de extermínio são direcionadas à agricultura.

Parte dos conhecimentos bélicos, desenvolvidos nesta catastrófica guerra, será aplicada para agricultura. Veremos surgir o trator de esteira, baseado nos tanques de guerra, além do aperfeiçoamento dos tratores europeus. Mas a segunda metade do século XX presenciara além da transferência das sobras de guerra e de parte dos conhecimentos bélicos para agricultura, uma articulação ainda não vista entre fatores químicos, genéticos e mecânicos, expressos no que foi chamado posteriormente de Pacote Tecnológico. (MARTINS 2016, p.49).

Nesse contexto, a pesquisa nos campos da química, da genética e da mecânica no pós-guerra se articulam com as multinacionais de armamentos visando a aplicação dos conhecimentos e produtos derivados da guerra para a expansão da produção agrícola e na reorganização do tempo e espaço na agricultura. Isso tem gerado resultados imediatos e a promoção de um Pacote Tecnológico-Químico- Genético-Mecânico com duas bases centrais: a propaganda do que seria o “agricultor moderno” e a promessa de acabar com a fome no mundo.

É nesse período que diversos governos passam a organizar os créditos de estímulo a modernização agrícola, articulada à formação técnico profissional para difusão do modelo em crescimento, no Brasil pós 1964. Nessa fase, consolida-se a separação entre a produção vegetal e a produção animal. Constitui-se um forte processo de especialização dos agricultores. E com a eliminação do policultivo, ganha força a monocultura (MARTINS, 2016).

Essas mudanças impulsionaram o processo de expansão desse modelo em nível mundial, fortalecendo grandes Complexos Agroindustriais em torno da agricultura e das indústrias. Assim, a agricultura é vinculada com uma rede de serviços próprios agroindustriais, com o gerenciamento de produção, serviços bancário, de pesquisa ou de assistência técnica.

A Revolução Verde promoveu um pacote que incluía variedades melhoradas, fertilizantes e irrigação, marginalizando um grande número de agricultores que não podiam arcar com os custos da aquisição de tecnologia. Nas áreas em que os agricultores adotaram os pacotes,

estimulados pelos programas governamentais de extensão e crédito rural, a disseminação de híbridos e variedades melhoradas fez aumentar muito o uso de agrotóxicos, geralmente trazendo sérias consequências para o meio ambiente. A elevada uniformidade causada pelo cultivo de grandes áreas com poucas variedades melhoradas aumentou o risco para os agricultores. Culturas geneticamente uniformes mostram-se mais suscetíveis a pragas e a doenças, assim como não demonstraram bom desempenho nos ambientes marginais em que vivem os agricultores mais pobres. (ALTIERE, 2012, p.30-31).

Na Revolução Verde a fábrica passa ser o modelo importado para agricultura, onde plantas e animais são mercadorias, gerando subprodutos e resíduos. Assim, pré-fabricam-se as condições naturais. Por exemplo: se o terreno baixa a fertilidade natural, aplicam-se adubos sintéticos solúveis. Se há escassez de chuva e de água, irriga-se a terra. Se não há os predadores naturais, pulverizam-se venenos agrícolas. Todo aparato técnico-científico que está na base da lógica da agricultura da Revolução Verde, possibilita a produção em grandes escalas, onde a matéria-prima da agricultura e o/a trabalhador/a do campo se tornam cada vez mais parte de um sistema de exploração dos meios e das forças produtivas.

Com a introdução desse modelo, o ser humano perde sua relação de apropriação e totalidade da natureza, bem como, suas referências territoriais. Ao mudar seu modo de produzir modificam-se também as relações sociais, culturais e políticas que integram esse processo de tecnificação e racionalização industrial da produção, em detrimento do conjunto das relações sociais.

No capitalismo, a transformação histórica do ser humano e da natureza ganhou sua face mais predadora. Sua lógica impõe uma relação de domínio do ser humano sobre a natureza, com base na perspectiva do lucro e do uso maximizado dos recursos naturais, adaptados ao processo agroindustrial. Isso trouxe graves problemas econômicos, sociais, políticos e ambientais, que revelam as contradições do sistema vigente, colocando em questão a necessidade de outra forma de conceber o ser humano, a agricultura e os recursos naturais.

2.3 AGRONEGÓCIO X AGROECOLOGIA: DOIS PROJETOS EM DISPUTA

As transformações na agricultura sempre estiveram vinculadas ao desenvolvimento da humanidade. A agricultura como base de produção da sobrevivência humana na sua relação através do trabalho, possibilitou por milhares de anos, o desenvolvimento físico, econômico, político e social do ser humano, em

um processo de evolução e coevolução entre ser humano e natureza. Construiu-se e desconstruiu-se assim, a lógica de organização da agricultura, conforme as necessidades de cada tempo histórico.

O modelo de agricultura da Revolução Verde da década de 1950-1960 que se amplia e complexifica sua atuação no meio rural, gera na década de 1990 um modelo de agricultura pautado na nova lógica neoliberal do capitalismo, o chamado *agrobusiness* (*agro+negócio*). Esse termo expressa as novas relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e a esfera industrial neoliberal.

No Brasil o termo *agrobusiness* foi traduzido inicialmente pelos termos *agroindústria e complexo agroindustrial*, identificando a nova fase da agricultura. (LEITE e MEDEIROS, 2012, p. 79). No entanto, esse modelo em 2000 começa ganhar espaço um novo termo, o *agronegócio*, que foi se generalizando tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, na política e no senso comum para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários.

O agronegócio é o estabelecimento de um novo ciclo da agricultura, cunhado especialmente pela junção do capital industrial e capital financeiro.

O agronegócio, portanto, é mais do que um “negócio agrícola” (tradução literal do termo *agrobusiness*). Ele é uma expressão de um aprofundamento do modelo do capital na agricultura, agora hegemônico pelo capital financeiro. Mas também, é a expressão de uma nova aliança de classes no campo brasileiro [...] o latifúndio produtivo (empresa rural capitalista) articulada com as empresas transnacionais, organiza a economia agrícola, centrada na produção de commodities voltada às exportações, blindando os latifúndios improdutivos para reforma agrária, pois estas terras deveriam ser destinadas às futuras expansões dos investimentos de capitais. (MARTINS 2016, p. 66).

O fortalecimento do agronegócio tem como base o avanço do capital na agricultura, restabelecendo uma nova ordem e organização social que afeta diretamente a vida das comunidades camponesas e dos povos originários, pois apresentam um modelo de vida e organização da sociedade que se confrontam diretamente com o modo de vida dessas populações a partir da organização da agricultura.

O agronegócio está vinculado a lógica do mercado, que tem seu foco na produção de mercadoria para consumo, visando o lucro máximo nos processos e a

acumulação de capital, vinculada à produção de monoculturas em grandes extensões de terras, a utilização de agrotóxicos, agroquímicos, biotecnologia, tecnologia de mecanização de alta eficiência, investimentos financeiros permanentes. De forma ampliada, um conjunto de produtos de base mercantil e de homogeneização das condições que regem os processos de produção desde o plantio, colheita, armazenamento, transporte e comercialização.

Inovações técnicas e organizacionais na agricultura concorrem para criar um novo uso do tempo e um novo uso da terra. O aproveitamento de momentos vagos no calendário agrícola ou encurtamento dos ciclos vegetais, a velocidade da circulação dos produtos e de informações, indisponibilidade de crédito e a preeminência dada à exportação constituem certamente, dados que vão permitir reinventar a natureza, modificando solos, criando sementes e até buscando, embora pontualmente, impor leis ao clima. Eis o novo uso agrícola do território no período técnico-científico-informacional. (SANTOS, 2008, p.118).

Para garantir a implantação desse modelo o agronegócio opera em nível mundial, com base na mesma estrutura mercantil, sobrepondo-se sobre qualquer forma diferente de agricultura que se oponha à lógica do capital. Nesse sentido, coloca os governos nacionais em sua representação do estado como mediadores e reguladores das políticas que viabilizem esse projeto na agricultura, com aportes na legislação e recursos para ampliação dos investimentos, em detrimento esufocamento das populações camponesas que se opõem ao modelo de agricultura.

A análise dos processos sociais rurais que informam a análise do *agronegócio* não pode estar desvinculada da análise de práticas, mecanismos e instrumentos de políticas – setoriais ou não – implementados pelo Estado brasileiro. Ainda que tal forma de intervenção tenha se alterado ao longo do tempo (por exemplo, da política de crédito rural dos anos 1970 à renegociação de dívidas do final dos anos 1990 e ao longo da década de 2000), ela é importante para identificar as diferentes políticas públicas que subsidiam a expansão dessas atividades. (LEITE e MEDEIROS, 2012, p. 81).

Esse processo de suporte do Estado para implantação de políticas que respaldem o agronegócio afetou diretamente as populações camponesas, que diante do avassalador projeto para agricultura, retira o direito à vida e à autonomia dos/as trabalhadores/as do campo. Diante desse cenário, esses povos se veem, muitas vezes, obrigados a adotar as políticas governamentais atreladas ao agronegócio. Contudo, com coragem buscam a construção de caminhos de resistência e de luta para sobreviver em territórios de disputa.

Além disso, como consequência do avanço do agronegócio, vivenciamos os custos ambientais desse modelo de produção, que caminha na contramão do equilíbrio ecológico necessário para vida em sua diversidade. Ao expandir sua atuação, o agronegócio, coloca em risco a biodiversidade e o equilíbrio ambiental necessário à todas as formas de vida. O uso intensivo de agrotóxicos, da implantação das sementes transgênicas e o avanço da monocultura no campo têm produzido riscos ambientais graves em função da alteração da diversidade vegetal, conforme afirma Altieri (2012):

Os agroecossistemas modernos são instáveis e as quebras se manifestam na forma de surtos recorrentes de pragas na maioria dos cultivos. O agravamento da maioria dos problemas de pragas está ligado à expansão das monoculturas, que se dá em detrimento da diversidade vegetal. Essa diversidade é um componente-chave da paisagem que presta serviços ecológicos fundamentais para garantir a proteção das culturas por meio da provisão de *habitat* e recursos para inimigos naturais de pragas. (ALTIERE, 2012, p.26).

A monocultura aliada a novos recursos genéticos aplicados a agricultura ameaça a diversidade da vida biológica, através da aplicação das descobertas científicas sob a ordem do capital, por meio do uso das sementes transgênicas. Nesse projeto de agricultura, modificam-se os genes das plantas mesmo sem ter estudos científicos disponibilizados à sociedade em relação as implicações e riscos da transgenia à vida humana, pois estas sementes “[...] recebem genes de outros organismos que muitas vezes, nem pertencem ao reino vegetal, como vírus e agrobactérias, entre outros” (MAICÁ, 2012, p.702).

Este sistema retira a autonomia da reprodução da vida no campo e principalmente a autonomia dos/as camponeses/as em produzirem suas sementes crioulas, cultivadas de geração após geração, fruto do aprendizado cultural e adaptação, multiplicação e seleção das comunidades onde estão sendo cultivadas. Essa seleção está relacionada sempre dentro de um conjunto de variedades de sementes que mantém um equilíbrio local e ambiental, base da soberania alimentar.

Soberania alimentar é o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios e regiões e países a fim de garantir que sejam produzidos alimentos necessários para sobrevivência da população de cada local [...]. Portanto, as políticas públicas dos governos, Estados e instituições, e as políticas dos movimentos de agricultores e da população em geral devem ser direcionadas para garantir os recursos e as condições técnicas necessárias

para alcançar a condição de produzir todos os alimentos básicos que um povo necessite em seu próprio território. (STÉDILE; CARVALHO, 2012, p. 714).

Portanto, na busca pela soberania alimentar, os povos do campo têm se organizado com a finalidade de enfrentar esse modelo que agride a vida, a natureza e a cultura dos/as camponeses/as, que coloca limites aos modos de vida camponesa, impondo em sua lógica perversa, a homogeneização da produção. Nesse modelo, o campesinato é forçado a abandonar suas práticas e conhecimentos tradicionais “em nome” de uma inserção no processo de modernização da agricultura, por meio de um processo econômico, político e ideológico perverso.

Na contramão desse modelo, os povos do campo em resistência, têm apresentado como saída dessa condição, a construção de outra matriz produtiva que tem como base a *agroecologia*.

As iniciativas orientadas pelo paradigma agroecológico procuram transformar os sistemas de produção industrializados ao promoverem a transição da agricultura baseada no uso de combustíveis fósseis e dirigidos à produção para exportação e biocombustíveis para agriculturas diversificadas voltadas para a produção nacional de alimentos por camponeses e famílias agricultoras rurais e urbanas. Para os camponeses representa a possibilidade de acesso a terras, sementes, água, crédito e mercados locais, por meio da criação de políticas de apoio econômico, do fornecimento de incentivos financeiros, da abertura de oportunidades de mercado e da disponibilidade de tecnologias agroecológicas. (ALTIERI, 2012, p. 15).

Nessa lógica a agroecologia coloca em questão o modelo do agronegócio, ao mesmo tempo em que restabelece a necessidade de as comunidades camponesas assumirem seus territórios como espaço de resistência, assim como de promoção da diversidade ambiental. Compreende-se, que o Estado deveria assumir o papel de mediador das políticas públicas de apoio à agricultura sustentável, ambiental e social, em benefício dos povos do campo e da cidade.

O conceito de agricultura sustentável é relativamente recente e surge como resposta ao declínio que a agricultura moderna vem provocando na qualidade da base dos recursos naturais [...]. O conceito de sustentabilidade embora controverso e difuso, em função da existência de inúmeras definições e interpretações conflitantes, é bastante útil, uma vez que encerra um conjunto de questões que envolvem a agricultura, concebida como resultado da coevolução dos sistemas socioeconômicos e naturais. (ALTIERI, 2012, p.103).

A agroecologia tem como base a valorização da organização das comunidades tradicionais camponesas, a produção de alimentos saudáveis, o resgate e a valorização dos conhecimentos históricos dos/as camponeses/as e a organização e lutas por políticas públicas de apoio ao desenvolvimento da agroecologia.

Portanto nesse contexto, a agroecologia é tomada como pauta de luta e organização do MSPC, que vem construindo uma concepção de agroecologia vinculada ao projeto de transformação social, na construção de processos produtivos, organizativos e formativos, que tomam as bases da agroecologia na retomada da dimensão ecológica da vida e da relação ser humano e natureza.

El reto principal que encara la agroecología consiste en revolucionar para después reconstruir y transformar las estructuras societarias dominantes desde la estrategia señalada en la precedente definición, que ha encontrado en la dimensión local el reducto que permite resistir y sobrevivir las formas neocolonizadoras de dominación culturales, societales, económicas y tecnológico-científicas. Para desarrollar tal tarea, la agroecología introduce, junto al conocimiento científico, otras formas de conocimiento. (GUZMÁN, 2011, p.13).

A agricultura com base na agroecologia traz a expectativa de uma forma de agricultura capaz de produzir alimentos e garantir a preservação ambiental. Por isso, está na contramão da orientação dominante, que impõem uma agricultura com características de produção industrial, de uso intensivo de energia e de recursos naturais não renováveis, agressiva ao meio ambiente, excludente socialmente e causadora de dependência econômica. Todavia, não representa um modelo de agricultura que se praticava (e ainda resiste praticando) antes da Revolução Industrial, ainda que faça uso e combinação de métodos tradicionais ao manejo e equilíbrio físico, químico e biológico do agroecossistema. Além do mais, inclui novas tecnologias.

Atualmente, o termo Agroecologia pode ser entendido como uma disciplina científica, como uma prática agrícola ou como um movimento social e político. Nesse sentido, a Agroecologia não existe isoladamente, mas é umaciência integradora que agrega conhecimentos de outras ciências, além de saberes populares e tradicionais provenientes das experiências de agricultores familiares, de comunidades indígenas e camponesas. Desse modo a reconversão de uma agricultura convencional para o modelo agroecológico é particularmente complexa e desafiadora, pois não é apenas

uma mudança técnica, mas uma mudança total na concepção de agricultura e de mundo. (SANTOS, 2017, p. 93).

Dessa forma a agroecologia questiona os próprios espaços de formação dos Movimentos Sociais Populares do Campo, pois compreende que a transição agroecológica, não é somente por uma tomada de decisão de novas técnicas de produção (ainda que fundamentais), mas também aponta a necessidade de estabelecer uma nova relação com o conhecimento, a partir de um projeto de transformação social. Ou seja, o conhecimento em agroecologia passa a ser ressignificado em uma nova síntese.

Nesse sentido, enfrentar o agronegócio tendo como base a agroecologia é colocar a defesa intransigente da humanidade e dos recursos naturais, necessários para essa sobrevivência, portanto, limitados e não renováveis. É construir um projeto de sociedade que assuma a sobrevivência humana na terra, tendo como ponto de partida a dimensão ecológica da vida e a relação ser-humano-natureza, aliada ao enfrentamento ao sistema capitalista, que opera destruindo os recursos naturais e aniquilando os/as camponeses/as em sua diversidade.

3 A ESCOLA LATINOAMERICANA DE AGROECOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

3.1 AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é uma articulação nacional brasileira dos movimentos sociais populares do campo, das organizações camponesas, universidades e instituições que atuam no campo brasileiro, reivindicando o direito à educação no e do campo. Seu objetivo é pautar a construção de políticas públicas de educação e de articulação política-organizativa, das iniciativas educacionais que compreendem a diversidade do campesinato em suas demandas, vinculadas a um projeto de campo.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma Educação do Campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito à uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas sociais. (CALDART, 2002, p. 26).

Ao defender a Educação do Campo, os povos do campo colocam em pauta a realidade do campo brasileiro e suas contradições, sobre o acesso à escolarização e à escola; uma marca profunda de desigualdade social, identificada e socializada no 1º Encontro Nacional dos/as Educadores/as da Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), realizado em julho de 1997 em Brasília. Esse encontro contou com a parceria de diversas entidades como a Universidade Nacional de Brasília (UNB), Fundo das Nações

Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (KOLLING, 1999).

Esse encontro foi tomado pelos relatos, pesquisas e práticas que apontaram a situação de inexistência de políticas públicas de educação no Brasil e, ao mesmo tempo, da luta dos movimentos sociais por garantir minimamente o acesso à educação e à escola nas áreas de Reforma Agrária.

Nesse sentido, as organizações parceiras presentes assumiram a tarefa de construir a 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que foi realizada no município de Luziânia, no estado de Goiás, nos dias 27 a 31 de julho, em continuidade aos encontros estaduais para discutir a Educação do Campo. Esse encontro oportunizou que as pessoas que trabalhavam com educação no meio rural se reunissem para trocar experiências e analisar as dificuldades (KOLLING, 1999).

Esse caminho de construção possibilitou uma leitura mais elaborada e coletiva da realidade educacional do campo, que seriam as bases para a construção do que se concebia como uma proposta de educação básica do campo. Essa proposta tinha como grande desafio vincular a educação desde as experiências alternativas à um projeto massivo de transformação do país, no qual a *escola do campo* como participe, se insere em um projeto popular de desenvolvimento do campo.

Uma primeira condição para se constituir essa escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país, tampouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam diretamente com o modelo econômico. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações políticas profundas no país. (KOLLING, 1999, p.63).

Nesse contexto a Educação do Campo assume em seu projeto a relação direta com outro projeto de campo, no qual a realidade dos povos do campo seja considerada em seu conjunto e a vida em sua totalidade. Assumindo na Educação do Campo a luta pelo acesso à escolarização e à escola, junto aqueles e aquelas que foram excluídos/as historicamente, não só da escola, mas de todo acesso à uma condição de vida digna no campo.

Esse processo perpassa pela necessidade de pensar o campo sobre outra ótica, que se contraponha radicalmente à lógica do latifúndio e do agronegócio, compreendendo o território camponês como espaço de vida, na construção da Educação do Campo.

O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias [...] É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado, etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem separadas. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. (FERNANDES, 2005, p.29).

Ao compreendermos a dimensão de território na Educação do Campo, identificamos o território como campo de disputa por um projeto de campo, que vai muito além da produção agrícola. É a disputa em todas as dimensões da compreensão do que deva ser o campo brasileiro. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir das diferentes classes e relações sociais, como afirma Fernandes:

Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para a realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é marca do território no agronegócio. (FERNANDES, 2005, p.29).

Portanto, quando afirmamos que o campo da Educação do Campo é o território camponês em sua multiplicidade de dimensões e heterogeneidade, estamos afirmando a perspectiva de reconhecimento desse território, como território de direitos, de resistências e de conflitos permanentes contra o capital na agricultura através do agronegócio.

Território de povos, culturas, histórias, produção, resistências, territórios diversos, que permeiam a construção de uma nova perspectiva de campo e de sociedade, na qual a educação faz parte deste projeto de emancipação humana [...] para o desenvolvimento do território camponês é necessária

uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas, não como beneficiários ou usuários. (FERNANDES, 2005, p.30).

A Educação do Campo assume o vínculo com o território e seus sujeitos, estes tomados como sujeitos sociais concretos, que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (CALDART, 2004, p.17). E nesse movimento vão assumindo identidades coletivas, tornando-se sujeitos coletivos em construção e na construção de um projeto político pedagógico de Educação do Campo.

Inserida nessa dimensão ampliada de educação no território, a escola torna-se espaço de referência de construção e luta, que se estabelece pela articulação permanente dos sujeitos dentro e fora dela. Ter a escola do/no campo, é afirmar o direito histórico à educação, negado aos/as camponeses/as. Porém nesse contexto, uma escola ressignificada, na qual os conhecimentos históricos produzidos pela humanidade são colocados em movimento dialógico com a realidade da vida e do campo.

Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça aos camponeses para as lutas principais no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA e SÁ, 2012, p.326).

A escola do campo nesse contexto é aquela que se move no sentido de contribuir na construção de um novo projeto de campo, no qual os sujeitos do campo – homens, mulheres, jovens, idosos e crianças – tenham o direito a uma escola e a uma educação, que venha ao encontro de suas necessidades, seu trabalho, sua cultura, sua identidade, uma escola ligada à vida dos camponeses e das camponesas.

Assim, a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta de classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia dos direitos à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. A especificidade desta inserção se manifesta nas condições sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 325).

A construção permanente dessa escola nessa perspectiva é contribuir para superação do modelo de escola na atualidade, que nega aos sujeitos do campo o direito de acessar aos conhecimentos, com objetivos de vinculá-los com suas realidades, na busca pela superação, dialogando com o movimento social e suas lutas.

A escola é, de modo geral um instituição conservadora e resistente às ideias de movimento e a um vínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma estar encoberto por uma aparência de autonomia e neutralidade política. Quando defendemos um vínculo explícito da escola com processos pedagógicos de formação de sujeitos que têm propósitos de transformação social, é necessário ter clareza que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores e as educadoras que ali estão, o seu novo projeto educativo. (CALDART, 2000, p. 76).

Nesse contexto de construção e de luta permanente, a Educação do Campo, se dá por meio de ações coletivas, de experimentações práticas escolares e não escolares articuladas entre si no território camponês, no qual o acesso ao conhecimento torna-se vivo na realidade de vida das famílias camponesas.

Como conquista dessa articulação, podemos afirmar que a Educação do Campo tem alcançado conquistas coletivas que articulam essas dimensões, entre elas, a de conceber a Educação do Campo para além da educação básica. No Seminário Nacional “Por uma Educação do Campo” em 2002, na UNB – Brasília, há o reconhecimento que a luta vai muito além da educação básica e que os povos do campo têm direito a educação formal em todos os níveis de ensino, que contemple desde a educação infantil até a pós-graduação, como direito humano ao conhecimento e a escolarização.

Portanto, a luta por políticas públicas que garantam esse acesso se faz necessária, visto que o Brasil historicamente não tem na raiz de suas políticas no âmbito da educação, um compromisso com os povos do campo. Nega-se o direito e o acesso à escolarização, da mesma forma que se nega o direito a outros campos das políticas públicas e sociais, no âmbito do desenvolvimento humano, como saúde, cultura, moradia, lazer, entre outras.

Sempre que a consciência dos direitos avança na história, as pressões sobre o público se radicalizam. É no terreno dos direitos onde as políticas públicas encontram sua função. É inevitável que as pressões por uma outra presença do público no campo, tendam a se radicalizar na medida que a

consciência dos direitos cresce entre os povos do campo. É compreensível que sejam os movimentos sociais os atores que com maior radicalidade pressionam por políticas públicas. São estes movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos. (ARROYO, 2004, p. 103).

Entre as conquistas no campo da legislação e políticas públicas, trazemos as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº36/2001 e a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), que assumem a especificidade e a diversidade das escolas do campo, reconhecendo o direito à escola do e no campo, com currículo e tempos diferenciados. As diretrizes atribuem ao estado brasileiro a função de garantir a necessária ação para a consolidação de políticas públicas, que superem a falta de escolas ou o fechamento das mesmas, diante da precariedade física e pedagógica ou de ações políticas desvinculadas nas necessidades reais dos povos do campo.

Outra conquista desse processo, é o acesso ao Ensino Superior através da ampliação e luta por programas sociais, entre eles o Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária¹³ (PRONERA) e as Licenciaturas em Educação do Campo,¹⁴ programas responsáveis em possibilitarem processos de alfabetização, escolarização, incluindo os cursos técnicos, de graduação e pós- graduação, que tenham como foco as especificidades dos povos do campo e suas necessidades.

O PRONERA instituiu possibilidades de ressignificação do conteúdo e das metodologias dos processos de educação formal, por meio dos princípios básicos da participação e da multiplicação. A participação se materializa pelo fato de que a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que, em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos projetos. Já a multiplicação se realiza porque a educação dos assentados visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores

¹³ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é resultado das lutas realizadas pelos trabalhadores rurais Sem Terra, na década de 90 em garantir o direito à educação, através de um programa que garantisse o acesso à alfabetização e escolarização das famílias assentados nas áreas de Reforma Agrária, em parceria com as universidades públicas. Aprovado em 1998, o PRONERA foi construindo processos de alfabetização e escolarização e como conquista das lutas dos movimentos sociais, ampliou sua abrangência para os cursos superiores de graduação e pós-graduação.

¹⁴ Licenciatura em Educação do Campo – é uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura tem como objetivo formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objetivo de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo (MOLINA e SÁ, 2012, p.466).

e articuladores de políticas públicas para as áreas de Reforma Agrária. (SANTOS, 2012, p.631).

Essas conquistas possibilitaram a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que impulsionou a ampliação e participação das universidades públicas na formação de educadores e educadoras para o campo, por áreas de conhecimento (Ciências Humanas e Sociais – Ciências da Natureza e Matemática – Ciências Agrárias - Linguagens), organizado em tempos e espaços diferentes, com objetivos de formar educadores/as para as escolas do campo, a partir dos princípios e concepção da Educação do Campo.

Trata-se, portanto em uma mudança radical na organização do trabalho docente tanto no nível superior quanto na educação básica, o que dá sentido à proposta da Licenciatura em Educação do Campo, na perspectiva de comprometer-se com mudanças tanto no processo formativo dos educadores quanto na gestão das instituições.

Desde o início, do movimento da Educação do Campo, expressa-se a necessidade de forjar um perfil de educador que seja capaz não apenas de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, mas também de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e na superação dessas contradições. (MOLINA e SÁ, 2012, p.470-4711).

No caso do PRONERA, seu foco inicial é a atuação direta com a alfabetização e a escolarização nas áreas de reforma agrária, porém, diante da necessidade de formação de profissionais desde as comunidades para atuação nessas áreas, se amplia para os cursos técnicos, de graduação e pós-graduação. Entre os cursos desenvolvidos juntos às universidades públicas, nesses 20 anos de PRONERA, estão: Agronomia, Veterinária, Direito, Enfermagem, Pedagogia, Magistério, História, Geografia, Letras, Artes, Jornalismo, Ciências Agrárias, Técnico em Saúde Comunitária, Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, Tecnólogo em Agroecologia, Técnico em meio ambiente, Técnico em Administração e Cooperativismo, entre outros.

A formação profissional técnica de camponeses, oriundos das comunidades no seu direito de estudar, em uma relação de compromisso e pertença à sua comunidade e movimento social, visa contribuir para construção de um projeto de transformação da realidade do campo e de Educação do Campo, para além do território camponês, mas na relação direta com as universidades públicas, *ocupando a academia*.

Pode-se afirmar, desta forma que a presença dos camponeses, como sujeitos coletivos de direitos, no ambiente acadêmico, tem fortalecido a perspectiva de novas práticas no campo do ensino e pesquisa, não como novidade pedagógica, mas como práxis, resultado de uma interação entre sujeitos historicamente estranhos – daí tratar-se de uma interação que nem sempre é pacífica, mas ao contrário, é normalmente tensa e conflitiva e por isso mesmo carregada de potencialidades emancipatórias. (SANTOS, 2012,p.632).

Essa luta permanente dos movimentos sociais pelo acesso ao conhecimento, junto aos espaços que historicamente foram negados aos/as camponeses/as coloca os sujeitos coletivos e universidades em permanente relação de diálogo, de construção, reconstrução e em alguns momentos marcadas pela tensão e o conflito na construção do novo.

Essas interrogações vieram dos movimentos sociais. Talvez nunca os movimentos sociais tenham questionado tanto a universidade como agora. Durante muito tempo pesquisávamos e refletíamos sobre os movimentos, mas eles ficavam lá e nós cá. Ultimamente eles resolveram bater na porta da universidade e querer entrar. E isto é algo novo. E não estão querendo entrar apenas nas nossas amostras de pesquisa, estão querendo entrar efetivamente. Entram como coletivos, movimento indígena, do campo ou o movimento negro, por exemplo. O que mais incomoda ultimamente a universidade não é que entre mais um negro, um indígena ou um jovem do campo nos vestibulares. O que incomoda é que eles, enquanto coletivo, afirmem seu direito de estar nas universidades. (ARROYO, 2006, p. 36).

A conquista desses espaços é realizada com muita luta dos movimentos e parceria de coletivos de profissionais, educadores/as, técnicos de apoio, estudantes, que se colocam na caminhada junto aos camponeses/as para construção de cursos, que tenham como base os princípios e metodologias da Educação do Campo, acessando os conhecimentos necessários para essa construção, que se encontram hoje nas universidades.

É na superação coletiva e na construção permanente, que educadores/as e educandos/as constroem processos de ensino e aprendizagem, carregados do encontro de conhecimentos do campo e da academia, que se desdobram em novos conhecimentos ressignificados para vida dos camponeses e para a construção de um novo jeito de pensar e construir a universidade pública.

Portanto, o objetivo de um projeto de campo e de concepção de educação em curso é a possibilidade da garantia de que na relação entre estas duas formas de conhecimento ocorram ações práticas de transformação coletiva, junto a outros

processos de luta e organização, materializados no tempo, nos espaços, nos anseios e nas necessidades das comunidades e das famílias camponesas.

[...] a experiência da produção da vida é o que nos forma, então o projeto educativo, na área do ensino e da formação teria que partir dessas experiências de vida, estar vinculado a essas experiências de vida, levar em conta em que processos de produção da vida estão inseridos os educandos e educadores. Onde se produzem e se formam. (ARROYO, 2006, p. 42).

A agricultura camponesa assume nesse processo seu caráter criativo e diverso, carregada de conhecimentos tradicionais, que são assumidos e trazidos como uma forma de conhecimento importante para a construção dessa escola do campo e desses cursos em relação com as universidades. Com base nesses pressupostos, os cursos organizados fazem a ponte entre o processo de estudo e pesquisa e a busca pela transformação dessas realidades, ainda que com dificuldades de ampliação dessas ações, diante do que elas apresentam, ao contrapor-se ao modelo hegemônico de escola e de campo apresentados pelo agronegócio e pelo capitalismo.

Nessa direção, Sônia Schwendler afirma que “o agronegócio invade o conceito construído pelo Movimento de Educação do Campo e incorpora parte das demandas dos movimentos sociais e disputa a lógica e a direção do processo” (SCHWENDLER, 2017, p. 84), o que contribui para o fortalecimento da hegemonia do capital no campo. A educação rural não desapareceu com a constituição da Educação do Campo, ao contrário, a partir de uma nova roupagem modernizante, ela disputa espaços por dentro do currículo escolar, pensados a partir da lógica do mercado (SCHWENDLER, 2017).

A esse respeito, Caldart (2010) mostra que essa lógica se difunde a partir de três elementos: a qualificação profissional (de um grupo restrito); a ampliação da escolarização básica para preparar um exército de reserva para as demandas do mercado; a difusão ideológica de um modelo de desenvolvimento onde o agronegócio é apresentado como única matriz produtiva. Portanto, a construção de um projeto de agricultura camponesa, a partir da matriz produtiva da agroecologia, no interior da Educação do Campo é uma luta contra hegemônica, de fortalecimento dos saberes, da cultura e do projeto do campesinato enquanto classe trabalhadora.

A agricultura camponesa de base agroecológica, tendo como sujeitos principais os trabalhadores camponeses, compõe hoje a dimensão afirmativa da negação radical da ordem social do capital, integrando o confronto das classes fundamentais da sociedade capitalista no desafio de construção da alternativa social hegemônica do trabalho. (CALDART, 2017).

Construir essa alternativa social hegemônica do trabalho implica, entre outros elementos, resgatar a partir da vida dos/as camponeses e camponesas o campo em sua diversidade e resistência. Isso possibilita a articulação entre conhecimentos populares e conhecimentos científicos, que permitem a ação coletiva, organizada e transformadora de realidades, envolvendo lutas, cultura, produção, educação e formação humana em sua totalidade.

A agroecologia nesse sentido é parte desse processo de construção de conhecimento, que tem sua base nessa articulação entre o conhecimento popular e o conhecimento científico, formando uma nova concepção de matriz produtiva, vinculada diretamente à compreensão de que a agroecologia está inserida em uma nova perspectiva de vida no campo e também de sociedade, processo assumido como uma construção coletiva dentro dos movimentos sociais.

Nos cursos a agroecologia vai apresentando-se como um espaço de grandes potencialidades, pois é impulsionadora, ao colocar a necessidade de perceber o ser humano e a natureza no processo de integração do conhecimento com a vida.

Como ciência, a agroecologia emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento se constitui, mediante a interação entre as diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola. (GUHUR e TONÁ, 2012, p. 60).

Os cursos nas áreas das ciências agrárias, que tem a agroecologia como foco, há uma constante busca de partir da necessidade de apropriação, socialização e multiplicação de conhecimentos técnicos - científicos, todavia, vinculados à vida e aos conhecimentos populares, que derivam da práxis humana nos territórios camponeses e que são fundamentais na construção da Educação do Campo.

A educação e a escola, compreendidas nessa perspectiva e vinculadas com o trabalho, buscam transformar a realidade, em um contexto social e ecológico determinado, a partir do conhecimento que a escola pode sistematicamente construir com a participação dos educadores e dos

educandos. Neste sentido, a Agroecologia pode ser considerada uma integração das várias áreas do conhecimento, proporcionando a práxis educativa e contribuindo para a aproximação da escola com o processo da formação humana e das necessidades materiais da vida. (RIBEIRO, 2017, p. 14).

Na Educação do Campo, a agroecologia apresenta muitas questões mobilizadoras em relação ao conhecimento e a formação humana, visto que impulsiona sempre um olhar diferenciado para o conhecimento sistematizado historicamente nas universidades, mas também uma relação direta com os conhecimentos produzidos historicamente pelos camponeses, pois é essa relação que permite construir uma compreensão da agroecologia voltada para emancipação humana.

Atualmente, o termo Agroecologia pode ser entendido como uma disciplina científica, como uma prática agrícola ou como um movimento social e político. Neste sentido, a Agroecologia não existe isoladamente, mas é uma ciência integradora que agrega conhecimentos de outras ciências, além de saberes populares e tradicionais provenientes das experiências de agricultores familiares, de comunidades indígenas e camponesas. (SANTOS, 2017, p. 93).

Essa construção da agroecologia, em desenvolvimento nos movimentos sociais, que se materializada nos territórios camponeses, está inserida como debate, estudo, pesquisa e ação permanente nos cursos de formação técnica profissional, seja na área das agrárias ou das licenciaturas, provocando debates no campo do conhecimento, elemento fundamental de base de concepção da Educação do Campo e provocando através de sua atuação nas comunidades e também nas escolas do campo, o fortalecimento da agroecologia.

3.2 ELAA: UMA ESCOLA EM CONSTRUÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. Porisso devemos partir das situações existentes.

Karl Marx, 1869¹⁵.

¹⁵ Discurso ao Conselho Geral da I Internacional em agosto de 1869, citado em Manacorda (2000, p.88).

Na história da América Latina há um processo permanente de disputa pelos territórios e suas riquezas naturais, transfiguradas em grandes projetos que trazem uma contínua concepção de desenvolvimento, pautada no princípio que a América Latina é um grande espaço de produção de matérias primas para o desenvolvimento do “mundo”.

Essa concepção tem sua raiz no processo de colonização desse continente, no qual a descoberta de um “mundo novo”, para os colonizadores, se aporta na perspectiva de acúmulo de riquezas e poder, ou seja, desconsidera, inferioriza e extermina qualquer projeto que se apresente como entrave dessa concepção, estabelecendo dessa forma desde a origem desse projeto o conflito.

Nesse sentido toda história, cultura e organização dos povos que já habitavam o “mundo novo”, são desconsideradas de forma radical e intencionalizada, pois a dominação desses povos, implicaria na capacidade de levar as últimas consequências esse projeto de apropriação e acumulação de riquezas, transfigurado de desenvolvimento.

La historia del “desarrollo” europeo será impuesta, de esta forma, como norma orientadora para el resto de las sociedades. Pertenecientes a un estado inferior del desarrollo de la humanidad, los no-europeos serán concebidos como representantes de las fuerzas del pasado y atraso, agentes de su propia ineficiencia para cumplir la tarea de la historia, y responsables de una afrenta en contra de la naturaleza humana. (QUINTERO, 2015, p.130).

Passado mais de 500 anos de dominação e estabelecimento do conflito, a prática colonizadora dentro do modelo neoliberal, continua permanente no território latino-americano, visto que, o sistema capitalista continua a reorganização e a ofensiva sobre os recursos naturais, a terra, a água, os minérios e a biodiversidade.

Na contramão e enfrentamento desse projeto, estão os povos originários, camponeses e populações marginalizadas, que organizados nos movimentos sociais, se colocam na defesa de seus territórios, sua história e sua cultura. Contudo, seguem perseguidos, criminalizados e muitos assassinados, quando se colocam em luta em toda América Latina.

Esse enfrentamento está pautado na denúncia desse processo de opressão e dominação, na resistência à imposição sobre os territórios, na construção de alternativas que contribuam para a garantia da luta e da resistência e ao mesmo tempo, na potencialidade de um novo olhar para esses territórios perante o mundo.

Nesse contexto, se multiplicam e fortalecem historicamente as organizações dos povos originários e camponeses na América Latina que têm seus territórios, enquanto espaços de resistência, atacados de forma voraz pela reorganização do capital e seu novo projeto de agricultura. Neste, propõe-se um modelo de desenvolvimento de campo que se contrapõe a uma forma histórica e cultural de agricultura camponesa, considerada por esse projeto do capital, como atrasada.

El modelo del capital para la agricultura, el agronegocio, hoy hegemónico, impone una forma de explotación de la naturaleza y del trabajo que procura el dominio completo de la agricultura y la naturaleza, en alianza de clase con los bancos, grupos financieros especulativos, empresas transnacionales, propietarios de paquetes tecnológicos, burguesías locales, medios de comunicación y aparatos represivos públicos y privados y contando con la subordinación de normas y leyes en muchos de los Estados nacionales. (CLOC-LVC, 2015, p. 16)

Essa reorganização na agricultura tem como princípio a contínua apropriação do capital de grandes latifúndios, com extensões de terra, monocultivos para produção de soja, milho, cana – de – açúcar e eucalipto, aliado à mecanização e automação do trabalho no campo, ao uso intensivo de agrotóxicos e insumos químicos para garantir altos índices de produtividade, controle das sementes e dos insumos por meio das grandes corporações transnacionais.

Como consequência desse projeto, milhares de camponeses e povos originários são expulsos de seus territórios, tornam-se sem terras e sem trabalho, aumentando o contingente nas periferias dos centros urbanos. Inverte-se assim, a lógica da agricultura como produtora da vida e de alimentos, padronizando e exterminando no mundo o direito às variedades culturais dos alimentos. Além do mais, destrói-se a natureza e o meio ambiente por meio do envenenamento da terra, do ar e da água, colocando-se assim, em risco, a própria vida humana na terra.

El nuevo imperio opera no tanto através de la conquista, sino más bien através de la imposición de normas (libres-mercados, democracia y nociones culturales de consumismo al estilo estadounidense, y otros). El anteriormente denominado Tercer Mundo es, ante todo, el teatro de una multiplicidad de pequeñas guerras crueles, que en lugar de ser un regreso ala barbarie de antaño, están vinculadas a la actual lógica global.(ESCOBAR, 2005, p.120).

Em contraposição a esse processo destruidor, os movimentos sociais, organizações camponesas e de povos originários, vem buscando construir ações que

denunciem este processo devastador e suas consequências para toda humanidade. Os movimentos sociais da América Latina estabelecem por meio da organização local, nacional e internacional a luta pelo direito à terra, à água, à biodiversidade e aos minérios, vinculada à soberania dos territórios. Constroem nesse processo, ações de reversão dos danos já causados por esse projeto do capital e do agronegócio nas comunidades camponesas latino-americanas.

Como un elemento central de su accionar, la agroecología se enfrenta al falso discurso científico que legitima a la agricultura industrializada, difundiendo la biotecnología como paradigma hegemónico y proclamando la necesaria prioridad de los cultivos transgénicos. Con ellos se desplaza a otros enfoques más integradores y holísticos desencadenando los procesos de degradación de la agricultura ya la sociedad que combate la agroecología. Desde esta perspectiva, el papel que asignamos a la matriz de pensamiento popular latinoamericano constituye el inicio de un proceso de identificación colectiva para su aplicación posterior en identidades locales más concretas vinculadas al manejo de los recursos naturales. Es en este sentido en el que podría hablarse de una genealogía del proceso histórico latinoamericano. (GUZMÁN, 2011, p. 51).

El campesinado y los pueblos indígenas viven en una constante lucha por la autonomía productiva, a través de la diversificación de la producción y de la utilización de subproductos de una producción para lo otra, en la búsqueda del equilibrio ecológico, a través de una fuerte relación con la naturaleza, el auto abastecimiento y el abastecimiento local y regional de alimentos saludables, constituyéndose en elemento basal para la promoción de la soberanía alimentaria. (CLOC-LVC, 2015, p. 12).

O enfrentamento do modelo pela resistência por meio de processos locais com a perspectiva de ação coletiva na construção da agroecologia, possibilita a integração entre o resgate da auto-organização das comunidades, de suas histórias, da cultura, das sementes, da agricultura ancestral e da construção de novos saberes em transformação, oriundos desse processo de luta que ressignificam estes territórios em disputa.

Os territórios são um pilar fundamental da Agroecologia. Povos e comunidades têm o direito de manter sua relação espiritual e material com suas terras. Têm ainda o direito de proteger, assegurar, desenvolver, controlar e reconstruir suas estruturas sociais e costumeiras de administrar suas terras e territórios, incluindo suas áreas pesqueiras, tanto de forma política como social. Isto significa o pleno reconhecimento de suas leis, tradições, costumes, sistemas de posse e instituições e constitui o reconhecimento e autodeterminação e autonomia dos povos. (VIA CAMPESINA, 2015, não p.).

É neste contexto que se constroem os IALAS – Institutos de Agroecologia Latino Americanos, com objetivo de trazer a necessidade da formação em

agroecologia vinculada aos processos formativo-organizativos dos movimentos sociais, vinculados à CLOC/Via Campesina.

Os IALAS têm como foco a formação em agroecologia, pautada na organização de uma nova matriz para agricultura que tenha como base, o acesso ao conhecimento científico, em diálogo permanente com os saberes histórico-culturais dos/as camponeses/as. Como síntese, busca-se a construção de novos conhecimentos que contribuam na formação humana, respaldados no compromisso com a gestão democrática e a construção do poder popular.

Os IALAS são escolas de agroecologia vinculados aos processos de formação da CLOC/Via Campesina; possuem como objetivo coletivo juntos aos movimentos sociais, contribuir na formação de camponeses/as para potencializar sua capacidade de leitura e intervenção na realidade por meio do trabalho, do estudo, da pesquisa e da auto-organização, partindo do princípio do internacionalismo e da solidariedade entre os povos.

As instituições que trabalham com Agroecologia, em movimento, têm uma concepção de política e de pedagogia baseadas no trabalho coletivo, como princípio educativo. A organização do tempo escola e tempo comunidade, necessária à concepção de educação em alternância, traduz o potencial que os povos do campo da América Latina têm para resistir e para criar processos que, não são somente alternativos, são reais e essenciais à transformação. (MARTINS, 2014, p. 16).

A ELAA – Escola Latinoamericana de Agroecologia é parte desse processo, localizada no Assentamento Contestado, município da Lapa, Paraná – Brasil. Foi criada em 27 de agosto de 2005, a partir de um acordo de cooperação realizado entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR), o Governo do estado do Paraná, o Governo da Venezuela e a Via Campesina Brasil, assinado em janeiro de 2005 no município de Tapes, no Rio Grande do Sul, durante o Fórum Social Mundial, no qual esteve presente o então presidente da Venezuela Hugo Chávez.

Nesse acordo de cooperação, as autoridades se comprometeram com o desenvolvimento de esforços para: defender os princípios e fortalecimento da soberania alimentar dos países e dos povos; proteger e multiplicar sementes crioulas e valorizar a agricultura camponesa; buscar técnicas agrícolas adequadas ao ambiente e que promovam a qualidade dos alimentos. Em conjunto assumem o compromisso com a produção, edição, publicação e distribuição de literatura e materiais pedagógicos audiovisuais, que subsidiem os camponeses a ter acesso ao

conhecimento de forma a ampliar e popularizar o debate em torno da defesa da soberania alimentar, da multiplicação e democratização do acesso à agro biodiversidade. As sementes são consideradas como patrimônio dos povos e portanto, devem estar a serviço de toda a humanidade.

O acordo de cooperação previa ações no âmbito da comercialização, comunicação, produção e formação. Em relação ao último, apontava-se a necessidade de construção de escolas de formação superior em agroecologia, que se integrariam, sendo uma no Brasil e outra na Venezuela. No Brasil o Assentamento Contestado foi indicado para a construção da escola pela Via Campesina, levando em consideração os seguintes critérios:

- a) o assentamento está inserido dentro da dinâmica do movimento social (neste caso do MST);
- b) desde o início da ocupação da área, teve como perspectiva construir e multiplicar o debate e as ações em torno da agroecologia;
- c) se localiza em uma região histórica do centro-sul do estado do Paraná, em experiências de agriculturas alternativas, orgânicas e agroecológicas;
- d) fica à 60 km de Curitiba o que possibilitaria a relação com a UFPR e o Governo do Paraná (participantes da assinatura do acordo de cooperação) e responsáveis naquele momento em garantir as condições de infraestrutura, econômica e a construção dos trâmites legais na universidade do 1º curso de Tecnologia em Agroecologia do Brasil.

A ELAA é uma escola autônoma dos movimentos sociais da CLOC/Via Campesina, que realiza suas atividades mediante à organização de parcerias, junto às universidades públicas e instituições de formação. Está inserida em iniciativas que visam promover principalmente a formação e capacitação de camponeses/as com foco na formação em agroecologia do Brasil e América Latina, articulando o sustento familiar, o cuidado e a proteção ao meio ambiente; a multiplicação de ações de implantação da agroecologia nos territórios, a defesa da Reforma Agrária; a construção coletiva a partir da perspectiva do campo da formação técnica e política dos movimentos populares e sindical; ações de inclusão digital às famílias camponesas e a conservação, o uso e manejo sustentado da agro biodiversidade.¹⁶, inserida em um contexto de alianças e resistência dos povos da América Latina.

¹⁶ Notas do Estatuto do ICA.

A ELAA vai assim ser colocada pela CLOC/La Via Campesina como uma conquista a mais na ruptura da “cerca do latifúndio do conhecimento” em ciências agrárias, por ser a primeira escola de graduação em agroecologia no país somando-se a rede de escolas técnicas de nível médio em agroecologia, já em funcionamento por iniciativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Esta ruptura da “cerca do latifúndio do conhecimento” em ciências agrárias é um marco histórico no Brasil, uma vitória popular e progressista por sobre a hegemonia do agronegócio, e ademais, o processo social e pedagógico na ELAA corresponde com a práxis transformadora posta em marcha pelas Organizações e Movimentos Sociais Camponeses articulados na CLOC/La Via Campesina. (TARDIN, mimeo, 2015).

Para a realização das suas atividades, a ELAA constituiu uma associação sem fins lucrativos que é denominado de Instituto Latino Americano de Educação, Capacitação e Pesquisa da Agricultura Camponesa - Contestado (ICA). Fundado em 13 de Agosto de 2006, o ICA tem o objetivo geral de “fomentar sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, ou qualquer outra forma de discriminação, a melhoria das condições de vida do homem e da mulher camponeses/a [...] entre as suas principais linhas de atuação está a “manutenção” da Escola Latinoamericana de Agroecologia”.¹⁷

A escola é constituída permanentemente através do trabalho voluntário de trabalhadores e trabalhadoras do campo, incluindo os educadores e educadoras que também são voluntários ou de instituições públicas, militantes dos movimentos sociais, entre outros.

A construção das estruturas físicas da escola é fruto permanente de construção e reconstrução de brigadas de trabalhadores e trabalhadoras que contribuíram e contribuem de forma voluntária para organização desse espaço de educação e formação humana. Centenas de trabalhadores Sem Terra acampados/as e assentados/as, parte significativa desse processo histórico e da trajetória da escola, em especial diante das dificuldades econômicas e materiais de garantir as condições necessárias.

Embora firmado o acordo de cooperação, os movimentos sociais da Via Campesina é quem tem buscado alternativas de manutenção e financiamento das atividades da escola. Ao mesmo tempo, há uma permanente busca pelo acesso às políticas públicas, como parte da alimentação suprida pelas famílias do Assentamento Contestado, por meio do Programa de Aquisição de Alimentos da

¹⁷ Estatuto ICA.

Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) ou a busca por projetos para financiamento das atividades de ensino e pesquisa.

A ELAA desenvolve o curso de Tecnologia em Agroecologia de nível Superior, desde 2005 com a UFPR, via Escola Técnica Federal e hoje em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR). Como primeiro curso de graduação em agroecologia implementado no país, trabalha na formação de técnicos pedagogos - educadores em agroecologia, que sejam capazes de compreender e intervir na realidade concreta das comunidades camponesas, a partir do desenvolvimento da ciência da agroecologia e de tecnologias, orientadas pelos interesses e necessidades do campesinato.

O curso de Tecnologia em Agroecologia foi constituído com base em diversas experiências já acumuladas pelos Movimentos Sociais integrantes da CLOC/Via Campesina, destacando-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, por possuir amplo acúmulo em educação, principalmente a partir do Instituto de Educação Josué de Castro - IEJC¹⁸, e das escolas técnicas de nível médio em agroecologia, que pioneiramente foram iniciadas em 2003 no Paraná e posteriormente em outros estados. (TARDIN, mimeo 2015).

A escola também foi ampliando sua área de atuação na EdoC, desde 2014 com o curso de Licenciatura em Educação do Campo em Ciências da Natureza e Agroecologia, com 26 educandos/as, em parceria com a UFPR – Setor Litoral, que atuam de forma a contribuir na formação de educadores e educadoras do campo para atuação no anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA, na áreas Ciências da Natureza, compartilhando a construção coletiva do curso entre a ELAA e os/as educadores/as da UFPR.

No período de 2005 à 2013, três turmas se constituíram na ELAA de Tecnologia em Agroecologia: Mata Atlântica, Resistência Camponesa e Semente Latina, totalizando 120 formandos graduados como Tecnólogos em Agroecologia. Foram 77 companheiros e 43 companheiras. O coletivo de educandos/as são brasileiros/as de 18 estados e de outros países, sendo: Paraguai, Equador, Colômbia, República Dominicana, Argentina, Venezuela e Haiti.

¹⁸ O IEJC, ligado ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), localiza-se em Veranópolis-RS. Foi criado em 1995, sendo a primeira escola de Educação Profissional do MST.

Em março de 2016, iniciou-se a Turma 4 do curso de Tecnologia em Agroecologia, com 54 participantes, sendo 40 brasileiros/as e 16 internacionalistas da Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e República Dominicana.

3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUAS MATRIZES FORMATIVAS

Ao tomarmos e refletirmos sobre o conceito de Projeto Político Pedagógico (PPP) ampliamos nossa compreensão do papel da escola na formação humana, pois apresentamos nossa concepção de mundo, de ser humano, de objetivos formativos e dos métodos que assumimos para alcançá-los. No caso da ELAA, o PPP está em relação direta ao projeto dos camponeses e camponesas para América Latina mediante sua luta por condições de vida digna no campo, que inserem a natureza, a agricultura, o conhecimento e as condições sociais e culturais dos povos do campo e da cidade, ou seja, projeto vinculado à perspectiva da transformação social, no qual a escola é parte importante desse processo.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional. Com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1998 p. 13)

Nessa perspectiva apresentada, a escola por si não é o motor principal das transformações sociais. Todavia, vinculada a outros processos estruturais e culturais em curso, possibilita a formação integral de homens e mulheres capazes de adquirir e construir conhecimentos para analisar, questionar, refletir, organizar e atuar sobre a realidade a ser transformada.

Ao afirmar que assumimos o projeto dos camponeses e das camponesas, nos comprometemos com as propostas de ação-educativa concreta, que podem ser mantidas ou alteradas conforme a conjuntura e as necessidades desses povos para sua formação. Nesse sentido, o projeto é político por considerar a escola como um espaço de formação de sujeitos inseridos em determinadas realidades.

Mas exatamente porque buscamos agir na direção de um objetivo mais amplo, nosso trabalho no particular visa o universal, dialoga o tempo todo com outras práticas, com outras realidades particulares ou específicas. E

faz isso enfrentando as questões próprias do que somos porque é assumindo esse movimento dialético que podemos contribuir mais profundamente com as transformações da escola, da educação e da sociedade na direção pretendida. (CALDART, 2015, p. 118).

O caráter pedagógico do projeto educativo se dá ao definir e organizar as atividades, metodologias necessárias, que promovam processos de ensino e aprendizagem, que possibilitem essa formação humana integrada, de acordo com os princípios e objetivos que se busca alcançar.

[...] o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criara sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver sentimentos de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p. 268).

O Projeto Político e Pedagógico da ELAA é uma construção coletiva e permanente, pois está “vivo” nas concepções, práticas, reflexões e ações desenvolvidas no território interno e externo da escola, que sempre colocam desafios organizativos e pedagógicos. Têm como referência nessa construção, as experiências de educação do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) e das Escolas de Agroecologia de Nível Médio do PR, articuladas às experiências vivenciadas na ELAA e na CLOC/Via Campesina.

Nesse projeto estão pautados os aprendizados coletivos históricos dos/as camponeses e camponesas ao construir processos educativos vinculados à lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, na busca permanente em garantir uma relação entre o trabalho pedagógico desenvolvido em realidades próximas e distintas e, ao mesmo tempo, nos possibilitar a criação de novas formas de fazer nosso processo educativo. É um aprendizado que se faz com a história e a experiência dos povos, com o acesso ao conhecimento através das produções científicas e com a ousadia de experimentar a criação e recriação do nosso jeito de fazer a escola.

Este é um traço do projeto político e pedagógico da Educação do Campo que não podemos perder jamais, porque estamos diante de uma grande novidade histórica; a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação. (CALDART, 2005,p.29).

Entre as bases que fundamentam o método pedagógico da escola, pode-se afirmar que a ELAA se insere na perspectiva da transformação social, que compreende a escola como “[...] um instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, na perspectiva de que atenda aos interesses da classe trabalhadora – vale dizer, como instrumento de sua conscientização e emancipação” (FREITAS, 2012, p.337).

Nesse contexto a escola para os movimentos sociais, assume um significado ampliado de relação dos conhecimentos com a vida e com os objetivos de formação, empunhando a defesa de uma escola constituída nessa relação entre esse espaço e os desafios de um projeto de campo.

Os movimentos sociais são pedagogos na medida em que vinculam o direito à educação com os direitos básicos da produção da vida, da existência humana digna: à terra, espaço, alimentação, moradia, a formas de produção e de trabalho, de sociabilidade, de convívios humanizadores. Os campos de suas lutas têm sido mostrar a centralidade social e política, cultural e pedagógica, de defender com prioridade esses direitos básicos da produção da vida, do trabalho. Proclamando-se trabalhadores, sem-terra, reeducam a sociedade e a própria pedagogia da centralidade da terra, do trabalho e da vida, como fontes, matrizes de cultura, valores, formação. (ARROYO, 2006, p.52).

A ELAA como escola dos movimentos sociais, tem seus princípios filosóficos e pedagógicos vinculados aos objetivos dos movimentos sociais da CLOC/ Via Campesina, sistematizados e vivenciados nos processos de formação e educação, em especial na referência no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O MST em sua trajetória tem assumido a educação como um processo permanente vinculado a totalidade da vida no movimento, desenvolvendo através de suas experiências formativas, de ação e reflexão constante a defesa de uma pedagogia; “*pedagogia* aqui entendida como teoria e prática da formação humana, e especialmente preocupada com a educação das novas gerações” (CALDART, 2004 p. 315). A pedagogia do movimento está pautada no movimento social como sujeito pedagógico, que no seu processo de luta pelos direitos educa e forma novos sujeitos sociais.

A luta não é um mero instrumento para a conquista de direitos, mas ela é pedagógica, é formadora dos coletivos em luta e da sociedade, das

estruturas e culturas, dos valores. A luta liberta, conscientiza, politiza, transforma a sociedade e os coletivos humanos. É pedagógica. (ARROYO, 2006, p. 52),

Essa afirmação reflete diretamente na forma de organização dessa escola, que precisa ser espaço de vivências de práticas organizativas que tenham como reflexo os objetivos centrais das lutas dos movimentos sociais e seus princípios, com foco na formação humana, de sujeitos capazes de construir em suas realidades outras formas de vida que questionem e apontem caminhos alternativos para a transformação social.

Desde o começo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. (FREIRE, 2005 p.62)

Os princípios assumem a vinculação direta entre o processo pedagógico e político, primando pela radicalidade democrática na auto-organização da coletividade, no trabalho e na cooperação, na relação teoria e prática, vinculando estudo, pesquisa e realidade. A proposta está respaldada nos valores humanistas e socialistas, contribuindo no processo de educação da classe trabalhadora (MST, 2005).

A escola junto aos movimentos sociais tem como desafio a formação do homem novo e da mulher nova, para a construção desta nova sociedade, ou seja, seres humanos capazes de construir e vivenciar relações humanas mais coletivizadas, justas e igualitárias, na qual o trabalho da educação se volta à formação das várias dimensões humanas, uma formação *onilateral*.

A palavra onilateral vem de Marx, que usava a expressão “desenvolvimento onilateral do ser humano”, para chamar atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Ou seja, uma educação onilateral se opõe a uma educação unilateral, que se preocupa só com um lado ou dimensão da pessoa, ou só com um lado de cada vez; só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos. [...] Estamos defendendo então que a educação no MST assuma este caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade que a ação humana vai acontecer. (MST, 2005, p. 163-164).

Portanto, essa formação tem por base um método pedagógico, que vincule essas dimensões na formação desses sujeitos, que organize tempos e espaços para a vivência dessas dimensões dos sentidos, na escola e nas comunidades, realidades vivenciadas pelos sujeitos participantes dos processos de formação.

A dinâmica social conecta os diferentes sujeitos sociais conviventes na escola segundo sua permanência, como seus interesses e necessidades específicas, no que nominamos de organicidade. A escola enquanto lugar e espaço físico territorializado há que estar saturada por esta intencionalidade radical à humanização própria da educação à emancipação humana e à inclusão da dimensão ecológica da vida que se vai fazendo acontecer na dinâmica social que se complementa e corrobora mutuamente na convivência na Organização e Movimento Social e na escola. (TARDIN, 2015, mimeo).

O método pedagógico nesse sentido está inserido em um processo social da escola orientado pelos princípios da democracia direta, da direção coletiva, da auto-organização, da cogestão, do trabalho socialmente necessário, da distribuição de tarefas, disciplina consciente, avaliação e planejamento, crítica e autocrítica, profissionalismo, autonomia e internacionalismo, entre outros; que são base para o desenvolvimento de compreensão, na análise e intervenção na realidade.

Nessa concepção assume um papel fundamental a formação humana como resultado do trabalho e das suas múltiplas relações com a natureza e com os outros seres humanos, na criação material das condições de sobrevivência, mas também no desenvolvimento de relações de afetividade, convivência e da consciência social.

[...] o trabalho como uma categoria ontológica, nos permite compreender a produção material, científica e cultural do homem, como respostas às suas necessidades, um processo histórico-social contraditório. Esse processo elide qualquer determinação sobre-humana que dos fatos, mas coloca no real as razões, o sentido e direção da história feita pelos próprios homens. Esta é uma aprendizagem que se quer desde a infância, de modo que as contradições das relações sociais sejam captadas a ponto de não poder considerar natural que uns trabalhem e outros vivam da exploração do trabalho alheio. (RAMOS, 2012, p. 344).

É através do trabalho que os seres humanos se desenvolvem. Reorganizado na prática da escola, este pode ser compreendido em sua totalidade formadora, onde seu planejamento, sua organização e execução são realizados por todos/as mediante a organização das necessidades. Compreendendo que para os trabalhadores do campo há uma relação direta dessa afirmação com o trabalho

agrícola e da autossustentação, mas que ao longo do processo se somam outros elementos na vivência coletiva, outras necessidades humanas se constroem, assumidas por esta coletividade. Mediante o trabalho amplia-se a necessidade do acesso ao conhecimento, à arte, ao corpo, à tecnologia, entre outros; elementos que aportam a auto-organização e relação com a atualidade.

O próprio conhecimento que foi acumulado ao longo da história tem sua origem no trabalho. Conhecimento não nasce pelo conhecimento, como se fosse uma flor, que nasce solitária. O ser humano não produz conhecimento e ciência pelo conhecimento apenas. Neste sentido o trabalho, a forma de produzir a vida, é que vai exigir conhecer a natureza, conhecer a sociedade, produzir cultura, convívios e até conflitos. E deste processo (o trabalho) que vai surgir o conhecimento, a ciência, os valores, as civilizações etc. Esse seria o sentido de dizer que o trabalho é uma matriz formadora não dos indivíduos, mas das sociedades. (ARROYO, 2006, p. 41).

O trabalho então, e somente então, torna-se a solução do problema básico escolar se ele for tomado na perspectiva da revolução social, se ele orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e auto-organização. (PISTRAK, 2009, p. 33).

A auto-organização busca superar as necessidades e objetivos individuais e coletivos, de aprender a ser sujeito participante ativo. É nela que se encontra o motor dos processos educativos da escola, de assumir coletivamente processos em luta deste tempo histórico, permitindo a formação de seres humanos, capazes de analisar, refletir e decidir seus caminhos.

A fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção, construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que será possível e benéfica na condição que cada membro da sociedade compreenda claramente o que é preciso construir (e isto exige a educação na realidade atual) e como é preciso construir. A solução do problema exige a presença e o desenvolvimento das três seguintes qualidades: 1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador ; 3) aptidão para criar formas eficazes de organização. (PISTRAK, 2005, p.41).

Nesse contexto na Escola Latinoamericana de Agroecologia, com objetivo de garantir espaços de auto-organização entre os sujeitos participantes dos processos da ELAA, assumiu-se uma estrutura organizativa que garanta a auto organização vinculada à gestão da escola, com horizontalidade nas instâncias organizativas: os núcleos de base, as equipes de trabalho, os setores, que têm respectivamente coordenações indicadas pelos participantes de cada instância.

Todo o processo social da escola se faz portador germinal da práxis revolucionária, fazendo das relações sociais postas na vivência coletiva não só a negação das relações sociais burguesas, capitalistas, mas o experimentar-se como embrião das relações sociais de uma ordem social superior – o socialismo como transição ao comunismo.

Aprende-se vivenciando cotidianamente e cotizando este aprendizado prático com a teoria revolucionária que filosófica e cientificamente apreendeu os tantos processos de transformações sociais empreendidos pela classe trabalhadora.

É rigorosamente necessário ter presente a magnitude desafiadora da ELAA como uma comuna embrionária, germinal, onde o fazer educativo é **omnilateral** e permanente, que perpassa e conecta o conjunto dos sujeitos sociais conviventes na fluidez da organicidade por meio de uma dada estrutura orgânica que é ajustada segundo as condicionalidades de cada período. (TARDIN, 2013, mimeo).

Para dar fluxo e garantia de processos de aprendizagem individual e coletiva, os núcleos de base (NBs), são os espaços de construção coletiva dos educandos/as e trabalhadores/as da ELAA; espaço de estudo, debate, reflexão, decisão e organização da coletividade da escola. Cada NB é composto de 08 à 10 educandos/as. Cada NB tem um coordenador e uma coordenadora, podendo variar conforme a necessidade do grupo, mantendo a paridade de gênero. Inclui-se aí a divisão de tarefas nas equipes de trabalho conforme a necessidade do coletivo. Entre as equipes, estão: Relatoria e Memória, Comunicação e Cultura, Saúde e BemEstar, Esporte e Lazer, Relações Humanas. Essas equipes são responsáveis para garantir o convívio e o desenvolvimento do coletivo da turma e da escola. Os educandos e as educandas também se inserem nos setores de trabalho socialmente necessários à vida do coletivo, através dos setores de Cozinha e Refeitório, Produção Agrícola, Pedagógico e Administrativo. Essa organização também é composta pela brigada de trabalhadores e trabalhadoras denominada Chico Mendes¹⁹, que são militantes indicados/as pelos movimentos sociais para contribuir na escola, inseridos nos setores de trabalho acima citados.

A ELAA está posta como uma unidade educacional da CLOC e La Via Campesina, tendo sua gestão colegiada entre as respectivas Organizações e

¹⁹ Chico Mendes (1944-1988) foi um líder seringueiro, sindicalista e ativista ambiental brasileiro. Lutou pela preservação da Floresta Amazônica e suas seringueiras nativas. Recebeu da ONU o Prêmio Global de Preservação Ambiental, foi assassinado por ruralista por defender o direito dos povos da floresta de viver e trabalhar na floresta, denunciando o desmatamento e as agressões aos povos e a natureza dos ruralista na Amazônia. Sua referência ao nome da brigada de trabalhadores da ELAA, se fez pela escolha coletiva dos trabalhadores e trabalhadoras que contribuiriam voluntariamente nas primeiras construções da escola. Eles/elas defendiam quem a escola deveria seguir o exemplo de Chico Mendes de luta pela vida, pela terra e pela natureza.

Movimentos Sociais. Seus membros, de distintos coletivos configuram a estrutura orgânica da ELAA, como segue:

Quadro 2 - Estrutura orgânica da ELAA

Conselho Gestor	Constituído por dirigentes políticos indicados pelas Organizações e Movimentos Sociais da CLOC/La Via Campesina;	Faz a articulação entre a escola e os Movimentos Sociais da CLOC/ Via Campesina – relacionando as necessidades e projeções da escola conforme os desafios das organizações e do projeto educativo da ELAA
Brigada Chico Mendes	A coletividade de trabalhadoras e trabalhadores permanentes e temporários que atuam na escola;	Estes/as se inserem no trabalho dos setores conforme a necessidade da escola e disponibilidade de tempo, das organizações e das pessoas para contribuir
Núcleos de Base	Instância formada pelos militantes que trabalham na escola que constituem a Brigada Chico Mendes, e pelos educandos e educandas que participam dos cursos na escola;	Os núcleos são organizados pela diversidade de gênero, geracional, países, estados e organizações presentes nos cursos
Coordenações dos Núcleos de Base das Turmas e da Brigada Chico Mendes	Integrada pelos educandos e educandas escolhidos como coordenadores de cada Núcleo de Base das Turmas e pelos trabalhadores e trabalhadoras escolhidos pela Brigada Chico Mendes;	
Coordenação Executiva da ELAA	Integrada pelos militantes trabalhadores permanentes que coordenam os Setores de Trabalho da escola e a Brigada Chico Mendes;	
Setores de Trabalho	Cozinha e Refeitório; Administrativo; Pedagógico e Produção	
Coletivos das Equipes de educandos e educandas	Relatoria e Memória; Esporte e Lazer; Saúde e Bem Estar; Relações Humanas e Comunicação e Cultura	

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Como podemos observar, essa organização forma a estrutura organizativa da ELAA, de modo a contribuir nos processos de gestão e cogestão da escola, com base nos princípios da auto-organização dos educandos/as e trabalhadores/as inseridos no processo educativo da ELAA.

A aptidão para analisar cada problema novo como organizador pressupõe hábitos de organização adquiridos no desempenho de diversas funções exercidas [...] Este resultado só será atingido numa auto-organização de formas muito flexíveis, adaptando-se incessantemente a novos problemas e a novos objetivos, o que é possível quando a escola não é uma redoma, mas viva, ao contrário, em contato com a realidade, que está sempre colocando novos problemas de uma diversidade muito grande. (PISTRAK 2005, p.42).

É na vivência da auto-organização que os sujeitos vão assumindo a construção coletiva dessa escola, como um processo de criação e recriação permanente dos tempos, espaços e caminhos para construção de um processo de ensino e aprendizagem participativos. Esses espaços se organizam através dos tempos educativos, de forma que as várias dimensões possam estar atreladas, visando à formação humana.

Em relação à atualidade, tomamos as questões de nosso tempo que nos interligam com as questões históricas de formação da humanidade, relacionando sua expansão, descobertas, conflitos, desafios, questões que colocam os sujeitos a pensar e agir sobre determinadas questões específicas que se inter-relacionam como uma totalidade.

Consideramos que a apropriação do conceito de *atualidade* é importante para compreender como a realidade pode ser aprendida pela escola. Porém formar para atualidade não significa negligenciar conteúdos clássicos e históricos, uma vez que eles compõem o processo da realidade atual [...] Freitas (2003) afirma que a formação para a atualidade diz respeito a tudo o que em nossa sociedade é capaz de crescer e se desenvolver, em nosso caso, tem a ver com o capitalismo e suas contradições. (BAHNIUK & CAMINI, 2012, p.333).

Ao trabalhar com os sujeitos do processo de formação, nossa formação para a atualidade, perpassa pela análise no capital na agricultura, em que as ações extensivas e destrutivas vem alterando as condições de vida dos/as camponeses/as e da natureza, provocando o surgimento de novas formas de resistência dos povos no campo no mundo. Essa relação de conflito permanente entre projetos que carregam uma carga de experiências e conteúdos históricos antagônicos, entre

camponeses e capital, tornam-se base e produção de conhecimento no âmbito da escola. A terra nesse sentido, “também é sobretudo matriz pedagógica porque é um campo de resistências, de vivências de expulsão, de lutas pela terra, pela produção familiar camponesa, pelo espaço de vida” (ARROYO, 2006, p.47).

Nesse contexto a organização da aprendizagem passa pela reorganização do método pedagógico, que articule essas dimensões em relação ao tempo e espaço, potencializando vivências que alternam entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Há tempo dedicado e organizado ao estudo, pesquisa e vivências na escola e no Assentamento Contestado; tempos dedicados ao estudo, pesquisa, vivências na comunidade e nos movimentos sociais. Tempos e espaços que se complementam como um método unificado da relação entre os conhecimentos produzidos e socializados no Tempo Escola e os conhecimentos produzidos e socializados no Tempo Comunidade.

Uma relação permanente do estudo e da pesquisa com a vida e a realidade dos sujeitos em formação, que visa garantir o acesso à escolarização dos camponeses e das camponesas, sem perder o vínculo com as comunidades de origem, potencializando a construção de novos conhecimentos que contribuam na vida e na melhoria das condições de vida dos povos do campo.

As experiências de Pedagogia da Alternância, imbricadas nesses movimentos sociais populares, parecem sinalizar para um novo projeto de sociedade e de educação. Como um broto minúsculo e com muito esforço, este novo luta para romper por dentro da velha árvore que se constitui na sociedade e educação burguesas. (RIBEIRO 2008, p. 30).

A escola trabalha com a alternância entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). O Tempo Comunidade é tempo destinado à vivência nas comunidades de origem dos educandos/as ou em territórios, organizados pelos movimentos sociais, em que os educandos/as possam desenvolver pesquisa e trabalho; nas comunidades articulando a relação teoria e prática com a vida das comunidades, sua organização e desenvolvimento potencial para a agroecologia.

Os tempos educativos são definidos de acordo com os objetivos da escola, do curso e das necessidades formativas dos/as educandos/as que podem ser mantidos ou alternados, sem perder de vista as necessidades específicas de cada curso e dos sujeitos em formação. O objetivo é superar a predominância de um pensamento da escola como sala de aula, que atribui à aula como único espaço de aprendizagem,

desconsiderando os outros espaços de formação humana, que também estão inseridos no ambiente escolar e também fora da escola.

Criar ambiente educativo é mais do que enfeitar o ambiente físico e as pessoas da escola; também é mais do que buscar interferir pedagogicamente nas situações e nas relações que vão ocorrer. , Mas é mais do que isso. É principalmente ser capaz de se antecipar e provocar relações e situações de aprendizado; influir e tornar cada tempo o mais educativo possível, refletindo e recriando seus conteúdos e didática. (ITERRA, 2004, p. 51-52).

Nesse contexto a ELAA, no curso de Tecnologia em Agroecologia, atribui aos tempos educativos, as dimensões que visam a formação humana em sua multiplicidade, garantindo o desenvolvimento do currículo de conteúdos e carga horária proposta pelo projeto curricular do Instituto Federal do Paraná (IFPR), ampliando para a inserção de elementos formadores de outros objetivos propostos pela escola e pelos movimentos sociais.

O Tempo Escola está organizado em tempos educativos. Além do Tempo Aula, são desenvolvidos diversos tempos educativos. Cada tempo possui uma intencionalidade pedagógica, com a função de contribuir para a qualificação do conhecimento, não só da agroecologia, mas também dos processos organizativos e do desenvolvimento humano em geral. O Tempo Escola, se organiza com base nos seguintes tempos, organizados segundo as necessidades e objetivos de cada etapa do curso, organizada através da Proposta Metodológica (PROMET) da Etapa:

- **Tempo Formatura:** tempo diário do conjunto da ELAA destinado à motivação das atividades do dia, à conferência das presenças por Núcleo de Base, aos informes gerais e ao cultivo da mística do cuidado individual e da coletividade. Este tempo educativo fortalece a unidade como Via Campesina e Classe Trabalhadora, cultivando a Identidade Camponesa Latino-Americana e o sentimento internacionalista;
- **Tempo Aula:** tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas, que podem ser organizadas em sala ou a campo, conforme planejamento do educador junto Coordenação Política Pedagógica – CPP;
- **Tempo Seminário:** tempo destinado ao estudo, análise de questões em forma de Seminários temáticos, organizados pela CPP com educadores convidados,

ou coordenado pela CPP e educandos/as de forma a contribuir nos processos de formação dos educandos e das educandas;

- **Tempo Trabalho:** definido em vista à execução do Plano de Atividades da ELAA como prática a uma educação revolucionária que resgata o trabalho como valor humanizador dos sujeitos, ao mesmo tempo em que garante os serviços necessários ao bem-estar da coletividade;
- **Tempo Círculo de Cultura:** tempo destinado à aprendizagem em processos coletivos que podem envolver a socialização de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de habilidades artísticas, através do artesanato, da música, da dança, da poesia, do teatro entre outros. Tempo destinado ao cultivo e reflexão das diversas expressões da cultura popular relacionadas à Identidade Camponesa, valorização da luta, dos lutadores e lutadoras e dos símbolos da Classe Trabalhadora. Exibição de filmes de interesse da coletividade e de filmes com temas relacionados ao conteúdo trabalhado nas etapas;
- **Tempo Noite Cultural:** tempo destinado à manifestação cultural entre os sujeitos que compõem a escola, com apresentações de dança, música, teatro, contos, rodas de conversa, poesia, alimentos, bebidas, de forma a compartilhar cultura entre os educandos/as, trabalhadores/as, assentados/as e visitantes da ELAA. Este pode ser realizado no espaço da ELAA ou nos grupos de famílias do assentamento;
- **Tempo Estudo:** tempo será destinado à revisão dos conteúdos das disciplinas e a realização dos trabalhos orientados pelos educadores;
- **Tempo TCC:** tempo orientado para o TCC: este tempo será destinado à leitura, pesquisa e ao estudo visando à realização do Trabalho de Conclusão do Curso;
- **Tempo Esporte e Lazer:** tempo destinado às práticas lúdicas e esportivas que estimulem o desenvolvimento da saúde corporal e intelectual e a integração da coletividade;
- **Tempo Núcleo de Base:** tempo destinado ao processo organizativo da coletividade e a prática do cuidado entre seus componentes envolvendo a gestão do curso, a mística, estudos, trabalho e outras tarefas que envolvem a Escola e a Via Campesina;
- **Tempo Equipe:** tempo destinado ao planejamento do trabalho nas equipes para o desenvolvimento da etapa;

- **Tempo CNBT:** tempo destinado à reunião dos coordenadores e coordenadoras dos NB's que formam a Coordenação dos Núcleos de Base da Turma, para debate, planejamento, avaliação e condução da gestão do processo político e pedagógico do curso, com acompanhamento da CPP;
- **Tempo Unidade Camponesa de Agroecologia (UCA):** tempo destinado para o desenvolvimento do conhecimento teórico e prático da iniciação à experimentação científica tomando por objeto de estudo e pesquisa situações presentes nos Setores da ELAA, considerando a elaboração de projeto de pesquisa e sua implementação prática e sistematização das informações;
- **Tempo de Socialização de Experiência Agroecológica:** é um tempo destinado à socialização de experiências em agroecologia, vivenciadas e sistematizadas pelos educandos e educandas durante o tempo comunidade. Além de sistematizar o conhecimento construído, proporciona o intercâmbio de saberes entre os educandos e suas comunidades de origem;
- **Tempo Organização Pessoal:** tempo destinado a atender as necessidades pessoais como a limpeza e a organização do quarto, lavar roupas, ou para descanso.

Esses tempos são espaços de vivências pedagógicas da escola, de seus processos de aprendizagem e do acesso ao conhecimento que vai para além da especialidade das técnicas em agroecologia. Estes envolvem elementos da totalidade da formação humana, em vinculação com a vida no Assentamento Contestado e seu entorno.

São tempos que possibilitam a vivência individual e coletiva de aprendizagens e conhecimentos diversos, que incidam diretamente na compreensão do mundo e dos seres humanos, de acesso à processos de ensino-aprendizagem, que possibilitem a formação de um/a profissional, técnico/-militante-educador/a- pedagogo/a em agroecologia, capaz de compreender a centralidade do seu trabalho no ser humano que está em formação permanente, em si próprio e nos outros/as com quem estão e estarão construindo novas relações.

Esse processo exige a organização de um currículo que corresponda às necessidades formativas de um projeto dessa envergadura, que ouse no sentido de ampliar as possibilidades pedagógicas da formação humana, articulando esses objetivos formativos aos desafios do foco do curso, a agroecologia.

Nesse contexto a relação entre os conhecimentos é de fundamental importância, pois ampliam a capacidade de reflexão, experimentação, socialização e o desenvolvimento de novos conhecimentos, no qual a agroecologia afirma o ser humano como centro do processo. Os conhecimentos do Tempo Escola e do Tempo Comunidade vão se somando mediante o diálogo permanente entre os conhecimentos compartilhados em sala, à campo, na escola, nas famílias, nas comunidades e em outras atividades em que estejam inseridos esses sujeitos em formação.

Neste entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 28).

O currículo nesse contexto pedagógico, assume sua dimensão de vincular os objetivos formativos e a vida dos sujeitos em construção permanente de uma nova forma de conceber os conteúdos a serem trabalhados, ou seja, ele vai assumindo um movimento permanente de relações entre o currículo como conjuntos de conteúdos a serem trabalhados e ao mesmo tempo, com as demandas postas na relação com a realidade dos sujeitos em formação.

[...] o currículo, em termos práticos, é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que tradicionalmente considerado: como conteúdo das matérias ou área a ensinar. Caso contrário, não haveria como entender as projeções práticas relacionadas com a educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para o mundo, etc. Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade. (SACRISTÁN, 2013, p.24).

O currículo nesse contexto, torna-se um espaço de possibilidades de construção de aprendizagem, que envolve o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, que se encontram sistematizados pela academia, mediados pelas vivências e metodologias, que colocam em relação permanente esses conhecimentos com outros conhecimentos oriundos da vida, do trabalho, da reprodução e produção de novos conhecimentos dos camponeses e das camponesas.

Consequentemente desestabilizam a visão simplificada das análises oficiais, educacionais que os veem como excluídos, ignorando ou ocultando esses processos históricos mais segregadores e a relação entre esses processos e a negação do direito ao conhecimento. Essa radicalidade da análise dos movimentos sociais tem consequências radicais também na formulação de currículos: desestabiliza o uso da escolarização, não escolarização e o uso do conhecimento hegemônico como parâmetro de classificação dos Outros como inferiores, subalternos, excluídos porque analfabetos, iletrados, irracionais, incultos, pré-políticos. A diversidade de coletivos sociais, etnos, raciais, dos trabalhadores em seus movimentos não se reconhece nestas categorias tão inferiorizantes com que a cultura política e pedagógica e a própria concepção de conhecimento hegemônico os classifica, hierarquiza e segrega. Não é por essa concepção segregadora de conhecimento e de escolarização que lutam. Uma das primeiras tarefas será limpar os currículos do campo destas representações. Uma das prioridades na elaboração dos currículos será mapear essas formas de ocultamento nos conteúdos e no material didático. Desconstruí-las e abrir espaços para as identidades positivas que os movimentos sociais afirmam. (ARROYO, 2015, p.61).

Portanto, para Educação do Campo, construir a partir dos sujeitos e de suas realidades outra perspectiva de currículo, torna-se essencial, pois possibilita repensar em que relações sociais os conhecimentos estão estabelecidos na sociedade. Os movimentos sociais do campo ao reivindicar o direito à escola reivindicam o direito a construí-la segundo suas necessidades e potencialidades; afirmam a necessidade de ampliar a compreensão de conhecimento, e ensino-aprendizagem nesse contexto, possibilitando com que o currículo ganhe um novo sentido de vida e de movimento na construção do conhecimento. Destaca-se, a importância de reconhecer nesse contexto a necessidade do acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, mas também da incorporação necessária da diversidade de conhecimentos e saberes inferiorizados pelas relações de poder, porém que compõem a realidade dos povos campo, fundamentais para a produção de novas sínteses culturais.

É importante afirmar que a ELAA está pautada nessa compreensão de vinculação de um currículo que compreenda a escola do campo, como espaço produtivo de socialização e construção de novos conhecimentos que se articulam no currículo em diferentes esferas. Essa articulação ocorre desde as disciplinas que compõem a Proposta Pedagógica Curricular do curso de Tecnologia em Agroecologia às vivências da alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade; nas vivências nos tempos e espaços, desde o Tempo Escola até na realização de atividade de pesquisa, trabalho e convivência. Destaca-se, o processo de transição para a agroecologia com as famílias, tanto na sua comunidade, como

no Assentamento Contestado, através do Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas.

4 DIÁLOGO DE SABERES NO ENCONTRO DE CULTURAS: UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM AGROECOLOGIA NO CURSO DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA

4.1 O CURRÍCULO COMO PRÁXIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O debate sobre currículo apresenta-se como tema permanente nos debates da Educação do Campo, pois pensar o currículo a partir da realidade dos camponeses e das camponesas e seus territórios é o caminho possível e necessária construção de uma educação libertadora. “Quem mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2005, p. 34).

São os camponeses e as camponesas que inseridos em processos de educação, para além da escola, se constituem sujeitos históricos e coletivos. Esse processo implica em espaços de organização e conscientização, de alfabetização, escolarização, profissionalização e de luta, de modo a garantir que tenham o direito ao conhecimento em suas diversas formas, ao mesmo tempo, em que suas ações transformam a realidade. Caminhada de ações de luta por direitos, que apontaram a dura realidade do desenvolvimento da educação escolar no Brasil, que sempre negou aos camponeses e as camponesas o direito à escola e à escolarização. A escola historicamente foi centralizada nas grandes cidades de forma a atender uma pequena parcela da população, que vive nas cidades.

Quando se resgata a relação do campo com a escola, essa vinculação em muitos momentos está pautada na concepção de rural como espaço do atraso, desprovido de um projeto de formação condizente com a realidade, de condições estruturais, de políticas públicas que afirmem a importância dos/as camponeses/as na agricultura, de formação de educadores/as do meio rural e de investimentos que garantam a permanência dos sujeitos na escola e essa escola no campo. Apenas em 2014, mais de 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se pegarmos os dados dos últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural (MST, 2015).

Essa realidade da escola no meio rural, na história esteve vinculada a duas propostas: a primeira da escola como uma forma de “assistencialismo” vinculada às

grandes fazendas, onde se centralizava uma escola de alfabetização e de series iniciais, distante da vida e dos saberes dos camponeses e coordenada pelo ritmo da fazenda, condicionada a necessidade dos trabalhadores terem acesso às primeiras letras para garantir o voto; ou como segunda possibilidade de espaço de aprendizagem profissional para mudanças no meio rural, em curso na década de 1960 e anos posteriores, com a implementação da Revolução Verde, através das máquinas, insumos, monocultivo e agricultura extensiva.

Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes frequentam. (RIBEIRO, 2012, p. 293).

Portanto, o desafio posto era transformar essa realidade, de modo que se garantissem condições de vida e escolarização no campo, dentro de um projeto que assume os camponeses e as camponesas como produtores/as de conhecimentos, que articulados entre si, garantem formas de aprendizagem e escolarização a partir das experiências de vida, vinculadas ao acesso aos conhecimentos históricos negados a essa população, tomada pela diversidade e pelas necessidades dos povos do campo.

Na década de 1990, as lutas desencadeadas pelos movimentos sociais camponeses, assumem o debate das condições de vida no campo, pois estes ao lutar pela terra vivenciam a negação do direito à escola e à educação, fazendo com que esses sujeitos se coloquem na luta pelos direitos à escola. No entanto, essa lutavinha composta por uma nova compreensão, da luta por escola que tivesse sua relação com a identidade e os povos do campo, que vinculasse o acesso ao conhecimento universal à vida e à realidade dos povos do campo em sua diversidade, tomando a relação desses conhecimentos, como necessária para uma compreensão de mundo.

Uma escola que tem como base as experiências produzidas no decorrer da luta por uma escola do e no campo, que vincula as experiências educativas históricas de transformação da escola; uma escola que ensine a pensar e agir a partir da vida dos camponeses e das camponesas, em relação com o mundo e com os conhecimentos produzidos pela humanidade nas diversas áreas.

A construção de novas formas de pensar a educação no campo requer também que se rompa com o pensamento de ciência e educação construído historicamente que produz a lógica da exclusão e dominação através da negação das diferenças e da imposição de novos modos de pensar e agir baseados no modelo da sociedade capitalista, que valoriza a competitividade e o individualismo e fomenta o desenvolvimento de currículos fragmentados e descontextualizados, que se limitam à transmissão de conhecimento de forma abstrata e acrítica. (LIMA, 2013, p. 613).

É nesse contexto que o currículo da escola do campo, coloca em questão o papel do currículo e do conhecimento no processo de formação humana. O trabalho pedagógico, nesse processo, tem a função de articular as diversas áreas do conhecimento, de modo que estas contribuam na formação de seres humanos, articulado às suas histórias, suas identidades em construção, desde suas vivências de luta e de prática social.

O trabalho pedagógico das escolas a partir das experiências organizativas, políticas e culturais dos diferentes grupos sociais, contribui significativamente para o fortalecimento de suas identidades socioculturais, a melhoria da auto estima dos camponeses e a consolidação de projetos organizativos. (LIMA, 2013, p. 612).

Inseridos/as na luta por um projeto de emancipação humana, que também se desenvolve na escola, os sujeitos em formação, lutam por construir também na escola processos de ensino e aprendizagem, que coloquem a compreensão do mundo em outro contexto, no qual a escola é tomada como parte integrante e integrada ao mundo em transformação.

Vinculada à perspectiva de escola do campo, a ELAA busca construir na prática educativa um currículo capaz de integrar os conhecimentos necessários a transformação da vida das populações do campo, no qual o currículo é construção e movimento permanente dos processos, visando estabelecer um diálogo entre os conhecimentos necessários à formação humana, de quem se propõe a construir processos em agroecologia, junto aos povos do campo.

4.2 O DIÁLOGO DE SABERES NO ENCONTRO DE CULTURAS

O tema em torno de conhecimento e saberes em relação com os povos são permanentes nos processos de formação de construção de novas possibilidades

educativas a partir do olhar e da realidade da América Latina. A busca por desenvolver ações que superem a forma dicotômica posta nos processos de formação e socialização do conhecimento tem se apresentado como desafio permanente. Nos IALAS, os sujeitos envolvidos em processos educativos buscam construir uma relação de saberes, vinculando o acesso aos conhecimentos historicamente negados aos povos com os conhecimentos que são patrimônio histórico-cultural, frutos da luta pela sobrevivência na relação com a natureza e com seus territórios.

Os movimentos sociais do campo na América Latina, têm recorrido aos autores latino americanos para compreenderem a relação entre esses conhecimentos como um processo de construção de novos saberes. Essa abordagem tem entre seus mais importantes pensadores o educador Paulo Freire, que através de sua trajetória e obras, coloca em destaque a necessária Pedagogia do Oprimido, a fim de garantir a superação da condição de opressão, que se encontra os oprimidos na América Latina.

É na radicalidade do pensamento de Freire, sobre a necessária libertação dos oprimidos, que os movimentos sociais, buscam compreender e aprofundar essa reflexão junto aos processos de luta dos povos .

Freire destaca a necessária compreensão da história como possibilidade e não como determinação, o que é essencial para pensar a ação de mulheres e homens como sujeitos da história. Traz o exemplo da jabuticabeira, que é determinada pelas condições da natureza e mostra como nós, seres humanos, somos condicionados, e não determinados, o que nos permite romper com a aderência ao mundo e reinventá-lo . Essa compreensão, de que a história pode ser modificada pela ação dos sujeitos, tem sido fundamental para o processo de organização dos movimentos sociais. (SCHWENDLER, 2010, p. 269-270).

Nesse contexto, ao assumir a Pedagogia do Oprimido, desdobrada em processos de educação popular permanente no movimento social, ampliam-se os espaços de libertação coletiva, frutos da ação reflexão dos sujeitos, homens e mulheres que se encontram diante das mais diversas situações de opressão, que se descobrem oprimidos e se colocam em processo de libertação.

As classes dominadas, silenciosas e esmagadas só dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos, desmontam o sistema opressor que as destrói. É na práxis revolucionária, com uma liderança vigilante e crítica, que as classes dominadas aprendem a “pronunciar” seu mundo,

descobrir, assim, as verdadeiras razões de seu silêncio anterior. (FREIRE, 1982, p. 129).

Ao romper esse silêncio posto, os oprimidos assumem o diálogo como forma de inserção e pertença no mundo. Compreende-se o diálogo neste processo como um compromisso humano com o outro, numa relação que não dicotomiza e hierarquiza o conhecimento. O diálogo se coloca na totalidade das relações humanas, sociais, produtivas e culturais, vinculadas às experiências de vida de cada sujeito em processo de formação e transformação no e do mundo. Para Freire, o diálogo como fenômeno humano, é fruto da ação e reflexão, pois para ele “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (Freire, 2005, p.89), portanto o diálogo é aqui elemento fundamental de transformação dos ser humano e do mundo, ou seja, existir é pronunciar o mundo, de transformação pela libertação dos homens e mulheres. Moacir Gadotti ao referenciar Freire, afirma que:

O seu pensamento não se limita à teoria educacional, pois penetra em áreas tão distintas quanto às áreas das ciências sociais e das ciências empírico-analíticas. Essa transdisciplinaridade da obra de Paulo Freire está associada à outra dimensão: a sua globalidade. O pensamento de Paulo Freire é um pensamento internacional e internacionalista. Mas Paulo Freire é, antes de mais nada, um educador. E é a partir do ponto de vista do educador que funda sua visão humanista-internacionalista (socialista). Por isso é, ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito. (GADOTTI, 1996, p. 76).

O diálogo aqui é tomado como relação fundamental de autorreconhecimento dos seres humanos no mundo, como necessidade de construir com o outro uma perspectiva de si, dos outros e do mundo que os rodeia, das relações históricas e atuais estabelecidas que envolvam as realidades desses homens e mulheres no mundo, tomando a esperança como meio de superação.

O diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode se fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.

[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico, Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (FREIRE, 2005 p.95).

É no diálogo, segundo Freire, que se busca construir uma pedagogia de libertação do oprimido, que implica em um método de libertação popular, no qual o

ser humano constrói a análise de si e dos outros, tomado por elementos de confiança, esperança e humildade, que ao acreditar em si e nos outros, é capaz de colocar suas causas vinculadas às causas coletivas.

A ação-reflexão em sua unidade é identidade deste processo dialógico, não sendo apenas ação, ativismo, esvaziado de reflexão crítica, e não sendo apenas reflexão abstrata, diletante, vazia de significados. É um dos elementos constituidores da transformação da realidade, é uma troca permanente entre sujeitos que buscam esta libertação, somando formação humana e luta política revolucionária. E ambos, formação e luta, possuem caráter pedagógico. (SCHNORR, 2001, p. 77).

É na ação-reflexão que se fazem sujeitos de sua formação e transformação, mediante a capacidade de colocar a esperança como motor, em movimento, pois não existe diálogo sem esperança, pois a crença nas causas tem seu fundamento na relação de convivência estabelecida pelo diálogo, o “com-viver ou viver-com” o outro no mundo. Portanto, o diálogo nesse contexto não se encontra dentro de uma perspectiva idealista de conformidade diante da realidade opressora existente, mas de um diálogo que tem como base o conflito que estabelece mediante as ações dos seres humanos no mundo, a superação da contradição.

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas limita e que eles podem transformar. É fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (FREIRE, 2005 p. 38 e 39)

Nesse contexto de diálogo crítico e libertador, que se encontra como práxis humanizadora os caminhos para libertação de si e dos outros. É no ato de reconhecer-se como sujeito histórico cultural, situado em determinado tempo e espaço, que os/as camponeses carregam consigo individual e coletivamente um conjunto de saberes que possibilitam sua intervenção transformadora no mundo, que são base de pensara pedagogia do oprimido, na constituição de novos conhecimentos, que movimentame são movimentados pelas realidades objetivas dos sujeitos.

Na verdade, porém, bastaria que reconhecêssemos o homem como um ser de permanentes relações com o mundo, que ele transforma através de seu trabalho, pra que o percebêssemos como um ser que conhece, ainda que este conhecimento se dê em níveis diferentes da “doxa”, da magia e do “logos” que é o verdadeiro saber. Apesar de tudo isto, porém, e talvez por isso mesmo, não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. [...] O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. É por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se torna velho, se havia instalado como saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo. (FREIRE, 2006, p. 47).

Esses saberes são frutos de experiências concretas de vida que se constroem em uma dimensão dialógica, de compreensão de mundo, de ser em constante processo de aprendizagem, apropriação e transformação do mundo, mediante as relações de trabalho, de inserção e ação transformadora. É nessa perspectiva de saber como produção e construção permanente das relações humanas, que o diálogo de saberes se coloca como espaço aberto e tomado de construções de novas possibilidades humanas, de transformações permanentes dos seres humanos e das realidades em que estão inseridos. Portanto, a relação dialógica proposta tem como finalidade colocar o ser humano a “empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 2006 p. 43); transformação que é construída dia-a-dia por homens e mulheres que se colocam em processo de libertação, na busca de superar sua condição de opressão. É no diálogo que podemos afirmar nossas trajetórias, rompendo os silêncios que sufocam os seres humanos e construindo mediante a práxis novas formas de compreender o mundo e de constituir novos saberes.

Nesse contexto, o Diálogo de Saberes (DS) no Encontro de Culturas, é parte integrante da proposta curricular da ELAA de pesquisa-ação; pilar de construção de conhecimentos, na qual se propõe mediar relações dialógicas e horizontais entre técnicos e camponeses, e destes entre si, com objetivo de construir processos de transição em agroecologia, nas áreas de Reforma Agrária e nas comunidades camponesas. Esse processo pode ser definido tanto como um método de trabalho de base quanto uma modalidade de pesquisa-ação, que envolve a comunicação rural e a educação popular no âmbito dos movimentos sociais da CLOC/Via Campesina na América Latina, em específico nas experiências do MST/Brasil.

Vincula-se a processos de mudanças e inovações ao nível da produção e reprodução da existência e resistência camponesa, ligada a um projeto de campo.

O objetivo do DS é “[...] a busca de um sistema de compreensão e planejamento dos agroecossistemas familiares ou coletivos” (TARDIN, 2006, p. 1), de modo a alcançar o desencadeamento da experimentação em agroecologia, bem como os avanços na ação político-militante. São exemplos dessas ações, a experimentação local e a constituição de redes camponesas de agroecologia, na busca por avanços na participação política no seu Movimento Social de origem.

O desafio original que levou a proposição do DS se deu no MST a partir de 2005, frente à necessidade de qualificar a formação dos técnicos para superarem a prática predominante de agentes “anti-dialógicos” (FREIRE, 2005), prescritores do receituário do agronegócio e promotores da “invasão cultural” (FREIRE, 2005), corroborada pela passividade e expectativa dos camponeses e das camponesas nessa relação, bem como, na generalização do modelo em expansão de agricultura do agronegócio na atualidade.

No DS, pretende-se alcançar e acessar conhecimentos metodológicos e técnicos para a promoção da transição e consolidação da agroecologia nos Assentamentos de Reforma Agrária e nas comunidades camponesas na América Latina. Para o MST, esse processo foi um passo importante para pensar a formação dos técnicos e dirigentes. Com o tempo, o DS foi reestruturado e adequado como disciplina curricular permanente nas escolas técnicas de agroecologia do MST no Paraná e na ELAA. Além disso, passou a ser objeto de estudo e prática em vários outros cursos de graduação e pós-graduação diretamente relacionados à agroecologia sob a coordenação do MST. Essa experiência se amplia em nível de América Latina, com diferentes configurações entre os IALAS vinculados à CLOC/Via Campesina.

A primeira experiência de implementação do DS ocorreu no IALA Paulo Freire na Venezuela. Contudo, essa não foi assumida como método permanente de orientação dos educandos no seu trabalho no Tempo Comunidade. Seu desenvolvimento pleno foi realizado na Escola Nacional de Agroecologia (ENA) no Equador, onde um educador da ELAA atuou como membro da equipe pedagógica de 2008 à 2011, contribuindo no processo de planejamento pedagógico e realização de todo o programa de formação da primeira turma de educandos/as. O DS foi

assumido plenamente como conteúdo curricular no Tempo Escola e como exercício prático no Tempo Comunidade.

O DS inspira-se, de um lado, na experiência histórica das comunidades camponesas e nos métodos de trabalho de base desenvolvidos pelos Movimentos Sociais Populares na América Latina, em especial no Programa Campesino a Campesino. Esse é um método de formação de práticas em agroecologia, que tem como base a troca de saberes e experiências histórico e culturais, entre os/as camponeses/as a fim de promover a aprendizagem coletiva e massiva de práticas agroecológicas – tradicionais, geracionais e culturais na agricultura, em diálogo com novos conhecimentos sistematizados pela ciências, de forma que os conhecimentos campesinos sejam trabalhados em igualdade de fundamento, importância e necessidade, promovendo a auto-organização camponesa, o protagonismo e a massificação da agroecologia nos territórios camponeses²⁰. De outro lado, o DS fundamenta-se na produção científica em três campos: a Pedagogia Freiriana, a Agroecologia e o Materialismo Histórico-Dialético.

A incorporação do DS aos Centros/Escolas busca responder à necessidade de formar para a compreensão de situações complexas, de modo a exercitar o movimento do pensamento entre parte e totalidade. Avalia-se, que o DS instiga a olhar para os agroecossistemas camponeses como uma totalidade, considerando as várias dimensões – produção, consumo, relações sociais, participação política, recursos naturais – e como parte de totalidades maiores como a economia local/regional, o modo de produção capitalista na agricultura, o bioma regional e o movimento social a que pertencem as famílias. O Diálogo de Saberes tem sido também fundamental para superar a relação antidialógica promotora da invasão cultural própria do técnico prescritor de receituários tecnológicos oriundos do agronegócio para a de um profissional militante-técnico-pedagogo-educador em agroecologia.

Os estudos teóricos e sua realização prática nos agroecossistemas camponeses se dão no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. No Tempo Escola, o DS é realizado por coletivos de educandas e educandos no Assentamento Contestado, e no Tempo Comunidade cada educando e educanda realiza num determinado número de agroecossistemas na sua região de origem. Todo esse

²⁰ Este programa se realiza em diversos países da América Central, especialmente em Cuba.

trabalho vai sendo sistematizado em cada etapa, o qual é avaliado pelo/a educador/a que coordena a atividade e realiza as orientações necessárias a cada grupo ou individualmente. De modo geral, várias educandas e educandos tomam o DS como objeto do seu Trabalho de Conclusão de Curso nas várias escolas de agroecologia, como em cursos de pós-graduação em nível de especialização e mestrado, contribuindo na sistematização e na crítica às experiências.

Para seu desenvolvimento o DS, é organizado através de etapas metodológicas, que podem ser movimentadas e reorganizadas, conforme a realidade de cada família, comunidade, território ou movimento. Todavia, as bases teórico-práticas devem ser garantidas a fim de possibilitar o desenvolvimento do trabalho. Busca-se sempre garantir que o educando ou educanda tenha um processo de acompanhamento desde ao coletivo de acompanhamento pedagógico da ELAA e do coletivo de militantes dos movimentos em suas comunidades, a fim de estabelecer caminhos conjuntos para o melhor desenvolvimento do DS, de forma a contribuir com o estudo e pesquisa de cada educanda e educando, do desenvolvimento da agroecologia na família e na comunidade, assim como em reflexões e no desenvolvimento de ações nos movimentos de origem de cada educando e educanda envolvido no processo.

4.3 RELAÇÕES ENTRE CULTURAS E CONHECIMENTOS NA AGROECOLOGIA: UMA ANÁLISE SOBRE AS POTENCIALIDADES DO TRABALHO EDUCATIVO ENTRE EDUCANDOS/AS E CAMPONESES/AS.

4.3.1 O diálogo como espaço formador

A pesquisa aqui apresentada, a qual traz a reflexão em torno do DS como experiência educativa, propõe um reencontro com Paulo Freire e a agroecologia. Resgata o papel desse educador comprometido com as causas do seu tempo, tomado de esperanças, vinculado a um projeto de educação libertadora dos seres humanos, a partir da construção de uma Pedagogia do Oprimido, articulado a um projeto de sociedade, no qual, a agroecologia seja base de recomposição da relação do ser humano com a natureza.

Dentro desse contexto, podemos perceber a essência da Pedagogia do Oprimido, sua força política e histórica, bem como a sua radicalidade, que se recria no movimento social da história. A Pedagogia do Oprimido se constituiu buscando compreender processos educativos presentes na desumanização e, ao mesmo tempo, transformando as circunstâncias sociais da condição de oprimido em luta pela humanização. Construída como oprimido, a pedagogia freiriana busca na opressão e nas suas causas a intencionalidade educativa do processo de libertação. (SCHWENDLER, 2010. p.269).

O diálogo é tomado aqui como trabalho na construção de uma práxis. Freire afirma, que dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns homens, mas direitos de todos os homens (FREIRE, 2005, p. 90). Nesse contexto, a relação histórica estabelecida nas relações de poder se coloca como situações limites a serem superadas. A esse respeito Antônio afirma: *“tem coisa que a gente acha que poderia ensinar, mas às vezes a gente acha que não é capaz”* (entrevista, 2017). O estabelecimento do diálogo de saberes propõe a superação dessa relação, de subordinação, estabelecida mediante as relações poder, material e simbólica, que lhes atribuem uma compreensão de quem tem ou não direito à fala que buscam ser superadas na relação de convivência.

O Diálogo de Saberes eu vejo que eu já tenho muitos conhecimentos destes tradicionais que eu aprendi com o pai, a família que a gente, vai eles tem muito disso, de saber como é que faz da época de plantio. Ajuda por que por mais difícil que seja o nosso trabalho, a gente pensa lá em casa. Nós é um grupo grande e não conseguimos mudar, e aqui a família em dois conseguem fazer. O Diálogo de Saberes é para mim a motivação. É isso, tentar melhorar e não desanimar. Esse Diálogo de Saberes é tentar melhorar. (Robson – Educando da 4ª Turma de Agroecologia – ABY AYALA).

Neste sentido o diálogo para Freire é problematizador. Leva o ser humano a questionar as situações limites em que se encontra inserido, em suas várias dimensões. Isso possibilita a busca do SER MAIS como o ser em permanente transformação de si e do mundo. Nessa compreensão, o diálogo tem vínculo direto como processos de transformação da realidade humana, que não se faz para alguém e que só é possível no processo de se fazer convivendo e transformando em conjunto. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho as pessoas se educam entre si mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 2006 p.78). Portanto, para Freire o diálogo se estabelece entre iguais ao manter um nível de cumplicidade, respeito, confiança e sonhos, que se encontram no processo de se vir a ser,

mediante a convivência, tomada pela crítica da realidade e da busca pela sua transformação.

[...] muitas pessoas não tinham passado por um processo de aprendizado daí a gente trabalhando e falando da relação do homem com a terra, tentando mostra um pouco desta questão da matéria orgânica que a terra precisa e que o ser humano também precisa, disso, ai fui explicando e eu senti que aquilo foi forte pra eles. E na hora do meio dia eles retornaram isso. E a gente acha que a gente não tem conhecimento técnico, porque vaifalando aquilo que gente sabe fazer, não fala planejado, a gente fala a vivencia, fala da prática, Eu acho que a prática, se a gente pode expressar isso de uma maneira humilde, porque dá a impressão que as pessoas são mais maliciosas, porque eu tenho mais estudo, eu sei mais, e isso vai travando as pessoas, isso bloqueia, de um maneira que não tem abertura e fica na retaguarda, posso até saber mas não vou falar, porque se eu falar vou temer. E aqui com os alunos tu usa teu conhecimento relacionado com um pé de planta, com um pé de fruta, tu usa aquilo ali como ponto de partida de diálogo, então acho que isso é muito interessante. É muito difícil você botar isso no papel. (Antônio, Assentado no Assentamento Contestado).

É nesse contexto que ao assumir o Diálogo de Saberes no encontro de culturas, a ELAA assume um processo de diálogo comprometido com o ser humano, na permanente busca de desvelar e transformar a realidade. Na construção permanente de conhecer o outro e ao mesmo tempo, se conhecer como ser em transformação, esses seres humanos se colocam em um novo olhar para si e para o outro, em sua materialidade de condições de vida histórica e atual, como agente transformador permanente do mundo.

[...] no tempo que eles foram não levamos para trabalhar, porque nós sentamos e dialogamos, é diálogo de saberes, a gente fala da realidade, falamos da vida da gente, e depois que mostramos o que a gente planta eo que a gente trabalha na roça. A gente não levava para trabalhar, senão, não é diálogo de saber. A gente vai contando a vida da gente. Tem que conversar e eles aprender o que a gente viveu e depois como plantá, é um aprendizado, é uma história diferente da outra. Um conta história e a gente também, é um diálogo muito bom. Eu gostava. (Roseli – Assentada no Assentamento Contestado).

Ao estabelecer essa relação e colocar em convivência se assume o compromisso com a vida e história desse sujeito em construção, ainda que ambos partam de início de objetivos diferentes nessa relação. Esse processo vai se desvelando à medida que os seres humanos começam a se questionar sobre as contradições que se apresentam e que não conseguem ser respondidas sem o

aprofundamento das causas e das formas de seu desenvolvimento, estimulando a construção de processos de formação de consciências.

Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito de transformação. Ainda quando para nós, o trabalho do agrônomo-educador se restringisse apenas à esfera do aprendizado de técnicas novas, não haveria como comparar a dialogicidade com a antialogicidade. Toda demora na primeira, demora simplesmente ilusória, significa um tempo que se ganha em solidez, em segurança, em autoconfiança e interconfiança que a antialogicidade não oferece. (FREIRE, 2006, p. 51).

No DS que se estabelece na proposta curricular da ELAA, a família parte da perspectiva de receber um estudante de agroecologia, que irá desenvolver um trabalho em sua casa, como parte de uma pesquisa que se realiza mediante o trabalho na agricultura e da compreensão da vida do/a camponês/a.

O/a educando/a se coloca como trabalhador/a, pesquisador/a, militante, técnico/a que visa nessa relação de pesquisa, a compreensão dessa família, sua relação com a agricultura e com a vida, buscando ações que possibilitem a transição ou a consolidação de práticas agroecológicas naquela propriedade camponesa. Embora os objetivos sejam diferentes, eles se complementam mediante finalidades comuns e mais amplas, presentes na luta pela terra, na vida no campo, na luta pela educação, pelo direito à alimentação saudável e as necessidades de políticas públicas para a agricultura camponesa.

Todavia, esse percurso de encontro é marcado pelas mediações do processo do tempo-espço escolar e da comunidade, assim como dos objetivos específicos de cada indivíduo e da forma como cada ser humano inicia sua relação de diálogo com outro. Nesse processo, destaca-se a capacidade de aprofundar conhecimentos de si e do outro, colocá-los em movimento com os condicionantes da realidade da vida, mas também de buscar identificar as potencialidades que se apresentam nos encontros de culturas, histórias e conhecimentos. Nesse processo, sua participação no “sistema de relações camponeses-natureza-cultura, não possa ser reduzida a um estar diante, ou a um estar sobre, ou a um estar para os camponeses, pois que deve ser um estar com eles, como sujeitos da mudança também” (FREIRE, 2005, p. 56).

O diálogo de saberes para mim é importante pela forma a qual ficamos com as famílias, é muito significativo para mim ouvir os conhecimentos que elas

têm a nos passar, estou tendo dificuldade no processo em que temos que pesquisar se a família tem créditos ou outras atividades, como salário, etc., levantamento patrimonial,. A gente percebe que ela está sem graça em passar esses dados, não sei se é a nossa metodologia, que faz elas ficarem assim [...]. Marínes é uma mulher de fibra, já lutou muito nessa vida, sempre nos diz palavras de encorajamento, de persistência, apesar de às vezes eu não perceber no momento em si, depois me pego a pensar em algumas coisas que ocorrem dentro do momento em que estamos em sua casa. Tenho aprendido muito com ela essas questões. (Jaqueline Educanda da 4ª Turma de Agroecologia – ABY AYALA).

A ação desenvolvida nesse sentido é a síntese de um processo mais amplo de construção de novos seres humanos, na sua relação com a natureza e com a vida, cuidando de si e dos outros. Ação que interligada aos sonhos e ações coletivas mais amplas, opera por desacomodar as condições de vida e potencializar a construção de um novo homem e de uma nova mulher.

4.3.2 Todos ensinam e aprendem

Neste processo, de se reconhecer como o ser humano inacabado e em construção, através do diálogo de saberes, constrói-se uma nova relação de aprendizagem. Essa aprendizagem vai se desenvolvendo mediante a relação de convivência entre a família e o/a educando/a, que se estabelece através de uma articulação necessária entre os conhecimentos da família camponesa e do coletivo dos educandos/as, mediante a organização, planejamento e práticas diversas do trabalho.

Avalio que sempre que posso falo sobre outras formas de se produzir e o quanto isso é importante, passo receitas, nas horas das refeições de comidas práticas que faço em minha casa. E nas horas de trabalho na roça passo receita de Caldas de biofertilizantes entre outras. Também sempre costumo falar das plantas que a família tem na casa, falo porque a minha família sempre usou e para que eu use e se não a conheço pergunto sobre ela. E isso para mim também é um aprendizado muito grande. (Marilene - Educanda da 4ª Turma de Agroecologia – ABY AYALA).

O trabalho se apresenta como espaço fundamental de relações. Momento esse organizado junto à família, que a coloca desde o início em uma posição de direção. O ponto de partida é a necessidade da família e não dos/dos educandos/as.

Todavia, isto leva a uma organização diferenciada do processo, pois a família precisa assumir o papel de inserção e ensino do trabalho, ao mesmo tempo em que se encontra em uma condição de desenvolvimento da pesquisa. Isso leva a família a

refletir sobre a organização desse trabalho e ao mesmo tempo, coloca em aberto a forma de organização e as interações que essa família realiza mediante esse trabalho. Ela sente a necessidade de saber organizar os objetivos do seu trabalho a fim de socializar e ensinar essa prática aos educandos e educandas que irão se inserir nessa experiência/convivência.

Portanto, a família adquire um caráter educador desde o momento que se coloca para receber educandos/as para o DS, pois sabe que terá que desenvolver uma forma de fazer e ensinar a alguém. Esse elemento indica uma postura de retirada da situação de acomodação, posta antes do processo. Porém, sempre há um planejamento que parte dos conhecimentos tradicionais e culturais para a agricultura. Mas aqui, esses conhecimentos são postos em movimento de aprendizagem e ganham novas dimensões na vida dos camponeses/as e educandos/as.

Nessa relação, os educandos e educandas em muitos momentos veem o trabalho nas famílias como fundamental. Porém, há momentos de “estranhamento” das formas de trabalho e da apresentação de formas de conhecimento. Essas sabem que estão em processo de formação em agroecologia, o qual articula conhecimentos das disciplinas do curso de Tecnologia em Agroecologia com as vivências nas comunidades no Tempo Comunidade, assim como com a experiência em agricultura de sua própria família, seja ela agroecológica ou não. Essas relações compõem parte de suas leituras sobre o conhecimento em agroecologia.

Na última vez que vieram, o que iríamos fazer era plantar a batata. Eles não sabiam como plantar batata. Daí nós tinha a palhada. Eles faziam muita pergunta, e o Junior explicando, até o Junior disse: ‘Deus o livre, agricultor que não sabe plantar batata’. Eu disse: ‘quem sabe o sistema deles é diferente’. Mas eles sempre com o porquê né. O Junior disse: “eu sei que tem horas que é tanta pergunta, a gente fica um pouco assim estranha, mas a gente sabe que é porque eles precisam entender”. (Antônia Assentada no Assentamento Contestado- entrevista).

Eu acho que aprendo bastante lá. Eu vejo como eles produzem. Pois eu vejo eles como se esforçam apesar da idade, são persistentes, não se deixam abater. Apesar de cortarem o PAA e o PNAE eles estão produzindo. Neste sentido de aprender, se aprende muito. Na produção a gente vê queo jeito de produzir aqui, é diferente do jeito da gente produzir lá. Eles planta todo canteiro com palhada, ensina. Eu acredito que não estou contribuindo nesta fase, nossa etapa é muito corrida, vamos poucas vezes lá, dias muitos longos. Não criamos um vínculo de muita proximidade, demora. A gente fica com vergonha, e ainda vai com esta ideia de perguntar. E a gente fica sem jeito. E gente jogar um verde, no âmbito da produção é mais fácil, mais quando vai para dentro da casa, da renda, então neste sentido de

estar ensinando. (Robson – Educando da 4ª turma de Tecnologia em Agroecologia – ABY AYALA- entrevista).

Essa relação entre o conhecimento histórico-prático-cultural da família de agricultura como espaço de sobrevivência humana em sua diversidade e do/a educando/a como aprendiz em processos de agricultura, coloca-os em uma relação nova de aprendizes coletivos, pois há um reconhecimento dessa troca entre famílias e educandos/educandas. Há uma compreensão desse conhecimento como espaço amplo de possibilidades, que vai além do conhecimento técnico, ou seja, a técnica aqui está inserida dentro da totalidade da relação de conhecimento e suas finalidades. Do contrário, sem vinculação às necessidades imediatas ou no planejamento de ações futuras da família ou do/a educando/a, o conhecimento técnico perde sua vitalidade como conhecimento sistematizado.

Aprender e ensinar estão, portanto, mediados pelo trabalho e pelo diálogo entre sujeitos em espaços de formação e inserção diversos. O camponês ou a camponesa na caminhada do DS se percebem possuidores de conhecimentos necessários. Os/as educandos/as por sua vez se percebem aprendizes em relação ao conhecimento já adquirido nos estudos e da vida prática, o que contribui para a busca do aprofundamento das dimensões do estudo, do trabalho e da vivência na realidade.

A valorização em trabalhar com a família é passar para os estudos realizados junto com ela, como trabalho em cooperação com outras famílias, totalizando um grupo maior de pessoas trabalhando junto, por um mesmo caminho, que isso pode ser mais valorizado fortalecendo mais os conhecimentos com as famílias que fazem esta trajetória num mesmo rumo e organicidade. Também outro desafio foi de trabalhar a realidade da família que se encontra no assentamento através de diálogo e organização, a família não pode perder de sua cultura, que às vezes por um pouco descontrolado acaba se perdendo e que ela pode compreender. (SANTOS; AIVA, MOURA, 2012, p. 57).

Portanto, é nesse contexto que o trabalho com as famílias é de importância fundamental para compreensão de ambos, potencializando esse tempo, como espaço articulador de conhecimento e de valorização de sua cultura.

4.3.3 Conhecimento como totalidade

Não há conhecimento menor ou maior neste processo. Há uma forma construída de capacidade de compreender a totalidade da realidade da vida camponesa. Conhecimentos que historicamente foram sendo separados, disciplinados, rotulados e muitos esquecidos, em especial na academia. Conhecimentos que na vivência da agroecologia se transformam em conhecimento novo na relação de aprender em ensinar que vivenciam os coletivos que fazem parte. Nesse sentido, Freire afirma que desde o momento em que o ser humano passa a participar “do sistema de relações homem-natureza, seu trabalho assume este aspecto amplo em que a capacitação técnica dos camponeses se encontra solidária com outras dimensões que vão mais além da técnica mesma” (2005 p. 56).

Todos eles que passaram tinham coisas que aprenderam, até mesmo como funciona a tração animal e trabalhar na matraca, outra plantadeira de tração animal. Sempre eles querem aprender, e o que eles passavam a gente aprendia junto com eles. A gente já tem um pouquinho da história, mas para aprender eu precisaria ter uma pessoa a mais no lote. Eu queria aprender e ter mais de uma pessoa para multiplicar o conhecimento. A importância de tudo isso, se você não pegar nada sai, e a maior importância é eles ir para lá, ir na terra, no trabalho junto para aprender. Significa que eles têm que aprender para levar algo para sua comunidade, tem que ter significado, ficar só do lado do papel não escreve e não faz. (Nelson- Assentado no Assentamento Contestado entrevista).

Não há, pois, um conhecimento a-histórico, um conhecimento das coisas definitivo e elaborado a partir de categorias não humanas, atemporais. Todo fenômeno se exterioriza num campo de sociabilidade, e ele nada é para-o-homem fora das determinações dadas por esse campo. As formas como essa atividade se realiza, Marx as entende por efetivação humana. O homem efetiva sua humanidade quando contempla se a si mesmo no mundo criado por ele. Esse mundo pode ser o da arte, da ciência, da religião. [...] O método por meio do qual se elabora o conhecimento é uma “relação aberta”, engajada num campo de sociabilidade que se efetiva mediante a atividade humana. (ROLO; RAMOS, 2012, p. 154).

O conhecimento concebido como totalidade vai ganhando vida e uma compreensão que possibilita sua apreensão, tanto no âmbito das famílias, quanto na formação humana dos estudantes, mediante as relações de trabalho. Assim, extrapola-se a explicação técnica desvinculada da vida e das relações construídas e toma-se a construção histórica dessa técnica, estabelecida em determinado campo do conhecimento, colocando-a em movimento com outras relações históricas constituídas através das experiências de ambas colocadas em movimento.

Então no dialogo desde a primeira etapa que gente faz o processo, dá pra gente ir vivenciando com as famílias do assentamento e conhecer a prática

deles. Uma proposta muito importante, inclusive da gente continuar desenvolvendo na comunidade, onde de fato a gente conhece as famílias e a história. O diálogo de saberes permite que a gente conheça, mais reforça o lado social da agroecologia. A gente como agroecólogo, que entenda este lado que a gente não está aqui só para estudar a planta, mas que de fato entender a agroecologia. Que gente possa se integrar com as famílias, estar contribuindo, não é só “assessorar” a agricultura, senão, não contribuimos com a famílias de fato. O diálogo de saberes ajuda a gente avançar nisto. (Hudson- Educando da 4ª turma de Agroecologia- entrevista).

Abriam a escola, a coordenação da escola latina com a coordenação do assentamento, falaram que os alunos iam fazer um trabalho com as famílias. Na reunião dos grupos perguntaram quem queria receber, e nós abrimos as portas. Nunca ficamos sem receber aqui. A gente nunca parou para pensar nisso: o que nós aprendemos com os alunos, e o que os alunos perguntaram pra nós. Mas eu acho além de fortalecer eles, fortaleceu muito mais nós, porque você vai puxando na sua memória para não se pagar. (Antônio- Assentado no Assentamento Contestado, entrevista),

Há troca de experiência e conhecimento, ter a capacidade de conseguir repassar o que gente sabe e aprendeu com outros, para eles de regiões diferentes, de estado ou países diferentes, é poder compartilhar o que a gente adquiriu junto, nós e os alunos para outros lugares. É o mais importante. (Antônia- Assentada no Assentamento Contestado, entrevista).

Uma das afirmações dos/as camponeses está no relato da diversidade de conhecimentos que estabelecem entre eles e os educandos/as em função da diversidade de regiões, estados e países que sem encontram. Essa condição, segundo eles, coloca esses conhecimentos da agricultura desenvolvidos no contexto em relação com os conhecimentos da agricultura dos diversos países e estados que compõem as turmas de Agroecologia. A afirmação se fundamenta no seguinte: há um aprendizado de técnicas e conhecimentos de agroecologia que se aprende junto ao trabalho. Eles já o colocam em relação às práticas dos estados e dos países, ou seja, uma mesma prática agroecológica ganha dimensões diferentes de conhecimentos sobre solos, climas, práticas tradicionais de manejo, conhecimento astronômico, costumes, experimentações de pesquisa; que se questionam, se complementam e se reorganizam no pensamento; processo crucial para a construção de um novo conhecimento.

Os saberes populares que são passados de geração pra geração, além das praticas tradicionais que eram aplicados na agricultura, as ideias sobre as trocas de sementes entre as /os produtoras/es da comunidade e como as mudanças do desequilíbrio climático interferiu nessas experiências. Ensina, a valorização da agricultura e sua historia a partir do modo de produzir de cada família sem menosprezar os conhecimentos dos agricultores/as e sim aprendendo junto com eles. (Cleidineide - Educanda da 4ª Turma de Tecnologia em Agroecologia- entrevista).

Diálogo de Saberes nas famílias dá pra gente ver muita coisa, muita prática, mas é mais a conexão com o que gente estuda em sala de aula. Tentar praticar, na teoria da trofobiose, por exemplo, a gente busca vivenciar e tentar entender melhor os processos. Por ser um curso de tecnologia, poucotempo, a gente não aprofunda muito bem as coisas, de conhecer mais a fundo porque certas coisas acontecem, o que deixa a gente meio chateado, frustrado, por exemplo, a disciplina de fisiologia vegetal. Mas não conseguimos aprofundar os conhecimentos, compreender melhor os processos. Não seria algo decorado mais aprendido. Então ir pra famílias ajuda a gente buscar compreender melhor. (Hudson - Educando da 4ª Turma de Tecnologia em Agroecologia, entrevista).

A prática realizada com o camponês ou camponesa do Assentamento Contestado é espaço de aprendizagem de uma diversidade de possibilidades vinculadas a realidade dos povos na agricultura. Todo conhecimento é colocado em análise dos condicionantes e de sua superação. Portanto, ele produz uma nova síntese, que já não é igual ao conhecimento posto no primeiro momento.

O processo terá sua continuidade nas relações entre envolvidos, de forma que demandará um programa de formação que deverá orientar-se pela prática-teoria-prática (faço estudando-estudo-fazendo), buscando o envolvimento das pessoas e famílias circunvizinhas ou grupos de interesses, de modo a ir replicando – se no plano da organicidade política e da prática agroecológica, favorecendo e facilitando que os camponeses e as camponesas sejam efetivos protagonistas no processo de social que inclua a promoção da agroecologia. (TARDIN; GUHUR, 2012, p. 7).

Nesse contexto, a síntese aponta para uma construção de um conhecimento que não separa a técnica com a vida em suas múltiplas dimensões. O conhecimento posto com base em elementos sistematizados pela ciência, pelos conhecimentos históricos culturais dos camponeses e das camponesas, pelas vivências entre os sujeitos desses territórios, bem como a forma de trabalhar e compreender esses conhecimentos possibilita um olhar ampliado na construção da agroecologia, mas que se estende para além dele e contribui para uma compreensão de mundo.

4.3.4 As situações limites

No desenvolvimento do DS, um dos momentos do processo de desenvolvimento do método de trabalho é identificação das situações limites, conforme a perspectiva de Paulo Freire. Uma situação limite pode ser a apresentação na análise da realidade da família, que pode envolver questões históricas, sociais, culturais, políticas organizativas e produtivas, desde que se

apontem uma questão a ser aprofundada e superada. Sua superação se dá por meio da identificação, compreensão, análise e ação que supere essa realidade. No caso da ELAA, está vinculada aos processos que requerem a superação de situações que possibilitem a transição agroecológica, que se estabelece mediante uma proposta de ação pedagógica a ser assumida entre a família e os/as educandos/as.

Na análise se busca compreender de maneira articulada a objetividade e a subjetividade, ou seja, tanto das **práticas significativas**, que expressam potencialidades, perdas, limites e contradições, quanto às **falas significativas**, que expressam a maneira como a família camponesa interpreta sua experiência de vida em articulação com a comunidade local e a sociedade. Aqui é fundamental identificar falas que apresentam um situação-limite, ou seja, um limite explicativo na visão da família a ser superado (senso comum). (TARDIN; GUHUR, 2012, p.7).

A situação limite pode estar interligada à forma de organização do agroecossistema das famílias em relação a distribuição, planejamento, fluxo de energias, auto-sustentação e no conhecimento técnico específico das escolhas agrícolas assumidas, como também pode estar na organização social da família visando a análise da organização geracional e de gênero.

Em muitos casos, a formação social dessa família está pautada na prevalência de um sistema patriarcal perverso, que impossibilita que haja diálogo entre a própria família e a abertura para construção de novos conhecimentos, bem como a divisão de compromissos e responsabilidades, que possibilitem um avanço em relação a compreensão da agricultura e da agroecologia. Outro fator, pode ser o político-organizativo, pois apesar das famílias estarem no assentamento, fruto de uma luta coletiva, os níveis de participação, consciência política e organizativa não são homogêneos.

Na Keila a gente discutia muito sobre as formas de cultivar, e os processos, e técnicas diferentes, outras formas, na Iris é ainda pouca prática. Eu ainda não sei se contribui com eles. Dominam muito a agricultura, muito conhecimento, muita experiência acumulada, porém com a chegada doirmão da Keila no lote, ele disse que dali em diante ele tocava e voltaram para convencional, e ela e a mãe abandonaram os processos que vinham fazendo de agrofloresta. (Hudson – Educando da 4ª turma de Tecnologia em Agroecologia, entrevista).

Depois que entrei na escola, passei a ver a agroecologia não só como sistema de produção, mas como modo de viver uma proposta de sociedade. Depois que eu cheguei, eu tive mais formação da sociedade, da luta pelos direitos. Aflorou muito e trabalhei bastante a agroecologia como ferramenta

de luta. Com todos os processos de formação que a gente tem aqui, de quebra de alguns problemas da sociedade, problemas bem graves, a questão do patriarcado, do machismo, e a agroecologia como ferramenta que ajuda a superar. (Hudson – Educando da 4ª Turma de Tecnologia em Agroecologia).

Entre os desafios nessa identificação está a capacidade de analisar a situação, em relacionar esse limite dentro de outras relações, como a história do assentamento, da comunidade, do movimento, do estado e do país que influenciaram para o desenvolvimento dessa situação limite, pois, o desafio é não individualizar o limite como algo que culpabiliza o indivíduo e sua família por sua escolha, mas sim, compreender as múltiplas determinações que fizeram chegar a essa realidade.

Nesse caso todo processo de construção da família, a mãe e a filha tem conhecimentos necessários para continuar os processos de agroecologia, todavia, as assimetrias de gênero na família, a partir da cultura patriarcal impõem limites a superar, visto que com chegada do irmão as mesmas se veem impossibilitadas de continuar os processos de agricultura já desenvolvidos por elas, como se este fosse um saber “menor” e não importante comparado ao do irmão, no qual o trabalho junto aos educandos e as educandas se torna um empecilho da visão dele para mudança pretendida.

A situação limite não pode ser o elemento que imobiliza o coletivo entre família e educandos/as, mas que mobilize em busca da causa, que move a buscar formas de superação, que coloca os/as militantes em permanente desassossego para compreender com profundidade essa condição, com o intuito de transformá-la. Contudo, as soluções passam por processos coletivos de construção conforme os tempos da família e de sua inserção na comunidade e nas organizações.

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limites”. (FREIRE, 2006, p. 105).

Para tanto, a ação pedagógica apresenta possibilidades de superação em diálogo, respeito, confiança e coerência com a família e com os objetivos desta e dos estudantes e suas organizações, visando a análise coletiva e a construção de

ações coletivas de superação das contradições postas pelas situações limites encontradas. Em relação a participação feminina nos processos, há que sempre se estabelecer um olhar mais minucioso sobre as relações de poder e gênero, instauradas nas famílias, desde a relação com as camponesas, como também das educandas.

Ainda que a pesquisa indique o papel fundamental das mulheres nessa relação de conhecimento e suas formas de atuação nesse contexto, ainda é muito frequente em função de todo processo de invisibilização das mulheres, que as mesmas não se vejam como portadoras de conhecimentos importantes a serem compartilhados e ensinados. No DS, as mulheres são parte fundamental em relação ao acompanhamento e a criticidade dos processos de trabalho e aprendizagem desenvolvidos, mas em muitos momentos, elas não colocam seus conhecimentos de forma direta. Elas atuam de forma indireta. Na pesquisa, evidenciou-se que as mulheres têm opiniões, proposições e conhecimento tanto da técnica, como da política e cultura, embora não apareça de modo visível. A relação delas nessa construção do conhecimento perpassa pela crítica e pelo acompanhamento mais sistemático dos processos de trabalho e da organização desses conhecimentos.

O DS na ELAA tem atribuição de carga horária que vai para além do que está proposto, tem limites em relação ao tempo e espaço, pois não se estabelece uma relação mais próxima entre as disciplinas curriculares do curso e uma imersão no DS como possibilidade de relação teórico-prática da disciplina. Essa relação construída encontra sua barreira em especial no campo dos objetivos das possibilidades de organização do currículo. O DS está inserido dentro da carga horária de Prática Profissional na grade curricular do curso de Tecnologia em Agroecologia. Ou seja, tem uma carga horária específica, que ao compreender a totalidade do processo do DS, se torna pequena mediante as possibilidades e do desafio em relação a sistematização do conhecimento proposto.

Os limites não são tanto da escola é do instituto. É em relação ao Diálogo de Saberes. Ligar a prática. Precisamos fazer mais práticas, experiências. E gente faz poucas práticas aqui na escola, até para reafirmar o que a gente debate, até para que a gente ao chegar na base ter mais conhecimentos, ser mais forte para ajudar a reafirmar o que defendemos, para quando chegar na base ter mais conhecimento de fato. (Hudson – Educando da 4ª Turma de Tecnologia em Agroecologia, entrevista).

No diálogo de saberes se pudesse ampliar. Se eles visitam 20 famílias ou 30 famílias, mas as 30 famílias do Assentamento não se encontram, para

poder entender junto esse diálogo de saberes, então acho que isso que fica um vazio. Uma é eles vim aprender trabalhar, vir com os temas da escola, com mais tempo, outro lado era você trazer essas famílias junto, ou como juntar, que vai apresentar a história deles, que liga a questão delas com a nossas. Hoje o que pra mim está muito claro é o apoio que damos para eles para uma luta maior. Eu entendi isso em 87. Essa importância de poder passar isso no processo de formação do assentamento, fazer que o nosso povo vá se apropriando. (Antônio- Assentado no Assentamento Contestado entrevista).

Igualmente, outra situação está na relação institucional com a universidade do IFPR. Em muitos momentos, esta não reconhece a importância desse trabalho como formação dos educandos e educandas. O projeto de um curso de tecnologia impõe limites em relação a proposta de carga horária, ao mesmo tempo que coloca para a necessidade de ampliar tempos e espaço por parte dos educandos/as para realizar vivências, pesquisas e estudos com as famílias do DS, para garantir o desenvolvimento do trabalho junto as famílias. Essa questão afeta diretamente o desenvolvimento dos processos pedagógicos, pois em função do pouco tempo para o seu desenvolvimento, o DS não tem a capacidade de conciliar com a carga horária, outros elementos que interliguem a proposta e possibilitem o seu aprofundamento.

Esses elementos afetam os educandos/educandas e as famílias camponesas que se inserem no processo. Eles apontam, que o tempo de vivência é curto diante das possibilidades apresentadas. Essa relação coloca em xeque os campos e tempos institucionais e não institucionais utilizados para o DS, que em muitos momentos entram em crise e conflitam com outros tempos e espaços de formação propostos e desenvolvidos na ELAA. Conflito aqui, posto como a incapacidade da relação de conciliar e avançar junto aos educadores de outras disciplinas a conjunção de tempos e espaços de pesquisa e estudo que compreendam esse tempo dedicado à pesquisa e vivências nas famílias, como um campo aberto e frutífero de possibilidades pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Nós vamos com um a ideia muito pesada. A gente já vai com ideias de sistematizar coisas e levar no caderno direcionado para não se perder, porque cada etapa que passa a gente vai ficando mais, mas ainda não se temo tempo de ficar lá e conviver. Estressa, é difícil. A gente vemanimado, e sempre quero voltar para escola. No começo da etapa a gente está animado, mas no final é difícil. No final o trabalho dos professores, mais ir para família. É importante separar este estresse na relação com a família, mas os professores teriam que aproveitar mais o que gente faz. (Robson – Educandoda 4ª Turma de Agroecologia, entrevista).

Porque agora vem dois do Paraguai né, vinha um de Santa Catarina, o Leonardo. Vinha só ele que perguntava e puxava o Pascoal. Quero ver e o Pascoal, ele não vir porque ele não consegue falar. E o Pascoal fez um monte de pergunta que foi de impressionar nós e o outro que ficou quietinho. Pascoal falou bastante e ajudou, disse que a alegria dele é vir prá cá, gosto da prática de mexer na terra, prefiro trabalhar o dia inteiro aqui do que ficar estudando. A cabeça fica estourando, a escola precisa ter mais prática nas aulas.’ Se abriu, começou a falar. (Antonia- Assentada no Assentamento Contestado entrevista).

Nesse contexto, encontra-se na relação prática do cotidiano da ELAA, a luta permanente por se fazer reconhecer os conhecimentos e as práticas educativas construídas pelo conjunto das organizações camponesas, que não perpassam pelos moldes da academia e se encontram tomadas de grandes possibilidades pedagógicas de superação do conceito de extensão rural. Isso implica uma mudança de concepções, onde o campo deixa de ser visto somente como um lugar de produção e ainda vinculado ao atraso, passe a ser compreendido como um espaço repleto de vida, de diversidades e conhecimentos que compõem a realidade.

A escola como espaço de formação humana constitui seu Projeto Político e Pedagógico, organizado em tempos e espaços em articulação aos seus objetivos formativos enquanto escola de formação dos movimentos sociais, vinculada diretamente as necessidades específicas dos cursos oferecidos em parceria com as universidades públicas. Nesse contexto, busca-se vivenciar práticas e experiências de convivência e aprendizagem, na qual se insere o DS, que colocam os sujeitos inseridos nesse coletivo a problematizar e a buscar compreender com mais profundidade sua realidade.

Há um caminho de superação percorrido pelas organizações para desenvolver um novo olhar para esses processos. Porém, ainda com muitos limites, frente a avassaladora desumanização imposta a cada momento pelo sistema capitalista, que afeta os seres humanos em sua totalidade, direta ou indiretamente, que influencia os planos de educação e as propostas de educação das instituições públicas.

Assumir as contradições como parte do processo de mudança, não é tarefa fácil, para quem está ao mesmo tempo aprendendo a conhecer a si mesmo, na história e nos caminhos do conhecimento. Em muitos momentos os estudantes idealizam seu processo de formação como algo pré-formatado, contínuo, sem conflito, a partir de uma visão idealista de vida, que desconsidera a dura realidade

em que vive a classe trabalhadora na história e em especial, os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A idealização de resoluções mágicas dos problemas a partir do acesso à universidade está presente na mente de educandos/as e das famílias que se relacionam no DS, onde se idealiza a técnica como promotora de um progresso. A isso se vincula o projeto da Revolução Verde, que se instaura na década de 1960 - 1970, que fortalece no campo brasileiro e na América Latina a entrada das novas tecnologias, conhecimentos técnicos, novas formas de produção, agrotóxicos e a monocultura a partir de uma concepção do campo e do camponês como atrasado.

Tal dilema do agrônomo extensionista, em face do qual precisa manter-se lúcido e crítico. Se transforma os seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo estático, materializado e os estende mecanicamente aos camponeses, invadindo indiscutivelmente a sua cultura, sua visão de mundo, concordará com o conceito de extensão e estará negando o homem como ser da decisão. (FREIRE, 2005, p. 44).

Pautado em um novo momento de campo, esse processo contribuiu para o êxodo rural das famílias camponesas para as periferias dos centros urbanos. No campo, instituiu uma nova perspectiva de vida e de produção que colocava os camponeses como meros executores de receituários e a partir do trabalho educativo dos técnicos agrícolas e dos engenheiros agrônomos, as técnicas novas deveriam ser transmitidas com o máximo de agilidade, para garantir a qualidade e rentabilidade da produção.

O lado técnico tem muita coisa que precisa ser melhorado, a gente tem muito impregnado na nossa cabeça a produção em larga escala, de visar só lucro. Neste sentido, do lado técnico dos conhecimentos é difícil, mas só que você precisa de uma renda por mais que não queira, você tem que pensar nisso, se eu fizer um projeto de SAFs lá na minha casa vou ter que tirar dinheiro, querer tirar retorno disso. Por isso tem que se modificar, porque a gente tem necessidade de sobreviver, é difícil pensar de forma diferente. (Robson – Educando da 4ª Turma de Tecnologia em Agroecologia, entrevista).

Esse processo causou muitas mudanças na agricultura, com prejuízos enormes aos camponeses/as e aos seus saberes, deixou uma herança dura do formato da assistência técnica no campo, que continua presente até os dias atuais, no qual o técnico ou agrônomo é visto como a excelência da técnica na resolução dos problemas referente à “produtividade” agrícola. Esse se especializa em algumas

culturas ou técnicas em detrimento da totalidade, o que fortalece a ideia do técnico como detentor do conhecimento que resolve “todos os problemas” da agricultura, *“porque dá impressão que as pessoas são mais maliciosas, porque eu tenho mais estudo, eu sei mais, e isso vai travando as pessoas, isso bloqueia, de um maneira que não tem abertura e fica na retaguarda. Posso até saber mas não vou falar, porque se eu falar vou temer”* (Antônio – assentado, entrevista).

Essa é uma questão limite para superação de relações de educação e transformação no campo. Pois assumimos a necessidade da formação profissional técnica e o acesso aos conhecimentos com base nas ciências. Todavia, não conseguimos avançar em um método de relação entre esses conhecimentos de forma a construir para humanização de ambos os sujeitos envolvidos. Separam-se as relações sociais, políticas, culturais que envolvem a agricultura e os povos que vivem e trabalham nela para colocarem em seu lugar, novas práticas que resultariam em resoluções dos problemas, principalmente para atingir o aumento da produtividade. Pensamento que influenciou e tem muita alcance na percepção dos camponeses/as e educandos/educandas que se inserem em cursos da área das agrárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa analisou como se estabelece a relação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos dos/as camponeses/as em agroecologia, a partir do Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas, tendo como referência o Curso de Tecnólogo em Agroecologia, na Escola Latinoamericana de Agroecologia (ELAA), no Assentamento Contestado, localizado no estado do Paraná.

Examinar os processos históricos que interligam as mudanças no processo agrícola foi de fundamental importância para compreendermos como essa relação homem-natureza está continuamente sendo atacada e substituída por novos modelos agrícolas, que insistem expulsar as populações tradicionais de seus territórios e subestimar a história milenar dos seres humanos com o desenvolvimento da agricultura em interconexão com a natureza. Os movimentos sociais do campo, vinculados CLOC/Via Campesina, enunciam através de suas lutas a depredação, expulsão e violação de seres humanos e natureza, movimentadas pela ganância do capital e de seu modelo de desenvolvimento, nos territórios camponeses em todo mundo. Na contramão desse modelo, propõem um projeto de sociedade, no qual a natureza, a biodiversidade, a água, a terra e os alimentos, estejam dentro de um projeto de agricultura soberano, diverso, sustentável e agroecológico.

A agroecologia, aqui compreendida para além de um modelo de produção, integra valores, concepções e práticas que trabalham as várias dimensões do ser humano. Ao estar vinculada a um projeto de classe e de emancipação humana, ela é um motor de novas relações necessárias, no âmbito produtivo, social, ambiental, político, cultural e econômico. Todavia, a ação avassaladora do capital nos coloca em desafio permanente de aprender a construir essas relações dentro dos enfrentamentos e das possibilidades deste tempo histórico.

A ELAA, inserida na perspectiva desses movimentos sociais na América Latina, vinculada à rede dos IALAS, tem como desafio, trabalhar a formação dos camponeses e camponesas desses territórios, a fim de construir processos de formação de militantes-educadores/as - pedagogos/as em agroecologia, que vinculem as lutas e a organização dos territórios à construção da agroecologia, com base nas perspectivas acima citadas.

Assumir a construção de uma escola vinculada à vida dos sujeitos e de suas necessidades, implica em lidar com os limites dessa construção, marcada pelos desafios propostos e pela árdua tarefa de reinventar as formas escolares e os métodos pedagógicos que trabalhem as dimensões necessárias. Essa construção é também marcada pela relação institucional com o Estado, através das parcerias das universidades e instituições públicas de ensino superior, pois se estuda, reflete e teoriza, com a finalidade de ocupar todos os espaços possíveis para esse trabalho nas comunidades camponesas. Relações marcadas pelo permanente conflito do protagonismo dos sujeitos do campo em seu processo de formação, tendo em vista os limites das instituições de ensino em avançar nessa compreensão.

Nesse contexto, há uma busca permanente por superar as contradições postas na realidade através de ações que promovam novas relações humanas em todos os sentidos; ações que em muitos momentos encontram percalços desde as condições de construção física, humana e organizativa dessas escolas, até a inviabilidade de construir ações mais coletivas e transformadoras. Ao desenvolver o DS na perspectiva da superação dessa visão de mundo e das pessoas no processo, ocorrem conflitos em torno das perspectivas de mundo e de conhecimento, tanto de negação como de desqualificação, em especial, se este não se vincula diretamente ao pensamento predominante na sociedade capitalista.

Todavia, no DS, as pessoas se colocam nessa relação de diálogo e conflito, mas também de possibilidades, como fruto de experiências sistematizadas, de análises desenvolvidas no âmbito da vida dos/as camponeses/as e daqueles e daquelas que acreditam na necessidade de superação dessa forma de compreender os conhecimentos, a agricultura e o mundo a sua volta. Aqui, educandos/educandas e camponeses/camponesas são o mesmo sujeito coletivo, ou seja, os/as educandos/educandas, também são camponeses/as ou filhos destes, porém, estão em uma posição de maior acesso em relação às formas de conhecimento.

A inserção no curso, traz consigo uma carga de responsabilidades e expectativas que colocam esses educandos e essas educandas em situação importante, porém, em muitos momentos confusa do papel desses profissionais militantes em agroecologia em decorrência dos enfrentamentos na realidade, em especial, em relação a qual a ação desenvolve junto aos camponeses, para que esta promova processos de agroecologia, vinculados ao processo de emancipação humana.

Estabelecer no diálogo e no conflito uma nova relação que parte do princípio de aprendizagem coletiva e da proposta conjunta de resolução das questões, tendo por base a análise da realidade e a construção de novos conhecimentos, possibilita não somente o desenvolvimento de novas práticas, mas principalmente, uma nova ação dos seres humanos envolvidos.

Compreender que a ação desse trabalho carrega consigo um conjunto de possibilidades, mas também de limites a enfrentar, os quais estão centradas, em especial, na capacidade de colocar visões de mundo, conhecimentos, culturas diversas em movimento interno e externo, que vão para além da produção; envolvem toda vida de cada ser humano que se coloca no processo.

Para os camponeses e para as camponesas envolvidos/as, o DS traz um conjunto de possibilidades de vida e consciência de seu papel, de sua capacidade de intervenção e de formação. Ao desenvolverem esse processo mediante o diálogo e o trabalho, se descobrem ao mesmo tempo, educadores/as e educandos/as.

A relação desses conhecimentos promove uma síntese, mais em torno de novas formas de conhecer do que do conhecimento em si. É um meio de construir conhecimentos, movidas pela relação de trabalho. Todavia, geram-se novos conhecimentos ao reconhecer os limites das aulas e a necessária relação com os/as camponeses/as para dar complementaridade aos conhecimentos necessários, ou seja, o acesso ao conhecimento científico, se firma ou não, na relação com os conhecimentos camponeses, tomados aqui não somente na dimensão da técnica, mas de compreensão de mundo.

O fato de o/a camponês/a reconhecer seu papel e os limites dessa relação, leva a um avanço na compreensão do mundo e ampliam-se as possibilidades de se construir a agroecologia, com outras bases de relação e de superação do ser humano, no qual a relação ser humano – natureza busca compreender a totalidade da vida e a causas que podem ter ocasionado diferentes comportamentos na natureza e nos seres humanos, sejam eles naturais ou sociais. Ainda há muito caminho a trilhar e questões para superar coletivamente, porém o DS é um espaço importante de construção de conhecimentos e vem contribuindo de forma significativa na formação de novos seres humanos.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M. G. **Os movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde a prática da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. STÉDILE, M. E; DAROS, D. (org). **Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARVALHO, H. M. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

CLOC/VIA CAMPESINA, **Documentos de trabajo rumbo al VI Congreso Continental de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo**. Argentina: Secretaria Operativa CLOC/ Via Campesina, Abril de 2015.

ELAA. Escola Latinoamericana de Agroecologia. **Experiências Camponesas de Agroecologia**. Lapa: nov. 2009.

_____. Escola Latinoamericana de Agroecologia. **Tecnólogo em Agroecologia: Projeto Pedagógico**. Lapa: out. 2005, 26 fls. Mimeografado.

ELAA. Escola Latinoamericana de Agroecologia; Santos, D. M.S; AIVA, E.J, MOURA, R. **Manejo e Desenho de Agroecossistemas**. Lapa- PR, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e mudança**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira , 2005.

GÖGEN, F. S. A. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. 2ª ed. Estado do Paraná, 2004.

GUHUR, D. M. P. **Contribuições do Diálogo de Saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da Educação do Campo na construção do projeto popular.** 267 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010.

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

MARTINS, A. In: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Cartilha nº 40. **Elementos para compreender a história da agricultura e a organização do trabalho agrícola.** São Paulo, 2016.

MARTINS, F. J. (org). **Práticas educativas da Via Campesina.** Curitiba, PR : CRV, 2014.

MARX Karl, E. F. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Centauros, 2002.

MAZOYER, M; ROUDART, L. **A História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea.** São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MOLINA, M. C. (org). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2010.

RIBEIRO, D; *et al.* **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia.** 2ª Ed.-São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, M. **Pedagogia da alternância na educação rural/ do campo: projetos em disputa.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v 34, n1 p.27-45.jan/abr, 2008.

SANTOS, M. J. dos. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. Reforma Agrária Popular: Tática Necessária para um Posicionamento Concreto na Atualidade da Questão Agrária Brasil.** Artigo apresentado na Jornada de Estudos Agrários: territórios e movimentos sociais no Brasil contemporâneo. 22 a 29/10/2011 – UNESP – Marília/SP.

SOUZA. A. I; SCHONORR,G.M; SCHWENDLER, S.F; BERTOLINI, M. A. A; ALBUQUERQUE; T. S, ZANETTI, M.A. **Paulo Freire: Vida e Obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

TARDIN, J. M. **Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas: Sistematização.** n. 2. 7 fls. Lapa, 2006. Mimeografado.

TARDIN, J. M, GUHUR, D.M.P. (orgs.). **Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas: Caderno de Ação Pedagógica.** EMS: Maringá-PR, 2012.

TONÁ, N. A pesquisa nos Cursos de Agroecologia e nas Escolas e Centros de Formação dos Movimentos Sociais do Campo no Paraná. 7 fls. In: MST. II

Seminário Nacional O MST e a Pesquisa: Pesquisa e Educação Científica nas Escolas e Cursos Formais do MST. Escola Nacional Florestan Fernandes, Guararema, 14 a 17 de março de 2007.