

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Universidade de São Paulo
Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
Institut Supérieur d’Agriculture Rhône-Alpes

Agroecologia e Educação Popular

**Contribuindo na elaboração de um método político pedagógico para
a transição agroecológica de assentamentos da Reforma Agrária**

Guillaume Berthet

Guararema
2012



Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MST

Bahia



ISARA-Lyon

Institut Supérieur d'Agriculture Rhône-Alpes
Lyon, France



NACE-PTECA

Núcleo de Apoio as Atividades de
Cultura e Extensão Universitária em
Educação e Conservação Ambiental.

Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"
Piracicaba-SP, Brasil

Agroecologia e Educação Popular

Contribuindo na elaboração de um método político pedagógico para a transição agroecológica de assentamentos da Reforma Agrária

Guillaume Berthet

Estudante ISARA-Lyon

Turma 40 (2007-2012)

gberthet@isara.fr

Dissertação apresentada no estágio
de conclusão de mestrado como parte das
exigências para a obtenção do título de
Engenheiro / Mestre em Agricultura,
Desenvolvimento Rural e Meio Ambiente.

Orientadores:

Brasil: **Prof. Dr. Marcos Sorrentino**

França: **Prof. Dr. Patrick Mundler**

Guararema

2012

Sou um amante fanático da liberdade, considerando-a a única condição sob a qual a inteligência, a dignidade e a felicidade humana podem se desenvolver e crescer [...].

*Eu quero dizer o único tipo de liberdade que é digno do nome,
a liberdade que consiste no completo desenvolvimento de todas as faculdades morais,
intelectuais e materiais que estão latentes em cada pessoa.*

Mikhail Bakunin

SUMÁRIO

LISTA DOS SIGLOS.....	6
LISTA DOS QUADROS E FIGURAS.....	7
AGRADEÇIMENTOS.....	8
INTRODUÇÃO	10
PARTE 1	12
CONTEXTO E FOCO	12
Capítulo 1: Brasil, desenvolvimento socioterritorial e MST.....	13
1.1. Questão agrária e campesinato.....	13
1.2. Movimentos Sociais Populares do Campo	15
1.3. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: ideologia e estratégia territorial 17	
1.4. O Extreme Sul da Bahia: uma região de conflitos.....	19
1.4.1. Eucalipto e agronegócio	20
1.4.2. MST-Bahia	22
Capítulo 2: Uma iniciativa de desenvolvimento local: o projeto <i>Assentamentos Produtivos Agroecológicos</i>	24
2.1. Histórico do projeto	24
2.2. O Centro de Formação, Educação e Pesquisa em Agroecologia e Sistemas Agroflorestais.....	25
2.3. O projeto de pesquisa.....	30
2.3.1. Objetivo e atividades	30
2.3.2. Foco de pesquisa e hipóteses	31
PARTE 2	33
METODOLOGIA E RESULTADOS	33
Capítulo 1: Uma metodologia alternativa	34

1.1. Marco teórico.....	34
1.1.1. Bases epistemológicas	34
1.1.2. Elementos teóricos.....	35
1.2. Metodologia construída	37
1.2.1. Investigação, imersão, militância, análise	37
1.2.2. Sistematização de experiências.....	39
Capítulo 2: Transição agroecológica.....	41
2.1. A Agroecologia: um novo paradigma.....	41
2.1.1. Bases epistemológicas	45
2.1.2. Agroecossistemas sustentáveis	46
2.1.3. Desenvolvimento territorial agroecológico	49
2.1.4. Agroecologia e MST	51
2.2. A transição agroecológica.....	53
2.3. Projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos: construindo a transição	58
2.3.1. Pré-assentamentos do Extreme Sul da Bahia.....	58
2.3.2. A escolha temática da proposta educativa do projeto.....	60
Capítulo 3: Educação popular e emancipação.....	63
3.1. Processos emancipatórios	63
3.1.1. Educação popular: o legado de Paulo Freire na luta de classe	63
3.1.2. Participação social e Poder Popular.....	67
3.2. Método pedagógico de organização popular	71
3.2.1. Princípios filosóficos e pedagógicos	72
3.2.2. Materialismo Histórico Dialético	75
3.2.3. Matrizes pedagógicas.....	77
3.3. A escolha pedagógica do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos	79
3.3.1. Diagnóstico participativo.....	80
3.3.2. O Projeto Político Pedagógico do CeFEPASA	82

3.3.3. Processo de formação da equipe.....	84
PARTE 3	89
A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NA TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA.....	89
Capítulo 1: Fundamentos ontológicos e epistemológicos	90
1.1. Relação Trabalho Educação.....	90
1.1. Leitura epistemológica cruzada de educação popular emancipatória e agroecologia	92
Capítulo 2: Construindo a Soberania Popular	95
2.1. Poder Popular e processos democráticos	95
2.2. Soberania alimentar e gestão territorial	101
2.3. Estratégia política do Movimento Popular.....	104
2.1.1. Agroecologia e cooperativismo	105
2.1.2. Formação de quadros militantes	106
Capítulo 3: Método Pedagógico da Educação Popular Agroecológica.....	109
3.1. Formação, Educação e Pesquisa em Agroecologia e Sistemas Agroflorestais.....	109
3.2. Extensão Rural Agroecológica.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS.....	126

LISTA DOS SIGLOS

CONTAG: Confederação Brasileira de Trabalhadores da Agricultura

CPT : Comissão Pastoral da Terra

ENERA : Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

ENFF: Escola Nacional Florestan Fernandes

ESALQ: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz

FAO: Food and Agriculture Organisation

FETAG: Federação Brasileira de Trabalhadores da Agricultura

FMI: Fundo Monetário Internacional

IALAs: Institutos Agroecológicos Latino-Americano

IBGE : Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEJC: Instituto de Educação Josué de Castro

INCRA : Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERRA: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

MST : Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra

OMC : Organização Mundial do Comércio

PAE: Planos de Ajustamentos Estruturais

PIB: Produto Interior Bruto

PPP: Projeto Político Pedagógico

PRONAF : Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA: Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

PRV: Pasteiro Racional Voisin

PT: Partido dos Trabalhadores

SAF: Sistema AgroFlorestal

USP: Universidade de São Paulo

ISEC: Instituto de Sociología y Estudios Campesinos

SLOT: Sistema Local Territorial

LISTA DOS QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: principais elementos, componentes e funções da biodiversidade (fonte: Guterres, 2006).....	20
Quadro 2 : Caracterização dos pré-assentamentos do projeto.....	22
Quadro 3 : Matriz de recuperação e organização.	40
Quadro 4 :Trabalhos importantes na história da agroecologia na perspectiva norte americana (fonteWezel & al., 2009).....	43
Quadro 5 :Comparação entre agricultura imperialista e agricultura popular (fonte: Guterres, 2006).....	52
Quadro 6 : Comparação entre as tecnologias da Revolução Verde e da Agroecologia.	54
Quadro 7 : Fundamentos básicos da ecologização e da ação coletiva sob a perspectiva multidimensional (fonte: Costabeber & Moyano-Estrada, 1999).	58
Figura 1: O território do Extreme Sul da Bahia (Fonte: SEI, 2008).	19
Figura 2 :Principais correntes vinculadas ao movimento da agricultura alternativa (adaptado de Khatounian, 2010).....	42
Figura 3 : As três dimensões da Agroecologia Política (adaptado de Collado, 2011).	44
Figura 4 : Evolução de uma agrofloresta da implantação aos 40 anos (fonte: Projeto Arbóreto, Parque Zoobotânico, Universidade Federal do Acre).	48
Figura 5 :Níveis de transição agroecológica (fonte: Fernando Franco, 2010).	56
Figura 6 : As três dimensões do processo de mudança (fonte: Costabeber & Moyano-Estrada, 1999).....	57
Figura 7 : Níveis de participação (adaptado de Lucas, 2010)	96
Figura 8 :Organicidade - Instâncias de representação política no MST.....	98
Figura 9 :Comunicação e intersubjetividade no processo educador dialógico.	111
Figura 10 : Exemplo de funcionamento básico da extensão rural agroecológica do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos (Obs.: apesar da representação gráfica do esquema, não visualizar o processo de <i>cima para baixo</i> , mas sim de maneira cíclica).	114

AGRADEÇIMENTOS

Muitos são os agradecimentos a serem feitos na realização deste trabalho. Primeiro tenho que agradecer os membros da equipe local do projeto, grandes militantes e amigos, equipe que conseguiu estabelecer uma linda dinâmica coletiva: as duplas técnicas: Marlene e Elaine, Amarildo e Zelito, Jovem e Marcinho, Lélío e Ricardo, Ronaldinho e Alagoana; a “equipe do Centro de Formação”: Gilberto, Dionara, Alexandre, Ana Paula, João Portella; as estagiárias Júlia e Leia; e a coordenadora política, uma grande militante, exemplo de dirigente e de mulher, Liu.

Agradecimento especial à Leonice, dirigente da Brigada Olga Benária, por sua hospitalidade e pela amizade que cresceu entre nós.

Agradeço Marcos Sorrentino e Patrick Mundler, os orientadores deste trabalho, pelas ricas trocas e a ajuda.

Aos professores João Dagoberto e Paulo Kageyama pela disponibilidade.

Aos acampados dos pré-assentamentos São João, Bela Manhã, José Martí, Jaci Rocha, Herdeiros Da Terra, Abril Vermelho e Antônio Araújo, notadamente Mirlis, Claudia, Jorleide, Nel, Nice, Eder, Cleide, Alcione... pela receptividade, a amizade, o companheirismo e a luta que eles levam no dia a dia.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pela persistência na luta cotidiana para construir um outro mundo, pela justiça social e soberania popular.

À Escola Nacional Florestan Fernandes, por ter me recebido nos seus muros onde escrevi a quase totalidade da dissertação participando da vida da escola. Agradeço especialmente todas as pessoas que nela trabalha, que lhe dá vida: a Brigada permanente Apolônio de Carvalho.

Agradeço também a IV Turma de Formação de Formadores Latino-Americano da ENFF, pela riqueza das trocas e a energia que me deram para desenvolver o trabalho.

À minha família, que me transmitiu os valores da simplicidade, do respeito do outro e da Terra.

À Sarah Lopez, grande mulher e militante, pelas trocas e a energia transformadora propiciada.

Á todas as companheiras e os companheiros do mundo inteiro que lutam para criar uma nova história para a Humanidade.

Aos companheiros do passado, mortos pela causa mas que continuam viver em nossos corações.

Á Vida, a minha grande amante, que cuida quem nela confia, que me fez quem eu sou e que me guiou neste caminho.

Etreinte est l'anagramme d'éternité.

Henry de Montherlant

Gratidão !

INTRODUÇÃO

Se eu soubesse que o mundo acabaria amanhã, ainda hoje eu plantaria uma árvore.
Martin Luther King

Este trabalho é uma árvore, uma esperança.
Como uma árvore, ele tem suas raízes. Podemos vê-las na dialética da realidade contemporânea deste início de século XXI. A época das crises: sociais, culturais, identitárias, ambientais, econômicas...societárias. Frente à destruição, à injustiça, à força da morte, fortalece-se o espírito da mudança, da revolta construtiva, da indignação militante, da esperança, do amor. Esses imateriais átomos materializam-se em convicções, ideais, compromissos: os minerais que permitiram a germinação deste projeto e que nutriram o seu desenvolvimento.

Como uma árvore, ele tem seu tronco, seus galos: uma metodologia centrada, que conduziu à diversas atividades, suportes das luminosas folhas do conhecimento.

Como uma árvore, ele tem seus frutos: as reflexões propiciadas por um processo de maturação, apresentadas nesta dissertação, que talvez possam nutrir quem precisa.

A minha escolaridade me conduziu a me especializar em Agroecologia através da experiência prática e do mestrado em Desenvolvimento dos Territórios Rurais e Gestão de Projeto do Instituto Superior de Agricultura Rhône-Alpes, na França. De outro lado, a minha trajetória militante me colocou no caminho da educação popular, primeiro na França e mais tarde no Brasil. Ao mergulhar nos dois temas (agroecologia e educação popular), e ao perceber as conexões profundas entre os dois, cheguei a desejar aprofundá-las.

Porque nada acontece por acaso, o Pr. Marcos Sorrentino da ESALQ me informou de um projeto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – com quem eu já tenha trabalhado durante quase um ano – de construção de um Centro de Formação em Agroecologia. Fui então convidado a participar como estagiário do projeto. Com a ajuda financeira do Serviço de Educação da região Rhône-Alpes (ExploRA Sup), consegui trabalhar durante seis meses no projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos, conforme as normas do mestrado.

O projeto nasce em um contexto de violentos conflitos sociais e ambientais no Extremo Sul da Bahia, notadamente entre o MST e as empresas de eucalipto. O Movimento ocupou seis fazendas da atual Fibria, na legitimidade, as fazendas não cumprindo a função social da terra. A

multinacional, para o seu desenvolvimento e seus lucros, precisou de repente amenizar os conflitos com os Movimentos Populares, e chamou a Universidade de São Paulo (Esalaq) para realizar a mediação. Surgiu então um projeto do MST em parceria com a ESALQ: o projeto hoje chamado “Assentamentos Produtivos Agroecológicos”, cuja finalidade central é a construção de um Centro de Formação, Educação e Pesquisa em Agroecologia e Sistemas Agroflorestais no Extreme Sul da Bahia, com público principal os agricultores dos sete acampamentos que nasceram da ocupação das fazendas da Fibria.

O foco da pesquisa é fruto do diálogo de três elementos: a necessidade de aprofundamento temático para contribuir no projeto, a especialização de formação do autor em agroecologia, e a sua experiência prática em educação popular. Assim, para produzir uma pesquisa mais adequada possível, foi escolhido trazer para o debate uma **contribuição para a construção de um método pedagógico para a transição agroecológica de assentamentos da reforma agrária**. Através deste foco, vamos tentar responder a uma pergunta norteadora: *como processos educadores contribuem para a transição agroecológica de assentamentos da reforma agrária ?*

Dividimos a dissertação em três partes: o contexto e o foco da pesquisa; a metodologia e os resultados; e a dimensão pedagógica da transição agroecológica. Na primeira parte tentaremos entender o contexto da pesquisa: o Brasil, seu desenvolvimento territorial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e, por fim, o projeto Assentamento Produtivos Agroecológicos, sua história, seu território. Na segunda parte demonstraremos a metodologia escolhida e praticada na pesquisa, para poder entrar na análise dos dois temas centrais: a transição agroecológica e a educação popular. Enfim, na última parte, procuraremos interpretar as conexões dos dois conceitos para contribuir na reflexão de um método político pedagógico para transição agroecológica.

PARTE 1

CONTEXTO E FOCO

Somos condenados a fazer o caminho caminhando, não raro na noite escura, sem ver claramente a direção e sem poder identificar os empecilhos. E precisamos crer e esperar que o caminho nos conduza a algum lugar que seja bom para se morar e demorar nele.

Leonardo Boff

Capítulo 1: Brasil, desenvolvimento socioterritorial e MST

*Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiros.
Ernesto “Che” Guevara*

1.1. Questão agrária e campesinato

A questão agrária no Brasil surgiu no seu nascimento com a colonização portuguesa, no século XVI. Criou-se logo após da chegada dos europeus as capitânicas: grandes concentrações de terra repartidas entre pessoas de confiança da coroa. Esses ricos proprietários tornaram-se então donos das terras, das riquezas e das pessoas, através notadamente da escravidão e da exploração sistemática dos recursos naturais. Era o início do latifúndio. Na Independência do país em 1822 a situação piorou: violentos conflitos armados determinaram a nova repartição fundiária, fortalecida em 1850 pela primeira Lei da Terra. Desde então o poder político ficou nas mãos dos latifundiários. Foi somente no fim dos anos 1950 que a questão agrária começou a ser discutida pela sociedade. (Morissawa, 2001 ; Incra, 2010)

Foi elaborado no início da ditadura de 1964 o Estatuto da Terra que reconhecia a função social da terra e promovia, por meio de órgãos institucionais, ações de emergência nos conflitos e na estimulação da colonização de novas regiões. Em 1970 foi constituído o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que é até agora o órgão principal de política fundiária do Estado.

A Constituição Federal de 1988 amplia a área de abrangência da função social da terra, como confere o artigo 184 do Título VII, Da Ordem Econômica e Financeira, Capítulo III – Da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária:

Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusulas de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até definida em lei. (*apud*. Ribeiro, 2010)

Hoje em dia, observa-se uma concentração de 132 milhões de hectares de terras em mãos de poucos mais de 32 mil latifundiários. O Brasil possui os maiores latifúndios da história da humanidade: a soma das 27 maiores propriedades de terra atinge a superfície do Estado de São Paulo. Em 2003, foram registradas como improdutivas 70% das áreas dos latifúndios, ou seja, mais de 120 milhões de hectares improdutivos. (Guterres, 2006; p80-81).

As terras supostamente disponíveis no Brasil são estimadas a 106 milhões de hectares. Acrescentando com os 120 milhões de terras subaproveitadas dos latifúndios do país, teria mais de 220 milhões de hectares disponíveis para a reforma agrária. Mas parece que essas terras e outras já teriam destinação: a exploração agropecuária e madeireira pelos grandes grupos econômicos nacionais e multinacionais. (Guterres, 2006; p84)

O entendimento da conjuntura da agricultura brasileira tem que passar pela análise da sociedade mundial globalizada, guiada pela racionalidade econômica através do sistema capitalista neoliberal. Um elemento importante a ser destacado é a atuação de instituições internacionais, tais a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas instituições difundiram com muita eficiência um modelo hegemônico de desenvolvimento, não só no Brasil, mas no mundo inteiro. Uma das estratégias mais eficácia foi os Planos de Ajustamentos Estruturais (PAE) do FMI que permitiu liberar dinheiro do Banco Mundial para oferecer créditos para os países “menos avançados no crescimento econômico”. As condições da obtenção do crédito? Diminuição do poder de compra; diminuição das prestações sociais; investimento na agricultura de exportação; diminuição dos subsídios alimentares; devaluação da moeda; livre circulação dos benefícios (prosperidade multinacionais, diminuição taxas do Estado, zonas francas...) (Strahm, 1982 *apud* Cauchy, 2008). Em 2000, a dívida mundial chega a 2 600 bilhões de US\$. No mesmo ano, a dívida exterior do Brasil ultrapassa 240 bilhões de US\$, ou seja 52% do seu PIB.¹

Foi neste contexto que piorou a situação agrária, com a chamada revolução verde: favorecendo a modernização da agricultura, difundindo um modelo intensivo, monocultural, e de grande escala para exportação – liberando assim mão de obra para a indústria; abrindo mão para a implementação e o desenvolvimento de multinacionais de tecnologias agrícolas e de agroalimentação – sabemos que hoje em dia a agricultura brasileira está sob domínio de 50 grandes conglomerados, dos quais apenas 20 são brasileiros, porém associados a transnacionais (www.mst.org.br); privatizando cada vez mais os meios de produção; e, por fim, criando um novo paradigma cultural no campo e na sociedade brasileira como um todo.

Em 2004, o Brasil se livrou da dívida do FMI, mas com grandes consequências na dependência do país na economia mundial e no modelo de desenvolvimento de maneira geral. A anotar

¹ Eric Toussaint, Les chiffres de la dette en 2005, www.cadtm.org

também que o Brasil, como o Rwanda ou o Iraque, teve que pagar a dívida contratada durante a ditadura militar, chamada por Eric Toussaint de “dívida odiosa”.

Mesmo com a criação do Programa Nacional de Agricultura Familiar (Pronaf), o Estado brasileiro vem apoiando com alto recurso financeiro o desenvolvimento do agronegócio, principalmente para a produção e exportação de soja, eucalipto, e cana de açúcar, enriquecendo assim o capital financeiro estrangeiro. Em 2004, do financiamento agrícola do governo foi reservado R\$ 5,4 bilhões para o Pronaf, 7 bilhões para os pequenos agricultores, e 39,5 bilhões para os grandes (Guterres, 2006). No entanto, é lógico, ninguém até agora se alimenta de soja, eucalipto ou cana de açúcar.

Nesta breve e resumida síntese histórica da questão agrária brasileira se pode perceber que se trata de um debate de sociedade. Bourdieu falava que “il n’y a pas de pays sans paysans” (não tem país sem camponeses), e, partindo da concepção de uma agricultura produzindo alimento para o povo e ao mesmo tempo preservando a paisagem e os recursos naturais, ainda faz sentido. Lembramos que segundo a FAO já ultrapassamos o nível mundial de um bilhão de pessoas sofrendo de fome aguda e/ou crônica, e que estamos caminhando para atingir oito bilhões de seres humanos no planeta. Nessa conjuntura mundial, a questão agrária não só brasileira mas também mundial realmente é um elemento crucial.

Se “a luta pela terra é uma luta popular, a reforma agrária é uma política pública de competência do Estado” (Fernandes, 2008; p28). Lembrando que “a reforma agrária emerge dos movimentos sociais, e, como proposta, se configura no plano político do enfrentamento entre as diferentes classes e sua correlação de forças no Estado” (Grzybowski, 1991; p75).

Faremos um aprofundamento do conceito de desenvolvimento territorial mais para frente, na parte 2 (2.1.3. Desenvolvimento territorial agroecológico).

1.2. Movimentos Sociais Populares do Campo

Neste contexto foi se enfatizando a participação da sociedade civil na esfera pública, com reivindicações sociais e políticas. Se organizando na forma de movimentos sociais, essa participação permitiu a formação de “identidades coletivas e ideários comuns, pré-requisitos para a demanda coletiva de direitos e para a criação de novos valores e normas para a vida societária” (Scherer-Warren, 2002; p41).

Segundo Scherer-Warren (2002), fala-se de movimento social quando surgem práticas de lutas pela cidadania que transcendem as reivindicações específicas e a prática localizada e temporal de cada associação. O movimento social é “um conjunto de referências simbólicas, num campo de valores sociais e de práticas sociais, que vai sendo construído na memória e na ação coletiva, penetrando em vários níveis, nas relações familiares, comunitárias, societárias, no local, no nacional e no planetário” (Rossiaud e Scheder-Werren, 2000 *apud*. Scherer-Warren, 2002; p45).

Assim, as ligas camponesas, que eram até então meras associações de autodefesa e solidariedade, se tornaram movimento social na década 1960 ao “situar-se no cenário político com uma bandeira arrancada das classes dominantes: a reforma agrária radical” (Marini, 2000; p25-26).

Quando falamos de Movimento Social Popular ou Movimento Popular fazemos referência à organização dos “oprimidos” do sistema: a classe trabalhadora, os marginalizados, os “sem”: sem-terra, sem-teto, sem-trabalho, sem-educação, sem-saúde... Essas pessoas, ao organizar-se, articular-se e pondo-se

em movimento contra a exploração, a dominação, a violência porque sabem as suas causas, tornam-se o “povo político”, constituem os chamados movimentos sociais populares. (...) Portanto, o popular é plural, complexo, multifacetado, apresenta marcas de conformismo, mas também de resistência e de rebeldia (Paludo; Beatrice, 2007; p10 *apud*. Ribeiro, 2010; p64)

Assim, os objetivos estratégicos de soberania de um Movimento Popular seriam segundo Ademar Bogo (2009):

1. A elaboração de um plano de construção nacional que assegure a coesão orgânica e a política do movimento;
2. A construção de um forte movimento nacional de massa, com realidades e rostos regionais, que responda às necessidades concretas e específicas de uma categoria profissional, setor...;
3. Produzir quadros militantes dispostos a dirigir o movimento de massa e relacionar a luta econômica com a luta política de transformar, pela raiz, as estruturas da sociedade capitalista.

Os Movimentos Populares do campo vieram se constituindo no enfrentamento de uma agricultura capitalista monopolizadora de recursos, notadamente através da criação da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Mas o golpe militar de 1964 reprimiu violentamente as primeiras ligas camponesas e gelou a organização do povo. Foi no fim da ditadura em 1984 que os Movimentos realmente se organizaram notadamente com a criação

da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag) e da Via Campesina (organização internacional de luta camponesa), que congrega vários movimentos sociais rurais. Dentro desses destacamos um movimento que virou referência mundial de luta popular no campo: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

1.3.O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: ideologia e estratégia territorial

No fim do regime militar o MST nasce oficialmente com o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Janeiro de 1984 no Estado do Paraná, após de cinco anos de gestação, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Partido dos Trabalhadores (PT) (Morissawa, 2001). Desde já, o Movimento começa o seu processo de territorialização através da ocupação de terras e de conquista de assentamentos rurais onde se reconstitui a luta pela terra. Importante destacar que se fala de ocupação e não invasão, pois as terras reivindicadas não cumprem a função social e, conforme a Constituição brasileira devem servir para a reforma agrária. Um ditado do Movimento fala: “enquanto tem gente sem terra e terra sem gente, nos vamos ocupar !”

O processo de assentamento das famílias Sem Terra fundamenta-se em uma metodologia de luta popular, em uma “lógica constituída na *práxis*, como componentes constitutivos a indignação e a revolta, a necessidade e o interesse, a consciência e a identidade, a concepção de terra de trabalho contra a de terra de negócio e de exploração, o movimento e a superação”(Fernandes, 2008; p33). Essa estratégia de territorialização teve como resultado, em 2010, o assentamento de 124 240 famílias em mais de 1 700 comunidades, em 22 Estados (Ribeiro, 2010).

O processo de consolidação do MST também se baseou na formação permanente de lideranças que fortaleceram a organicidade e garantiram a territorialização do MST, criando uma autonomia política e uma cultura de resistência camponesa (Fernandes, 2008).

O MST nasceu no contexto da revolução verde, em um processo de industrialização da agropecuária, e ele entrou plenamente no quadro da modernização, procurando desenvolver assentamentos com uma produção mecanizada, em relativamente grande escala, e inserida no mercado. Esta opção política marcou a primeira fase de existência do Movimento, com numerosos projetos agroindustriais através da criação de cooperativas de produção nos assentamentos. Ao optar por essa estratégia de desenvolvimento, o MST respondia a uma questão fundamental que consistia em

decidir se se considerava inelutável o novo quadro de industrialização da agropecuária e, portanto, se se lutava dentro deste quadro através da coletivização do processo de trabalho; ou se, pelo contrário, se considerava possível e conveniente à recusa daquela modernização em nome da sociedade rural arcaica e do trabalho familiar. (Bernardo, 2012)

Segundo a análise de Bernardo (2012), a criação do Pronaf em 1995 teria levado a direção do MST a frear as cooperativas de produção, concentrando-se na agricultura familiar, considerando que os créditos para cooperativas foram bloqueados a favor da agricultura familiar. As cooperativas de produção sendo o meio principal de modernização da agropecuária, a direção teria optado por outra estratégia: o desenvolvimento de uma tecnologia oposta, adequada ao quadro socioeconômico camponês e à preservação do meio ambiente: a agroecologia (Bernardo, 2012).

O MST luta para a Reforma Agrária Popular, que tem como objetivos centrais (no anexo 1 a proposta completa de Reforma Agrária Popular do MST):

- Eliminar a pobreza no meio rural.
- Combater a desigualdade social e a degradação da natureza, que têm suas raízes na estrutura de propriedade e de produção no campo.
- Garantir trabalho para todas as pessoas, combinando com distribuição de renda.
- Garantir a soberania alimentar de toda população brasileira, produzindo alimentos de qualidade e desenvolvendo os mercados locais.
- Garantir condições de participação igualitária das mulheres em todas as atividades, em especial no acesso à terra e na produção, buscando superar a opressão histórica imposta às mulheres.
- Preservar a biodiversidade vegetal, animal e cultural que existe em todas as regiões do Brasil, que formam nossos biomas.
- Garantir condições de melhoria de vida para todas as pessoas e oportunidades de trabalho, renda, educação, cultura e lazer, estimulando a permanência no meio rural, em especial da juventude.

O MST é um caso um pouco especial dentro dos movimentos sociais: ele se comporta, ora como um movimento de massa, ora como uma instituição, ora como uma organização social com intencionalidade política. Outra especificidade é que “há produção de uma identidade coletiva que transcende as características específicas dos sujeitos que o integram. Sem Terra virou nome simbólico, referência de luta, de organização, de ética, de cidadania” (Caldart, 2000; p206).

1.4.O Extreme Sul da Bahia: uma região de conflitos

O Extreme Sul da Bahia (Ver figura 1), território central da nossa pesquisa, é uma região de diversos conflitos sociais onde coabitam diversos atores, notadamente as empresas de produção de eucalipto, comunidades indígenas e quilombolas, pequenos agricultores e Movimentos Sociais Rurais, cujo principal é o MST.



Figura 1: O território do Extreme Sul da Bahia (Fonte: SEI, 2008).

1.4.1. Eucalipto e agronegócio

A região tem um clima muito favorável para agricultura, permitindo atingir um dos maiores níveis de crescimento vegetal do mundo. Por essa razão, e pelo preço baixo da terra, várias empresas de produção de eucalipto se implementaram no território para produção e exportação de polpa de celulose. Destacamos a Veracel, a Fibria, a Suzano e a CAF, que afirmam ter o maior rendimento do mundo. A área total de plantio de eucalipto no Estado da Bahia atinge aproximadamente 600 mil ha (Dagoberto, 2012).

O plantio de eucalipto em grande escala tem fortes impactos, tanto ambientais quanto sociais e econômicos. Por ser monoespecífico, a plantação reduz drasticamente o nível de biodiversidade do agroecossistema. Sabemos que a biodiversidade é fundamental para manter o equilíbrio natural e a fertilidade dos sistemas, preservar a água, manter um alto nível de resistência e adaptação, através de mecanismos de regulação biológica de pragas e doenças, de ciclagem dos nutrientes da biomassa... (Ver quadro 1)

Elemento	Componentes	Principais funções
Árvores	Bosque natural	Estabilidade ambiental e biótica, biodiversidade
	Plantações florestais	Estabilidade ambiental, proteção da fauna
	Arvoredos de elevação e ladeiras	Proteção do solo e fauna, economia de água
	Cortinas quebra-ventos	Proteção do solo e fauna, corredores de biodiversidade
	Barreiras vivas	Biodiversidade, estabilidade ambiental
Vegetação Natural	Flora melífera	Alimento para insetos benéficos
	Capoeiras	Refúgio e alimentos fauna natural
	Outras	Alimento insetos e outros nutrientes
Vida silvestre	Microorganismos e animais do solo	Formadores de solo, fertilidade, reciclado nutrientes, regulação biológica
	Animais silvestres	Controladores biológicos
Agricultura	Diversidade	Resistência, adaptação, estabilidade
	Rotação de cultivos	Controle de pragas, fertilidade
	Policultivos	Controle de pragas, uso de recursos, estabilidade
	Coberta vegetal	Proteção do solo, fertilidade, economia de água Regulação biótica
Pecuária	Raças autóctones	Adaptação, resistência, qualidade
	Integração agricultura	Uso de recursos, controle biológico, fertilidade

Quadro 1: principais elementos, componentes e funções da biodiversidade (fonte: Guterres, 2006).

O monocultivo de eucalipto é considerado como a “menos pior” das principais monoculturas em comparação à cana de açúcar ou soja, por ter um ciclo longo que possibilita uma melhor ciclagem de nutriente e menor desgaste da terra (Dagoberto, 2012). Mas mesmo assim, é utilizado grande quantidade de insumos contaminando os solos e os rios, sem falar da “a-biodiversidade” já evocada.

As empresas de eucalipto, guiadas pela lei do “sempre mais”, vêm se desenvolvendo com uma estratégia de territorialização agressiva, comprando cada vez mais terras, para produzir sempre mais e aumentar os benefícios. Lembramos mais uma vez que ninguém come eucalipto e que o mercado alvo das empresas é o mercado mundial. Quer dizer que o povo e a economia brasileira não beneficiam nem do produto nem do dinheiro gerado. Do mesmo modo, as empresas monopolizam cada vez mais terras agrárias, impossibilitando o estabelecimento de produtores de alimento e, através disso, o abastecimento local da zona rural. Elas impossibilitam assim um desenvolvimento rural sustentável endógeno, obrigando a importar cada vez mais alimentos, reforçando a dependência exterior.

As primeiras vítimas desta estratégia territorial são as populações locais, os camponeses, índios e quilombos, que perdem pouco a pouco o direito de viver dignamente no seu território, que se afastam da construção popular da soberania alimentar. A classe popular, sendo muitos deles camponeses expropriados, não tem condição de comprar terra, somente à reforma agrária pode permitir redistribuir as terras para essa população agrícola desejosa de produzir alimentos para a sociedade. Mas as empresas de eucalipto chegam primeiras e compra as terras com preço barato. Em consequência, os polos urbanos crescem, as condições de vida pioram, o desemprego aumenta, a violência explode etc.

Empresas como a Veracel, a Fibria, a Suzano e a CAF se posicionam como protagonistas da sociedade globalizada estruturada por uma economia de mercado voltado para o exterior, estendendo a racionalidade econômica a todas as esferas da sociedade. Mais uma vez se repete a mesma história: o enriquecimento de poucos privilegiados em detrimento do resto da população e do meio ambiente, o coroamento dos tecnocratas, esses novos senhores feudais que parecem ser fora da lei.

Mas frente a essa opressão territorial se organizou a resistência popular como o desejo vital de construir outro tipo de desenvolvimento, com base na justiça social e soberania popular. Vamos falar aqui do principal: o MST-Bahia.

1.4.2. MST-Bahia

O MST na Bahia completará 25 anos em setembro de 2012. Na região Extremo Sul, ele organizou seu processo histórico de luta em um novo paradigma de enfrentamento. Nesta região, o latifúndio tradicional – que era ocupado por ser improdutivo ou não cumprindo a função social

– é muitas vezes substituído pelos monocultivos de eucalipto de multinacionais, o latifúndio sendo geralmente comprado por elas. O Movimento vai então organizar a base para realizar ocupações em terras produtivas.

A resposta das empresas foi durante muito tempo muito violenta, expulsando o povo de maneira muito brutal: bala de borracha, humilhação, queimada dos barracos etc.(testemunho de acampados). Se hoje em dia as empresas respondem com mais diplomacia – a certificação internacional da produção de eucalipto requer a amenização dos conflitos sociais, e a certificação abre para novos mercados! – os espíritos são marcados para sempre, como testemunha o ódio materializado no eucalipto.

A conquista das áreas da pesquisa começou em abril de 2007, com a ocupação das fazendas Pombo Roxo e Bela Manhã, terras que pertenciam à Aracruz (empresa comprada pela Fibria), atualmente acampamentos SÃO JOÃO e BELA MANHÃ. Na sequência foram ocupadas as fazendas Projeto 717, Colatina, Pombo Roxo (outra parte do complexo), Boa Sorte, e Cotia, todas terras da Aracruz, dando origem aos acampamentos JOSÉ MARTÍ, JACI ROCHA, HERDEIROS DA TERRA, ABRIL VERMELHO e ANTÔNIO ARAUJO (Ver quadro 2) ².

Acampamento	Fazenda	Área (ha)	Município	Ocupação
São João	Pombo Roxo	3 396	Alcobaça/Prado	Abril 2007
Herdeiros da Terra				2010
Bela Manhã	Bela Manhã	2 181	Teixeira de Freitas	2007
José Martí	Projeto 717	1 119	Alcobaça	2008
Jaci Rocha	Colatina	2 370	Prado	2009
Abril Vermelho	Boa Sorte	92	Alcobaça	2010
Antônio Araujo	Cotia	1 597	Prado	Abril 2011

Quadro 2 : Caracterização dos pré-assentamentos do projeto.

² Fala da Liu, dirigente da brigada Joaquim Ribeiro, no seminário do Setor de Educação do MST-Bahia, em Janeiro de 2012

A luta pela terra e pela reforma agrária do MST no Extreme Sul da Bahia entrou em 2011 em um novo contexto, no qual a empresa Fibria Celulose expressou o desejo de “amenizar os conflitos sociais”, criado por ela mesmo, e entrou em um processo de negociação da terra. Essa conjuntura criou novos horizontes e grandes desafios para o Movimento, e deu nascimento a uma iniciativa histórica de desenvolvimento rural local: o projeto “Produção com conservação: a agricultura familiar cultivando a agrobiodiversidade no Extreme Sul da Bahia”, rebatizado projeto “Assentamentos Produtivos Agroecológicos”.

Capítulo 2: Uma iniciativa de desenvolvimento local: o projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos

*A liberdade é a inteligência da necessidade.
Friedrich Engels*

2.1. Histórico do projeto

O projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos nasceu, repetimos, do processo de luta pela terra e pela reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que conduziu, no Extremo Sul da Bahia, à ocupação de seis fazendas da empresa Fibria Celulose. Desencadeou-se então uma negociação entre o Movimento Popular e a empresa, a qual precisava amenizar os conflitos sociais para obter uma certificação internacional de produção de polpa de celulose.

É importante destacar que não se trata de cooperação, nem de parceria, nem de harmonização de conflitos, mas sim do início de uma negociação entre estes dois atores do território. Um tipo de relação que até agora nunca foi registrado, pelo menos no Brasil. As divergências ideológicas radicais entre os dois atores sempre existirão porque para o Movimento não existe uma “terceira via”, não existe “capitalismo social”. Mas o MST fez a escolha estratégica de avançar nas contradições históricas para conseguir o assentamento das famílias sem terra e construir o seu projeto de sociedade, evocado anteriormente.

Para realizar a mediação desta relação histórica e muito delicada foi chamado um parceiro “neutro”: a universidade. Foi a partir do diálogo entre o MST e uma equipe da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz/Universidade de São Paulo (ESALQ/USP) – equipe que já tenha realizado trabalhos junto ao Movimento – que foi estruturado o projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos. O seu objetivo principal é a organização e implantação de assentamentos voltados à produção de alimentos através dos princípios agroflorestais e agroecológicos, e a construção de um Centro de Formação, Educação e Pesquisa em Agroecologia e Sistemas Agroflorestais no qual, tanto as famílias acampadas, como as comunidades do entorno, possam ter acesso à formação profissionalizante, técnica, educacional e organizacional com base nos fundamentos da agroecologia e da organização social.

Para construir e coordenar o projeto estruturou-se uma equipe com técnicos, agricultores e especialistas, com o objetivo de desenvolver as atividades do projeto, prestar assessoramento

técnico agroecológico e elaborar a proposta política e pedagógica, bem como a construção física do Centro de Formação.

2.2. O Centro de Formação, Educação e Pesquisa em Agroecologia e Sistemas Agroflorestais

O Centro de Formação, Educação e Pesquisa em Agroecologia e Sistemas Agroflorestais por enquanto não tem nome fixo nem apelido. Para facilitar a leitura e somente para isso, o evocaremos como Centro de Formação, ou CeFEPASA.

A definição da proposta doCeFEPASA está sendo construída, de acordo com as linhas políticas/estratégicas do MST, de maneira participativa, com a contribuição do Setor de Formação do MST-Bahia, de especialistas em pedagogia e educação (Pr. Marcos Sorrentino, Antônio Miranda...), e com a participação – até agora relativamente efetiva – das sete comunidades envolvidas. A fim de respeitar ao máximo este trabalho coletivo serão utilizadas para apresentar o projeto as próprias palavras nascidas, discutidas e avaliadas no/pelo coletivo de elaboração do Projeto Político Pedagógico do Centro de Formação, que o autor integrou.

Este Centro de Formação, Educação e Pesquisa em Agroecologia e Sistemas Agroflorestais, no Extremo Sul da Bahia, em uma região de Mata Atlântica pode e deve cumprir importante papel na construção de uma nova cultura no campo e na sociedade brasileira como um todo, cooperando no delineamento de um projeto popular de país comprometido com a sustentabilidade ambiental, social, econômica, cultural e espacial, ampliadas, na interpretação de outros autores, para a sustentabilidade política, ética, psicológica, cognitiva, afetiva e subjetiva.

Um Centro comprometido com a melhoria das condições existenciais e materiais, com a conservação da biodiversidade e com a recuperação ambiental compreende que:

- Reforma agrária e sustentabilidade socioambiental são conceitos e práticas convergentes e a agroecologia um caminho privilegiado para a sua realização;
- A sustentabilidade, em todas as suas dimensões, está diretamente relacionada à profundidade e abrangência da ação educadora;
- Processos educadores comprometidos com a sustentabilidade socioambiental precisam ser permanentes, continuados, articulados e com a totalidade dos habitantes de cada território;

A implantação de um Centro voltado à educação socioambiental, tendo a agroecologia e a participação como eixos estruturantes, pode ser um bom caminho para que os distintos sujeitos sociais do extremo sul da Bahia contribuam para a construção de sociedades sustentáveis.

As atividades iniciais deste espaço de formação contemplarão especialmente aos sete pré-assentamentos³ localizados nos municípios de PRADO, TEIXEIRA DE FREITAS e ALCobaça a partir do projeto “Assentamentos Produtivos Agroecológicos”. Processualmente as ações do centro deverão ser ampliadas a nível regional, contemplando outros assentamentos e comunidades rurais.

O Centro de Formação terá como foco principal a formação e capacitação de agricultores em agroecologia, com isto não se descarta a necessidade e a importância de processos formais de escolarização, que poderão ser implantados pelo Centro ou em parceria com outras instituições do campo educacional. Pelo contrário, sinaliza-se para a relevância de uma Escola Técnica Agroecológica a ser gestada, criada e implantada no bojo deste processo.

A visão, missão e objetivos deste Centro de Formação foram definidos a partir de discussões coletivas entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP), ambos parceiros na construção de tal espaço.

Foram tomados como marco inicial na construção política e pedagógica do Centro de Formação os princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do MST, visto que os sujeitos desta conquista estão emersos no campo da luta social, inseridos em comunidades vinculadas a organizações de trabalhadores do campo.

Visão

O território do Extremo Sul da Bahia transformado pela classe trabalhadora por meio da Reforma Agrária, da agroecologia, da educação e de políticas públicas comprometidas com a soberania popular.

Missão

Ser um espaço de educação popular agroecológica integral, visando processos de produção da existência humana em sua totalidade voltados à constituição de agroecossistemas e à formação de sujeitos autônomos e coletivos autogestionários e sustentáveis.

³Denominam-se pré-assentamentos pois as áreas das 6 fazendas ocupadas ainda estão em fase de negociação.

Objetivo geral

Contribuir para a formação técnica, organizativa e política com base agroecológica de camponeses pesquisadores e de outros sujeitos sociais comprometidos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, fortalecendo as organizações populares envolvidas e impulsionando o desenvolvimento de comunidades sustentáveis.

Objetivos específicos

- Desenvolver tecnologias apropriadas à agricultura camponesa em convívio com os diversos biomas brasileiros e em especial com a Mata Atlântica.
- Estimular, apoiar e realizar processos educadores voltados à capacitação de famílias e de comunidades na produção visando à transformação do território com bases e princípios da agroecologia desenvolvendo tecnologias apropriadas.
- Contribuir na construção de referências regionais de produção agroecológica que possibilitem a consolidação de assentamentos no extremo sul da Bahia e em outras regiões.
- Estabelecer canais de diálogo com a população da região, a partir da experiência concreta de produção agroecológica com os acampamentos, assentamentos e parceiros.
- Desenvolver processos de formação integral, dialógica, política e ideológica que eduquem a partir do exemplo.
- Construir e apoiar processos de formação-educação técnicos profissionalizante para áreas de Reforma Agrária.
- Contribuir com a experiência de educação do campo, estimulando, apoiando e realizando processos formativos em escolas de áreas de Reforma Agrária.
- Enraizar ações do centro a partir do estabelecimento de espaços físicos próprios ou em parcerias e alianças, que possibilitem ações construtoras de processos educadores.
- Estimular e apoiar atividades educadoras com as instituições de Ensino da região.
- Promover Educação Ambiental em parceria com Instituições da região.

Equipe do projeto e parceiros

Constituiu-se uma equipe de trabalho com profissionais das áreas de Educação, Agronomia e Engenharia Florestal para assumir a coordenação pedagógica do Centro e dos cursos e processos educadores que nele irão ocorrer, para o planejamento participativo e a elaboração de projetos vinculados, assim como para o planejamento e implantação de áreas demonstrativas e produtivas na área do centro com foco em agroecossistemas diversificados.

Para atuação mais específica nas sete áreas que compõe o projeto “Assentamentos Produtivos Agroecológicos”, constituiu-se uma equipe de campo com profissionais que residem nas próprias áreas, sendo esta composta por cinco duplas (um técnico e um agricultor). Dentre suas atividades estão: um processo de formação e capacitação; orientação cotidiana dos agricultores no campo da agroecologia e sustentabilidade; organização de oficinas práticas juntamente com a implantação e gestão das áreas demonstrativas em cada um dos sete pré-assentamentos envolvidos no projeto.

Esta equipe é integrada por representantes da Universidade de São Paulo – ESALQ e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, trabalha de forma orgânica constituindo o todo do projeto e formando formadores para ampliar a capilaridade das ações deste Centro. Inicialmente o foco são as famílias e os sistemas produtivos a serem desenvolvidos nos pré-assentamentos do projeto, para futuramente envolver o território do extremo sul da Bahia e outras regiões.

Além da universidade e do movimento social, há a compreensão da necessidade do envolvimento de parceiros para dar conta de realizar tamanha tarefa e ao mesmo tempo ampliar a abrangência do Centro de Formação. Ambos, Universidade e Movimento são portas de entrada para estas parcerias que devem, com a estruturação do Centro, vincular-se diretamente a ele.

Um importante parceiro que já atua junto ao Movimento na região é o Instituto Cabruca, trabalhando com o manejo de Cacau, viveiros e capacitações em diversas comunidades. Suas experiências tem se somado às elaborações e atividades do projeto, bem como sua estrutura organizativa, uma vez que o Centro de Formação ainda está se estruturando.

Estrutura do Centro

(Ver Anexo 3: desenho participativo da estrutura física do Centro de Formação)

Para o planejamento e projeção das estruturas físicas deste Centro, conta-se com a assessoria de dois arquitetos especializados em construção alternativa e popular, uma engenheira civil, e um permacultor, uma vez que se visa a construção de estruturas coerentes com os ideais de agroecologia e sustentabilidade almejados nos assentamentos. Será considerado também para a construção das estruturas o aproveitamento de águas de chuva, o tratamento de resíduos e de efluentes líquidos, a utilização de fontes de energia apropriadas, visando sempre à redução do consumo de água e energia.

O Centro de Formação, situado na antiga sede da fazenda Colatina, hoje acampamento JACI ROCHA, ocupa uma área total de 200 hectares. Dentro desse espaço, uma área de uso intensivo de 15 ha será ocupada pelas infraestruturas físicas: bloco administrativo (escritório, salas de reunião e de trabalho), bloco pedagógico (salas didáticas, laboratórios, biblioteca, ponto de cultura, estúdio, anfiteatro, ciranda infantil), alojamentos (para estudantes e trabalhadores do Centro de Formação) e refeitório. A infraestrutura terá a capacidade de hospedar 300 pessoas.

O planejamento produtivo do Centro de Formação tem como objetivos: garantir a auto-sustentação do Centro; ser uma referência tecnológica; mostrar através da pesquisa soluções práticas a preocupações ambientais, principalmente em relação à convivência com o Bioma Mata Atlântica; e proporcionar uma propaganda positiva da luta pela Reforma Agrária. Para alcançar esses objetivos serão implementadas nos 200 ha do Centro de Formação diversas unidades produtivas como: sistemas agroflorestais (quintais produtivos, fruticultura, agroflorestas), lavouras, horta, unidade de pequenos animais, sistemas de Pastoreio Racional Voisin (PRV-bovinos), horto medicinal, viveiro, unidade de reflorestamento e unidade de gestão dos resíduos e insumos orgânicos. Também serão implementados na área do Centro de Formação lotes referência visando contribuir na concepção, construção e gestão dos assentamentos, aplicando tecnologias promovidas e utilizadas pelo Centro de Formação.

Paralelo a isso será materializada a capilaridade educadora do Centro de Formação nas sete áreas através dos Núcleos de Agroecologia. Para isso as sedes dos pré-assentamentos serão reformadas e adequadas conforme os mesmos ideais do Centro, assim como serão implantadas as áreas demonstrativas e experimentais serão iniciando a reflexão e experimentação agroecológica.

Próximas atividades

A fim de propiciar a capilaridade educadora do Centro de Formação e construir os Núcleos de Agroecologia nas áreas está sendo realizado um processo de formação e capacitação da equipe de projeto em agroecologia, cooperativismo, gestão e comercialização.

Três cursos de capacitação estão previstos para 2012, um primeiro em Agroecologia, materializando a abertura oficial de Centro de Formação, e permitindo, além da capacitação, mostrar a sua filosofia e justificar a sua razão de ser; um segundo em gestão de pastagem e gado (Pastoreio Racional Voisin-PRV); e um terceiro curso de capacitação em Permacultura (bioconstrução, gestão de resíduos...).

Pretende-se que cursos técnicos tenham início a partir de 2013, sendo estes o reflexo das expectativas e demandas das comunidades, recolhidas através do diagnóstico participativo.

Está sendo estabelecido um diálogo com diversos atores para a realização do mapeamento participativo e já com finalidades formativas, das condições socioambientais, culturais, políticas, de produção e consumo e das demandas e potencialidades educadoras na região. Será iniciado um banco de dados com informações que subsidiarão os processos educadores, fomentando-se a criação de redes de intercâmbio de experiências e informações.

Buscando uma construção participativa do Centro de Formação, o empoderamento dos diversos atores, e a potencialização do acúmulo do projeto serão realizados seminários que envolvam parceiros, especialistas em educação e agroecologia, lideranças do Movimento, e representantes das comunidades da região.

2.3. O projeto de pesquisa

O projeto de pesquisa está baseado em uma imersão de seis meses na equipe do projeto, integrando o coletivo e trabalhando com ele de maneira orgânica. Conforme as necessidades de trabalho e as competências e interesses do pesquisador foi definido um objetivo principal do estágio, assim como um roteiro de atividades principais. Ao longo do processo foi definido um projeto de pesquisa com um foco específico.

2.3.1. Objetivo e atividades

No contexto do projeto tornou-se essencial definir um método de trabalho de extensão, assim como socializar e aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos úteis para orientar as famílias na produção agrícola, comercialização e planejamento dos assentamentos através de uma capilaridade educadora que está sendo construída na perspectiva de constituir Núcleos de Agroecologia em cada assentamento. Foi então considerado como prioridade a formação teórico-prática da equipe em agroecologia, cooperativismo, gestão e comercialização.

Dialogando com esta necessidade, o objetivo principal do estágio foi de contribuir na construção do processo participativo de formação agroecológica da equipe técnica do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos.

Diversas atividades foram desenvolvidas ao longo do estágio, destacamos aqui as principais:

Contribuição na construção do processo de formação da equipe do projeto. A equipe do projeto reúne diversos sujeitos, que passaram por diferentes experiências de vida e processos de formação. Para a consolidação dessa equipe serão realizadas atividades de formação mesclando ensino e capacitação com uma dinâmica de formação de coletivo.

Contribuição na elaboração da proposta de Projeto Político Pedagógico do Centro de Formação. Para a elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico do Centro de Formação são realizadas diversas atividades desde algumas mais restritas com a equipe pedagógica que irá se consolidar para coordenar o centro, até momentos mais amplos com os diversos atores da região. Está dado enfoque no caráter participativo das atividades de modo que os sujeitos se apropriem e se sintam parte da construção, característica fundamental para o sucesso e a manutenção do Centro de Formação.

Contribuição na elaboração do diagnóstico participativo com os sete assentamentos do projeto. Um dos objetivos principais é reunir as demandas em formação das comunidades através de metodologias participativas para definir melhor a proposta de formação.

Elaboração da dissertação de mestrado. O objetivo sendo produzir um documento resgatando a experiência do projeto em uma análise crítica baseada em referências bibliográficas. Uma reflexão que seja de interesse da equipe do projeto, da universidade, e dos Movimentos Populares Rurais caminhando para a transformação social.

2.3.2. Foco de pesquisa e hipóteses

O foco da pesquisa é fruto do diálogo de três elementos: a necessidade de aprofundamento temático para contribuir no projeto, a especialização de formação do autor em agroecologia, e a sua experiência prática em educação popular. Assim, para produzir uma pesquisa mais adequada possível, foi escolhido trazer para o debate uma **contribuição para a construção de um método pedagógico para a transição agroecológica de assentamentos da reforma agrária.**

Através deste foco, vamos tentar responder a uma pergunta norteadora: *como processos educadores contribuem para a transição agroecológica de assentamentos da reforma agrária ?* Tentaremos então verificar algumas hipóteses associadas.

Tentaremos provar que uma *transição agroecológica real* só pode ocorrer através de processos educadores *participativos, dialógicos, práticos e emancipatórios.*

Arriscaremos-nos a demonstrar que este processo de transição só obterá sucesso se for guiado por uma *clareza política de estratégia de desenvolvimento rural e societário*, promovida por *Movimentos Populares* comprometidos com um *projeto de soberania popular*.

PARTE 2

METODOLOGIA E RESULTADOS

E preciso lutar todos os dias para que esse amor à humanidade existente se transforme em fatos concretos, em atos que sirvam de exemplo e mobilizam.

Ernesto “Che” Guevara

Capítulo 1: Uma metodologia alternativa

*Somos o que fazemos, mais somos principalmente
o que fazemos para mudar o somos.
Eduardo Galeano*

*Sejamos a mudança que queremos ver no mundo.
Mahatma Ghandi*

A fim de realizar uma pesquisa adequada, rica, e comprometida com a realidade social foi construída uma metodologia específica enraizada em bases epistemológicas alternativas. Por alternativa, queremos explicitar a distinção entre este tipo de investigação, que vem sendo construindo há 30 anos por pesquisadores sociais do mundo inteiro, mais especificamente da América Latina, e o método científico clássico-moderno. Depois de uma breve e sintética reflexão teórica em torno do tipo de pesquisa em questão, apresentaremos a metodologia específica construída para dar conta dos objetivos da pesquisa. A partir das raízes epistemológicas se eleva um tronco teórico, que vai impulsionar o crescimento dos ramos metodológicos, que permitirão então a maturação dos frutos da pesquisa.

1.1. Marco teórico

1.1.1. Bases epistemológicas

Buscamos, através da metodologia, alternativas às bases epistemológicas da ciência moderna que traduz de maneira parcial e descontextualizada a realidade histórica presente no contexto de uma investigação científica.

Assim, assumimos como referências epistemológicas as seguintes premissas (Norgaard; Sikor, 2002):

- Holismo (em oposição ao atomismo): as partes do sistema não podem ser compreendidas separadamente do todo, que é diferente da soma de suas partes, pois há uma interação permanente e transformadora entre elas, podendo desenvolver novas características ou mesmo surgir outras totalmente novas (epistemologia da emergência: Benasayag, 2007)
- Sistêmico (em oposição ao mecanicismo): os sistemas não são previsíveis ou contínuos, porque são caóticos. Também podem ser evolucionários.
- Contextualismo (em oposição ao universalismo): os fenômenos dependem de um grande número de determinados fatores, especialmente ligados ao tempo e ao espaço.

Fenômenos semelhantes podem ocorrer em tempos e lugares distintos, devido a diferentes fatores.

- Subjetivismo (em oposição ao objetivismo): os sistemas sociais e especialmente os naturais não podem ser compreendidos separadamente de nossas atividades, valores, cultura e história, ou seja, toda realidade existe a partir de um sujeito que a compreende (subjetividade).
- Pluralismo (em oposição ao monismo): os sistemas complexos só podem ser conhecidos mediante padrões múltiplos de pensamento, sendo cada um deles necessariamente uma simplificação da realidade.

1.1.2. Elementos teóricos

Consideramos aqui alguns conceitos teóricos que vêm sendo construindo desde a década de 1980 por vários pesquisadores sociais, e que contribuem para a definição teórica da nossa metodologia.

Um primeiro conceito, desenvolvido pelo antropólogo Malinowski e reinterpretado por Brandão (1984), é a *observação participante*, que nos ensina que o pesquisador e sua ciência têm que construir um “momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do *outro*, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir” (Brandão, 1984; p12; grifo original).

Nasceram após a ditadura de 1964-1984 os conceitos de *pesquisa participante*, *investigação-ação*, *pesquisa-ação-participante*, *investigação militante*, todas traduzindo um forte compromisso com as classes populares. Para Fals Borda, investigador social colombiano,

a ciência e o trabalho científico têm uma nítida conotação de classe e, mesmo se procure evitar a adjetivação de tal atividade, não se pode deixar de precisar que, embora a ciência seja um processo totalizador e constante, expressado por grupos e classes diversas em determinadas sociedades e conjunturas históricas, os conhecimentos, dados, e fatos se articulam segundo os interesses das classes sociais que lutaram pelo predomínio social, político e econômico (Fals Borda *apud*. Gajardo, 1984; p24).

Segundo Brandão (1984) este processo de participação no trabalho político das classes populares, constituindo a razão da prática, também vai constituir a razão da pesquisa, desafiando o pesquisador a compreender tais classes, seus sujeitos e seus mundos. Portanto, esses princípios, se aproximando dos princípios de educação dialógica de Paulo Freire, se inter-relacionam as objeções levantadas pela sociologia crítica e do conflito social (Darcy de Oliveira, 1984; Marx).

Um outro conceito central em todas essas metodologias de pesquisa é a práxis: a unidade dialética entre teoria e prática. Na práxis a produção do conhecimento, cuja fonte é a ação, se realiza através da transformação da realidade social, ou seja, através da pesquisa (LeBoterf, 1984). Pedro Demo (1984; p111) nos demonstra as contribuições da práxis na construção do conhecimento científico:

1. “obriga a revisão teórica, porque na prática toda teoria é outra;
2. leva o cientista a sujar as mãos, tornando-o concretamente histórico, ou seja, ao mesmo tempo aproveitável e condenável;
3. assume a opção ideológica e pratica a se dá ao escamoteamento de suas justificações políticas;
4. pode colaborar no controle ideológico, na medida em que não se dá ao escamoteamento de suas justificações políticas;
5. torna a teoria muito mais produtiva, porque a obriga a adequar-se a uma realidade processual, inquieta, conflituosa, que pouco tem q ver com a visão muito arrumada e estereotipada da realidade social;
6. submete a teoria ao teste saudável da modéstia, porque em contato com a realidade concreta e política descobre-se facilmente que uma coisa é o discurso, outra a prática. Não esgotamos a realidade, nem temos toda a verdade na mão; somos apenas pesquisadores, ou seja, gente que duvida, que erra, que deturpa, mas que, sabendo disso, quer reduzir o desacerto;
7. lava ao questionamento constante da formação acadêmica, centrada em superficialidades e irrelevâncias, que divertem a alienação universitária mas que não conseguem tornar as ciências sociais baluartes concretos de realização humana, de salvaguarda da democracia, de vigilância indomável contra as desigualdades sociais;
8. repõe a importância do componente político da realidade, a qual não somente acontece, mas pode, pelo menos em parte, se conduzida, influenciada, redirecionada; a prática traz a oportunidade histórica de construirmos, até onde é possível, nossa própria história, para que o projeto político seja expressão da sociedade desejada, ou pelo menos tolerada.”

Além da práxis uma investigação realmente pode ser chamada de pesquisa participante quando aponta para sua transformação em pesquisa orgânica (Gionotten; Wit, 1984). Esta afirmação está relacionada ao conceito gramsciano do intelectual orgânico, que não é o pesquisador intelectual tradicional, que vem de fora para contribuir no projeto político popular da comunidade. O intelectual orgânico *é da* comunidade, ele carrega os valores, a história e o projeto de futuro, ele conhece os sujeitos sendo ele mesmo sujeito *orgânico*. Por isso, o intelectual orgânico é um ator indispensável para tornar uma pesquisa orgânica, e assim, seguindo o raciocínio, realizar uma pesquisa participante. Para esclarecer a atuação do pesquisador, Brandão insiste no fato que

O papel do intelectual (o educador, o cientista social, o agente de mudança) é o de ser um ouvinte atento das decisões dos movimentos populares, ou de necessidades comunitárias efetivas. E o de ser o mediador que responde, com os instrumentos do seu saber e de sua profissão, a tais decisões e exigências, colocando-os a serviço não *da* comunidade, mas da prática política popular *na* comunidade. Este é o caminho pelo qual, no limite, a pesquisa *participa*, como instrumento de educação popular, dos movimentos populares. Quando as pessoas do povo vêm participar dela, há de

ser porque de algum modo ela já faz parte de suas práticas, de seus projetos de classe e é, por isso, *participante*. (Brandão, 1984; p252, grifos do original)

Por fim, queremos chamar atenção no cuidado que deve ser tomado na negação do cientificismo em dois aspectos: 1) a subjetividade pode deixar a pesquisa científica aberta a qualquer manobra ideológica; e 2) tal posição pode levar à negação do papel decisivo da teoria dentro da investigação social (Michel, 1984).

1.2. Metodologia construída

1.2.1. Investigação, imersão, militância, análise

Enraizada em uma base epistemológica e teórica da investigação científica, uma metodologia específica foi construída para atingir os objetivos da nossa pesquisa, lembrando que metodologia, investigador e grupo social são inseparáveis, e que ela evolui e se transforma segundo as condições políticas locais ou a correlação das forças sociais. Essa metodologia específica é pautada em três linhas centrais: imersão, militância, e análise crítica.

O processo de imersão começa com um modo específico de aproximação que vem sendo construindo antes de chegar à região. Trata-se de se informar sobre o grupo social (o MST), o território considerado (o Extreme Sul da Bahia), através de livros, atualidades, pessoas chaves... O trabalho prático desenvolvido durante um ano em um assentamento do MST (Milton Santos-SP) em 2010-2011, assim como uma pesquisa realizada sobre Movimentos Sociais e Ambientalismo (Berthet, 2011), permitiram também adquirir certo conhecimento sobre a realidade do Movimento.

A imersão materializou-se, uma vez no território, na vivência contínua com os sujeitos do Movimento Popular, nos acampamentos, alojado nas barracas dos camponeses/militantes, ou na cidade, com a liderança local e a equipe do projeto. Especialmente, a vivência nos acampamentos permitiu conhecer a base do Movimento, os camponeses, assim como entender suas características específicas regionais que só pode ser compreendidas no processo de vivência, compartilhando casa, comida, trabalho e militância. Dentro destas características está sua organicidade, modos de pensar e níveis de consciência, jeito de viver e lutar no dia-a-dia, culturas populares, relação com as lideranças, relação com a terra, o trabalho, a educação etc.

Com as lideranças e os intelectuais orgânicos locais foi possível identificar o tipo e a natureza das lutas do MST na região, passadas e presentes; buscar as raízes históricas das contradições que

dinamizam a luta das classes na região; analisar os resultados das lutas, o tipo e o nível de consciência que as movem; identificar as especificidades políticas, estratégicas e organizacionais do MST no Extreme Sul da Bahia etc.

Em fim, dois elementos importantes têm que ser destacados neste processo de imersão. O primeiro foi a participação de uma ocupação de terra durante uma semana, em Março de 2012, no contexto da mobilização de 1 300 mulheres do MST (dia internacional da mulher: 8 de Março). Esta vivência de luta popular permitiu sentir a alma do Movimento no couro e de fortalecer a presença da Mística no coração, elementos indispensáveis para realmente entender este Movimento. O segundo elemento foi a vivência na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), um centro de formação político do MST, onde foi escrita durante o mês de Junho de 2012 uma grande parte da dissertação. Permitiu vivenciar a dinâmica de uma escola do Movimento, encontrando seus estudantes, aprofundando na prática o método pedagógico assumido por ele.

A segunda linha da metodologia, a militância, parte do pressuposto desenvolvido no marco teórico de que não tem neutralidade ideológica em investigação-ação social. A trajetória de vida militante do autor vem então contribuir com humildade e autenticidade na militância do Movimento, se juntando, evoluindo, criando debate, trocando experiências... Como diz Pedro Demo (1984), “o objetivo do investigador militante é colocar suas técnicas e os conhecimentos adquiridos a serviço de uma causa”. A causa aqui é a Reforma Agrária Popular, por justiça social e soberania popular.

Esta atuação militante baseia-se na “capacidade de mobilizar conhecimentos para agir de modo pertinente em uma determinada situação, dentro de um contexto: a participação social; o compromisso histórico; a análise e resolução de problemas, por exemplo. Esta mobilização implica a capacidade de analisar, de fazer uma escolha ou tomar decisões e da vontade de implementar a decisão feita da melhor forma possível” (Cerioli, 2004; p74).

Por fim, a terceira linha metodológica, a análise crítica, é indispensável para ter o distanciamento necessário para: 1) realizar a retroalimentação dialética da prática na teoria; 2) não cair no dogmatismo ou na manipulação ideológica; e 3) produzir uma reflexão própria ao autor, manipulando com cuidado conceitos e teses de outros autores.

A fim de realizar esta análise foi estabelecida desde janeiro de 2012 uma metodologia de sistematização de experiências.

1.2.2. Sistematização de experiências

A sistematização é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de sua organização e reconstrução, descreve ou explicita a lógica dos processos que ocorreram: os fatores que intervieram e as interações entre eles. Os processos de sistematização de experiências podem ter diferentes formas, variantes e modalidades, mas sempre consistem em três momentos fundamentais (Jara, 1991):

- Reconstruir cognitivamente e organizar o processo vivenciado para poder visualizar a sequência histórica das atividades desenvolvidas ;
- Realizar uma interpretação crítica deste processo;
- Extrair dele os aprendizados e socializá-los.

Optamos por uma metodologia de sistematização de experiências em cinco etapas, propostas por Oscar Jara, diretor do CEP-Alforja no Costa Rica. Em *itálico* comentários sintéticos da aplicação específica ao projeto de pesquisa.

1. O ponto de partida

A. Ter vivenciado a experiência

B. Ter registros da experiência

Registros de atividades, notas, fotos, relatoria de reuniões, materiais/documentos produzidos, matriz de recuperação e de organização (Ver. quadro3).

2. As perguntas iniciais

A. Por que queremos sistematizar?

Para verificar as nossas hipóteses iniciais

B. Quais experiências queremos sistematizar?

A atuação no projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos, principalmente as contribuições no processo de formação e no Projeto Político Pedagógico.

C. Quais aspectos centrais dessas experiências queremos sistematizar?

Os elementos que trazem contribuições para a construção de um método pedagógico para a transição agroecológica de assentamentos da reforma agrária.

D. Quais fontes de informação utilizar?

Pesquisa bibliográfica, entrevistas formais e informais, análise crítica, diagnóstico da situação e prática diária.

3. A recuperação da experiência

A. Reconstruir a história

Através da matriz de recuperação e de organização.

B. Ordenar e classificar a informação

Trabalho de classificação realizado a partir de fichamentos de todas as referências bibliográficas, dos documentos produzidos no coletivo, e das notas pessoais.

4. Reflexão de fundo

A. Analisar

Objeto da Parte 2: Metodologia e resultados.

B. Interpretar criticamente

Objeto da Parte 3: A dimensão pedagógica da transição agroecológica.

5. A chegada (e ponto de novos começos)

A. Formular as conclusões

Objeto das considerações finais.

B. Comunicar os aprendizados

Apresentação de dissertação no Brasil e na França, socialização do documento com a equipe do projeto e a ENFF.

Data	Atividade	Participantes	Objetivos	Método	Resultados	Contexto	Observações

Quadro 3 : Matriz de recuperação e organização.

Tal metodologia nos permite compreender melhor a experiência desenvolvida para melhorar as nossas práticas (ações/projeto coletivo, competências, comportamentos), assim como contribuir a enriquecer o campo da teoria com conhecimentos propiciados pelas nossas práticas, nossas experiências, e vice versa.

A demonstração metodológica aqui realizada nos permite entrar com mais clareza na análise da pesquisa em si, apresentando e discutindo os conceitos importantes para a compreensão da interpretação desenvolvida na Parte 3, começando pelo tema da transição agroecológica.

Capítulo 2: Transição agroecológica

A agricultura é o pecado original que introduz a riqueza ao mundo.
Karl Marx

Se quiser andar rápido, vai só, se quiser andar longe, vai acompanhado.
Provérbio africano

A agroecologia sendo a ciência que estabelece as bases para a construção do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos, aprofundaremos neste capítulo os conceitos teóricos e sua aplicação prática no contexto do projeto e no MST. Depois de um breve panorama da história da agroecologia e de suas bases epistemológicas, procuraremos conceituá-la na perspectiva da construção de agroecossistemas sustentáveis, e veremos que a agroecologia deve ser compreendida com uma visão maior, abrangendo conceitos econômicos, sociais, políticos, formando o conceito de desenvolvimento territorial agroecológico. Por fim, tentaremos esclarecer o processo de construção da agroecologia a partir de uma agricultura mais ou menos convencional: a transição agroecológica.

2.1. A Agroecologia: um novo paradigma

O conceito de agroecologia vem sendo desenvolvido nos últimos 30 anos, mesmo se ela sempre existiu de maneira espontânea, e na atualidade na agricultura dos povos tradicionais. Segundo Hecht (2002, p. 21), “o uso contemporâneo do termo agroecologia data dos anos 70s, mas a ciência e a prática da agroecologia têm a idade da própria agricultura”. Ela foi construída na perspectiva de juntar as diferentes correntes de agricultura alternativa (Ver figura 2) para promover sistemas agrícolas produtivos e respeitosos do Homem e do meio ambiente em qualquer bioma do planeta. Neste sentido ela não é um modelo agrícola pronto para ser aplicado, pois ela propõe uma abordagem sistêmica que permite construir sistemas produtivos de base ecológica adaptados a cada realidade socioambiental.

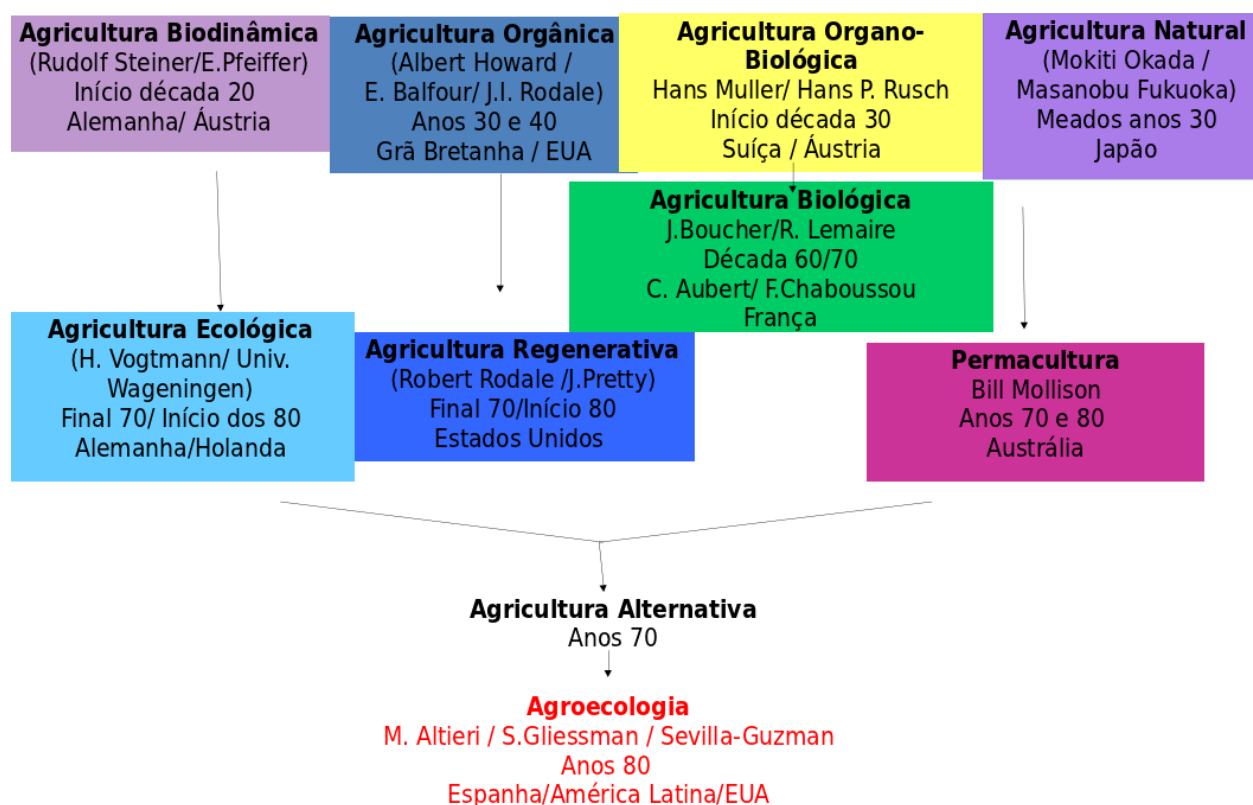


Figura 2 :Principais correntes vinculadas ao movimento da agricultura alternativa (adaptado de Khatounian, 2010)

Podemos identificar duas correntes principais: a escola norte americana, concentrada na Califórnia, e a europeia, principalmente na Espanha. É interessante destacar que ambas são inspirada do trabalho de Angel Palerm e Efraim Hernandez Xolocotzi no México, cujo estudo foi aprofundado pelo americano Stephen Gliessman e pelo mexicano Victor Manuel Toledo (Sevilla-Guzmán e Woodgate, 1997). Foram muitos os trabalhos desenvolvidos na América Latina, por Caporal & Costabeber, Altieri...

Na escola norte americana, importantes contribuições foram feitas por pesquisadores tais Miguel Altieri (agroecologista chileno), Suzana Hecht, ou Francis (Ver quadro 4). Observou-se que a agroecologia passou a ter crescente influência sobre o conceito de sustentabilidade na agricultura a partir da metade de 80s. Segundo Hecht *apud* Moreiro e Carmo (2004; p46)

O pensamento agroecológico recebeu influência: das ciências agrícolas, de diferentes abordagens metodológicas para as análises agroecológicas dentro das ciências agrárias, do ambientalismo como contribuinte intelectual, da ecologia, dos sistemas de produção indígenas e camponeses, dos trabalhos antropológicos e de geógrafos e dos estudos de desenvolvimento rural por meio das análises dos impactos sociais da tecnologia, dos efeitos perniciosos da expansão do mercado de *commodities*, das implicações nas mudanças das relações sociais, das transformações nas estruturas de

posse da terra e da crescente dificuldade de acesso aos recursos comuns pelas populações locais (HECHT, 2002, p. 26).

Year	Author	Title
1928	Bensin	Agroecological characteristics description and classification of the local corn varieties chorotypes ¹
1928	Klages	Crop ecology and ecological crop geography in the agronomic curriculum ²
1930	Bensin	Possibilities for international cooperation in agroecological investigations ²
1930	Friederichs	Die Grundfragen und Gesetzmäßigkeiten der land- und forstwirtschaftlichen Zoologie ¹
1938	Papadakis	Compendium on crop ecology
1939	Hanson	Ecology in agriculture ²
1942	Klages	Ecological crop geography ¹
1950	Tischler	Ergebnisse und Probleme der Agrarökologie ²
1956	Azzi	Agricultural ecology ¹
1965	Tischler	Agrarökologie ¹
1967	Hénin	Les acquisitions techniques en production végétale et leurs applications ²
1973	Janzen	Tropical agroecosystems ²
1976	INTECOL	Report on an International Programme for analysis of agro-ecosystems ³
1978	Gliessman	Memorias del Seminario regional sobre la agricultura agrícola tradicional ³
1979	Cox and Atkins	Agricultural ecology: an analysis of world food production systems ¹
1981	Gliessman et al.	The ecological basis for the application of traditional agricultural technology in the management of tropical agroecosystems ²
1983	Altieri	Agroecology ¹
1984	Douglass (ed.)	Agricultural sustainability in a changing world order ¹
1987	Arrignon	Agro-écologie des zones arides et sub-humides ¹
1987	Conway	The properties of agroecosystems ²
1989a	Altieri	Agroecology: A new research and development paradigm for world agriculture ²
1990	Gliessman (ed.)	Agroecology: researching the ecological basis for sustainable agriculture ¹
1991	Caporali	Ecologia per l'agricoltura ¹
1995	Altieri	Agroecology: the science of sustainable agriculture (3rd edition) ¹
1997	Gliessman	Agroecology: ecological processes in sustainable agriculture ¹
2003	Dalgaard et al.	Agroecology, scaling and interdisciplinarity ²
2003	Francis et al.	Agroecology: the ecology of food systems ²
2004	Clements and Shrestha (eds.)	New dimensions in agroecology ¹
2007	Gliessman	Agroecology: the ecology of sustainable food systems ¹
2007a	Warner	Agroecology in action: extending alternative agriculture through social networks ¹

Quadro 4 :Trabalhos importantes na história da agroecologia na perspectiva norte americana (fonteWezel & al., 2009).

Para o Centro de Agroecologia da Universidade da Califórnia, (Campus de Santa Cruz - Estados Unidos), a agroecologia é a agricultura que reconhece a “natureza sistêmica da produção de alimentos, forragens e fibras, equilibrando, com equidade, preocupações relacionadas à saúde ambiental, justiça social e viabilidade econômica, entre diferentes setores da população, incluindo distintos povos e diferentes gerações”.

Na escola europeia, os principais trabalhos foram desenvolvidos na Espanha por Sevilla-Gúzman, Caporal, Costabeber, González de Molina, e outros, todos pesquisadores do Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC) da Universidade de Córdoba. Para eles, a agroecologia surgiu, concretamente, de uma interação entre as disciplinas científicas e as próprias comunidades rurais, principalmente da América Latina (Moreiro & Carmo, 2004).

Segundo Sevilla-Guzmán (2001, p. 11), a agroecologia pode ser definida como “o manejo ecológico dos recursos naturais através de formas de ação social coletiva, que representem alternativas ao atual modelo de manejo industrial dos recursos naturais, mediante propostas

surgidas de seu potencial endógeno. Tais propostas pretendem um desenvolvimento participativo desde a produção até a circulação alternativa de seus produtos agrícolas, estabelecendo formas de produção e consumo que contribuam para encarar a atual crise ecológica e social”.

Através de uma abordagem sociológica, a escola europeia vê na agroecologia um enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis. A noção de sustentabilidade sendo aqui concebida através seis dimensões: ecológica, econômica, social, cultural, política e ética (Caporal & Costabeber, 2004).

Autora do livro Democracia Radical, Ángel Calle Collado, do ISEC de Córdoba, desenvolve o conceito de Agroecologia Política (2011) que integra três dimensões: o desenvolvimento endógeno do território, o nível de participação da população, e a sustentabilidade dos agroecossistemas (Verfigura 3).

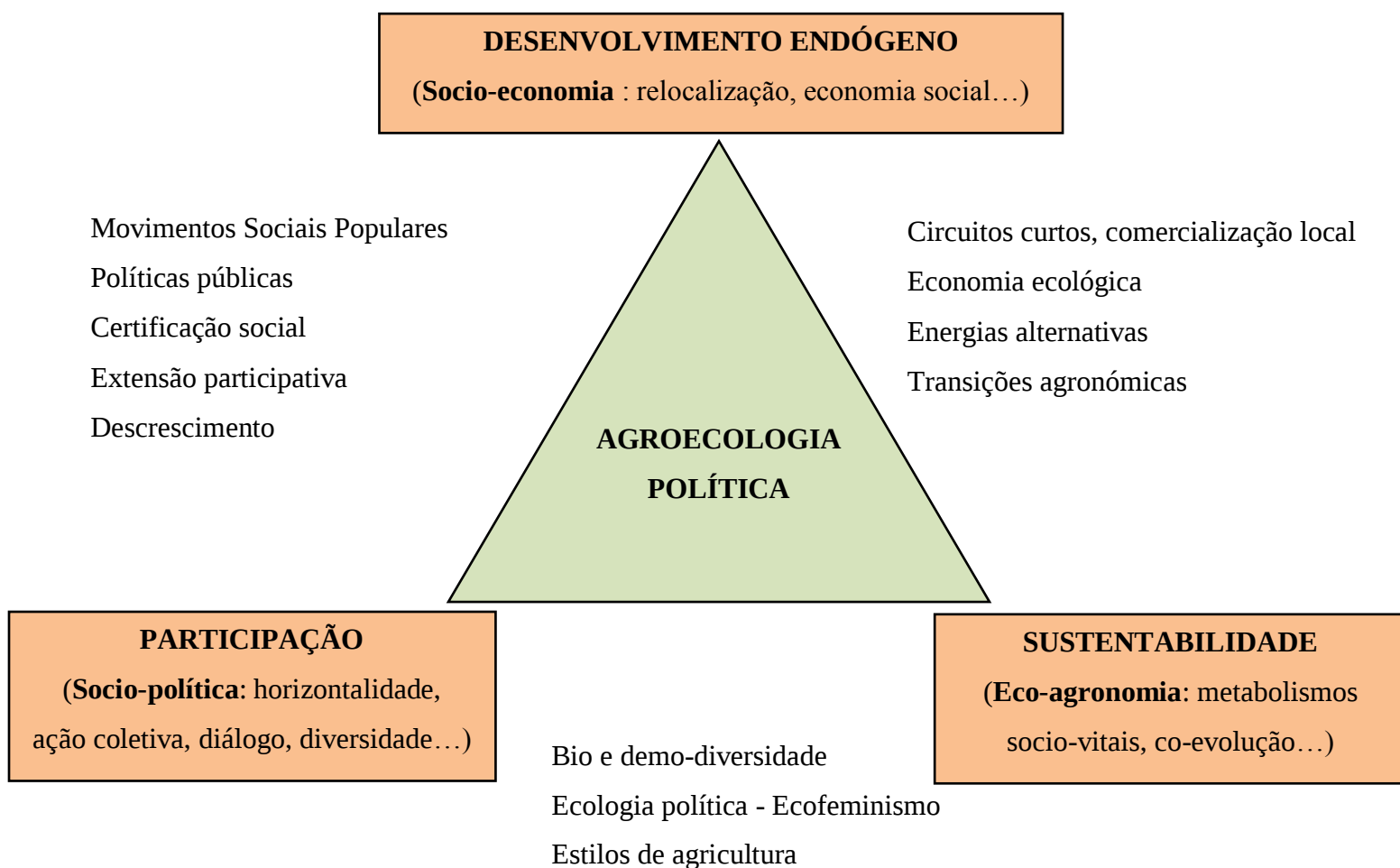


Figura 3 : As três dimensões da Agroecologia Política (adaptado de Collado, 2011).

Dialogando com esta visão política da agroecologia, terminamos com uma definição geral da agroecologia considerada como a mais completa na literatura estudada. Para Sevilla-Gúzman e González de Molina (1996; p13) ela corresponde a

um campo de estudos que pretende o manejo ecológico dos recursos naturais, para – através de uma ação social coletiva de caráter participativo, de um enfoque holístico e de uma estratégia sistêmica – reconduzir o curso alterado da coevolução social e ecológica, mediante um controle das forças produtivas que estanque, seletivamente, as formas degradantes e espoliadoras da natureza e da sociedade. (*apud* Caporal & Costabeber, 2004; p24)

O marco teórico da agroecologia, por integrar conhecimento científico e popular, contradiz a concepção de verdade científica absoluta e universal, e vem se construir em um epistemologia divergente do método científica clássica-moderna. Para melhor entender essa mudança de paradigma precisamos definir essas bases epistemológicas.

2.1.1. Bases epistemológicas

A epistemologia da agroecologia vem dialogar com as bases alternativas assumidas na construção da metodologia da presente pesquisa (Moreiro & Carmo, 2004), lembrando: holismo, sistêmico, contextualismo, subjetivismo, e pluralismo.

Este último conceito: o pluralismo, é particularmente importante na agroecologia. Podemos falar então de um pluralismo epistemológico, definido por Gomes (1999; p13) como uma “pluralidade de contextos e soluções para a produção e circulação do conhecimento agrário; abertura aos conhecimentos e técnicas agrícolas tradicionais como fonte de conhecimentos e práticas válidas; implicação do contexto social e suas demandas na produção e circulação do conhecimento agrário; e combinação de técnicas de pesquisa variadas, quantitativas e qualitativas, numa perspectiva interdisciplinar”. O pluralismo está relacionado a uma visão de sociedade mais humanista e democrática, permitindo a “coexistência de matrizes epistêmicas dentro de mesmas coordenadas sociais e históricas” (*Idem*, p14).

Contribuindo nesta questão de relação entre conhecimento científico e popular, Habermas (1994), propõe “uma relação intersubjetiva, entre sujeitos que dialogam no processo da produção do conhecimento, trazendo a ciência para este mundo em que as coisas acontecem: o mundo da vida dos homens, onde a relação entre iguais deveria ser fundamentada pela ação comunicativa entre os sujeitos. E, como não existe o conhecimento desinteressado, é necessário situar o

observador-pesquisador dentro e em relação com a sociedade, explicitando qual o seu papel como ator social”.

O sujeito principal desta relação, em nosso caso, o camponês, traz uma acumulação de conhecimentos – um saber popular – que produz e reproduz o modo de vida no campo. Esta epistemologia que embasa o sistema de trabalho (Iturra, 1993) não vem de livros, mas sim de relações humanas e com o ambiente, e das interações destes elementos.

Agora posicionado em uma certa matriz epistemológica, podemos refletir sobre a aplicação agronômica desta “nova” ciência que é a agroecologia nos agroecossistemas.

2.1.2. Agroecossistemas sustentáveis

Segundo Gliessman (2009), quanto maior a similaridade estrutural e funcional de um agroecossistema com os ecossistemas naturais existentes em sua região biogeográfica, maior a possibilidade de que o agroecossistema seja sustentável. Para isso ele deve manter a base de recursos da qual depende, contar com um uso mínimo de insumos artificiais vindos de fora do sistema de produção agrícola, manejar pragas e doenças através de mecanismos reguladores internos e ser capaz de se recuperar de perturbações causadas pelo manejo e colheita (Gliessman, 2009).

Para Glória Guzman Casado (*apud* Guterres, 2006), um agroecossistema deve produzir alimentos de alta qualidade nutricional em quantidades suficientes e trabalhar com os sistemas naturais mais do que pretender dominá-los. Isso pressupõe:

- Fomentar e potencializar os ciclos biológicos dentro da unidade de produção, implicando os microrganismos, flora e fauna edáficas, plantas e animais.
- Manter e incrementar, no longo prazo, a fertilidade dos solos.
- Usar, até onde sejam possível, os recursos renováveis em sistemas agrícolas localmente organizados.
- Trabalhar, no possível, um sistema fechado, com especial atenção à matéria orgânica e aos elementos nutritivos.

Isso pressupõe, em sua vez:

- Dar as condições de vida aos animais de criação que lhes permitam desenvolver todos aqueles aspectos de seu comportamento nato.

- Evitar todas as formas de poluição que possam resultar das técnicas agrícolas.
- Manter a diversidade genética do sistema agrícola e seus arredores, incluindo a proteção de plantas e do habitat silvestre.
- Permitir aos produtores retornos econômicos adequados e satisfação pelo trabalho, incluindo um ambiente de trabalho seguro.
- Considerar o amplo impacto que gera, nos níveis social e ecológico, um determinado sistema de exploração agrícola.

Segundo Altieri (2004), que define a agricultura sustentável como a “busca de rendimentos duráveis, a longo prazo, através do uso de tecnologias de manejo ecologicamente adequadas”, o que requer a “otimização do sistema como um todo e não apenas o rendimento máximo de um produto específico”, os objetivos no planejamento de um agroecossistema sustentável seriam:

- a diversidade espacial e temporal;
- a estabilidade dinâmica;
- a conservação e regeneração de recursos naturais (água, solo, nutrientes, germoplasma);
- o potencial econômico;
- tecnologia socialmente e culturalmente aceita;
- e potencial de alto ajuda e alto promoção.

Um ponto chave no desenho de agroecossistemas sustentáveis é, segundo esse autor, a compreensão de que existem duas funções no ecossistema que devem estar presentes na agricultura para manter a fertilidade do sistema: abiodiversidade dos microrganismos, plantas e animais e a ciclagem biológica de nutrientes da matéria orgânica. Para criar e manter a fertilidade do agroecossistema, a natureza é sem dúvida a melhor professora. As suas lições são, segundo Khatounian (2001): manter sempre uma camada fotossintetizante ativa, uma trama radicular densa e ativa, uma camada generosa de detritos sobre o solo, e maximizar a biodiversidade.

Baseado nesta “imitação” inteligente da natureza nasceu o conceito de sistemas agroflorestais (SAFs), que são considerado como a forma mais adequada de se trabalhar na agricultura, principalmente em clima tropical, pois neles há uma ciclagem natural de nutrientes e as perdas, assim como as entradas de insumos, são minimizadas. Segundo Pereira & al. (1997), os SAFs representam um “conjunto de técnicas alternativas de uso da terra que implicam na combinação de espécies florestais com cultivos agrícolas, atividades pecuárias ou ambas.”

Dentro dos diferentes tipos de SAFs se destacam as agroflorestas, os sistemas mais evoluídos e complexos pelo fato de se inspirar nas dinâmicas do ecossistema florestal. Neste tipo de sistema se trabalha uma alta biodiversidade com o conceito de multiestratificação vertical. Na implementação de uma agrofloresta, os arranjos produtivos irão evoluir através da sucessão ecológica até atingir um equilíbrio climático (portanto manejado), em um estrato de floresta nativa (Ver figura 4). Ou seja, existe uma *biodiversidade espacial e temporal*.

Sistema Agroflorestal Biodiverso
4 meses



Sistema Agroflorestal Biodiverso
1 ano e meio



Sistema Agroflorestal Biodiverso
5 anos



Sistema Agroflorestal Biodiverso
40 anos

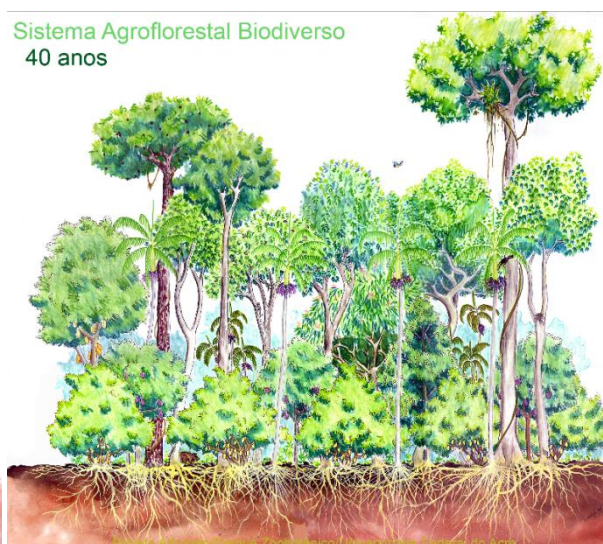


Figura 4 : Evolução de uma agrofloresta da implantação aos 40 anos (fonte: Projeto Arbóreo, Parque Zoobotânico, Universidade Federal do Acre).

O interesse da implementação de SAFs reside principalmente no potencial que tal sistema de cultivo representa em aumentar a sustentabilidade econômica e ecológica dos agroecossistemas.

Segundo Baggio (1983), a introdução do componente florestal diversifica a produção, gerando novos mercados e empregos diretos com a exploração do SAF. Além disso, as intervenções florestais são frequentemente citadas por contribuírem em vários aspectos do ambiente social e cultural, tais como criar estabilidade com o direito de posse da terra, aumentar os valores estéticos e de recreação na paisagem, melhorar as condições de trabalho etc. (Muschler; Bonneman, 1997).

A partir destas aplicações técnicas da agroecologia na propriedade agrícola podemos trocar a nossa lente analítica de agrônomo por uma de geógrafo, e focar nas interações desses agroecossistemas sustentáveis com o território rural, construindo assim o conceito de desenvolvimento territorial agroecológico.

2.1.3. Desenvolvimento territorial agroecológico

O conceito de territorialidade, segundo Sack (1986) corresponde ao “controle sobre uma área ou espaço; é uma estratégia para influenciar ou controlar recursos, fenômenos, relações e pessoas e está intimamente relacionada ao modo como as pessoas usam a terra, organizam o espaço e dão significados ao lugar” (*apud* Saquet & Sposito, 2008; p17). Outros autores têm uma concepção mais *ativa* da territorialidade, como Raffestin que a define como “um conjunto da relações que nascem em um sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo, com vistas à maior conquista possível da autonomia, compatível com os recursos de um sistema” (Dematteis, 2008; p34).

A noção de desenvolvimento territorial vem sendo construindo a partir da década de 1970 na Europa, principalmente na França e na Itália onde foi desenvolvido um modelo conceitual de análise e descrição da realidade e das potencialidades sociais e territoriais: o Sistema Local Territorial (SLOT). O Italiano Giuseppe Dematteis (2008; p36) destaca cinco elementos principais deste instrumento analítico: 1) a *rede local* de sujeitos, que corresponde às interações entre indivíduos em um território local, onde há relações de proximidade e reciprocidade entre sujeitos do local e de outros lugares; 2) o *milieu local*, entendido como um conjunto de condições ambientais locais nas quais operam os sujeitos coletiva e historicamente; 3) a *interação* da *rede local* como o *milieu local* e com o ecossistema, de forma tanto cognitiva (simbólica) quanto material; 4) a *relação interativa* da *rede local* com *redes extralocais*, em distintas escalas: regional, nacional e global.

A partir desta definição podemos resgatar a evolução da noção de desenvolvimento territorial aplicado ao meio rural no Brasil. A partir dos anos 1970, o “desenvolvimento rural integrado” considerava que a causa da pobreza rural nos países subdesenvolvidos era a carência de tecnologias adequadas às suas circunstâncias e à falta de capital humano para realizar a mudança tecnológica. Essa carência era causada pelas políticas nacionais que não valorizam a agricultura, com poucos investimentos em pesquisa, experimentação agrícola e educação rural. Foi a partir disso que se deu início ao processo de modernização da agricultura, criando todos os “aparatos estatais (crédito, pesquisa e extensão rural) para a intensificação do modelo tecnológico da Revolução Verde e a consolidação dos Complexos Agroindustriais” (Moreira & Carmo, 2004; p5).

Em 1987, a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento pautou no debate a questão da sustentabilidade que desde então é utilizado nos mais distintos discursos. No Brasil foi nos anos 1990 que foram lançados os programas de desenvolvimento rural sustentável, mediante muitas vezes a “industrialização sustentável da agricultura” (Moreira & Carmo, 2004).

Não queremos aqui realizar uma leitura analítica das diferentes concepções e aplicações do conceito de sustentabilidade, embora tal exercício seja muito válido, a sustentabilidade sendo um tema central e polêmico na contemporaneidade. Somente nos limitaremos a demonstrar a visão assumida no quadro da agroecologia e, portanto, no projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos.

Ao discutir a sustentabilidade, os autores Casado, Sevilla-Guzmán e Molina (2000) definem os seguintes princípios para um plano de desenvolvimento rural em bases agroecológicas:

- 1) integralidade: ainda que o manejo dos recursos naturais seja o elemento de partida para o esquema de desenvolvimento a ser construído, deve-se levar em conta o aproveitamento dos distintos elementos existentes na região. O estabelecimento de atividades econômicas e socioculturais deve abarcar a maior parte dos setores econômicos para permitir o acesso aos meios de vida pela população;
- 2) harmonia e equilíbrio: os esquemas de desenvolvimento rural, gerados a partir dos recursos naturais locais, devem contrabalançar crescimento econômico e qualidade do meio ambiente, buscando sempre o equilíbrio ecológico;
- 3) autonomia de gestão e controle: os próprios habitantes da localidade devem gerar, gerir e controlar os elementos-chave do processo de desenvolvimento;

- 4) minimização das externalidades negativas nas atividades produtivas: consiste no estabelecimento de redes locais de produção, troca de insumos e consumo de produtos ecológicos, como forma de enfrentar o poder exercido pelo mercado convencional de insumos de origem industrial e sintética;
- 5) manutenção e fortalecimento dos circuitos curtos de comercialização: consiste na elaboração de estratégias que fortaleçam ao máximo os mercados locais e possibilitem aos agricultores aprenderem e terem controle sobre os processos de comercialização, quando se deve então passar aos mercados micro e macrorregionais. Se os grupos locais assim decidirem, devem então tentar conquistar mercados externos vinculados às redes globais de mercado solidário;
- 6) utilização do conhecimento local vinculado aos sistemas tradicionais de manejo dos recursos naturais: essa característica é central para o enfoque agroecológico de desenvolvimento rural, pois é o conhecimento local, em interação horizontal com o conhecimento científico, que pode aportar soluções realmente sustentáveis para a região considerada. A estratégia de desenvolvimento rural tem que ser definida a partir da identidade etnoecossistêmica de cada localidade;
- 7) pluriatividade, seletividade e complementaridade de rendas: A ideia é fortalecer o turismo rural como uma das rendas complementares (à renda agrícola), por meio de estruturas associativas dos agricultores locais, gerando laços de solidariedade, e tomando especial cuidado com a valorização da cultura local. O caráter de seletividade está relacionado à escolha coletiva e, portanto, participativa, de que tipo de atividade produtiva complementar se introduzirá na localidade.

Além disso, a dimensão territorial da agroecologia tem que ser pautada no projeto de Reforma Agrária para garantir os direitos territoriais das populações, em oposição ao expansionismo, à violação dos territórios e a expropriação dos produtores e das populações tradicionais pelo agronegócio. Esta reflexão, apresentando uma vertente mais política, nos leva à construção da agroecologia no MST.

2.1.4. Agroecologia e MST

Foi a partir do 3º Congresso Nacional do Movimento, em 1995, que a agroecologia tornou-se uma orientação oficial do Movimento e que foi cada vez mais aplicada nos assentamentos. A integração em 1996 do MST na Via Campesina, que inclui no seu programa a agroecologia e a sustentabilidade, também foi importante neste processo. No 4º Congresso Nacional, em 2000, foi declarada a adesão oficial ao projeto agroecológico.

NoMST a agroecologia vai além das questões de sustentabilidade ambiental para contrapor-se ao modelo de produção capitalista: o agronegócio. Constitua-se assim uma agricultura *da* classe trabalhadora, uma agroecologia militante e popular. Segundo Carvalho (2007), a adoção dos camponeses à agroecologia depende da negação do modelo convencional, da consciência dos benefícios dessa matriz tecnológica, e da conscientização das instituições públicas e da sociedade civil.

No quadro 5 está realizada por Ivani Guterres (2006), militante da Via Campesina Brasil, uma análise comparativa dos dois modelos de agricultura, baseados em concepções ideológicas opostas: a agricultura imperialista ou agronegócio, relacionada ao desenvolvimento capitalista; e a agricultura popular ou agroecologia, ligada ao projeto socialista do Movimento Popular.

Os dois modelos de produção:	Agricultura imperialista dos transgênicos ou de produção orgânica	Agricultura popular, agroecológica
Quem se beneficia nesse modelo?	As multinacionais e latifundiários - um modelo excludente e insustentável, no longo prazo.	Os pequenos e médios agricultores – um modelo de agricultura ecológica, com sementes crioulas, independente e sustentável, em longo prazo.
Quem controla as sementes?	São patenteadas – os donos são as multinacionais como a Monsanto, que vão cobrar altos preços pela tecnologia gerada por eles – monopólio.	São dos agricultores que produzem há dezenas e centenas de anos, melhorando e conservando-as.
Como controlar os insetos, pragas e doenças?	Usando pouco veneno no início mas depois surge novos insetos, novas pragas e novas doenças, mais resistentes que exigirão maior quantidade e novos venenos.	Equilibrando, nutrindo o solo, e o meio ambiente, com rotação de cultura, diversidade de plantas, uso de caldas, controle biológico e preservando os inimigos naturais.
Qual o tipo de cultivo predominante?	Monocultura – no verão, só soja, ou só milho; no inverno, só trigo.	Policultura – produção diversificada no inverno e no verão, consórcio de plantas, cultivo de árvores, e produção de animais.
Qual a forma e tipo de adubação usado?	Aduba-se as plantas e não o solo – altas doses de fertilizantes químicos – NPK + adubação foliar	Aduba-se o solo e não a planta – adubos orgânicos, plantas de adubação verde de inverno e de verão, biofertilizantes, caldas etc.
Quem controla esse modelo?	Multinacionais da biotecnologia e da agroquímica. Antes da produção, Monsanto, Syngenta, Dow, Dupont; e, depois da produção, Bung, Cargil, Adm. etc.	Os pequenos e médios agricultores com suas cooperativas e associações, grupos de base, e movimentos sociais, organizados para produzir, industrializar e comercializar.
E a produtividade é maior?	Sua justificativa é “alta eficiência e produtividade”. No entanto, se compararmos quantidade obtida e emprego total; tem escassos níveis de produtividade.	As pequenas propriedades que adotam a diversidade biológica têm um rendimento muito maior em termos de utilização eficiente de recursos e de maior produção por hectare.
Qual é o custo de produção desse modelo?	Custos elevados, pois depende de uma grande quantidade de insumos externos importados.	Baixo custo de produção, pois não depende de insumos externos, pode se produzir tudo.
O que ocorre nesse modelo com o meio ambiente?	Já ocorreu contaminação, mistura das sementes transgênicas nas variedades crioulas de milho no México; Contaminação das lavouras vizinhas. Já existem mais de 2 mil processos da Monsanto contra agricultores nos EUA, que usaram sementes transgênicas, muitas vezes sem saber. O aparecimento de novas pragas, doenças e novos insetos.	Um meio ambiente equilibrado diminui a incidência de pragas e doenças. Com o tempo, os insetos deixam de competir com as plantas. Reaparece e cresce a população de inimigos naturais das pragas e doenças, eliminando a necessidade de aplicar venenos.

Quadro 5 : Comparação entre agricultura imperialista e agricultura popular (fonte: Guterres, 2006)

Na análise de João Bernardo, como já foi evocado na parte 1 (1.3. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: ideologia e estratégia territorial), a agroecologia também foi uma escolha estratégica para a direção do MST quando foi criado o Pronaf, em 1995. Desse jeito, o governo teri apressado a direção do Movimento para rever a estratégia de cooperativas

de produção, para as quais haviam sido bloqueados os créditos, e a concentrar-se na agricultura familiar, que passara a ser beneficiada pelo crédito.

No contexto nacional contemporâneo, e face à intensa ofensiva internacional dos capitais direta e indiretamente relacionados com a produção agropecuária e florestal, os camponeses organizados nos Movimentos Populares deverão dar conta de resolver grandes desafios diretamente relacionados com o objeto da produção camponesa. Segundo Carvalho (2007; p6), os dois principais desafios são:

- Aumentar e diversificar a escala de produção para a obtenção de recursos monetários para darem conta da melhoria continuada da reprodução social das condições de vida (qualidade de vida e de trabalho camponeses) da família camponesa;
- Aumentar e diversificar a produção em escalas necessárias para darem conta da demanda nacional de alimentos, fibras, agrocombustíveis e outras matérias-primas de origem agropecuária e florestal diversas para as agroindústrias, assim como para a exportação.

Entendendo o projeto agroecológico nas perspectivas dos agroecossistemas sustentáveis, do desenvolvimento territorial e do MST, podemos nós interessar agora ao processo de construção deste projeto popular: a transição agroecológica.

2.2. A transição agroecológica

Uma transição pode ser definida como um processo gradual e multilinear de mudança, que ocorre através do tempo (Caporal & Costabeber, 2004b). No nosso caso da agricultura, um processo de transição tornou-se indispensável no contexto da crise antroppo-socio-ambiental causada pela Revolução Verde, baseada em um modelo agroquímico de produção, uma transição movida por o novo paradigma da sustentabilidade, para a construção de um desenvolvimento agroecológico que incorpora princípios e tecnologias de base ecológica. Para ilustrar a diferença radical entre o paradigma da Revolução Verde e o da Agroecologia, no quadro 6 é realizada uma comparação entre as tecnologias utilizadas.

Comparação entre as tecnologias da Revolução Verde e da agroecologia

<i>Características</i>	<i>Revolução Verde</i>	<i>Agroecologia</i>
<i>Técnicas:</i>		
Cultivos afetados	Trigo, milho, arroz, etc.	Todos os cultivos.
Áreas afetadas	Na sua maioria, áreas planas e irrigáveis.	Todas as áreas, especialmente as marginais (dependentes da chuva, encostas declivosas).
Sistema de cultivo dominante	Monocultivos geneticamente uniformes.	Policultivos geneticamente heterogêneos.
Insumos predominantes	Agroquímicos, maquinário; alta dependência de insumos externos e combustível fóssil.	Fixação de nitrogênio, controle biológico de pragas, corretivos orgânicos, grande dependência nos recursos locais renováveis.
<i>Ambientais:</i>		
Impactos e riscos à saúde	Médios a altos (poluição química, erosão, salinização, resistência a agrotóxicos, etc.). Riscos à saúde na aplicação dos agrotóxicos e nos seus resíduos no alimento.	Nenhum.
Cultivos deslocados	Na maioria, variedades tradicionais e raças locais.	Nenhum.
<i>Econômicas:</i>		
Custos das pesquisas	Relativamente altos.	Relativamente baixos.
Necessidades financeiras	Altas. Todos os insumos devem ser adquiridos no mercado.	Baixas. A maioria dos insumos está disponível no local.
Retorno financeiro	Alto. Resultados rápidos. Alta produtividade da mão-de-obra.	Médio. Precisa de um determinado período para obter resultados mais significativos. Baixa a média produtividade da mão-de-obra.
<i>Institucionais:</i>		
Desenvolvimento tecnológico	Setor semipúblico, empresas privadas.	Na maioria, públicas; grande envolvimento de ONGs.
<i>Socioculturais:</i>		
Capacitações necessárias à pesquisa	Cultivo convencional e outras disciplinas de ciências agrícolas.	Ecologia e especializações multidisciplinares.
Participação	Baixa (na maioria, métodos de cima para baixo). Utilizados para determinar os obstáculos à adoção das tecnologias.	Alta. Socialmente ativadora, induz ao envolvimento da comunidade.
Integração cultural	Muito baixa.	Alta. Uso extensivo de conhecimento tradicional e formas locais de organização.

Quadro 6 : Comparação entre as tecnologias da Revolução Verde e da Agroecologia.

E importante não assimilar sistematicamente a Revolução Verde ao progresso técnico e o avanço do conhecimento científico, que podem participar na criação de tecnologias ecológicas e socialmente adaptadas, contribuindo assim na transição agroecológica (Costabeber, 1998).

Introduzindo a noção de multidisciplinaridade da transição agroecológica, Caporal e Costabeber (2004a) avançam que

por se tratar de um processo social, isto é, por depender da intervenção humana, a transição agroecológica implica não somente na busca de uma maior racionalização econômico-produtiva, com base nas especificidades biofísicas de cada agroecossistema, mas também numa mudança nas atitudes e valores dos atores sociais nas suas próprias relações e em relação ao manejo e conservação dos recursos naturais.

Diversos fatores estão encorajando os produtores a começarem esse processo de transição (Gliessman, 2009):

- O custo crescente da energia;
- As baixas margens de lucro das práticas convencionais;
- O desenvolvimento de novas práticas que são vistas como opções viáveis;
- O aumento da consciência ambiental entre consumidores, produtores e legisladores;
- Novos e mais consistentes mercados para produtos agrícolas cultivados e processados de forma alternativa.

Gliessman destaca algumas linhas mestras orientadoras no processo geral de transformação (Gliessman, 2009):

- Mover-se de um manejo de nutrientes cujo fluxo passa através do sistema, para um manejo baseado na reciclagem de nutrientes, com uma crescente dependência em relação a processos naturais, tais como a fixação biológica do nitrogênio e as relações com micorrizas.
- Usar fontes renováveis de energia, em vez das não renováveis.
- Eliminar o uso de insumos sintéticos não renováveis oriundos de fora da unidade produtiva, que podem potencialmente causar danos ao ambiente ou à saúde dos produtores, assalariados agrícolas ou consumidores.
- Quando for necessário, adicionar materiais ao sistema, usando aqueles que ocorrem naturalmente, em vez de insumos sintéticos manufaturados.
- Manejar pragas, doenças e ervas adventícias, em vez de “controlá-las”.
- Restabelecer as relações biológicas que podem ocorrer naturalmente na unidade produtiva, em vez de reduzi-la ou simplificá-las.

- Estabelecer combinações mais apropriadas entre padrões de cultivo e o potencial produtivo e as limitações físicas da paisagem agrícola.
- Usar uma estratégia de adaptação do potencial biológico e genético das espécies de plantas agrícolas e animais às condições ecológicas da unidade produtiva, em vez de modificá-la para satisfazer as necessidades das culturas e animais.
- Valorizar na mais alta conta a saúde geral do ecossistema, em vez do resultado de um determinado sistema de cultivo ou safra.
- Enfatizar a conservação do solo, água, energia e recursos biológicos.
- Incorporar a ideia de sustentabilidade a longo prazo no desenho e manejo geral do agroecossistema.

Esse mesmo autor (1999) hierarquiza essas linhas norteadoras em três níveis cronológicos:

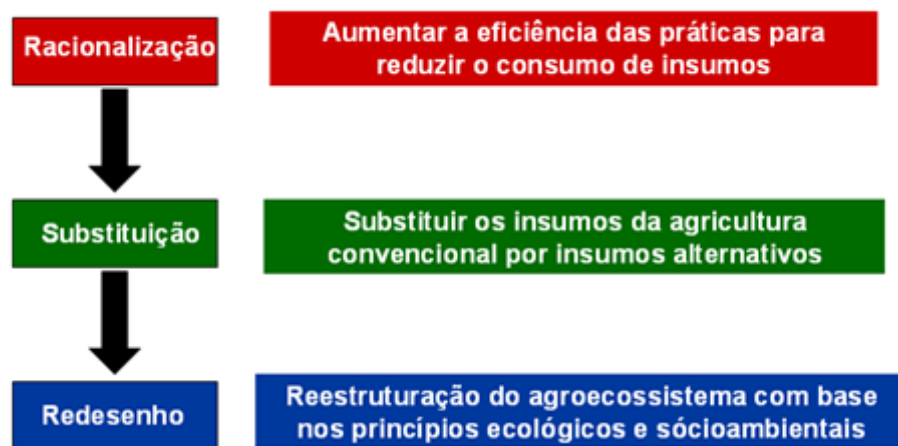


Figura 5 : Níveis de transição agroecológica (fonte: Fernando Franco, 2010).

A *racionalização* tem sido a principal ênfase da investigação agrícola convencional, criando muitas práticas e tecnologias que ajudam a reduzir os impactos negativos da agricultura convencional. No entanto, neste primeiro nível, não se assegura a almejada sustentabilidade socioambiental (Caporal & Costabeber, 2004a).

Na fase de *substituição*, a meta seria a substituição de insumos e práticas intensivas em capital, contaminantes e degradadoras do meio ambiente por outras mais benignas sob o ponto de vista ecológico. Neste nível, a estrutura básica do agroecossistema seria pouco alterada, podendo ocorrer, então, problemas similares aos que se verificam nos sistemas convencionais (Caporal & Costabeber, 2004a).

Por fim, na última fase de *redesenho* dos agroecossistemas, buscar-se-ia eliminar as causas daqueles problemas que não foram resolvidos nos dois níveis anteriores. A partir deste redesenho poderia falar-se de um agroecossistema sustentável.

Outros autores (González Molina & Sevilla-Guzmán, 1993; 59-60) acrescentam esta definições em três níveis com o conceito de multilinearidade da transição agroecológica, como resultado das “intrincadas e complexas relações sociais que lhe são subjacentes”. Dialogando com esse ponto de vista, Costabeber e Moyano-Estrada (1999; p4) argumentam que o “enfoque da unidimensionalidade –que enfatiza a dimensão econômica e que é tão frequente nas explicações dos processos de câmbio na agricultura, enquanto atividade orientada ao mercado–, é insuficiente para dar conta da complexa e heterogênea realidade da agricultura enquanto espaço de produção e reprodução sociocultural, econômica e ambiental”.

Na figura 6, podemos observar as três dimensões do processo de mudança que, a partir de uma situação de crise (estagnação econômica, exclusão social e deterioração ambiental), tendem para alternativas comuns.



Figura 6 : As três dimensões do processo de mudança (fonte: Costabeber & Moyano-Estrada, 1999).

Nessa perspectiva, o processo de ecologização tem que se inserir em uma ação coletiva, ou em outras palavras, “as ações sociais coletivas são, ao mesmo tempo, o resultado e a causa do processo de transição em direção a conformação de estilos de agricultura de base ecológica” (Costabeber & Moyano-Estrada, 1999; p12). Para afinar a análise, o quadro 7 nos dá os fundamentos básicos da ecologização e da ação coletiva sob a perspectiva multidimensional.

<i>Dimensões e Processos</i>	Ecologização	Ação coletiva
Econômica <i>Luta contra a estagnação e a marginalização econômica</i>	Incorporação e intensificação tecnológica via implementação de estilos alternativos de produção poupadores de capital energia.	Estratégias para incrementar e diversificar as rendas agrárias via organização da produção e conquista de novos mercados.
Social <i>Luta contra a exclusão social e a perda da qualidade de vida</i>	Incremento da qualidade de vida mediante a produção de alimentos saudáveis e a melhoria das condições de trabalho e de saúde.	Estratégias para a inclusão social e direito a participação cidadã na construção de alternativas orientadas às necessidades locais.
Ambiental <i>Luta contra a degradação ambiental e a perda da capacidade produtiva do agroecossistema</i>	Recuperação da capacidade produtiva dos agroecossistemas através da adoção de métodos e técnicas mais prudentes ecologicamente.	Estratégias para o intercâmbio de experiências e geração de conhecimentos aplicados ao aperfeiçoamento do processo produtivo.

Quadro 7: Fundamentos básicos da ecologização e da ação coletiva sob a perspectiva multidimensional (fonte: Costabeber & Moyano-Estrada, 1999).

A análise da investigação realizada por Costabeber e Moyano-Estrada (1999; p14) mostra que, “antes que um processo autônomo, endógeno ou espontâneo, a transição agroecológica supõe, primeiramente, a adesão dos agricultores às propostas de extensionistas rurais”. Esta afirmação nos leva a o ponto central da nossa reflexão, que será desenvolvida na Parte 3: a dimensão pedagógica do processo de transição agroecológica. Ou seja, qual pedagogia construir para, além da simples “adesão dos agricultores às propostas de extensionistas rurais”, conseguir o envolvimento coletivo, participativo e organizado da comunidade no processo de mudança.

Mas antes de entrar nesta reflexão temos que definir outros conceitos indispensáveis à compreensão da Parte 3, conceitos relacionados à educação popular e emancipação. Para encerrar este segundo capítulo (Transição agroecológica) da Parte 2: Metodologia e resultados, vamos tentar colocar a transição agroecológica no contexto do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos.

2.3. Projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos: construindo a transição

2.3.1. Pré-assentamentos do Extreme Sul da Bahia

As 1 300 famílias acampadas nas sete áreas envolvidas no projeto são em grande maioria constituídas de produtores que acumulam e colocam na prática um grande conhecimento popular

agrícola. Eles produzem para o consumo e a venda, conforme às culturas culinária e agrícola locais, e às condições pedo-climáticas da região, uma grande variedade de alimentos: mandioca, milho, feijão, uandú, abóbora, banana, pimenta, coco, amendoim, tomate, batata doce, maracujá, verduras diversas, urucum. Na roça, os arranjos produtivos mais comuns são milho com feijão trepadeira e banana com milho. Nos “quintais” dos acampamentos e nas hortas são realizados diversos consórcios.

Mesmo se o Movimento vem discutindo há anos a questão do uso de insumos químicos, notadamente os dois últimos anos através da campanha permanente contra os agrotóxicos, alguns agricultores ainda usam adubo químico e agrotóxico (principalmente herbicida e fungicida). A Revolução Verde deixou nas consciências a visão linear de uma agricultura de *produtos* e não de *processos*. Mas sabemos que na maioria dos casos não é por *convicção* o por *má intenção* mas por falta de instrumentalização. Qualquer produtor que vive da terra não vai deixar a lagarta destruir a sua produção, ele vai então aplicar, é lógico, um pesticida preventivo ou curativo para poder, simplesmente, sobreviver, porque não conhece alternativas de controle de pragas e doenças.

Os produtores já sabem os malefícios sociais, ambientais e econômicos do modelo convencional porque foram e estão sendo vítimas dele. Quando usam venenos, por necessidade, preferem falar “só botei um remedinho” do que “joguei o Round Up” ! Eles querem produzir de um jeito alternativo, que os corresponde; eles querem aprender novas técnicas; eles querem, no final, construir lotes produtivos, permitindo viver bem da sua atividade, mas respeitando a natureza, sem poluir a terra, a água e o ar que eles trabalham, bebem e respirem cada dia.

As consciências evoluíram porque a transição agroecológica já foi iniciada pelo MST, resgatando a agricultura tradicional do pré-Revolução Verde e trazendo novas tecnologias, e os resultados são interessantes. Lembrando que sem a conquista da terra, não há produtores, não há dignidade, não há conscientização, nem evolução na produção agrícola. Sem a conquista da terra pelo Movimento Popular, no caso, o MST, não há transição agroecológica porque não há terra nem trabalhadores organizados para viver nela. Lembramos também que os trabalhadores ainda estão organizados em acampamento, os mais antigos há 5 anos, na esperança de ver a terra legalizada e redistribuída. Acampamento quer dizer visão de curto prazo, plantas de ciclo curto, barracas de lona, insegurança... Não se pode, por enquanto, implantar um agroecossistema sustentável, como o definimos anteriormente. Isto é um grande limite que o MST procura superar pressionando o governo para liberar a terra e organizar os assentamentos. Enquanto esse

problema não está resolvido, o projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos não atingirá os seus objetivos. Seguindo o raciocínio deste parágrafo, a prioridade do Movimento é a conquista da terra e a organização popular nela, depois vêm a agroecologia. Não pode ser de outro jeito.

Ainda estamos, de maneira geral, no segundo nível do processo de transição: a substituição dos insumos convencionais por insumos alternativos. O objetivo do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos é justamente trabalhar o último nível: a reestruturação dos agroecossistemas com base nos princípios ecológicos e socioambientais. A metodologia escolhida para atingir este objetivo é a formação dos agricultores através de um Centro de Formação, Educação e Pesquisa em Agroecologia e Sistemas Agroflorestais. Os aspectos pedagógicos e metodológicos serão aprofundados no próximo capítulo, na parte “3.3. A escolha pedagógica do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos”.

2.3.2. A escolha temática da proposta educativa do projeto

Podemos dividir a definição temática do projeto em dois pontos interligados: 1) a proposta de formação da equipe e 2) os cursos de formação de CeFEPASA.

A proposta de formação agroecológica da equipe do projeto, elaborado coletivamente, tem como objetivo geral de “estimular e fortalecer a agroecologia como ferramenta política e técnica para assentamentos rurais no Extremo Sul da Bahia” (Documento interno do CeFEPASA, 2012). Os seus objetivos específicos são:

- Propiciar o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos dos participantes sobre a agroecologia.
- Contribuir para o fortalecimento da proposta de assistência técnica nos acampamentos do projeto.
- Contribuir para o desenvolvimento das capacidades educadoras dos participantes.

Os temas trabalhados nos encontros temáticos de formação seguem a ordem cronológica do programa temático, fruto de uma elaboração participativa:

1. Método dialético
2. Abordagem sistêmica e agroecologia
3. Extensão rural agroecológica
4. Manejo da fertilidade do sistema
 - a. Adubação

- b. Manejo do solo e cobertura do solo
 - c. Manejo pragas e doenças
- 5. Manejo Animal
- 6. PRV
- 7. Manejo de Culturas (que ainda vai se desdobrar e que deve ser transversal aos demais temas)
- 8. Sistemas agroflorestais (conceitos e manejo) e recuperação de áreas degradadas
- 9. Permacultura

Além destes temas, procurar-se-á introduzir outros elementos para estabelecer pontes com formações posteriores em cooperativismo, gestão e comercialização, tais como agroindústria, gestão econômica do sistema produtivo, beneficiamento da produção...

Três cursos pontuais são previstos nas atividades do CeFEPASA para 2012, com os seguintes temas: Introdução à Agroecologia, Pastoreio Racional Voisin, Permacultura.

O Curso de Introdução à Agroecologia, previsto para Agosto de 2012, será a primeira atividade educadora oficial do CeFEPASA. Destinado à 70 atores do Setor da Produção do MST do Extreme Sul da Bahia (coordenadora/es do Setor, agricultores acampados, equipe do projeto), ele tem como objetivos centrais

- Empoderar as pessoas da proposta do CeFEPASA.
- Mostrar a filosofia do CeFEPASA e justificar a sua razão de ser.
- Promover uma capacitação básica em agroecologia para atores do setor agrícola dos pré-assentamentos do projeto.
- Materializar a abertura oficial das atividades educativas do CeFEPASA.
- Iniciar o funcionamento dos núcleos de agroecologia nas áreas.

Foram definidos quatro temas de estudos teóricos: 1) Conjuntura da agricultura na região e no Brasil; 2) Abordagem sistêmica e agroecologia, fertilidade do sistema de produção; 3) Sistemas agroflorestais; e 4) Transição agroecológica no Extreme Sul da Bahia. Oficinas práticas se possibilitam capacitar os participantes em técnicas alternativas (adubação orgânica, manejo de pragas e doenças...), assim como realizar os primeiros mutirões do planejamento produtivo do CeFEPASA.

O curso de “capacitação em Pastoreio Racional Voisin – PRV – para áreas de Reforma Agrária do Extremo Sul da Bahia”, destina-se aos técnicos da Rede Produtiva do Leite da região, à

equipe do projeto, aos coordenadores(as) do Setor de Produção, e aos assentados(as) e acampados(as) em área de reforma agrária organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – no extremo sul da Bahia. Previsto para começar em Novembro de 2012, ele têm como metas:

- Capacitar 160 técnicos(as) e camponeses(as) – 4 turmas de 40 pessoas;
- Prestar assessoramento aos participantes durante os 2 anos do projeto;
- Realizar uma sistematização do processo;
- Disponibilizar aos participantes materiais já produzidos sobre PRV;
- Produzir material (escrito e audiovisual) sobre PRV adaptado a realidade da região do Extremo Sul da Bahia.

Os temas de estudo a ser trabalhado são: princípios básicos de agroecologia; divisão de pastagem/piqueteamento; distribuição da água e bebedouros; sombreamento; manejo da pastagem; manejo dos animais em PRV (rebanho e bezerros); boas prática em ordenha manual e instalações; cercas elétricas; seleção de matrizes; suplementação alimentar e mineral; controles e gestão em PRV; planejamento e elaboração de projetos de PRV; recuperação, formação e consorciação de pastagens; doenças mais comuns em bovinos e formas alternativas de combate.

Por fim, o curso de formação em permacultura, ainda no estado de projeto, tem como objetivo a capacitação em técnicas de bioconstrução e tecnologias alternativas adequadas à agricultura camponesa.

Capítulo 3: Educação popular e emancipação

*A grandeza de um homem se define por sua imaginação.
E sem uma educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre
e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo.*
Florestan Fernandes

Todo poder nasce do povo e pelo povo deve ser exercido!
Ranulfo Peloso

Neste capítulo vamos tentar entender como estão concebidas e trabalhadas a educação popular e a emancipação humana no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra através do seu método pedagógico, método que se insere em uma matriz educativa de organizações populares do campo. Analisaremos com mais detalhe a experiência educativa do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicas. Mas antes de tudo, temos que definir alguns conceitos relacionados à concepção assumida da emancipação, notadamente, a educação popular, a participação social e o poder popular.

3.1. Processos emancipatórios

3.1.1. Educação popular: o legado de Paulo Freire na luta de classe

As experiências de educação popular e a literatura a respeito são quanto numerosas tanto diversas. Procuraremos então realizar aqui uma conceptualização no contexto da educação do campo, dialogando com a concepção dos Movimentos Populares Rurais, e trazendo a nossa própria definição, forjada na experiência prática.

Paulo Freire, o famoso pedagogo e educador pernambucano, referência nos Movimentos Populares, define a sua concepção da educação na contradição da educação convencional que ele chama de *bancária*, pelo ato mecanicista de depositar conteúdos na cabeça dos alunos (a-luno = sem-luz). Esta educação bancária, ao contrário da *libertadora*, ou *problematizadora*, ou *emancipatória*, não responde a essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade (Freire, 2005).

Freire (2005; p83), comparando a educação bancária com a libertadora, nos diz que

A primeira « assistencialista » ; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não pudesse matar a

intencionalidade da consciência como desprender-se do mundo, a « domestica », nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo a libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde a sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.

Para o autor, a razão fundamental de ser da educação libertadora está no seu “impulso inicial conciliador e implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (2005; p67).

Argumentando que “a educação libertadora implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como realidade ausente dos homens” (Freire, 2005; p81), ele nos lembra de que a humanidade forma uma grande rede de sujeitos interligados e conectados ao mundo, que é nada mais do que o resultado da subjetividade do Homem frente a natureza.

Essa concepção da educação tem como base fundamental o *diálogo*, ou seja, a relação de comunicação dialógica entre os homens. Para Freire (2005), o diálogo inicia-se na palavra verdadeira, que é constituída pela práxis (equilíbrio e retroalimentação entre ação e reflexão), assim, dizer a “palavra verdadeira é transformar o mundo”.

Assim, para estabelecer processos dialógicos, alguns aspectos têm que ser considerados (Freire, 2005):

- *Profundo amor ao mundo e à humanidade*: o amor é um ato de coragem, compromisso com a humanidade e seu ato deve buscar a libertação das pessoas oprimidas. “Não é possível a *pronuncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não ha amor que a infunda” (p92).
- *Humildade*: “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (p93).
- *Intensa fé na humanidade*: tem que acreditar-se na capacidade de do Homem de transformar o mundo, na sua “vocação de ser mais”.
- *Confiança*: “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (p94).
- *Esperança*: ela está na “própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (p94).
- *Pensar crítico*: a interpretação da realidade através da leitura crítica do Homem inserido nela.

Substituir este diálogo verdadeiro pela sloganização, ou a comunicação vertical significa colocar o povo no “engodo populista e transforma-los em massa de manobra” (Freire, 2005; p59). Portanto é com o diálogo o Homem irá buscar o conteúdo da educação, a partir da realidade mediatizador. “O momento desta busca é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. E o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo, ou o conjunto de seus temas geradores” (Freire, 2005; p101).

Empoderado com os ideais de Paulo Freire, bem fracas são as chances de cair nos dois principais perigos da educação popular que vêm da interpretação e da análise feitas do conceito de saber popular: o romantismo (“o saber do povo é o verdadeiro, o justo, o melhor; só temos que aprender dele”) e o paternalismo (“nos temos que mostrar para o povo, ensiná-lo, porque ele não sabe lidar com a situação, nos sabemos”) (Gianotten & Wit, 1984).

A semântica do termo “educação popular” nos lembra de que ela representa a educação da classe popular, ou seja, ela tem um forte caráter político. Esta dimensão de classe é definida por Freire (1987; p86 *apud* Ribeiro, 2010), como “uma prática política entendida e assumida na prática educativa” que corresponde à questão “a favor de que e de quem se faz política, de que a educação jamais prescinde ?” (Freire, 1991, p45 *apud* Ribeiro, 2010).

Ao pronuncia-se sobre esse caráter político da educação popular, Silva (2006, p62 *apud* Ribeiro, 2010) argumenta que :

a educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta ou indiretamente, no processo de construção histórica das pessoas e, nesse sentido, os movimentos sociais, como as práticas sociopolíticas e culturais, constitutivas de sujeitos coletivos, têm uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas, que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano.

Da mesma maneira, Paludo, ao analisar a educação popular no processo de constituição de um campo democrático popular ressalta o papel das organizações populares como protagonistas de projetos sociais e educacionais populares (Ribeiro, 2010).

Se baseando nestas ideias, podemos aprofundar este caráter político/transformador da educação popular com uma contribuição ao debate de Vera Gianotten e Ton de Wit (1984; p165):

1. A educação popular parte da prática concreta dos setores populares e retorna a ela, buscando cientificamente as causas estruturais para transformar a sociedade de acordo

com os interesses imediatos e históricos dos setores populares, integrando a teoria e a prática em uma práxis social definida.

2. A educação popular recupera criticamente as distintas manifestações culturais próprias dos setores populares; recupera criticamente a história.
3. A educação popular situa o conteúdo da educação no contexto sócio-político em que ocorrem as relações de poder e os interesses de classe.
4. A educação popular concebe a si mesma como tarefa de sistematização permanente da experiência econômica, política e ideológica dos setores populares para colocar ações concretas no plano econômico, político e ideológico.
5. A educação popular converte-se em uma tarefa de classe, isto é, uma educação real da experiência de classe, o que significa preparar as condições para que sejam os setores populares que assumam, como tarefa de classe, sua própria educação.
6. A educação popular ajuda a educação de classe espontânea em educação de classe orgânica (senso comum em bom senso do Gramsci).

Continuando na nossa conceptualização, nos referimos agora à Florestan Fernandes (1966 *apud* Pizetta & al, 2009; p65), um educador e sociólogo socialista brasileiro, referência no MST, que, ao posicionar-se na questão política da educação popular, argumenta que, materializando uma

ruptura socialista com a exclusão e a marginalização do proletariado na esfera do ensino [...], [a educação] confere prioridade à maioria real não como “objeto”, mas como sujeito de atividades pedagógicas, que se voltem para os conteúdos socialistas da consciência social de classe dos trabalhadores e para a desobjetificação do trabalhador. Educação e autoemancipação coletiva dos trabalhadores colocam-se como codeterminantes de uma relação recíproca medida pela escola e inspirada na função natural da classe trabalhadora de negar revolucionariamente a sociedade existente.

O trabalho popular, ou trabalho de base, tem para o MST três objetivos principais (Bogo & Peloso, 2009): 1) Participação massiva dos trabalhadores; 2) Democratização do poder; e 3) Construção socialista. Em outras palavras, segundo Peloso (2007; p50), “a educação popular tem rumo claro, está direcionado para o processo de transformação estrutural da sociedade e se concretiza na atuação de uma organização popular com unidade ideológica, estratégica, metodológica e orgânica”.

Ranulfo Peloso, em um Caderno do Setor de Formação do MST (Método de trabalho de base e organização popular, 2009) define os seguintes princípios de trabalho popular (p12): 1) Respeitar nos outros o direito de dizer a palavra, pois ninguém está só no mundo; 2) Saber ouvir; 3) Desmontar a visão mágica; 4) Partir do nível da massa; 5) Não esquecer que o voluntarismo

nunca fez revolução; 6) Ninguém sabe tudo ninguém ignora tudo; 7) Tomar cuidado com elitismo e basismo; 8) Assumir a ingenuidade do educando; 9) Pensar a educação como ato político; 10) Não se esquecer da marca do autoritarismo; 11) Reaprender de novo; e 12) Ser pacientemente paciente.

A partir da sua experiência de trabalho educador com a base assentada, o autor (2009; p12) argumenta que uma experiência de educação popular é eficaz quando:

- anima e apaixona as pessoas, resgatando sua identidade e dignidade;
- mobiliza porque rompe a situação de dormência, fatalismo;
- aumenta o grau de consciência e de apropriação dos conteúdos e do método;
- capacita, política e tecnicamente, a militância para atuar sobre a realidade através da experimentação direta e permanente;
- qualifica militantes e educadores à uma reprodução criativa, que se assume como parte e se tornam multiplicadores; e
- canaliza as lutas de emancipação para um projeto, alternativo à inclusão capitalista.

Esta definição político-pedagógica da educação popular, que se sustenta nas bases dialógicas de Paulo Freire e que se constrói e se pratica no e pelo Movimento Popular com um rumo político claro, nos leva a uma reflexão sobre a *participação* dos sujeitos da classe popular no seu próprio processo de aprendizagem, na construção do conhecimento, e de maneira geral, no desenvolvimento da comunidade, construindo assim o *poder popular*.

3.1.2. Participação social e Poder Popular

A noção de participação pode ser analisada com diversas lentes: histórica, filosófica, sociológica, antropológica, política... Centraremos a nossa reflexão na análise do processo sociopedagógico da participação que leva à uma construção política.

Bader Burihan Sawaia, ao contribuir em um livro chamado “Ambientalismo e participação na contemporaneidade” (Sorrentino (org), 2002), realiza uma análise de grande relevância para a nossa reflexão.

A autora observa uma mudança de paradigma nos anos 1980 (Sawaia, 2002; p117-118):

Até 80's, o paradigma de análise e planejamento da participação era caracterizado pela ênfase no coletivo, na objetividade e na racionalidade, independentemente das variações teóricas e ideológicas. [...] Nos anos 80's, a participação adquire um sentido mais subjetivo e menos estrutural, e a objetividade e o coletivo cedem lugar à

preocupação com individualidade e a afetividade. Autonomia, emancipação, e diversidade tornam-se os valores éticos mais aplaudidos em substituição à liberdade e à igualdade. O espaço da participação social perde as fronteiras rígidas e a sua temporalidade deixa de ser delimitada pelas ações políticas pontuais, tornando-se o tempo do cotidiano.

O conceito de participação caiu na moda e está presente nos mais diversos discursos dos mais diversos sujeitos da sociedade contemporânea: políticos, empresariais, científicos... Segundo Sawaia (2002; p119), este “conceito fashion da participação” é enaltecido como

condição de tudo que é positivo na sociedade como democracia, cidadania, inclusão social, saúde mental e sucesso profissional. Reivindica-se participar dos lucros da empresa, das decisões familiares e do poder político. Somos também instados a participar nas diferentes esferas da vida social: intimidade, trabalho, política, família, comunidade, esportes e, mais recentemente, na Internet, num discurso monotônico e consensual, mas que esconde uma variedade enorme de sentidos, até mesmo antagônicos.

Isto não mostra a fragilidade do conceito de participação, a sua fácil manipulação por fins ideológicos. Ela é, por exemplo, um dos atributos usuais das estratégias autoritárias: “Conclamar as classes populares a um “amplo processo de participação” para, depois, exercer sobre um “povo participante” projetos tutelares de controle e manipulação” (Brandão, 1984; p250).

Segundo Amodeo (2007), que análise no quadro da participação os desafios da extensão rural como ferramenta de desenvolvimento, a principal crítica às metodologias participativas não vem da sua aplicação em si, mas da “despolitização que o discurso da participação pode fomentar”. O autor ressalta (Amodeo, 2007; p6) as críticas feitas por Kesby (2005) neste embojo durante um seminário internacional chamado “Participação: a nova tirania”, realizado em 1999 na Universidade de Manchester:

O discurso da participação estaria sendo utilizado para agendas políticas distintas; estaria impondo relações de poder, em vez de eliminá-las, ao transformar a participação numa simples aplicação de tecnologias sociais; estaria sendo negligenciado quando restringido às escalas locais, esquecendo seus vínculos com processos e institucionalidades mais amplas; estaria encobrindo o fato da participação não ser uma panaceia e apresentar as suas próprias tensões práticas e teóricas.

Essa crítica dialoga com a tese de Cook e Kothari (2001; *apud* Amodeo, 2007; p8) que, no livro “Participation: The New Tyranny”, atribuem três origens à *tiranía da participação*:

- *As derivadas da toma de decisões e do controle*: os facilitadores da participação deixam de lado os processos existentes e os processos legítimos de toma de decisões gerando-se uma relação de subordinação e dependência, em vez do proclamado empoderamento.

- *A tirania do grupo*: a dinâmica dos grupos faria com que as decisões participativas reforçassem os interesses dos que já são poderosos.
- *A tirania como método*: os processos participativos não teriam afugentado àqueles menos poderosos, cujas vantagens não provinham do método participativo.

Além disso, o que se observe em muitos diagnósticos ditos “participativos” ao identificar as “necessidades locais” é que “só identifica as percepções locais sobre o que os participantes acham que essa intervenção e a organização em questão podem lhes oferecer” (Amodeo, 2007; p10).

Quatro anos depois do primeiro seminário foi organizada outra conferência na Universidade de Manchester a partir de novas experiências participativas: “Participação: da tirania à transformação”. Na sua análise, Amodeo (2007; p11) destaca que

A importância da não despolitização do conceito de participação, assim como sua articulação em processos genuinamente comprometidos com transformação social, especialmente, vinculando o conceito de participação ao de governança e, portanto, com o de poder, foram privilegiados nesta segunda instância de análise.

No entanto esse vínculo do conceito de participação ao empoderamento para a transformação social não é novo, em 1984, Brandão argumentava, ao debater a pesquisa participante, que as *práticas de mediação* dos extensionistas rurais participam de “situações e processos de produção e fortalecimento do *poder popular*”. Segundo ele (Brandão, 1984; p250)

A ideia de participação deixa de ser adjetiva e se torna substantiva, quando se estabelece em nome de qual projeto político ela é colocada em ação nas comunidades populares : 1. serve a simples ampliação de uma presença popular em programas que, realizando serviços sociais setoriais (saúde, educação...) as classes populares, reproduzem serviços políticos dominantes de preservação da ordem social estabelecida, através de mecanismos sociais de controle dos grupos e movimentos populares ; ou 2. serve, passo a passo, a produção, reprodução e fortalecimento de um *poder de classe* ; de um poder progressivamente autônomo de autocontrole e participação organizada nos espaços políticos de determinação da vida social.

Para melhor entender a relação poder popular / participação social, precisamos definir primeiro o que é o poder. O poder é uma necessidade própria do ser humano, ele consiste na “possibilidade de decidir sobre sua própria vida e sobre a vida de outro ser humano”, sendo “a capacidade de intervenção com fatos que obrigam, circunscrevem, proíbem ou impedem” (Peloso, 2009; p70). Ele é a expressão da potência de ação, que Sawaia (2002; p125) define como “a capacidade de ser afetado pelo outro, num processo de possibilidades infinitas de criação e de entrelaçamento nos bons e maus encontros [... Ela] exige corpos sensíveis, capazes de afetar e serem afetados nos múltiplos encontros.”

Segundo Peloso (2009; p68), a questão do poder começa desde criança com a “necessidade de ser notada, de divulgar suas preferências e de mostrar o seu potencial. É a luta pela sobrevivência, da afirmação de identidade e de autoestima. É a luta pelo poder.”

O poder, portanto, ao influir no destino do indivíduo e da sociedade, não existe fora das relações sociais, justamente, ele se “amplia na reprodução dos sujeitos sociais, que se situam no espaço público e no privado” (Peloso, 2009; p71). Para Antônio Faundez (1993; p32)

O poder é a manifestação de uma participação crítica, ativa e permanente do conjunto da sociedade e não só propriedade de uma elite política que geralmente retêm não só o poder político (poder de decidir), mas também o poder de saber (poder do conhecimento e de análise crítico) e o poder do ter (poder da propriedade, dos meios de produção, do crédito, do capital de gestão, etc.).

O *poder popular* é o poder que vem da classe popular – do povo enquanto indivíduos e coletividades – e que se constrói pelo povo e para o povo. O poder é de todos e tem que ser exercido por todos, porque “toda pessoa nasce *pra brilhar e quanto mais estrelas no céu mais a noite fica iluminada*” (Peloso, 2009; p69; grifo do original).

Neste sentido, seguindo nosso raciocínio, a participação que não cria poder popular não é participação eficaz, porque incapaz de influenciar a história de uma sociedade, e, finalmente, a vida dos indivíduos. Portanto, quando discutimos de participação, estamos nos posicionando sobre concepções de sociedade, de cidadania, de ética e de justiça, assim como sobre educação popular e Movimentos Populares, desigualdade e exclusão social (Sawaia, 2002).

Para concluir nossa análise, voltamos à Sawaia que, se baseando em Spinoza, para quem o paradigma da subjetividade como positividade afirma uma ética participativa ontológica, afirma que “para mudar a qualidade da participação, é preciso mudar a ontologia da subjetividade” porque “o ser da participação é definido na sociedade e na subjetividade” (Sawaia, 2002; p122).

Segundo a autora (p120), esse *ser da participação*

é exterior a si mesmo, é imanente à sociedade, reside na dialética que a constituiu e nas ideias reguladoras de justiça, de igualdade e felicidade. A ambiguidade de sentidos que ele manifesta é reveladora das contradições que constituem a sociedade capitalista neoliberal.

Esta visão da participação social e do poder popular é contemplada nos ideais de vários Movimentos Populares, notadamente o MST. Vamos agora nos interessar ao método pedagógico de organização popular que o MST construiu e pratica nos seus espaços para enfatizar esta participação e o poder popular.

3.2. Método pedagógico de organização popular

Um método pedagógico pode ser definido como o “jeito de colocar em movimento a formação humana desde as condições objetivas (curso, turma...) e as definições pedagógicas que estão neste projeto” (Cerioli, 2004).

No caso do MST, é importante, para iniciar a reflexão, compreender que se trata de uma “pedagogia *do* movimento e não *para* o movimento, no duplo sentido de ter o Movimento como sujeito educativo, e como sujeito da reflexão sobre a sua própria tarefa de fazer educação e formação humana” (Caldart, 2000; p200). Em outras palavras, o Movimento *é em si* uma matriz pedagógica através da sua dinâmica política, econômica e cultural. Neste sentido, a formação trabalhada no MST pode ser considerada como a materialização de uma *pedagogia da produção de sujeitos sociais* (Arroyo, 1995, p.3 *apud* Caldart, 2000), combinando personalidade e coletividade. Se baseando no trabalho de Makarenko, um pedagogo russo, Caldart (2000; p 209) argumenta que

se o trabalho e as práticas produtivas ocupam um lugar central numa proposta de escola (Makarenko, 1977, 1978, 1987), a figura educativa não precisa ser uma pessoa, mas pode sim ser um movimento social.

A proposta educativa do MST tem como objetivo principal “escolarizar o público Sem-Terra, a base acampada ou assentada, seus militantes e dirigentes, buscando proporcionar, além do acesso ao conhecimento escolar, maior capacidade de leitura crítica da realidade e maior profissionalização em campos de atuação abertos pelo Movimento” (Delmagro, 2010; p189).

O Movimento organiza o ensino básico nos assentamentos, assim como ensino técnico e superior. Existem várias escolas e centros de formação construídos e gestado pelo Movimento. Podemos destacar as duas escolas nacionais: o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) que se insere no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) no Rio Grande do Sul; e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) no Estado de São Paulo, onde estão sendo escritas estas palavras. O IEJC propõe cursos em Administração de Cooperativas, Saúde Comunitária, Comunicação Popular, e Pedagogia da Terra. A ENFF é uma escola de formação política de militantes e quadros do MST e de outros Movimentos Populares do mundo inteiro.

Nos anos 2000, a quantidade de cursos formais do Movimento, muitas vezes com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), aumentou bastante. Muitos

curso de médio e pós-médio em agroecologia foram criados nesta última década (Delmagro, 2011).

Para entender melhor o método pedagógico que tem por trás destas escolas e destes cursos, temos que estudar suas bases: os princípios filosóficos e pedagógicos.

3.2.1. Princípios filosóficos e pedagógicos

Para Cerioli (2004; p46) a educação para a humanização implica a “formação do saber (conhecimentos), do fazer (habilidades ou competências) e do ser (valores e hábitos que se expressam em comportamentos e posturas)”. Esta concepção multidimensional nos lembra dos quatro pilares de educação de Jacques Delors (1996):

- *Aprender a conhecer*: aquisição de conhecimento e domínio dos instrumentos de conhecimento.
- *Aprender a fazer*: não pode ser considerado como simples transmissão de práticas rotineiras, embora elas tenham um valor que não se pode desprezar.
- *Aprender a ser*: a educação contribuindo para o desenvolvimento total da pessoa, dando especial importância à imaginação e à criatividade.
- *Aprender a viver juntos*: um dos maiores desafios da educação.

No Caderno de Educação nº8, escrito em 1996, estão sintetizados os “Princípios de Educação no MST”:

Princípios filosóficos:

1. Educação para a transformação social
 - a. Educação de classe: “construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, visando através de cada prática, em última instância, o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para as organizações de trabalhadores” (p161).
 - b. Educação massiva
 - c. Educação organicamente vinculada ao Movimento Social
 - d. Educação aberta para o mundo
 - e. Educação para a ação
 - f. Educação aberta para o novo: “abertura para entender e para ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido; abertura também para trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos que aparecem nestes processos”(p162)
2. Educação para o trabalho e a cooperação

3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana: conceito de *educação omnilateral* em referência ao “desenvolvimento omnilateral do ser humano” de Marx. “Uma educação que assuma este caráter de omnilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer” (p163). As principais destas dimensões: formação política-ideológica, organizativa, técnico-profissional, do caráter ou moral, cultural e estática, afetiva, religiosa etc.
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas. Valores que deveriam ser enfatizados nas nossas práticas educativas:
 - “sentimento de indignação diante de injustiça e perda da dignidade humana
 - companheirismo e solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos
 - busca de igualdade com respeito as diferenças culturais...
 - direção coletiva e divisão de tarefas
 - planejamento
 - respeito à autoridade que se constitui através de relações democráticas e de coerência ética
 - disciplina no trabalho, no estudo e na militância
 - força/dureza necessária à militância política mesclada com a ternura e o respeito nas relações interpessoais
 - construção do ser coletivo do ser coletivo combinada com a possibilidade da livre emergência das questões da subjetividade de cada pessoa
 - sensibilidade ecológica e o respeito ao meio ambiente
 - exercício permanente da crítica e da autocrítica
 - busca de formação em todas as dimensões e de superação dos próprios limites
 - espírito de sacrifício diante das tarefas necessárias à causa da transformação e do bem-estar coletivo
 - criatividade e espírito de iniciativa diante dos problemas
 - cultivo do amor pelas causas do povo, e sentido internacionalista das lutas sociais
 - cultivo do afeto entre as pessoas
 - capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações de realizá-lo.” (p 164)
5. Educação como um processo permanente de formação e transformação humana

Princípios pedagógicos

1. Relação entre teoria e prática
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação
 - a. Ensino: o conhecimento (teoria) vem antes da ação; capacitação: a ação antecede o conhecimento sobre ela.
 - b. Quem ensina é o educador, quem capacita é uma atividade objetivada, facilitada pelo educador
 - c. Ensino resulta em saber; Capacitação resulta em saber-fazer e saber-ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos)
3. A realidade como base da produção do conhecimento: temas geradores (Freire, 2005)
4. Conteúdos formativos socialmente úteis.

5. Educação para o trabalho e pelo trabalho. “Trabalho gera riqueza, nos identifica como classe, é capaz de construir novas relações sociais e novas consciências, coletivas e pessoais.” (p165)
 - a. Educação ligada ao mundo do trabalho
 - desenvolver o amor pelo trabalho (especialmente no meio rural)
 - entender o valor do trabalho como produtor de riquezas
 - superar a discriminação entre o valor do trabalho manual e intelectual
 - tornar mais educativo o trabalho que os estudantes já exercem (técnico e superação relações dominação)
 - vincular mais diretamente escolas com busca de soluções nos assentamentos
 - desenvolver habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessários aos postos de trabalho que estão sendo criados através dos processos de luta pela reforma agrária.
 - b. O trabalho como método pedagógico
 - trabalho na práxis
 - trabalho como construtor de relações sociais (cooperação...)
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. “Chegar a ser militante.” (p166)
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos. “As relações econômicas (que as pessoas estabelecem entre si nos processos de produção, distribuição e consumo) movem as sociedades e transformam as pessoas (Marx). Na prática: aproximar os estudantes do funcionamento do mercado e dos processos produtivos (tal como agricultura).” (p166)
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura.
9. Gestão democrática. “Vivenciar um espaço de participação democrática. Direção coletiva de cada processo pedagógico e participação de todos os envolvidos no processo de gestão (aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito...)” (p167)
10. Auto-organização dos/das estudantes. Parte da gestão democrática. “Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomo para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões... (Pistrak)” (p167). A autogestão pedagógica nos cursos se dá quando o coletivo de estudante assume a direção de parte significativa do seu processo de formação, ao mesmo tempo em que coopera na gestão coletiva do conjunto da proposta pedagógica do curso. Aprendizados vinculados:
 - capacidade de agir por iniciativa própria (respeitando as decisões do coletivo)
 - busca de soluções para os problemas sem esperar salvação de fora
 - exercício da crítica e da autocrítica
 - capacidade de mandar e de obedecer
 - atitude de humildade, mas também de autoconfiança e ousadia
 - compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva e compromisso coletivo com a ação de cada pessoa
 - capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos.
 - -> Aprender a ser
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/as
12. Atitude e habilidades de pesquisa.

13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. Princípios pedagógicos voltados à pessoa, como sujeito de relações, com outras pessoas, com coletivos e com contexto histórico, social.

14. **Princípio transversal: O AMOR.**

Fonte: Caderno de Educação nº8, 1996. *Princípios de Educação no MST.*

Ao estudar a pedagogia do Movimento, é fundamental definir a sua base filosófico política, herdada de grandes pensadores socialistas tais Marx, Mao Tse-Tung ou Lenin: o materialismo histórico dialético.

3.2.2. Materialismo Histórico Dialético

O materialismo histórico dialético é um método de interpretação da realidade no seu processo histórico – a dialética sendo o movimento interno contínuo que existe em e entre todas as coisas, ligando-as – que permite orientar a nossa ação transformadora da maneira mais coerente, adequada e eficaz possível. Além de ser dinâmica, a dialética está enraizada nas contradições históricas, ou seja, o movimento interno transformador da dialética está baseado na contradição que é inerente a todo processo vital.

O movimento é contínuo e em perpétua transformação, por isso “cada um de nós jamais seremos iguais a nós mesmos em dois segundos sucessivos da trajetória de nossos caminhos” (Boal *apud* Cerioli, 2004; p80). Este movimento se institui como uma estratégia pedagógica, cujo objetivo seria segundo o Iterra (Caderno do Iterra nº2; p26 *apud* Cerioli, 2004; p80) de

potencializar a dimensão educativa do movimento da produção material de nossa existência, do movimento da construção de nossa coletividade, do movimento da inserção na organicidade do MST, do movimento das condições da realidade e das transformações que vão sendo vividas no coletivo e em cada pessoa.”

Se o movimento é a primeira lei da dialética, a contradição é a segunda.

Todas as coisas são contraditórias em si. A contradição é a raiz de todo o movimento e de toda manifestação vital. A contradição é a transformação de determinada coisa a partir da interação de forças contrárias, agindo nela e sobre ela. Uma contradição decisiva pode alterar a direção do processo (Cerioli, 2004; p85)

O materialismo histórico dialético também é uma teoria de construção do conhecimento através da prática social, no processo prático pois “a verdade de um conhecimento ou de uma teoria é determinada não por uma apreciação subjetiva, mas sim pelos resultados da prática social objetiva”(Mao Tse-Tung, 1999; p15).

“Somente a prática social dos homens pode constituir o critério da verdade dos conhecimentos que o homem possui sobre o mundo exterior” (Mao Tse-Tung, 1999; p14). Portanto “não é o pensamento que cria a realidade. A realidade existe independentemente do pensamento (ela não é lógica mas dialética). A dialética está na realidade e não apenas em um modo de interpretá-la” (Cerioli, 2004; p85).

Não existe conhecimento em si, ele é o resultado das operações de elaboração do pensamento que consistem em uma percepção da realidade concreta, que, ela sim, existe em si. Segundo Mao Tse-Tung (1999), o processo de conhecimento se constitui através do *conceito* que capta a essência dos *fenômenos* objetivos, os *fenômenos* no seu conjunto, e a ligação interna do *fenômenos*. A partir da conceptualização materialista,

só participando pessoalmente em tal luta prática se torna possível entrar em contato com o espectro exterior do fenômeno ou fenômenos, só assim é possível descobrir a essência do fenômeno ou esses fenômenos, e compreendê-los. (Mao Tse-Tung, 1999; p20)

De outro lado, “a dialética ensina que a universalidade sempre existe em relação à particularidade; não é possível separá-las, ainda que constituam momentos distintivos de nossas operações conceituais e nossos engajamentos práticos” (Harvey, 2004, p 316 *apud* Vendramini, 2009; p 5). Trazendo este conceito de unidade dialética para o conhecimento, Moraes (2000, p23 *apud* Vendramini, 2009; p 5) argumenta que

Um conhecimento rigoroso configura-se como uma oscilação permanente entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto e entre o singular e o universal. Afirmar a realidade como totalidade – um todo processual, contraditório e complexo – não significa compreendê-la como uma unidade indiferenciada na qual os momentos particulares seriam suprimidos ou os fenômenos concretos desapareceriam.

Do ponto de vista da prática, o materialismo histórico dialético se constrói como uma

ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim a criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana. (Vázquez, 1968, p213 *apud* Vendramini, 2009; p 1)

Antes de demonstrar as matrizes pedagógicas que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra construiu com base no materialismo histórico dialético, queremos terminar essa definição conceitual da maneira mais clara possível nos referindo ao pai deste método de interpretação da realidade, Karl Marx (1982, p551):

Os homens, que produzem as relações sociais em conformidade com a sua produtividade material, produzem também as ideias, as categorias, isto é, as expressões abstratas ideais (...) destas mesmas relações sociais. Assim, as categorias

são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios.

3.2.3. Matrizes pedagógicas

O MST vem definindo e construindo as suas matrizes pedagógicas através da sua experiência de Movimento Popular de luta pela Reforma Agrária e pela emancipação humana. Acredita-se na concepção marxista da produção de um ser humano omnilateral, ou seja, na formação de seres humanos desenvolvendo todas as capacidades necessárias à sua emancipação. Além disso, o pedagogo marxista-leninista Antôn Makarenko traga outra dimensão (Capiles, p49):

Estou convencido de que a finalidade de nossa educação reside não somente em educar um Homem de espírito criador, um homem-cidadão capacitado para praticar com a máxima eficiência na edificação do Estado. Nós devemos educar, também, uma pessoa que seja obrigatoriamente feliz.

A seguir as cinco principais matrizes pedagógicas do MST (Caldart, 2000).

Pedagogia da luta social.

As pessoas vivem na luta permanente para a transformação da realidade. O integrante assume um compromisso de classe, tornando-se, através da luta, um trabalhador cidadão para o socialismo.

“Tudo se conquista com a luta e a luta educa as pessoas” (Caldart, 2000, p.209).

“A revolução se faz através do Homem, mas o Homem tem que forjar, dia a dia, o seu espírito revolucionário” (Ernesto “Che” Guevara).

“Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a consciência” (Karl Marx).

Estas três citações nos leva a uma reflexão sobre a consciência do sujeito social. Considera-se no Movimento a *consciência social* e a *consciência política* (Cerioli, 2004). Na consciência social observe-se o ato de refletir sobre a realidade, através da consciência ingênua (ou mítica) que percebe os problemas mas não identifica as causas, e a consciência crítica que identifica as causas mas fica na revolta, não chega à transformação efetiva desta realidade. Na consciência política cria-se organização, hierarquiza-se as ações, busca-se implementar as decisões tomadas, com eficiência e controle.... Através do processo de luta o Movimento trabalha a passagem da consciência social à política.

Pedagogia da organização coletiva

Trata-se do enraizamento dos sujeitos em uma coletividade através da produção e reprodução das relações sociais. No MST a matriz organizativa é a ocupação de terra, e a matriz de coletividade é o acampamento.

Uma coletividade pode ser definida como um “grupo de trabalhadores livres, unidos por objetivos e ações comuns, organizado e dotado de órgãos de direção, de disciplina e responsabilidade. A coletividade é um organismo social em uma sociedade humana saudável” (Makarenko *apud* Cerioli, 2004). Lembramos os 3 pilares da coletividade (Cerioli, 2004): 1) *Unidade*: coesão de todos em torno dos princípios e da estratégia (centralismo democrático); 2) *Disciplina*: compromisso da luta, disciplina consciente; 3) *Participação*: todos devem se envolver em todas as fases do processo de forma organizada (relação orgânica com divisão de tarefas).

Segundo Caldart (2000; p218),

Na maioria dos casos o MST dá raiz pra pessoas desenraizadas e assim permite criar com elas uma identidade coletiva e uma cultura do Movimento. A identidade vai se construindo quando a coletividade problematiza a realidade e propõe valores, altera comportamentos, destrói e constroem concepções, costumes, ideias. Assim a coletividade vai, ao contrário da alienação que muitas vezes ela produz, construir potencialidade educativa/peso formador (Arroyo, 1999, p13) através das relações sociais que o MST produz e reproduz.

Pedagogia da terra

Ou seja, a relação de vida e de trabalho entre o Homem e a Terra, o cultivo da terra junto ao cultivo do ser humano. Pois o trabalho da terra ensina ao trabalhador paciência, persistência e resistência (Caldart, 2000). Uma música famosa do Movimento nos diz que “a gente cultiva a terra e ela cultiva a gente”.

O trabalho da terra nos ensina valores essenciais, tais a *paciência*: não adiante apressar o tempo; a *persistência*: é preciso trabalhar todos os dias; a *resistência*: precisa aprender a recomeçar tudo de novo e não abandonar a terra. (Caldart, 2000).

A seguinte citação de Leonardo Boff (1999, p72 *apud* Caldart, 2000; p222) traduz bem esta relação entre o Homem e a Terra, que é tão forte que chega a ser pedagógica:

O ser humano, nas várias culturas e fases históricas, revelou essa intuição segura: pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de

vontade, de responsabilidade e veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de auto-realização e de auto-consciência.

Pedagogia da cultura

A pedagogia da produção e reprodução do modo de vida. É possível ver as pegadas educativas do MST na sua produção cultural que vem traduzir sua luta e dinâmica em valores, ideias, posturas, saberes, princípios e em cultura material que se vive nos lugares ocupados: acampamentos, escolas, cursos, marchas, através das relações sociais, do jeito de (re)produzir a vida, dos símbolos, da mística, da espiritualidade, da arte... (Caldart, 2000).

A herança do MST será menos o número de assentamentos conquistados, e mais a convicção ou o aprendizado coletivo de que as pessoas se fazem mais humanas quando movidas pela indignação diante das injustiças, e quando traduzem esta indignação em luta e em organização, temperando-as com os valores da solidariedade, da esperança, da beleza, da vida como bem supremo, que devem estar presentes no próprio jeito de lutar e construir sua coletividade. (Caldart, 2000; p230)

Pedagogia da história

Trata-se do cultivo da memória do Movimento através da Mística, da experiência coletiva, da memória do processo de construção e atuação do coletivo através da sistematização de experiências, assim como o conhecimento da História mais ampla.

A Mística vem trabalhar a consciência histórica de cada um, ela “vira celebração e visa envolver todos os presentes em um mesmo movimento, a vivenciar um mesmo sentimento, a se sentir membros de uma identidade coletiva de lutadores e lutadoras do povo que vai além deles mesmos e vai além do MST” (Cerioli, 2004; p141).

A reflexão aqui realizada sobre o método pedagógico que o MST vem construindo, enfatizando a participação dos sujeitos sociais e criando o poder popular, nos dá o contexto e a matriz pedagógica na qual o projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos está sendo elaborado. Na parte seguinte, vamos destacar elementos do projeto que precisamos analisar para compreender sua essência, a escolha pedagógica que foi realizada.

3.3. A escolha pedagógica do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos

Para iniciar esta parte, lembramos que a proposta principal do projeto é a construção do Centro de Formação, Educação e Pesquisa em Agroecologia e Sistemas Agroflorestais. Lembrando que o CeFEPASA tem como objetivo geral “contribuir para a formação técnica, organizativa e

política com base agroecológica de camponeses pesquisadores e de outros sujeitos sociais comprometidos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, fortalecendo as organizações populares envolvidas e impulsionando o desenvolvimento de comunidades sustentáveis”. Esta simples frase é o resultado de um trabalho coletivo e participativo e se insere em uma construção maior, o coração, a alma e os braços da escola: o seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Para alcançar os objetivos foi escolhido construir um método que permite uma capilaridade educadora do CeFEPASA nas comunidades. Por isso foi montada uma equipe local juntando 10 acampados (cinco técnicos e cinco agricultores qualificados) e especialistas em educação, agronomia, gestão, do Movimento e da Universidade de São Paulo. Para democratizar e “organizar” os conhecimentos desta equipe heterogênea foi elaborado um processo de formação.

Enfim, notadamente para que o CeFEPASA seja realmente o reflete das necessidades e desejos dos acampados foi planejada um diagnóstico nos pré-assentamentos.

Estes são os três elementos que nos proponhamos analisar aqui, repetindo: a proposta de diagnóstico nos pré-assentamentos, a construção do Projeto Político Pedagógico do CeFEPASA, e a proposta de processo de formação da equipe do projeto.

3.3.1. Diagnóstico participativo

O diagnóstico com as comunidades tem como objetivo geral levantar e sistematizar informações sobre a realidade das 7 áreas que fazem parte do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos, de modo a contribuir com seu processo de organização e produção agroecológica.

De maneira mais específica, ele vai permitir identificar demandas para o CeFEPASA, bem como as expectativas dos acampados quanto ao projeto. Além disso, através do diagnóstico vai-se analisar a realidade objetiva e histórica das comunidades assim como os sonhos, a realidade desejada, por meio da subjetividade dos acampados e da observação objetiva. Assim vai-se identificar como as famílias trabalham e como querem trabalhar os sistemas produtivos individuais e coletivos, possibilitando assim o desenvolvimento de novos arranjos produtivos. Assim vai enraizar o PPP na realidade das comunidades; procurar conhecer a realidade das escolas dos acampamentos para possibilitar ações do CeFEPASA junto a elas; caracterizar a

situação sociocultural das famílias e das comunidades (saúde, divisão social do trabalho, gênero, juventude, cultura e histórico); mapear as relações políticas e sociais dos acampamentos com o seu entorno; e procurar compreender a percepção das famílias das linhas norteadoras do projeto (agroecologia, SAF, biodiversidade e legislação ambiental). Desta maneira, a construção do PPP terá suas raízes na realidade das comunidades, refletindo as necessidades e expectativas reais da base assentada.

Além disso, o diagnóstico também dialoga com o processo de formação da equipe do projeto, aprimorando-o com base nas informações levantadas no diagnóstico, e capacitando a equipe na realização de diagnóstico participativo, se apoderando das ferramentas utilizadas.

Durante a realização do diagnóstico nas 7 áreas de acampamento que fazem parte do projeto serão desenvolvidas diversas atividades em diferentes esferas (núcleos de bases, coordenações, setores, própria equipe técnica, informantes qualificados), com a intenção de levantar informações qualificadas e gerar momentos de debate e formação ao longo do processo participativo.

O diagnóstico funcionará como uma espiral, a partir de temas e informações definidos previamente, que serão levantados e trabalhados ao longo de todo o processo, podendo ser modificados e requalificados. Neste sentido, após a realização em cada um dos coletivos a serem trabalhados, será feita uma avaliação para contribuir com o planejamento do próximo passo do diagnóstico. Além disso, será construída a sistematização de cada um dos momentos que culminará na elaboração de um documento final.

A fim de alcançar os objetivos foram pensadas as seguintes ferramentas:

- Com relação à animação:
 - Mística;
 - Leitura de textos e poesias;
 - Músicas;
- Com relação à obtenção de informações:
 - Construção de calendário agrícola;
 - Construção participativa de mapa de uso e ocupação das áreas;
 - Desenho do lote dos sonhos;
 - Diagrama de Venn para identificação das relações sociais e políticas;
 - Matriz de gênero;

- Construção de linhas do tempo;
- Com relação à sistematização:
 - Roteiro temático para sistematização das informações;
- Com relação à devolutiva:
 - Reuniões com as coordenações das áreas;
 - Realização de assembleias;
 - Elaboração de documentos do diagnóstico (geral e específico de cada área);

Através destas ferramentas procurara-se construir processos de diagnóstico baseados no diálogo e na participação real e aberta do acampados, permitindo receber a visão coletiva e as percepções individuais. Para isso é indispensável gerar confiança e pertencimento nos encontros com os núcleos de base, usando técnicas de mediação e de facilitação. Sem uma pedagogia dialógica e uma boa condução metodológica, o diagnóstico não poderá cumprir seus objetivos, porque não mostrará a realidade. As derivas da participação já foram abordadas no capítulo anterior, no caso do diagnóstico, tem que tomar cuidado em alguns aspectos: o coletivo pode abafar o indivíduo, pessoas mais poderosas ou mais comunicativas podem “controlar” o processo, os acampados podem responder o que eles acham que a equipe quer ouvir.

Paralelamente ao diagnóstico está sendo construído o Projeto Político Pedagógico do CeFEPASA. Na realidade, o diagnóstico faz parte desta construção em um processo de retroalimentação.

3.3.2. O Projeto Político Pedagógico do CeFEPASA

“Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico de escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.” (Gadoti, 1998; p16 *apud* Caria, 2011; p36)

O PPP é um corpo teórico, que reconhecemos portador de uma

cabeça pensante, que abriga as múltiplas sinapses resultantes de uma ação coletiva que fomenta os sonhos e desejos de mudança e coordena criticamente os movimentos do corpo; de mãos, dada a sua natureza prática e empreendedora frente aos objetivos que propõe manipular; de nariz, pelo fato de estar inserido numa atmosfera ideológica; de boca, visto que a sua constituição dá-se coletivamente pelo exercício do diálogo; e, por último, de pés, na medida em que pisa os solo da cotidianidade.

Condicionantes que se movimentam no interior do projeto político pedagógico e que exigem dos seus protagonistas pensá-lo dialeticamente como a síntese de um determinado sentido histórico. (Caria, 2011; p100)

O CeFEPASA sendo uma escola do MST, o seu PPP está sendo construindo na base pedagógica e ideológica do próprio Movimento. Assim, a partir do materialismo histórico dialético e das diferentes matrizes pedagógicas vão ser aplicados os princípios filosóficos e pedagógicos desenvolvidos no capítulo anterior.

A construção de um PPP é um processo longo que precisa ser amadurecido ao longo do tempo, sistematizando os avanços e avaliando, alterando, modificando... Geralmente o processo inteiro demora dois ou três anos, mas o PPP nunca é fechado, ela vai evoluir ao longo do tempo conforme ao projeto. Ao escrever essas palavras, há mais ou menos seis meses que o PPP do CeFEPASA começou a ser elaborado.

A construção de tal projeto, para ser realmente rica e adequada a realidade, tem que ser fruto de um trabalho coletivo e participativo, estabelecendo o diálogo entre os diferentes atores da construção. Importantes contribuições estão trazida através da organização de seminários / reuniões de trabalho com a participação de atores exteriores à equipe do projeto. Até agora, contribuiu no processo de construção do PPP: Setor de Formação do MST-Bahia, Setor de Produção Nacional, professores / educadores da Universidade (Esalq-USP). Uma equipe de coordenação foi constituída com o objetivo de centralizar (no bom sentido do termo) o PPP e de articular a sua construção, notadamente sistematizando e aprofundando as contribuições feitas nos seminários. Nesta equipe está sendo utilizada uma metodologia de trabalho coletivo com processos de redação e avaliação coletiva. Todos os escritos produzidos e as decisões desta equipe têm que ser avaliados pela coordenação política do projeto, ela mesma diretamente ligada as instâncias superiores do MST (Ver anexo 2: fotos de alguns processos coletivos).

Assim, a construção do PPP é um fruto de processo coletivo ao enfatizar-se em fóruns democráticos de trabalho/discussão que se aproximam do conceito de *comunidade interpretativa*, definido por Avanzi e Malagodi (2005, p95) como um “encontro entre diferentes interpretações da realidade, construindo uma compreensão mais ampla que não seria alcançada por um intérprete individualmente”. Segundo os autores, o termo *comunidade* se refere à “reciprocidade que se estabelece entre indivíduos que partilham territórios físicos ou simbólicos”, enquanto o *interpretativo* significa um *trabalho de tradução*, através do qual o que se busca é a “comunicação entre saberes e práticas que ali se encontram/confrontam, visando identificar

preocupações comuns entre os grupos culturais que participam do encontro e respostas que cada cultura oferece a estas preocupações” (p96). Por meio de comunidade interpretativa,

ao elaborar o PPP, as pessoas resinificam as suas experiências, refletem as suas práticas, resgatam, reafirmam, atualizam e vivenciam novos valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitando os seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas múltiplas identidades, suas diferenças, semelhanças e estabelecem novas relações de convivência, indicando um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Decidem o seu futuro. (Padilha, 2007, p167 *apud* Caria, 2011; p111)

Resumindo, a construção do PPP tem três pilares fundamentais: a clareza estratégico-ideológica de um Centro de Formação do MST, a participação de diversos atores/especialistas em fóruns democráticos de discussão, e a comunicação dialógica.

3.3.3. Processo de formação da equipe

A metodologia do processo de formação, também baseada no materialismo histórico dialético e nas matrizes pedagógicas do Movimento, foi construída com a intencionalidade de permitir a formação de formadores. Quer dizer que além de propiciar aprendizados técnicos, ela também procura forjar os sujeitos à prática educadora. Para alcançar este objetivo, procura-se inserir cada integrante na coordenação da formação ao longo do processo, na elaboração da proposta, preparação e sistematização dos encontros. Com esta ideia, cada participante torna-se um educador, que terá a oportunidade de aprender novas metodologias e/ou aprimorar competências de facilitação, construção e gestão do conhecimento coletivo. Assim, desenvolverá suas capacidades educadoras participando do processo educador, irá *aprender-fazendo*⁴.

Considerando que o coletivo pode ser bastante heterogêneo e cada membro possui diferentes acúmulos e saberes sobre os temas estudados, pode-se dizer que cada indivíduo contribui com o coletivo de forma diferente. Portanto, na perspectiva de formar formadores, cada participante tem que ser incentivado a auxiliar o aprendizado dos outros membros em determinados processos específicos, assim como ajudar na identificação dos problemas, clarear ideias, provocar discussões e reflexões, levantar sugestões e apoiar os participantes na busca de soluções. A partir da observação do resultado de suas intervenções no coletivo, cada participante/coordenador obtém um retorno que se transforma em conhecimento, portanto, os mesmos acabam por exercer também o papel de educandos no processo.

⁴*Aprender fazendo* no sentido da unidade dialética da práxis

Uma equipe de coordenação da formação foi constituída para facilitar e intencionalizar cada um dos processos.

Os encontros da equipe

Encontros temáticos

Trata-se de encontros com intencionalidade educativa, focados na formação e na capacitação da equipe do projeto aos temas definidos por ela mesma. São os momentos privilegiados para realizar estudos teóricos aprofundados, em encontros de um, dois ou três dias. Portanto a cada reunião temática também procura-se trabalhar a aplicação prática dos estudos, através de oficinas, de técnicas e ferramentas de mediação...

Os encontros são realizados em cada acampamento e no CeFEPASA, alternadamente. Cada dupla técnico/agricultor participa da organização do encontro temático realizado no seu acampamento. Assim, a cada encontro, a dupla do local passa a fazer parte da equipe de coordenação da formação, trabalhando de maneira orgânica com ela na preparação logística e metodológica dos encontros. Materiais didáticos (livros, artigos, apostilas, apresentações, vídeos) organizados de acordo com o tema de formação estão à disposição das duplas para a construção dos encontros.

Reuniões técnicas

Essas reuniões, geralmente de um dia só, têm como objetivo prioritário a avaliação e o planejamento do trabalho da equipe. Elas são realizadas em cada um dos 7 acampamentos do projeto, alternadamente.

Mesmo sem ter como foco principal uma intencionalidade educativa, elas fazem parte do processo de formação porque são momentos importantes de trocas de informações, conhecimentos, e métodos de trabalho. Notadamente, a dupla que organiza a reunião no seu acampamento é responsável por mostrar para a equipe uma experiência prática desenvolvida na sua área. Previamente, a dupla deve trabalhar a sistematização do trabalho desenvolvido no acampamento.

Sistematização de experiências

A sistematização das experiências do projeto tem uma grande importância na construção da memória do processo, a fim de poder avaliá-lo, justificá-lo e dar-lhe continuidade. Este processo foi e está sendo construído através de um planejamento estratégico do coletivo, no qual é preciso

ser destacado e avaliado as etapas assim como a evolução de vários parâmetros técnicos, sociológicos, e políticos, inseridos na conjuntura contemporânea. É este exercício que a metodologia de sistematização nós ajuda a realizar. Além disso, ela cumpre um papel pedagógico, capacitando a equipe inteira à prática de sistematização.

A sistematização que está sendo construído se divide em duas partes, com ferramentas e análises próprias. As duas experiências são: a formação em si (processo metodológico de formação e capacitação, trabalhos temáticos), e o trabalho prático (atividades diárias da equipe, evolução do trabalho). Foi escolhida uma metodologia didática, portanto, é claro, esses dois elementos estão intimamente ligados, em perpétuo diálogo, e as suas análises poderão se juntar em uma só.

É importante precisar que o processo de sistematização não é pontual nem fechado, mas sim cíclico. Neste sentido, a análise crítica final das experiências delimitadas permite abrir um novo ciclo de atividades, otimizadas pelos aprendizados da sistematização.

Por fim, lembramos que a proposta de sistematização aqui apresentada é parte do processo maior de resgate da “memória” do projeto *Assentamentos produtivos agroecológicos*, cujo método é apresentado em um documento específico.

Ferramentas propostas

Trabalho prático da equipe

- Relatório mensal de atividades

Esses registros relativamente objetivos elaborados por cada dupla são centralizados a cada fim de mês pelo coordenador da equipe de campo e mandados para a coordenação geral do projeto. A partir do conjunto de relatórios é elaborado pela coordenadora política um documento de síntese das atividades desenvolvidas (ou não) durante o mês passado. Além do objetivo de sistematização, essa ferramenta também serve para prestar conta dos assalariados do projeto para a direção do MST.

Aqui o modelo do registro definido no coletivo.

Nome: Acampamento:					
Data/ local	Atividade	Participantes	Objetivos	Km rodados (controle moto)	Observações

- Informe com Balanço Crítico (IBC)

Essa técnica tem como objetivo se distanciar de nossas práticas diárias para realizar uma análise crítica do projeto em andamento. O exercício de reflexão interpretativa e de autocrítica permite entrar em uma dimensão subjetiva em qual podemos visualizar com mais clareza a trajetória da equipe, identificar coletivamente as pedras no caminho assim como os avanços e os desafios. Cada membro do coletivo deve preparar individualmente o seu IBC por escrito antes de cada reunião técnica. A primeira hora de reunião é então dedicada à este exercício, através de uma rodada.

Processo de formação

- Matriz de recuperação e de organização

Essa matriz tem como objetivos:

- Ter uma síntese visual, objetiva, e cronológica do que foi realizado durante o processo de formação;
- Identificar as etapas;
- Identificar os momentos significativos;
- Ver continuidades e descontinuidades;
- Facilitar a análise: distinguir os elementos de maneira separada.

A matriz também pode ser desenhada em um grande cartaz para ser exposta e completada a cada encontro de formação, permitindo assim a visualização do desenvolvimento das atividades. Uma análise aprofundada da matriz será realizada ao fim do primeiro ciclo de formação, no entanto, os participantes poderão usá-la para análise quando for preciso.

Aqui a matriz proposta (fonte: CEP Alforja, Costa Rica):

Data	Atividade	Participantes	Objetivos	Método	Resultados	Contexto	Observações

- Caderno de memória

Esse caderno é elaborado ao longo da formação, permitindo ter um registro do processo desenvolvido e do material utilizado e produzido. Essa ferramenta tem que facilitar e enriquecer a análise, pois contém informações mais detalhadas e mais subjetivas do que a matriz de recuperação e organização. O caderno contém: a relatoria dos encontros temáticos e das visitas, a lista do material utilizado, o material produzido e as avaliações de cada encontro. Para isso, a cada encontro e visita é escolhido um responsável pelo caderno.

- Registro audiovisual

A elaboração de um registro digital de fotos e vídeos permite facilitar a socialização da sistematização ilustrando cada encontro de formação, e, quando for preciso, elaborar material de divulgação.

- Avaliação “Freinet” (Freinet *apud* Abdala, Berthet, Menezes, 2011)

Avaliar não é sistematizar. Geralmente, a avaliação é focada nos resultados obtidos, os impactos atingidos, a pertinência e a eficiência das estratégias. Assim, a sistematização é completada pela avaliação, permitindo assim uma interpretação crítica do processo que propiciou esses resultados (Imberechts, 2011).

A proposta de metodologia de avaliação do processo de formação é baseada no trabalho de Célestin Freinet, um pedagogo francês. No fim de cada encontro, os membros do coletivo são convidados a avaliar individualmente as atividades do dia em um texto sintético (itens) dividido em quatro partes:

- “*eu felicito*”: elogios gerais sobre o andamento do encontro;
- “*eu critico*”: relato de situações que, na percepção do avaliador, prejudicaram o andamento do processo;
- “*eu proponho*”: sugestões a serem refletidas para incorporação em outros encontros;
- “*eu pergunto*”: questionamentos a serem socializados com o coletivo.

A equipe de coordenação tem a tarefa de centralizar as fichas para analisar as avaliações e realizar uma síntese a ser apresentada no início do encontro seguinte. Uma versão escrita da síntese é colocada no caderno de memória.

Nesta segunda parte, definimos a metodologia da pesquisa e tentamos esclarecer os seus conceitos centrais, notadamente a transição agroecológica, a educação popular, a participação social, o poder popular, o método pedagógico do MST. Procuramos refletir estas noções através da experiência do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos no Extreme Sul da Bahia. Agora temos a base conceitual necessária para poder desenvolver o coração da nossa reflexão, procurando *brincar* com os conceitos, palpar as conexões...: querendo interpretar a dimensão pedagógica que pode ser desenvolvida na transição agroecológica.

PARTE 3

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NA TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA

Educar é o aprendizado coletivo das possibilidades de vida.

Pedro Tierra

Capítulo 1: Fundamentos ontológicos e epistemológicos

*Ninguém pode entrar no mesmo rio duas vezes.
Heráclito*

*Para que matar o tempo se podemos bem aproveitá-lo.
Provérbio*

Neste primeiro capítulo, procuraremos demonstrar as bases que podem nos permitir enraizar um método pedagógico para a transição agroecológica de assentamentos da Reforma Agrária. Primeiro, ao analisar a relação entre agroecologia e educação popular, realizamos que estamos tocando um conceito muito profundo e determinante para a humanidade: a relação entre trabalho e educação. A partir desta reflexão, buscaremos fazer uma leitura epistemológica cruzada da agroecologia e da educação popular emancipatória, com a lente do materialismo histórico dialético.

1.1. Relação Trabalho Educação

Para entender a relação entre trabalho e educação, que são duas atividades especificamente humanas, precisamos voltar a origem do ser humano, precisamos compreender o que lhe diferencia dos outros animais. Para Aristóteles, o atributo essencial do Homem é dado pela capacidade de racionalizar. Consideramos que este é umas das coisas que permite distinguir o Homem dos animais, como também a consciência, a religião etc. De acordo com Marx e Engels (1974, p19), acreditamos que

o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal ao produzir seus meios de vida material.

O fato de transformar a natureza em função das necessidades humanas é nada mais do que o trabalho no seu sentido original. Então, podemos considerar que o trabalho, como modo de produção e reprodução da vida material, é a essência do ser humano.

Esta essência específica da espécie humana não é um instinto natural, ninguém nasce com o conhecimento e as competências para sobreviver e produzir sua condição de Homem. Ou seja, o Homem não nasce Homem, ele se torna Homem. Para isso, ele precisa *aprender a ser* Homem. Retomando o raciocínio, a produção da existência humana está ontologicamente ligada a sua formação.

A origem da educação coincide com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. [...]A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e

conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. (Saviani, 2007; p154)

Esta relação ontológica trabalho / educação, que no início da História da humanidade era materializado no *comunismo primitivo* através da autoeducação e educação das novas gerações pelo processo de apropriação coletiva dos meios de produção da existência, deu um salto evolutivo na divisão dos homens em classe. Pouco a pouco, a educação se desvinculou do trabalho. Este processo se deu com uma cisão da educação: de um lado uma educação assimilada ao próprio processo de trabalho, para classe não proprietária; do outro lado uma educação centrada nas atividades intelectuais, para classe proprietária. Esta última educação, materializando a separação do trabalho, passou a ser a educação propriamente dita, gerando a institucionalização da educação e a divisão do trabalho. “Nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção” (Saviani, 2007; p157).

A partir da revolução industrial a escola, instrumento que viabiliza o acesso a cultura intelectual, é generalizada. Os avanços do progresso técnico “elimina a exigência de qualificação específica, mas impõe um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar” (Saviani, 2007; p157). No lado da produção, muitas vezes o trabalhador não se realize mais no trabalho, se desvincula dele, vira apenas um meio (mercantilizado no capitalismo) de sobrevivência. Ele é então consumido e degradado pelo trabalho. E o conceito de alienação do trabalho desenvolvido por Marx (*O Capital*). O trabalho, portanto, tem que “se tornar não apenas um meio de vida, mas o desejo supremo da vida” (Marx, *Crítica do programa de Gotha apud Chomsky*). Segundo Vendramini (2009; p10),

a negação do caráter de classe e a afirmação da cultura, da identidade e da diferença da educação do campo, como uma realidade em si e não como conexão entre o geral, o específico e o particular, se assentam na negação do trabalho.

Na literatura marxiana, a união entre formação intelectual e trabalho produtivo se encontra com diferentes aspectos (Saviani, 2007): “unificação da instrução com a produção material” (*O Manifesto*); “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” (*Instruções*); “instrução tecnológica, teórica e prática” (*O Capital*).

Retomando a evolução histórica da relação trabalho / educação, ao reunir-se nas mesmas organizações estudantes universitários e trabalhadores para discutir os interesses dos cidadãos, criou-se um espaço de articulação com uma “atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material” (Saviani, 2007; p161).

Na busca de um método pedagógico para realizar uma transição agroecológica, é fundamental entender e se posicionar sobre esta relação ontológica entre a educação e o trabalho, no caso a agricultura sustentável. Parece-nos claro que devemos construir uma educação *do, para o, e pelo* trabalho, reafirmando e enfatizando esta relação que, por ser ontológica de um lado e abafado em uma sociedade de classe de outro lado, deve constituir-se como alternativa epistemológica. Não queremos nos educar somente para a educação através do ensino, nem queremos nos educar somente para produzir e reproduzir a nossa condição de Homem, queremos nos educar, na verdade, *produzindo e reproduzindo* a nossa existência. Apostamos aqui no aprender-fazendo, no formar-se trabalhando, no produzir educando, na práxis em um processo didático de ensino-capacitação.

E para isso acreditamos que temos que basear-se nos conceitos filosófico pedagógicos desenvolvidos no capítulo 3 da parte 2. Precisamos *reaprender* a aprender, a ser, e a fazer, em uma construção coletiva. Com este embasamento ontológico vamos tentar analisar a transição agroecológica e a educação popular a luz da epistemologia e do materialismo histórico dialético.

1.1. Leitura epistemológica cruzada de educação popular emancipatória e agroecologia

Podemos observar forte semelhanças epistemológicas na construção teórica dos conceitos de agroecologia e de educação popular, semelhanças que vão ter como consequência prática uma unidade dialética das duas abordagens em uma experiência popular de desenvolvimento considerado “sustentável”.

A principal base comuna é a epistemologia da participação, um enfoque que problematiza a questão da participação, conceitos que já evocamos ao longo deste trabalho mas que, por ser centrais, valem a pena ser reformulados em outra perspectiva de análise. Assim pode-se afirmar, a partir de Campos (1990 *apud* Gomes, 1999; p12), que

1. A oposição entre conhecimentos científico e tradicional e participação é falaciosa. O problema reside em esclarecer as condições epistêmico-metodológicas, que permitam a integração de saberes de forma não-subordinada.
2. A incorporação de modos de conhecimento baseados na experiência, não considerados de forma passiva, permite superar problemas metodológicos, teóricos e técnicos,

provocados pela mediação "racional científica", que normalmente tende a filtrar ou adaptar os outros conhecimentos a seus esquemas, empobrecendo-os.

3. A participação não é "somente um método", ainda que seja verdade que seus mais sérios problemas ocorram no plano epistemológico. Teorizar e ir para a prática são coisas inseparáveis.
4. Os diversos tipos de conhecimentos não tem atributos específicos que os tornem superiores ou inferiores uns aos outros. Todos os conhecimentos estão inseridos na realidade complexa, contraditória e diversa, constantemente sob intervenção do ser humano.
5. A tomada de posição frente a realidade estudada é inseparável da prática científica, portanto, a neutralidade axiológica é uma falácia. O desafio na ciência não é negar ou eliminar posições comprometidas, mas manter vigilância para evitar que as posições individuais interfiram impropriamente no processo do conhecimento.
6. A articulação crítica entre o conhecimento científico e os saberes populares, historicamente cindidos e às vezes antagônicos, implica em enfrentar a alienação e a ignorância que se alojam na cultura popular e as distorções e reducionismo do conhecimento científico. Não se pode admitir nem o conhecimento científico como instrumento de dominação nem a valorização condescendente e paternalista do saber popular.
7. A articulação entre teoria e prática deve ocorrer sem que a primeira conduza retilínea e mecanicamente à segunda nem que a segunda represente um critério mecanicista de verdade. Toda a teoria deve ser o aspecto consciente da prática e toda prática deve ser objeto de elaboração crítica.

Além disso, a agroecologia, assim como a educação popular, se coloca em oposição à ciência moderna, ao cientificismo, cuja epistemologia está baseada no atomismo que só enxerga a soma das partes; no mecanicismo que pretende prever e controlar a natureza; no universalismo que acredita em princípios universais subjacentes aos fenômenos complexos; no objetivismo que pretende uma neutralidade científica e a objetificação da realidade e dos seus sujeitos; e do monismo que tende a explicar sistemas complexos com conceitos, regras e leis únicas.

Um *método pedagógico de transição agroecológica* é, então, por definição, construído a partir de uma epistemologia alternativa comuna, que considera o holismo, o sistêmico, o contextualismo, o subjetivismo, e o pluralismo como base de construção da prática e do conhecimento.

Para esclarecer a reflexão, vamos dar um exemplo simples e concreto do resultado desta unidade dialética entre as nossas concepções de educação e de agroecologia. A abordagem sistêmica da agroecologia nos ensina, notadamente, que a agricultura sustentável se constrói trabalhando práticas específicas em relação com outras práticas e com outros sistemas produtivos, em um contexto socioambiental definido e dinâmico. O princípio pedagógico de educação do MST nº13 (Parte 2 - Capítulo 3 – 3.3.3., p76) diz que os princípios pedagógicos têm que ser voltados à pessoa, como sujeito de relações com outros sujeitos e com outros coletivos, em um certo contexto histórico e social.

Outro exemplo é a raiz no pluralismo da agroecologia e da educação popular, que ambas procuram construir o conhecimento democratizando-o e por meio da diversidade. Porque sistemas complexos (sistemas sociais, naturais, ideológicos...) não podem ser entendidos a partir de uma só mente, ou de uma só verdade. Tem que diversificar as fontes e as interpretação da realidade.

Somente a partir destes dois exemplos, podemos perceber que uma transição agroecológica tem que ter um método de interpretação da realidade no seu processo *histórico*. Além disso, ela tem que ser construída através de ações objetivas, *materiais* e transformadora que corresponde a interesses sociais e que considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim a criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana. A transição agroecológica é *dialética*, porque: ela tem que ser sistêmica; ela é dinâmica, integre um movimento contínuo e em perpétua transformação; ela procura construir o conhecimento através da prática agrícola e social; e ela determina o valor de verdade deste conhecimento com os resultados da prática objetiva e não somente da apreciação subjetiva.

E na perspectiva dialética que a Agroecologia encontra sua maior aderência, na qual busca não somente conhecer a realidade estudada (perspectiva distributiva) como explicar as relações existentes entre suas partes a partir das visões dos sujeitos implicados no processo (perspectiva estrutural) e, também, intervir e articular-se ao objeto investigado, “incidindo de forma crítica no curso de sua transformação. (Casado; Sevilla-Guzmán; Molina, 2000, p. 169 *apud* Moreira & Carmo, 2004 p54)

Acabemos de demonstrar em poucas palavras o que se verifique na realidade: um método (notadamente pedagógico) de transição agroecológica adequada e eficaz deve ser baseado no materialismo histórico dialético.

Com estas bases estabelecidas, vamos procurar entender, no próximo capítulo, como se constrói a soberania popular através de uma transição agroecológica, essa soberania sendo o objetivo central do Movimento Popular.

Capítulo 2: Construindo a Soberania Popular

Se o boi soubesse a força que ele tem, ninguém dominava ele.
Ranulfo Peloso

Como as rosas precisam de roseira, as ideias precisam de organização.
Ademar Bogo

Acreditamos que a soberania popular se constrói através de três processos interligados e inseparáveis, que constituirão as três partes deste capítulo: a construção do poder popular e o radicalismo democrático; a soberania alimentar e a gestão territorial; e a estratégia política da organização popular. Apostamos que estes três processos são, ou devem ser intrínsecos na transição agroecológica de assentamentos da reforma agrária.

2.1. Poder Popular e processos democráticos

Retomando o que foi demonstrado na Parte 2 – Capítulo 3 – Poder popular e participação social, acreditamos que a participação é uma chave importante no estabelecimento do poder popular. Acrescentamos agora avançando que a participação tem que ser materializada através de processos coletivos de *autogestão* e *autoanálise*, na construção de um projeto de *democracia participativa* para a *emancipação*.

A participação que se quer construir, pelo menos no contexto do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos, diz respeito ao seu sentido mais evoluído, o autodesenvolvimento, no qual os grupos locais organizados tomam iniciativas sem esperar intervenções externas; as intervenções se fazem na forma de assessoria e como parceiros. No entanto, não podemos desconsiderar a participação interativa que é parte da realidade do projeto. Nela, os grupos locais organizados participam na formulação, implementação e avaliação do projeto; isto implica em processos de ensino aprendizagem sistemáticos e estruturados, e no controle de forma progressiva do projeto. A participação funcional, por incentivos, por consulta, o fornecedor de informações, e a passividade são níveis também expressos nas comunidades, resultados de vários elementos sociológicos. No entanto o MST e o trabalho realizado no projeto procura substituí-los pelos níveis superiores, através de processos de autogestão e autoanálise de educação popular (Ver. figura 7).

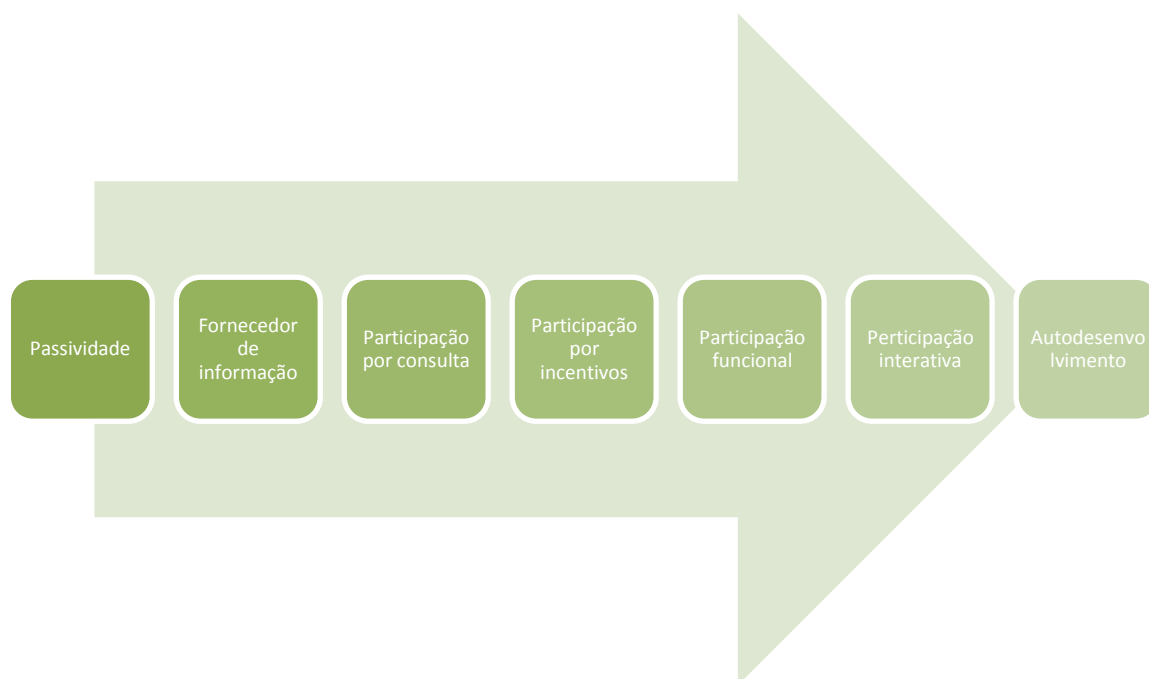


Figura 7 : Níveis de participação (adaptado de Lucas, 2010)

A autoanálise e a autogestão são processos que se constroem na comunidade de maneira simultânea e articulada. Segundo Baremblytt (2002 ; p17)

A autoanálise consiste em que as comunidades mesmas, como protagonistas de seus problemas, necessidades, interesses, desejos e demandas, possam enunciar, compreender, adquirir ou readquirir um pensamento e um vocabulário próprio que lhes permita saber acerca da sua vida, ou seja : não se trata de que alguém venha de fora ou de cima para dizer-lhes quem são, o que podem, o que sabem, o que devem pedir e o que podem ou não conseguir. Este processo de autoanálise das comunidades é simultâneo ao processo de auto-organização, em que a comunidade se articula, se institucionaliza, se organiza para construir os dispositivos necessários para produzir, ela mesma, ou para conseguir os recursos de que precisa para a manutenção e o melhoramento de sua vida sobre a terra.

Esta construção pode se tornar difícil no caso de assentamentos do MST, nos quais muitas pessoas chegam desenraizadas, muitas vezes alienadas pelo sistema e sem formação política. Precisa então contruir uma nova identidade e uma dignidade, junto às necessidades de sobrevivência. Precisa ter o orgulho de ser um produtor da reforma agrária, e precisa saber explicar este orgulho. Precisa criar um sentimento de pertencimento que conecta à seus pares. Um lema do Movimento nos diz: “Sou Sem Terra, sou Sem Terra e eu sei, que essa identidade é a mais bonita que eu ganhei”. O MST desenvolveu um grande trabalho de identidade, sendo um dos únicos movimentos do mundo a apresentar tal unidade identitária entre os seus membros, constituindo uma grande família na qual o irmão torna-se companheiro de luta. Esta identidade é uma grande força do Movimento, sendo a base da sua construção, e permitindo gerar pertencimento e confiança; enraizar os indivíduos e coletivos em uma cultura de luta do campo;

construir uma dignidade de vida; embasar a formação política; e, por fim e em consequência, gerar processos de autogestão e autoanálise.

Essa autogestão, além de enraizar-se em uma unidade identitária, está ligada à questão da “autonomia do conjunto dos trabalhadores envolvidos em uma determinada organização produtiva. Numa organização regida por esse princípio, todos os trabalhadores têm os mesmos direitos nos processos de participação e decisão do coletivo” (Lins; Melo Neto, 2010; p7). Essa autonomia democrática, ao se juntar a um processo de formação da consciência política, participa da emancipação humana. Em outras palavras, a autogestão, construída por meio da autonomia, da democracia e da consciência política, nos leva a emancipação do ser, que só se constroi através de relações sociais. Segundo Boaventura de Souza Santos (2001a, p. 269 *apud* Marques, 2008; p70).

A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas.

Dialogando com Santos, o filósofo argentino Miguel Benasayag considera que a única liberdade que não cai na contradição da necessidade é o fato de participar de um processo de libertação. Ou seja, a essência da emancipação resida no seu *processo* e não no seu *resultado*. Assim,

quanto maior a possibilidade de vivências democráticas nos diferentes espaços sociais, maior a possibilidade de inclusão e emancipação social, tendo em vista que não há emancipação em si, mas relações emancipatórias que podem criar um número cada vez maior de relações igualitárias, que concorrerão na mudança social. (Marques, 2008; p75)

Segundo Santos, a emancipação social está sendo reinventada neste início de século notadamente através da chamada *democracia participativa*, que deve

propiciar uma repolitização global da prática social, desocultando novas formas de opressão e dominação e possibilitando, assim, a criação de novas oportunidades para o exercício democrático. Uma nova teoria democrática deve buscar, portanto, o aprofundamento do campo político em todos os espaços de interação social, levando o aprofundamento da democracia às fábricas, famílias, escolas, universidades, enfim, a todos os lugares. (Marques, 2008; p72)

Nesta perspectiva, a vivência democrática nos diferentes espaços sociais leva à democratização da sociedade. O MST procura justamente construir processos democráticos nas suas diversas instâncias. A sua própria *organicidade* foi construída visando fortalecer e desenvolver processos internos democráticos de funcionamento do Movimento.

A *orgânicidade* pode ser definida como a

coletividade em movimento, relação entre as diversas partes do todo, entre as tarefas e objetivos, entre as pessoas que participam do processo de construção da coletividade. Implica fluxo permanente de informações e ações. É a dinâmica cotidiana que garante a continuidade de uma organização coletiva. (Cerioli, 2004; p33)

No MST, esta orgânicidade tem uma *estrutura horizontal* de decisão, em *escala*, e não vertical, em nível. A primeira escala é constituída pelos Núcleos de Base compostos por 10 famílias assentadas/acampadas. Cada núcleo de família possui um coordenador e uma coordenadora, e um representante de Setor, sendo os setores de Educação, Produção, Saúde, Frente de Massas, Juventude, Gênero, Formação e Comunicação. Cada Setor é responsável pelas atividades relacionadas ao seu tema e, organicamente, cada um deles elege um coordenador e uma coordenadora. Os coordenadores e coordenadoras de Núcleos de Base e de Setores, mais um(a) responsável político pela área (também chamado de coordenador (a) da área) formam o coletivo da coordenação do acampamento. Os acampamentos estão agrupados por proximidade geográfica em Brigadas, que por sua vez, possuem um coordenador e uma coordenadora de brigada. As áreas envolvidas no projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos se encontram nas Brigadas “Olga Benário” e “Joaquim Ribeiro”. Nesta mesma lógica de representação da escala inferior, vão ser escolhidos coordenadores Regionais, Estaduais, e Nacionais (Ver Figura 8).



Figura 8 :Orgânicidade - Instâncias de representação política no MST.

Entre as instâncias desta organicidade se estabelece relações de poder para o debate, a tomada de decisão, e a implementação das decisões. Assim distingue-se uma *democracia ascendente*, que vai dos Núcleos de Bases à Coordenação Nacional, e o Congresso, para realizar os debates de base, as avaliações e tomar decisões; e uma *democracia descendente*, que parte das diretrizes colocadas no Congresso Nacional e das decisões da Direção Nacional para chegar aos Núcleos de Base, onde são implementadas as decisões.

Esta forma de organização, classificada como democracia participativa, mostra-se muito eficaz por estabelecer canais de comunicação organizados e funcionais; permitir uma representação real e orgânica da base nas decisões e na direção do Movimento; criar uma unidade nacional que pode centralizar (no sentido democrático) as diversas experiências locais; e implementar as decisões na base com uma *disciplina consciente* criada por uma *hierarquia democrática*.

A soberania popular e a democracia não significa ausência de hierarquia. Baremblytt (2002; p19), ao argumentar as relações de poder no anarquismo, exprime, sem querer, a essência da organicidade do MST:

A existência de hierarquia não implica diferença de poder; não equivale a privilégio ou arbitrariedade na capacidade de decidir. Implica apenas certa especialização em algumas tarefas, porque estes dispositivos estão feitos de tal maneira que as decisões de fundo são tomadas coletivamente. Em todo caso, os quadros hierárquicos não são mais que expressão da vontade consensual. São executores. Mas não são executores do mandato da elites mediatizado por organismos burocráticos, por correias de transmissão. Na autogestão os coletivos mesmos deliberam e decidem. Eles têm maneiras diretas de comunicar as decisões. Existem hierarquias moduladas pela potência, peculiaridades e capacidade de produzir; mas não há hierarquias de poder, ou seja, a capacidade de impor a vontade de um sobre o outro.

Não existem, então, decisões que caem de cima para baixo ou de fora para dentro, pois o poder político *está* em todas as escalas. No entanto, existe sim uma *delegação* do poder para as lideranças, uma vez que ele foi produzido de dentro, lembrando que as próprias lideranças vêm elas mesmo da base assentada. Essa ideia de delegação também se exprime na produção do conhecimento, quando o saber compartilhado

é delegado a alguns que se especializam nessa questão, já não é um saber produzido fora dos interesses e desejos do coletivo, já não é um saber que vai cair de cima para baixo. E já uma *delegação*, porque foi produzido dentro, por alguns especialistas no assunto, em estreita colaboração com os diretamente interessados nos benefícios que esse saber e suas aplicações terão, uma vez realizados. (Baremblytt, 2002; p20)

No caso do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos, esta delegação de saber justifica a presença da equipe técnicas nas áreas, representando e democratizando notadamente o conhecimento dos assentados. Justifica também, na própria equipe do projeto, a delegação da

tarefa de elaboração da proposta política pedagógica do CeFEPASA para uma subdivisão interna e orgânica de pessoas mais especializada no assunto. Consideramos que, de maneira geral, o projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos é parte integrante da organicidade do Movimento, fortalecendo a sua essência através de processos democráticos de autogestão, e a sua estrutura porque se insere nos fluxos de relações de poder valorizando-as como base de uma estratégia de radicalismo democrático para construir o poder popular.

Resumindo, a construção de uma democracia participativa através de processos de autogestão para fortalecer o poder popular pode ser visto como uma práxis produtiva de agentes sociais.

Caminhar em direção ao exercício da autogestão nas relações produtivas dos assentamentos, exige um esforço conjunto dos(as) assentados(as) e lideranças locais, no sentido de transformar sua práxis cotidiana em vivência democrática, o que significa pensar o “eu” e o “nós”, reciprocamente. (Lins; Melo Neto, 2010; p11)

Importante destacar, para concluir, que as iniciativas de autogestão dos Movimentos Populares que insistem em existir lutam duramente contra um conjunto de imensas forças históricas que tentam destruí-las. O poder popular não está dado e enfrenta muitas dificuldades, não somente externas mas também internas, principalmente de ordem sociológica. Para estabelecê-lo é indispensável mudar de paradigma com um povo marcado por uma história anti-democrática e uma hegemonia do capitalismo nas diversas esferas da vida social, pessoas que foram acostumadas, através da alienação, a ser dirigidas como massa de mão de obra; a deixar os *grandes*, os políticos, decidir para os *pequenos*, o povo; a deixar crescer a injustiça, enquanto vítima, passivamente; a relacionar estas injustiças à causas místicas, fora de controle; a buscar no consumo uma fonte de felicidade e de demarcação na própria classe, aceitando os desejos produzidos pela sociedade capitalista para construir a sua base; a sempre pensar o *eu* antes do *nos*, fortalecendo o individualismo e a divisão social na própria classe popular. O poder popular, repetindo, não está nem um pouco dado. Ele é uma tarefa e um desafio dos Movimentos Populares e, de maneira geral, da humanidade, e tem que ser construído através do trabalho de base, no dia a dia, formando uma consciência política coletiva.

O poder popular é uma necessidade absoluta e um elemento constitutivo da soberania popular, porque quem sabe melhor quais são os problemas, as fortalezas, as perspectivas, e de maneira geral, como desenvolver o território, são as pessoas que *vivem* a situação histórica *de dentro*, é o povo. E somente o povo pode conduzir o seu processo de desenvolvimento; somente o povo pode liderar o povo. Sem o poder do povo, pelo povo, e para o povo, não há soberania popular.

O ideal político aqui apresentado exprime um lado mais libertário do socialismo, próximo do anarquismo (Bakunin, Rocker), uma teoria política que, a nosso ver, deve servir de horizonte materializando uma utopia da qual temos que nos aproximar cada vez mais. No entanto, a sociedade contemporânea chegou à um nível de complexidade altíssimo, no qual o capitalismo é globalizado e se insere cada vez mais fundo em todas as esferas da vida humana. Frente a essa ascensão contínua e destrutiva do capitalismo, é indispensável construir estratégias políticas de organização popular para, além de lutar contra o modelo hegemônico, criar um outro mundo, um outro jeito de produzir e reproduzir a vida humana. Acreditamos, resumindo, que temos que ter as ideias anarquistas como linha de horizonte, como direção da nossa jornada, no entanto construindo os passos desse caminho de vida na realidade material contemporânea, caminhando de maneira organizada, disciplinada, determinada e sistemática para seguir em frente, juntos, contra as forças da morte. Temos que ter os pés no chão e a cabeça nas estrelas.

Mas antes de entrar na reflexão da estratégia política da organização popular, temos que entender como se constrói a soberania alimentar a partir do poder popular e de certa gestão territorial.

2.2. Soberania alimentar e gestão territorial

Para começar, lembramos mais uma vez a condição fundamental e decisiva na construção da soberania alimentar: a conquista da terra, porque sem terra para o povo produzir alimento, não há estratégia soberana. Um lema do MST diz que “se o campo não planta, a cidade não janta”. Ninguém come cana, soja, eucalipto ou bracearia, então é indispensável disponibilizar a terra para quem nela trabalha e produz alimento para a sociedade.

A libertação séria, final e completa dos trabalhadores é possível apenas sob uma condição: a da apropriação do capital, ou seja, da matéria prima e de todos os instrumentos, incluindo a terra, por todos os trabalhadores. (Rudolf Rocker. Op cit, p77 *apud* Mikhail Bakunin, “The program of the alliance”)

E indispensável, nessa lógica, apoiar os Movimentos Populares do campo que procuram estabelecer unidades de vida e de produção com os camponeses através de assentamentos rurais. E preciso parar de criminalizá-los, de reprimi-los, de violentá-los, tentando destruí-los, porque eles representam uma real e indispensável esperança para a população do Brasil inteiro, seja do campo ou da cidade. E preciso disponibilizar para eles os meios de produção. E preciso, finalmente, de uma Reforma Agrária Popular.

Construindo a Reforma Agrária Popular em vista, notadamente, da soberania alimentar, destacamos aqui alguns pontos fundamentais, lembrando que ela representa o direito dos povos de alimentar-se em quantidade e qualidade suficiente e de construir estratégia para isso. Primeiro, a produção agrícola tem que ser orientada com prioridade absoluta para a produção de alimentos saudáveis para todo o povo brasileiro, sem portanto aumentar os preços. Somente a agricultura ecológica que consegue produzir com alta produtividade sem degradação do ambiente, sem agrotóxicos ou adubos químicos, alimentos a baixo custo, pode realizar esta tarefa.

Segundo, é preciso desenvolver estratégias locais de comercialização, diminuindo o número de intermediários para poder aumentar as margens dos produtores e, assim, manter os preços de venda baixos. Na prática, trata-se de estabelecer circuitos locais e diretos de venda dos produtos, por exemplo, feiras organizadas de produtores, cooperativas de comercialização, associação de consumidores e produtores etc. Trata-se também de valorizar a produção agrícola através da transformação dos produtos pelos próprios agricultores, organizados em cooperativas.

Terceiro, a soberania alimentar tem que ser construída através de uma rede multi-ator com funcionamento horizontal, dialógico e democrático, constituída com as competências e os conhecimentos dos agricultores, organizados ou não em Movimento Popular, dos cidadãos, pesquisadores, extensionistas, professores, técnicos e políticos, trabalhando para a

ampliação das oportunidades de construção de saberes socioambientais necessários para consolidar um novo paradigma de desenvolvimento rural, que considere as seis dimensões (ecológica, social, econômica, cultural, política e ética) da sustentabilidade. (Caporal & Costabeber, 2004; p19)

Consideramos esses três pontos (agricultura ecológica, economia local e social, e rede multi-ator democrática) como pilares fundamentais para a construção da soberania alimentar. Isso nos lembra das bases da nossa concepção da agroecologia, desenvolvida na parte anterior. Portanto, acreditamos que o melhor caminho que leva a soberania alimentar é a transição agroecológica.

Além disso, é preciso incentivar o *consumo consciente* para estimular a produção camponesa e a economia local. Consumir é um ato político, “o destino das nações depende da maneira de elas se alimentar” (Brillat-Savarin). E como diz o ditado: a gente é o que a gente come ! Isso significa que através do consumo a gente escolhe apoiar (consciente ou inconscientemente) um sistema de produção alimentar, ou seja, um modelo de sociedade. O mecanismo oferta/demanda nos confere o poder de mudar esse sistema, de realocar a economia, de favorecer a agricultura camponesa, de diminuir o uso de agrotóxicos etc. Essa escolha não representa sempre mais dinheiro, na

venda direta os produtos chegam a ser mais baratos do que no supermercado. Mas quando chega a ser mais caro, temos que ampliar a nossa análise e olhar para o *consumo superficial*, especialmente para a classe média: quanto gasta uma pessoa da classe média no consumo de tecnologia por exemplo? Quando o poder de compra chega a ser mínimo, como é o caso nos acampamentos do projeto, a questão é mais delicada, mais também tem a ver com o modo de consumir e viver.

De maneira geral, trata-se de inverter a lei de Engel, na qual a parte do dinheiro reservado à alimentação tende a diminuir sempre mais para privilegiar outras atividades. Trata-se de fortalecer um outro modelo de desenvolvimento, sendo um ator importante. Trata-se de fazer do consumo um ato político de reivindicação da soberania alimentar. Para isso é necessário despertar a consciência política dos habitantes do território para transformar-lhes em cidadãos.

Existem várias metodologias para realizar esse trabalho de conscientização, citaremos apenas uma ferramenta pedagógica destinada a todas as classes de população, que pode ser realizada em qualquer lugar com quase nenhum recurso, com qualquer pessoa a partir de 15 anos: *O Jogo da Corda* (Cauchy, Berthet (versão brasileira), 2010). Essa ferramenta tem como tema gerador o consumo alimentar, mas visa objetivos mais amplos: aumentar a conscientização sobre os impactos do nosso modelo de alimentação na esfera socioeconômica, no ambiente, e na saúde; desenvolver a capacidade de estabelecer relações entre temas locais e globais, entre o consumo e seus impactos ambientais ou sociais; favorecer a construção de um pensamento global, complexo, libertador e crítico; abrir perspectivas de ações alternativas ao modelo atual, tanto individuais quanto coletivas; e favorecer o desenvolvimento de projeto de uma escola, uma organização, um grupo de consumidores ou cidadãos etc.

Em fim, para concluir, a soberania alimentar é um dever do Estado. Ele tem que *garantir não somente o peixe, mas também o direito de pescar e a preservação dos rios*. Ele tem que apoiar, então, as iniciativas de transição agroecológica, porque é um caminho privilegiado para construção da soberania alimentar. Ele tem que apoiar também, então, os Movimentos Populares que tentam construir essa transição. Seguindo o raciocínio, se o Estado quer construir, ou pelo menos participar à soberania alimentar do povo brasileiro, ele tem que fazer e apoiar, hoje e não amanhã, a Reforma Agrária reivindicada pelos Movimentos Populares. E, repetindo, a Reforma Agrária é um dever do Estado mas se constrói com os Movimentos Populares através de uma estratégia política clara.

2.3. Estratégia política do Movimento Popular

Reafirmando que a transição agroecológica é um caminho privilegiado para a construção da soberania popular, concordamos plenamente com Carvalho (2007; p10 e 11) quando argumenta que

Tudo leva a crer que a agroecologia no Brasil terá condições efetivas de se converter numa plataforma transformadora das relações sociais de produção se for encampada por movimentos políticos ideológicos que apontem novas formas societárias. Isso está sendo proposto para a sociedade brasileira pelos movimentos sociais populares. E no que se refere ao tema da agroecologia, vem sendo sugerido pelos movimentos sociais populares do campo como expressão da resistência política e de superação do modelo pela afirmação de experiências concretas orientadas e articuladas por este projeto político de mudanças estruturais no campo. Só assim a agroecologia poderá se tornar um movimento de massa que incida e se faça presente na conjuntura política nacional.

Segundo João Pedro Stedile (2009), dirigente nacional do MST, a luta do Movimento para construir a agroecologia já permitiu conquistas significativas, notadamente na multiplicação do ensino em agroecologia, sobretudo nos níveis médio e superior, com vários convênios com diversas universidades; e a rede de Institutos Agroecológicos Latino-Americano (Ialas): escolas e intercâmbios em nível regional que formem agrônomos agroecologistas em diferentes países. Segundo o autor (Stedile, 2009; p161), os principais desafios atuais do Movimento na questão agroecológica são: formar mais profissionais na área da agronomia para “multiplicar os conhecimentos e realizar o verdadeiro fomento no meio rural”; “convencer cada vez mais agricultores de que é possível adotar práticas agrícolas coadunadas com a natureza, que permitam aumentar a produção, a produtividade física por área”; e realizar um trabalho político-ideológico, “para que os pequenos agricultores camponeses se deem conta dos interesses de classe que estão por trás de cada modelo”.

Segundo Carvalho (2007; p9), os desafios estratégicos para os camponeses organizados em Movimentos Populares são:

a generalização da adoção dessa matriz pelos camponeses de todo o país não como alternativa paralela à matriz dominante, mas como negação dela; a busca de formas de cooperação camponesa para se aumentar a escala e o volume de produção agropecuária e florestal; e o desenvolvimento da capacidade da cooperação camponesa de constituir um processo avançado de agroindustrialização.

Dialogando com esses dois autores, vamos aqui focar em dois desafios estratégicos do Movimento Popular que consideramos essenciais para a construção da soberania popular: o cooperativismo agrícola, e a formação de quadros militantes.

2.1.1. Agroecologia e cooperativismo

Como foi demonstrado na Parte 2 – Capítulo 2 – Transição agroecológica, o conceito de transição agroecológica está intimamente ligado à questão da cooperação. “As ações sociais coletivas são, ao mesmo tempo, o resultado e a causa do processo de transição em direção à conformação de estilos de agricultura de base ecológica” (Costabeber & Moyano-Estrada, 1999; p12). O cooperativismo agrícola permite melhorar o beneficiamento da produção, incrementando e diversificando as rendas com uma melhor organização da produção e a conquista de novos mercados. O cooperativismo protege também os trabalhadores de uma economia de mercado agressiva. E, além disso, através dele se busca estratégias para a inclusão social e o direito a participação cidadã na construção de alternativas orientadas às necessidades locais.

A cooperação agrícola permite também criar mais contato entre os agricultores, possibilitando um maior intercâmbio de experiências e gerando novos conhecimentos compartilhados para melhorar o processo produtivo. O cooperativismo, neste sentido, é uma matriz pedagógica de formação e de democratização e produção do conhecimento.

Ao analisar este potencial educativo da cooperação na escola agrícola 25 de Maio em Fraiburgo-SC, Ruschel (2001 *apud* Vendramini, 2009; p9) observa que “a cooperativa dos estudantes possibilita o aprendizado da autogestão, o diálogo, a crítica e autocritica e a capacidade de identificar problemas e buscar soluções coletivamente.” Em uma pesquisa realizada em 2008 sobre várias dissertações analisando o trabalho, a cooperação e a educação no MST, Vendramini (2009; p10) observa em todas as produções a associação entre experiências formativas emancipadoras e o trabalho coletivo, o que leva a concluir, primeiro,

que a educação no campo não é um ato isolado, mas coletivo e contextualizado e, em segundo lugar, que a educação na perspectiva da transformação social deve estar associada com formas alternativas e coletivas de produção da vida, na direção da construção do que Harvey (2004) chama de “espaços de esperança”.

No entanto, a mesma autora (Mohr & Vendramini, 2008; p121 *apud* Rego, 2011; p6) reconhece que a agroecologia e a cooperação “não são as que predominam nas relações produtivas nos assentamentos, nos quais o que pesa é a necessidade de produzir para o mercado, seguindo a lógica do modelo atual de sociedade”. Ainda são poucas as experiências de transição agroecológica coletiva “completa”, pois não é um processo linear e rápido, mas sim uma mudança de paradigma e de modo de produzir e reproduzir a vida no campo em perpétua evolução.

Segundo Rosemeire Socopinho (*apud* Bernardo, 2012), dirigente do MST, “evidencia-se, cada vez mais uma tendência existente entre os assentados para refutar a cooperativa como modelo organizacional, mas valorizar a cooperação como modo de organização da vida econômica e societária”. Isso pode ser explicado pelo fracasso de várias cooperativas de produção e comercialização do MST nos anos 1990. No entanto, hoje em dia numerosas cooperativas funcionam muito bem em todo o território brasileiro e para vários tipos de produção, a maioria baseada na abordagem da agroecologia.

A partir desta análise, podemos destacar um problema que pode enfrentar o cooperativismo, que é uma forma da cooperação agrícola: a gestão da cooperativa, pois é uma materialização objetiva de uma cooperação já existente. O tipo de gestão de uma cooperativa, colegial ou coletiva, tem outras bases que a gestão empresarial básica. Necessita então aprender e vivenciar essas outras formas de organização coletiva. E preciso de formação ao cooperativismo. Essa análise já foi realizada no MST, e teve com resultado a criação de vários cursos de formação sobre o assunto, na ENFF, no ITERRA, etc. e, em breve, no CeFEPASA.

2.1.2. Formação de quadros militantes

A formação de quadros militantes é essencial para o Movimento para aprofundar o trabalho de base, trazer novas perspectivas para a organização, construir a sua soberania, e, sobretudo, orientar e conduzir o processo de desenvolvimento dos assentamentos conforme as necessidades e especificidades locais, com a pedagogia do Movimento e a sua linha estratégica. Os quadros do Movimento Popular são a coluna vertebral da organização. Eles trabalham com a base assentada para organizar-se e articular as atividades. O militante deve facilitar o protagonismo dos trabalhadores e o surgimento de novos militantes. Ele é um educador, um facilitador, e muitas vezes, uma referência.

Os quadros militantes do Movimento estão ligados organicamente ao desenvolvimento da organização político-econômica do setor popular, pois eles vêm *de dentro* da organização. Se aproximarmos aqui do conceito de *intellectual orgânico* do Gramsci, que se diferencia do *intellectual tradicional* que, ele, vem de fora, geralmente da universidade, e tem outra leitura da realidade, por isso tem um papel diferente no Movimento Popular. O intelectual orgânico tem um grande compromisso e muita responsabilidade com a classe popular, a qual pertence, porque tem que garantir a continuidade da organização através das suas competências e conhecimentos específicos. “Respeitando o nível de consciência popular, [a militância] ajuda na leitura crítica da

realidade social para a superação da *ingenuidade* dos atores e articula os embriões presentes na luta imediata com o projeto estratégico para a construção do novo” (Peloso, 2009; p59, *grifo do original*).

Por ser *da* comunidade e *da* organização, o quadro militante / intelectual orgânico / liderança tem um grande reconhecimento, respeito e confiança dos assentados. Por isso ele tem que praticar a pedagogia do exemplo, mostrando através da sua atuação cotidiana a prática da justiça, lidando com qualquer situação com calma, respeito e humildade. Ele tem que ter e mostrar disciplina, “realizando, com profissionalismo, as tarefas assumidas; sendo fiel ao plano traçado coletivamente; corresponsabilidade política e financeira” (Peloso, 2009; p40).

O quadro do Movimento Popular tem que forjar, no dia a dia, o espírito da militância, misturando indignação e amor, prosperidade e superação, rebeldia e sacrifício, mística e companheirismo, paixão e solidariedade.

A militância popular se move por uma indignação contra a injustiça e por uma entrega apaixonada para que a classe oprimida se realize como gente e como povo. Essa paixão une ação, razão e sentimento e invade o espaço pessoal, a convivência familiar, a vida de trabalho e a luta da militância. (Peloso, 2009; p78)

Os motores vitais do militante que o impulsiona e o faz lutar cada dia e principalmente nos momentos de dor, de dúvida e de derrota, são, segundo Ranulfo Peloso (2009), “a fé na vida, o amor pelo povo, o sonho de liberdade e a fraternidade universal”.

Se a transição agroecológica é um caminho privilegiado para construir a soberania alimentar, e através dela a soberania popular; se os Movimentos Populares do Campo são os protagonistas neste processo de transição; e se os quadros militantes são a *coluna vertebral* da organização popular, então não há soberania popular sem o corpo de militantes e intelectuais orgânicos dos Movimentos Sociais Rurais. A soberania popular é uma escolha política de modelo de desenvolvimento a escala *glocal*, mas ela só pode ser construída com um processo de militância da classe popular dos trabalhadores rurais, produtores de alimentos, para articular os agricultores e organizar a produção, propiciar formação e capacitação dos assentados em agroecologia e cooperativismo, forjar a sua consciência política para que eles possam ser realmente sujeitos ativos do desenvolvimento da sua própria pessoa, da sua comunidade, e da sociedade como um todo.

Essa formação técnica, política e organizativa nos assentamentos está sendo guiada por uma clareza política do Movimento Popular de estratégia de desenvolvimento rural e societário, rumo à Reforma Agrária Popular, um projeto comprometido com a soberania popular.

A partir das bases teórico epistemológicas do capítulo 1 e da clareza política e estratégia de construção da soberania popular do presente capítulo, podemos agora, no capítulo 3, iniciar umas reflexões sobre a elaboração de um método pedagógico da educação popular agroecológica nos assentamentos da Reforma Agrária, baseando-se na experiência do CeFEPASA.

Capítulo 3: Método Pedagógico da Educação Popular Agroecológica

*Não basta dizer que a educação é um ato político
assim como não basta dizer que o ato político é um ato educativo.
E preciso realmente assumir a politicidade da educação.*
Paulo Freire

Neste capítulo, procuraremos aprofundar duas vertentes de um centro de educação popular agroecológica, no nosso caso o CeFEPASA: o projeto político pedagógico construído e enfatizado *em muros*, no próprio centro de formação; e a *extensão rural agroecológica*, que materializa a *capilaridade educadora* do centro de formação nos pré-assentamentos.

3.1. Formação, Educação e Pesquisa em Agroecologia e Sistemas Agroflorestais

O CeFEPASA, espaço educador dos Movimentos Populares, e especialmente do MST, está comprometido para propiciar a transição agroecológica dos assentamentos da Reforma Agrária, rumo à soberania popular. Como está indicado no seu nome, ele tem três pilares metodológicos: a formação, no sentido de formação omnilateral do ser humano; a educação, no sentido de educação popular emancipadora; e a pesquisa, no sentido de capacitar agricultores e técnicos pesquisadores.

O fato de focar as formações propiciadas pelo CeFEPASA na agroecologia e nos SAFs não significa que vai tratar somente de ensino e capacitação técnica às práticas agrícolas. Demonstramos ao longo desta dissertação as múltiplas dimensões da agroecologia, para resumir, o sócio-político, o eco-agronômico, e o econômico. Portanto, acreditamos que o CeFEPASA tem que ser antes de tudo um espaço de formação política, cuja aplicação vai se der principalmente por meio da prática agroecológica. Ele tem que materializar na sua prática educadora e seu funcionamento interno os valores pedagógicos considerados como essenciais para propiciar o aprendizado verdadeiro e construir um projeto de sociedade: a práxis, o método de interpretação materialista histórico dialético, a relação da educação com o trabalho enquanto modo de produção e reprodução da vida no Campo, o radicalismo democrático, a comunicação dialógica, a participação efetiva dos sujeitos na prática educadora e na vida da escola, e, por fim, a formação para a emancipação do ser humano.

Analisando os princípios pedagógicos da proposta educativa do MST sob a luz da abordagem agroecológica, podemos destacar vários requisitos fundamentais para formar e trabalhar com

agroecologia. Por exemplo, o princípio nº5, educação para o trabalho e pelo trabalho, diz que é preciso vincular mais diretamente as escolas com a busca de soluções nos assentamentos, ou ainda, tornar mais educativo o trabalho que os estudantes já exercem. Esses são, para o CeFEPASA, objetivos centrais: trabalhar na escola arranjos produtivos e tecnologias adequadas às condições socioculturais e agronômicas dos pré-assentamentos, e valorizar as práticas já existentes nas áreas, procurando entendê-las e melhorá-las.

O princípio pedagógico nº10, a auto-organização dos estudantes, também nos dá uns elementos de grande interesse na formação agroecológica. A “capacidade de agir por iniciativa própria” e de “buscar soluções para os problemas sem esperar salvação de fora”, realizando a autocrítica, é uma competência essencial na agricultura, e especialmente na agroecologia que pressupõe um desenvolvimento endógeno e relativamente autônomo. Um objetivo do CeFEPASA é formar agricultores pesquisadores capazes de manter um equilíbrio no agroecossistema e de achar soluções ao seu alcance, praticando uma agricultura de processos e não de produtos.

Através da elaboração do Projeto Político Pedagógico do CeFEPASA está sendo construída a intencionalidade educativa da escola, que, para ser significativa, precisa ser constituída e vivenciada por todas as partes envolvidas na prática educativa. “É um sujeito coletivo que deve instaurá-la [a intencionalidade]; e é nela que se lastreiam a significação e legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no teórico como no campo prático” (Severino, 1998; p89 *apud* Caria, 2011; p33). Para legitimar esta intencionalidade, o PPP da escola deve explicitar uma compreensão crítica da realidade que, a nosso ver, tem que ser feita através do materialismo histórico dialético.

Essa intencionalidade tem que tomar em conta a autonomia, a participação e a gestão democrática, que fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Mas esses elementos não podem aparecer somente em uma lista de princípios do PPP da escola, eles têm que ser vivenciado ao longo do processo educativo,

no conselho de escola ou colegiado e também na escolha do livro didático; no planejamento do ensino; na organização de eventos culturais; nas atividades cívicas, esportivas e recreativas. Não basta apenas assistir a reuniões. [...] A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais (Gadotti, 1998; p17 *apud* Caria, 2011; p37-40).

Por outro lado, para que o estudante se torna realmente sujeito da sua aprendizagem, ele tem que participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto

da sua vida. Ele tem que sentir um pertencimento à comunidade escolar, sentimento que vai gerar uma confiança mútua no processo de construção identitária do coletivo. Weber teorizava o pertencimento social como “fundamento da comunidade em laços pessoais de reconhecimento mútuo e no sentimento de adesão a princípios e visões de mundo comuns, que fazem com que as pessoas se sintam participantes de um espaço-tempo (origem e território) comum” (apud Sá, 2005; p249).

Importante considerar também o sentido de pertencimento trazido pela ecologia profundo, notadamente com Arne Naess, que traz

uma abertura epistemológica para a inclusão da subjetividade como fonte de conhecimento. Nesta vertente, o sentido de pertencimento é sublinhado como uma capacidade humana de empatia entre subjetividades, desde que o humano reconheça a subjetividade como uma qualidade do mundo vivo e entre em comunicação intersubjetiva com ele. (Sá, 2005; p249)

Esta visão nos traz elementos de um processo educador dialógico, no qual se compartilha as diferentes subjetividades para gerar aprendizagem. Na figura 9 tentamos demonstrar como uma comunicação dialógica pode permitir criar um processo educador rico e adequado.

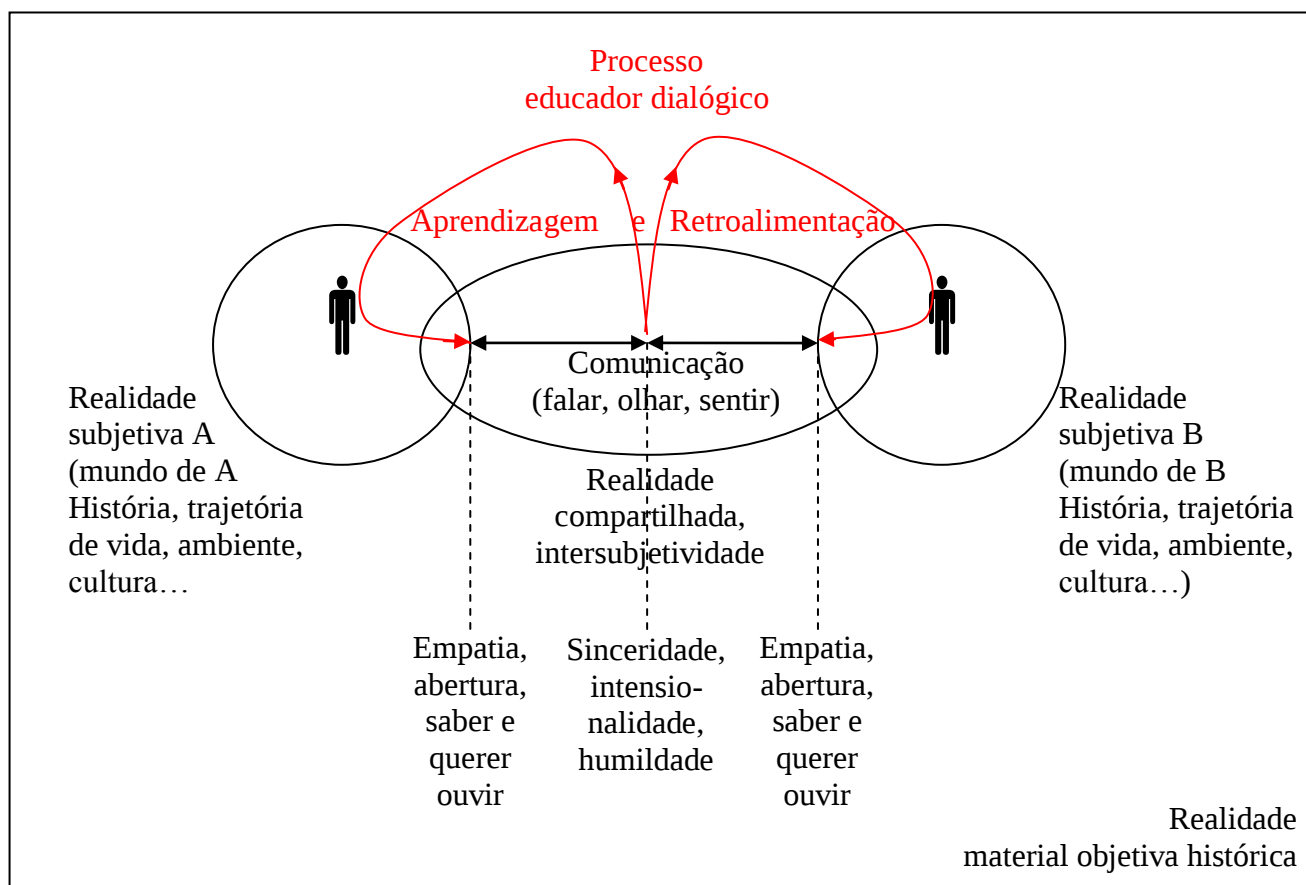


Figura 9 : Comunicação e intersubjetividade no processo educador dialógico.

Essa figura demonstra que a construção do conhecimento / a aprendizagem no processo educador se dá com base na realidade material objetiva através de uma comunicação dialógica que permite compartilhar as subjetividades de diferentes sujeitos. Essa comunicação só pode ser dialógica se os sujeitos recebem as informações transmitidas com empatia, abertura, e vontade e capacidade de ouvir; e por outro lado, se os sujeitos comunicam com sinceridade e humildade, e com uma intencionalidade dialógica.

O pertencimento, então, se constrói com uma comunicação dialógica, na intersubjetividade mas enraizado na dialética da realidade objetiva. Na prática, trata-se de trabalhar a identidade dos indivíduos e coletivos com místicas, dinâmicas de grupo, processos de avaliação e sistematização da experiência coletiva, atividades culturais e artísticas... Ao conseguir criar esse sentimento de pertencimento à uma identidade coletiva, os estudantes vão poder com mais facilidade democratizar os conhecimentos e criar novos, em processos autogestionados, facilitados por um educador da escola.

Além dos cursos realizados dentro da escola, o CeFEPASA também vai materializar uma capilaridade educadora nos sete pré-assentamentos através de uma extensão rural agroecológica.

3.2. Extensão Rural Agroecológica

Segundo a análise de Silva (1992 *apud* Amodeo, 2007), a extensão rural brasileira, durante seus mais de 50 anos de existência, passou por seis etapas:

- o modelo clássico (1948-1956)
- o modelo difusionista-inovador (1956-1967)
- o modelo de transferência de tecnologias (1968-1978),
- o “repensar da extensão rural” (1979-1991)
- o desmantelamento do serviço (1991-até hoje)
- a fase de discussão e experimentação (1996-até hoje)

A partir dos anos 1950, quando se consolida a produção de bens de capital no Brasil, a extensão rural assume a tarefa de educar o homem do campo para tirá-lo do atraso. Procurou-se, através da extensão, modernizar, industrializar, e intensificar a produção e o uso de insumos, provocando numerosos impactos negativos tristemente famosos. Por isso utilizamos aqui a palavra *extensão* com um cuidado específico, considerando o seu acúmulo histórico pesado, que está geralmente associada à difusão do conhecimento ou de matriz tecnológica, invasão cultural, processo

educador vertical etc. Em nosso contexto de prática educadora nos assentamentos da reforma agrária, e de acordo com Paulo Freire (1985), falamos de uma *extensão* baseada na *comunicação dialógica*. Foi nos anos 1980 que começou a discutir-se essa outra forma de extensão, com outra finalidade: a de construir um desenvolvimento rural agroecológico, buscando o maior equilíbrio social e ambiental no meio rural e integrando as metas de produção agrícola com os aspectos sociais, ambientais, culturais, políticos e do desenvolvimento sustentável (Caporal & Costabeber, 2004). Foi assim que surgiu a *extensão rural agroecológica*, que é definida por Caporal e Costabeber (2004; p64) como

um processo de intervenção de caráter educativo e transformador, baseado em metodologias participativas que permitem o desenvolvimento de uma prática social mediante a qual os sujeitos do processo buscam a construção e a sistematização de conhecimentos que os levem a atuar conscientemente sobre a realidade, com o objetivo de alcançar um modelo de desenvolvimento socialmente equitativo e ambientalmente sustentável, adotando os princípios teóricos da Agroecologia como critério para o desenvolvimento e a seleção das soluções mais adequadas e compatíveis com as condições específicas de cada agroecossistema e do sistema cultural das pessoas implicadas em seu manejo.

Começou então a experimentação dessa nova forma de fazer assistência técnica, baseada em outros marcos teóricos, principalmente aqueles inspirados nas ideias de Paulo freire, e também sustentados com

as visões de Piaget e Vygotsky, com a discussão de poder em Foucault e com os conceitos sobre desenvolvimento de Chambers, ou, ainda, de Amartya Sen, mencionando aqui só alguns poucos autores relevantes. Assim, transforma-se profundamente o paradigma que norteia a extensão rural, para começar a assumir uma postura emancipadora, construtivista, democrática e participativa, com relações horizontais e analíticas, abrindo espaço para a criatividade e para a ação daqueles anteriormente chamados “beneficiários”, os quais são transformados em ativos atores dos processos locais. Por sua parte, os extensionistas transformam-se, idealmente, em verdadeiros mediadores rurais. (Fiúza e al, 2006 *apud* Amodeo, 2007; p3)

No projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos, a assistência técnica é uma das ferramentas que deve propiciar a conscientização com as famílias para construir, juntos, a transição agroecológica. Distinguem-se duas fases de extensão. Na primeira, a atual, são as duplas de técnicos e agricultores qualificados que materializam o braço do CeFEPASA nos pré-assentamentos, a sua capilaridade educadora. O método de extensão agroecológica sendo o objeto de um encontro de formação da equipe do projeto, não podemos o definir em detalho, pois ele tem que ser o fruto de uma elaboração participativa. Entretanto, já podemos fazer algumas considerações a respeito deste método.

Através dos trabalhos de extensão nos acampamentos é fundamental sempre procurar fortalecer a organicidade do Movimento, trabalhando e favorecendo o diálogo nas e entre as diversas esferas organizativas (núcleos de base, setores, coordenações). Por exemplo, a dupla pode organizar oficinas técnicas com a Coordenação do acampamento e/ou com o Setor da Produção para capacitar os coordenadores, não só à prática em si, mas também à facilitação da oficina. Pelo processo de capilaridade, estes coordenadores, ou seja, estes “educadores” poderão por sua vez organizar oficinas nos núcleos de base, atingindo assim todas as famílias (Ver figura 10). O retorno dos agricultores sobre a qualidade das oficinas e a eficiência das técnicas apresentadas poderá ser feito através:

- de avaliações participativas em reuniões de núcleos, do setor da produção, e da coordenação da área;
- da evolução do sistema produtivo da área: aumento da matéria orgânica do solo, melhora da qualidade e da quantidade dos produtos, uso de agrotóxico e adubos químicos...

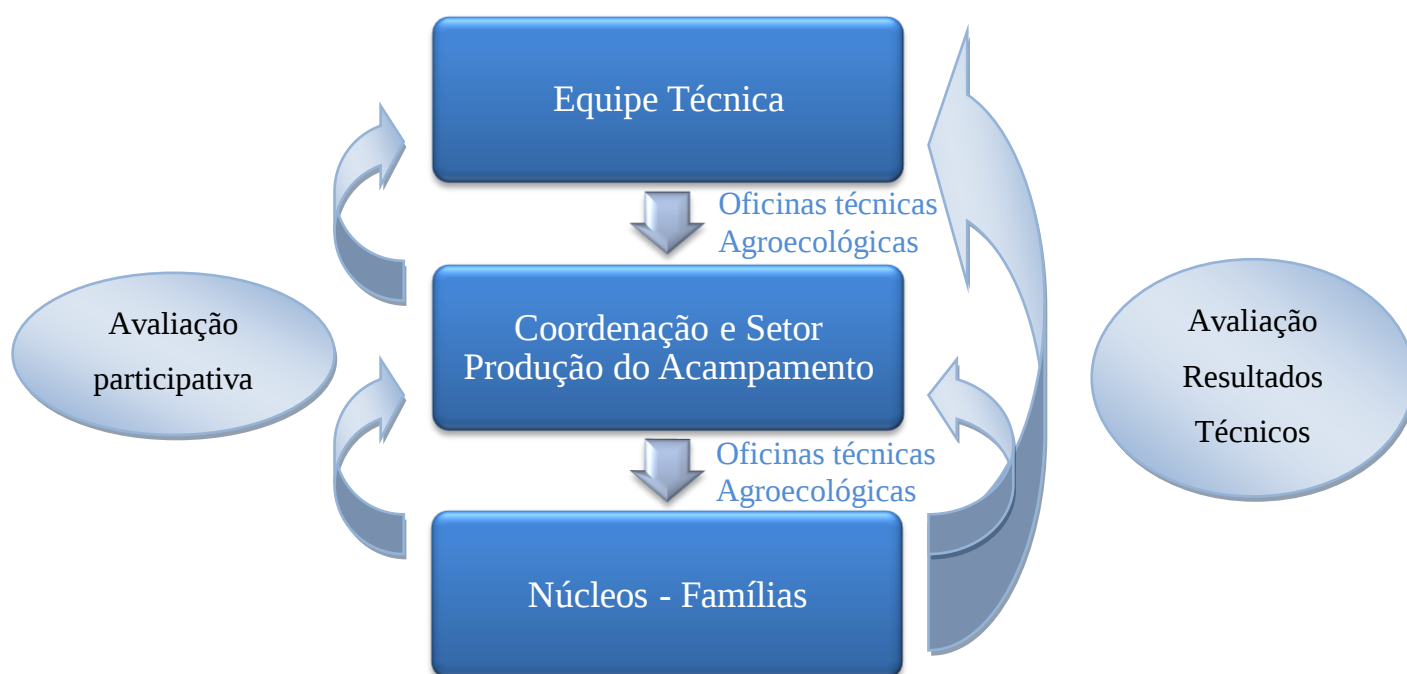


Figura 10 : Exemplo de funcionamento básico da extensão rural agroecológica do projeto Assentamentos Produtivos Agroecológicos (Obs.: apesar da representação gráfica do esquema, não visualizar o processo de *cima para baixo*, mas sim de maneira cíclica).

Essa primeira forma de extensão vai evoluir até chegar a uma segunda fase com a constituição de Núcleos de Agroecologia em cada pré-assentamento. Esses Núcleos materializarão a capilaridade do CeFEPASA à longo prazo. Eles fazem parte integrante da escola, integrando, junto ao Núcleo de Pesquisa interna, a Divisão Produtiva de Produção, Pesquisa e Extensão.

Assim, os coordenadores de Núcleos farão parte de uma coordenação geral vinculada ao Setor de Produção do CeFEPASA. Os Núcleos de Agroecologia, localizados nas sedes dos assentamentos, terão como função:

- Vincular, diretamente, os assentamentos ao CeFEPASA;
- Articular e desenvolver as atividades nos assentamentos;
- Organizar e conduzir as áreas demonstrativas e de experimentação;
- Manter um levantamento constante das demandas referentes à produção agropecuária – técnicas, tecnológicas, organizativas, etc. – repassando-as para o CeFEPASA;
- Apresentar e desenvolver alternativas agroecológicas de produção;
- Contribuir no processo de produção de conhecimentos do CeFEPASA;
- Ser um irradiador dos conhecimentos agroecológicos.

Os processos educadores desenvolvidos nos Núcleos seguirão os princípios pedagógicos e o marco metodológico do CeFEPASA. Os educadores destes processos, os extensionistas agroecologistas nascidos e criados dentro da comunidade, devem assumir o papel de *intelectual orgânico* (Gramsci), colocando a disposição da classe popular as suas competências e seus saberes. Mas é preciso ter claro que há uma desigualdade entre este agente de mediação e a comunidade, mesmo sendo ele parte da comunidade, uma desigualdade que não se resolve metodologicamente ou em uma relação de compromisso.

Constituída por relações desiguais da estrutura social de saber e de poder, tal desigualdade é constitutiva da própria ação mediadora do agente a quem, não raro, gostamos de dar o nome de intelectual orgânico a serviço das classes populares. O seu trabalho de agente é útil ao povo porque é conjunturalmente desigual, ainda que no seu horizonte exista, na bruma da manhã, a aurora de um mundo onde a diferença que faz a liberdade não se estabeleça sobre a desigualdade que gera e preserva a opressão. A questão fundamental é de saber colocar a desigualdade a serviço. (Bandão, 1984; p252)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Temos nossas mentes e nossas mãos cheias de semente do amanhecer
e estamos dispostos a semeá-la e a defendê-la para que dê frutos.
Ernesto “Che” Guevara*

É importante lembrar, primeiro, que esta dissertação de mestrado não tem a pretensão de criar um método político-pedagógico para a transição agroecológica de assentamentos da Reforma Agrária. Para tal necessitaria um tempo maior de pesquisa para poder desenvolver o método de maneira participativa e coletiva. Estimamos que com dois anos de pesquisa chegaríamos a um trabalho bem mais rico e completo, considerando notadamente que a elaboração de um Projeto Político Pedagógico de escola é um processo de no mínimo dois anos. Com seis meses de pesquisa, apenas tentamos trazer, através desta dissertação, uma humilde contribuição à reflexão sobre este método, juntando à sistematização de uma experiência muito rica o acúmulo da literatura à respeito.

Tentamos transcrever no papel um pouco da realidade complexa de um Movimento Popular do Campo, o MST, a sua ideologia, sua essência, colocando também as nossas próprias convicções. Escolhemos de aprofundar a análise nessa matriz ideológica, em vez de nuançar as reflexões abrindo muito o horizonte. Com essa escolha, consciente e assumida, perde-se de um lado um pouco em distanciamento e comparação, mas do outro lado ganha em riqueza de aprofundamento da realidade histórica do projeto. Um trabalho militante sempre tem essa característica, e tem que assumir plenamente as suas convicções.

Buscamos ao longo da pesquisa uma coerência epistemológica e uma certa unidade metodológica, pois temos a convicção que é fundamental criar uma nova história para o ser humano, baseada em uma epistemologia alternativa que permite novos paradigmas teóricos e metodológicos. Assim, podemos achar raízes epistemológicas comuns nos diferentes temas centrais deste mestrado: a metodologia de produção do conhecimento, o método de organização popular, a educação popular emancipatória, e a abordagem agroecológica.

Ao longo desta dissertação foi demonstrado, com embasamentos teóricos e análise de experiências práticas, que o ensino e a capacitação em agroecologia tem que se realizar com elementos chaves:

- o despertar e desenvolvimento da consciência política e da interpretação crítica da realidade objetiva dos sujeitos pedagógicos;
- em uma organização popular tendo uma clareza estratégica e política para construir a soberania popular através da soberania alimentar e do poder popular;
- a práxis educativa que junta em uma relação dialética a teoria e a prática, a reflexão e a ação, o ensino e a capacitação;
- a ênfase perpétua do trabalho no ato pedagógico, ou seja, uma educação para o trabalho e pelo trabalho, no sentido da produção e reprodução da vida do Homem no Campo;
- a vivência democrática em uma coletividade autodisciplinada e autogestionada, comprometida com a justiça social e a soberania popular;
- uma pedagogia dialógica que busca a intersubjetividade, que se enraíza na realidade dos sujeitos integrando as matrizes pedagógicas do Movimento Popular;
- processos educadores participativos que incentivam a apropriação da proposta educativa pelos estudantes e lhes permitem empoderar-se dos projetos coletivos e individuais que deem sentido à formação;
- o compromisso da escola e de todos os atores pedagógicos para propiciar uma formação omnilateral do ser humano para a sua emancipação, que vai além da simples autonomia.

Mostramos através das reflexões que acreditamos na importância de integrar diferentes maneiras de interpretar a realidade para construir-la melhor e com mais recursos, na sua complexidade. Assim, sintetizando as análises realizadas, acreditamos que, se o método político ideológico para a transição agroecológica de assentamentos da Reforma Agrária deve ser o materialismo histórico dialético, o seu método pedagógico deve basear-se nas interpretações de intersubjetividades dos sujeitos pedagógicos.

Com essa mesma ideia de pluralismo, ao longo desta dissertação misturamos conscientemente conceitos marxistas com ideais socialistas utópicos ou anarquistas. Talvez essa última vertente seja uma herança ideológica francesa. Apesar das diferenças, tentamos mostrar que é possível integrar conceitos das duas ideologias na construção da transição agroecológica.

Para concluir, preciso trocar o sujeito da narrativa para dizer que a minha participação no projeto Assentamento Produtivos Agroecológicos junto ao MST, e a redação deste mestrado foram de uma grande importância para a construção do meu projeto de vida, que consiste basicamente em construir um centro coletivo de produção e educação em agroecologia, na França. A experiência do CeFEPASA alimentou bastante este projeto, assim como a minha própria militância, me permitindo de contribuir ainda melhor nos projetos de educação popular com minha base na França.

Aqui se termina uma fase, e aqui já começa outra. Mas em qualquer lugar que a gente está, a qualquer momento da nossa vida, enquanto terá injustiça estaremos dispostos a lutar, corpos e almas. Levantaremos as nossas bandeiras, pintadas com as cores da cooperação, do companheirismo, da transformação social. Mostraremos a profunda unidade que nós liga a cada irmão, a cada planta, a cada ser vivo, ao universo. E, sobretudo, mostraremos ao mundo a nossa principal razão de viver e de lutar cada dia, o nosso sentimento mais lindo, a coisa que nós liga ao tudo, que nós reúne aqui hoje, que nós reunirá amanhã, que dá sentido as nossas vidas: o AMOR. O amor pela Vida e seus discípulos, o amor pela Humanidade, o amor pela Terra. Mostraremos ao mundo inteiro, queridos leitores, que com o nosso amor, e para ele, lutaremos até a morte, pela justiça social e a soberania popular.

*Fé na vida, fé na gente, fé no que virá.
Nós podemos tudo, nós podemos mais.
Vamos lá fazer o que será.*

Ranulfo Peloso

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altieri MA, 1998. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. UFRGS Editora, Porto Alegre, 120p.

Altieri MA; Nicholls CI, 2003. *Agroecologia - Resgatando a agricultura orgânica a partir de um modelo industrial de produção e distribuição*. In: *Ciência e ambiente*, 27, p141-152.

Alves AF; Carrijo BR ; Candioto L郑 (orgs), 2008. *Desenvolvimento territorial e agroecologia*. Expressão Popular, São Paulo, 254p.

Amodeo NBP, 2007. *As armadilhas da participação: os desafios da extensão rural como ferramenta de desenvolvimento*. Revista Oikos, Revista Bras. de Economia Doméstica Vol. 18 no 2 – 2007, 16p.

Articulação Nacional de Agroecologia, 2007. *Construção do conhecimento agroecológico: novos papéis, novas identidades*. Caderno do II Encontro Nacional de Agroecologia. Paulo Petersen, 287p.

Baggio AJ, 1983. *Sistema agroflorestal*. Circular técnica nº9, Embrapa Florestas, 15p.

Barembliitt GF, 2002. *Compêndio de análise institucional e outrascorrentes: teoria e prática*. Belo Horizonte, Instituto Felix Guattari.

Bernardo J, 2012. *MST e agroecologia uma mutação decisiva*.

Berthet; Cauchy, 2010. *Jogo da Corda*.

Berthet, 2011. *Mouvements Sociaux et Environnementalisme*. ISARA-Lyon, 46p.

Biaise L, 2010. *Agroecologia, campesinidade e os espaços femininos na unidade familiar de produção*. Thèse de Mestrado en écologie appliquée, ESALQ-USP, 191p.

Bogo A ; Peloso R, 2009. *Método de trabalho de base e organização popular*. MST-Setor de Formação, 159p.

Bogo A ; Pizetta AJ ; Peloso R ; Labica G ; Houtard F ; Kohan N, 2007. *Cadernos de Estudos da ENFF – A Política de Formação de Quadros*. ENFF, Guararema-SP, 119p.

Borda OF, 1983. *Conocimiento y Poder Popular*. Siglo ZZI Editores, México.

- Brandão CR, 1984. *Repensando a pesquisa participante*. Brasiliense, São Paulo, 252p.
- Brandão CR, 2005. *Comunidades aprendentes. Em: Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) e coletivos educadores*. MMA/SEA, Brasília, 361 p.
- Caderno de Educação nº8, 1996. *Princípios de Educação no MST*.
- Caldart RS, 2000. *Pedagogia do movimento Sem Terra*. Vozes, Petrópolis-RJ, Brasil, 276p.
- Caldart RS, 2008. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Notas para debate no Coletivo Nacional de Educação do MST, Guararema, 23p.
- Caporal FR ; Costabeber JA, 2004. *Agroecologia e extensão rural : contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável*. MDA/SAF/DATER-ILCA, Brasília, 166p.
- Caporal FR; Costabeber JA, 2004. *Agroecologia: alguns conceitos e princípios*. MDA/SAF/DATER-IICA, Brasília, 24 p.
- Carvalho HM, 2007. *Desafios para o agroecologista como portadora de uma nova matriz tecnológica para o campesinato*. Curitiba, 11p.
- Casado GG; Sevilla-Guzmán E; Molina MG, 2000. *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*. Mundi-Prensa, Madrid,
- Cerlioli PR, 2004. *Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico*. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, Coletivo Político e Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro, Veranópolis-RS, 184p.
- Collado AC, 2010. *Cours : Agroecología Política: Transición social e campesino*. Universidad de Córdoba - España.
- Cook, B. & Kothari, U. (eds.) *Participation: The New Tyranny?* Zed Books, 2001.
- Costabeber JA; Moyano Estrada E, 1998. *Transição Agroecológica e Ação Social Coletiva*. Versão simplificada de “Costabeber JA, 1998. *Acción colectiva y procesos de transición agroecológica en Rio Grande do Sul*. Universidad de Córdoba, España, 422p.”
- Delors J, 1996. *Educação: um tesouro a descobrir*. Unesco, 24p.

- Fernandes BM (org.), 2008. *Campesinato e agronegócio na América Latina : a questão agrária atual*. CLACSO/Expressão Popular, Buenos Aires/São Paulo, 432 p.
- Ferrante VLSB ; Whitaker DCA (orgs.), 2008. *Reforma Agrária e desenvolvimento : Desafios e rumos da política de assentamentos rurais*. MDA/Uniará, Brasília/São, 348 p.
- Franco FS, 2010. Apresentação : *Transição agroecológica*. Botucatu.
- Freire P, 1967. *Pedagogia do oprimido*. Paz E Terra, São Paulo, 213 p.
- Freire P, 1983. *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra, São Paulo, 93p.
- Freire P, 1996. *Pedagogia da autonomia*. Paz E Terra, São Paulo, 148 p.
- Gliessman SR, 2009. *Agroecologia : processos ecológicos em agricultura sustentável*. UFRGS, Porto Alegre, 654 p.
- Gomes JCC, 1999. *As bases epistemológicas da agroecologia*. Artigo baseado na tese de doutorado do autor "*Pluralismo metodológico en la producción y circulación del conocimiento agrario. Fundamentación epistemológica y aproximación empirica a casos del sur de Brasil*".
- Gomes JCC. *Pesquisa em agroecologia: problemas, perspectivas e desafios*. Embrapa, 6p.
- González de Molina M; Guzmán ES, 1993. *Ecología, campesinado e historia*. La Piqueta, Madrid, p23-129.
- Grzybowski C, 1991. *Caminhos e Descaminhos dos Movimentos sociais no campo*. Editora Vozes Ltda/Fase, 180p.
- Guivant JS ; Scheibe LF ; Assman SJ, 2005. *Desenvolvimento e conflitos no ambiente rural*. Editora Insular, Florianópolis 295 p.
- Guterres I, 2006. *Agroecologia militante: contribuições de Enio Guterres*. Expressão Popular, São Paulo, 184p.
- Guzman ES, 2005. *Sobre a evolução do conceito de campesinato*. Expressão Popular, São Paulo, 96 p.
- Habermas J, 1994. *Ciencia y técnica como "ideología"*. Tecnos, Madrid. 181p.
- Harvey D, 2004. *Espaços de esperança*. Loyola, São Paulo.

Hecht S, 2002. *A evolução do pensamento agroecológico*. In: Altieri M. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. Agropecuária, Guaíba.

Imberechts C, 2011. *Systématiser nos expériences: manuel pour apprendre de nos pratiques*. Quinoa, Bruxelles, 101p.

Khatounian CA, 2001. *A reconstrução ecológica da agricultura*. Agroecológica, Botucatu, 345p.

Khatounian CA, 2010. *Aula : Agroecologia e agricultura orgânica*. ESALQ – USP.

Lacasse J, 2006. *Le mouvement des sans terre au Brésil : un mouvement socio-territorial porteur d’initiatives de développement local ?* Mestrado em geografiade, Université du Québec, Montréal, 179 p.

Lins LT; Melo Neto JF, 2010. *A contribuição da educação do campo para o fortalecimento de uma cultura autogestionária*. PPGE/UFPB, 14p.

Lopes ESA; Mota DM Silva TEM, 2002. *Ensaio: Desenvolvimento rural e transformações na agricultura*. Embrapa Tabuleiros Costeiros, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, p. 313-347.

Luedemann CS, 2008. *Anton Makarenko: Vida e Obra – A Pedagogia na Revolução*. Expressão Popular, São Paulo, 432 p.

Mao-Tse-Tung, 1999. *Sobre a prática e sobre a contradição*. Expressão Popular, São Paulo, 96p.

Marx K; Engels F, 1982. *Obras escolhidas*. Edições “Avante!”, Lisboa, p544-555, tomo 1.

MDA/SAF, 2003. *Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural*. DF, Brasília.

Meirelles LR; Rupp LC, 2005. *Agricultura ecológica:Princípios básicos*. Centro Ecológico – SAF – MDA, 78p.

Menezes Neto AJ, 2001. *Além da terra : a dimensão sociopolítica do projeto educativo do MST*. www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/514/1/Antonio_Julio_de_Menezes_Neto.pdf, o 12 Abril 2012.

Marques LR, 2008. *Democracia radical e democracia participativa: Contribuições teóricas à análise da democracia na educação*. Em Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008.

MMA, 2008. *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) e coletivos educadores*. MMA/SEA, Brasília, 361 p.

Moraes MC, 2000. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campo – anos vinte e trinta*. UFSC/CED/Núcleos de publicações, Florianópolis.

Moreira RM; Carmo MS, 2004. *Agroecologia na construção do desenvolvimento rural sustentável*. 20. Artigo escrito a partir de Moreira RM, 2004. *Transição Agroecológica: conceitos, bases sociais e a localidade de Botucatu-SP/Brasil*. CCTC, Botucatu, 198p.

Muschler RG; Bonnemann, 1997. *Potentials and limitations of agroforestry for changing land-use in the tropics: experiences from Central America*. Forest Ecology and Management, 91: 61-73.

Neef M, 2003. *Empoderamento de comunidades e desenvolvimento alternativo*. In: Pedagogia Social nº17, 27p.

Norgaard R; Sikor T, 2002. *Metodologia e prática da agroecologia*. In: Altieri M. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. Agropecuária, Guaíba.

Pereira e al., 1997. *Evapo(transpi)ração*. Piracicaba: FEALQ, 183p.

Peterson P(org.), 2009. *Agricultura familiar camponesa na construção do futuro*. Rio de Janeiro: AS-PTA, 168p.

Pizetta AJ; Fernandes H; Soares AV; Costa DVA; Bogo A; Adoue SB; Fernandes F, 2009. *O legado de Florestan Fernandes – Caderno de estudos ENFF*. Escola Nacional Florestan Fernandes – MST, Guararema, 171p.

Rede Anaamazonia, 2012. Vídeo : *Por que a agroecologia é a solução para a fome e a segurança alimentar?* <http://redeanaamazonia.blogspot.com/2012/02/porque-agroecologia-e-solucao-para-fome.html>

Rego TT, 2011. *A formação técnico - profissional no mst e a relação trabalho e educação*. V Encontro Brasileiro De Educação E Marxismo, 15p.

Ribeiro M, 2010. *Movimento camponês: trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. Expressão Popular, São Paulo, 456p.

Sant’Ana FMG, 2011. *Contribuições da aprendizagem dialógica para a educação ambiental e suas possíveis convergências*. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 108p.

Saviani D, 2007. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Em: Revista

Sirvent MT, 1984. *Educação comunitária – A experiência do Espírito Santo*. Brasiliense, São Paulo, 261.

Sorrentino M, 2002. *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. Educ/FAPESP, SP, 229p.

Stedile JP ; Mendonça SR, 2006. *A questão agrária no Brasil, A classe dominante agraria : natureza e comportamento _ 1964-1990*. Expressão Popular, São Paulo.

Stedile JP (org), 2005. *A questão agrária no Brasil, Programas de reforma agrária : 1946 – 2003*. Expressão Popular, São Paulo, 240 p.

Vendramini CR, 2009. *A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético*. ??, 13p.

Vendramini CR. *A educação, o trabalho e a emancipação humana: Uma análise das pesquisas sobre o mst*. UFSC.

Vercauteren D, 2011. *Micropolitiques des groupes, pour une écologie des pratiques collectives*. Les prairies ordinaires, Paris, 246.

Zarth P ; Motta M (orgs), 2008. *Formas de resistência camponesas: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história*. UNESP, São Paulo, 350 p.

ANEXOS

Anexo 1: A proposta de Reforma Agrária Popular do MST

Anexo 2: fotos de alguns processos coletivos

Anexo 3 : desenho participativo do espaço físico do Centro de Formação.

Anexo 1: A proposta de Reforma Agrária Popular do MST

1. Principais medidas

1. A terra

- 1.1. Estabelecer um tamanho máximo da propriedade rural, de acordo com cada região. Desapropriar todas as fazendas acima desse tamanho.
- 1.2. Garantir acesso à terra a toda família que quiser viver e trabalhar nela.
- 1.3. Desapropriar todas as propriedades rurais de empresas estrangeiras, bancos, indústrias, empresas construtoras e igrejas, que não dependem da agricultura para suas atividades.

2. A organização da produção no meio rural

- 2.1. A produção agrícola será orientada com prioridade absoluta para a produção de alimentos saudáveis para todo o povo brasileiro, implementando o princípio da soberania alimentar.
- 2.2. A produção será organizada com o desenvolvimento de todas as formas de cooperação agrícola.
- 2.3. Promover uma agricultura diversificada, rompendo com a monocultura, usando técnicas de produção agrícola sustentáveis, em bases agroecológicas, sem agrotóxicos e transgênicos, gerando uma alimentação saudável.

3. Água: um bem da natureza para todos

- 3.1. Toda propriedade e posse da água está subordinada aos interesses sociais. Não poderá haver propriedade privada da água, seja para consumo humano ou para agricultura. Serão considerados de domínio público todos os rios, lagos, reservatórios das barragens existentes, lençol freático e nascentes de água.

4. Política agrícola

- 4.1. O Estado deve usar todos os instrumentos de política agrícola, como garantia de preços, crédito, fomento à transição e consolidação da produção agroecológica, seguro, assistência técnica e armazenagem prioritariamente para o cumprimento do programa de Reforma Agrária.
- 4.2. O Estado deve garantir a compra de todos os produtos alimentícios do setor camponês e da Reforma Agrária.

5. A industrialização do interior do país

- 5.1. A Reforma Agrária deve ser um instrumento para levar a industrialização ao interior do país, gerando mais empregos no interior e criando oportunidades para a juventude. O processo de desenvolvimento deve eliminar as diferenciações existentes entre a vida na cidade e no campo.
- 5.2. Instalar agroindústrias nos municípios do interior, comunidades rurais e assentamentos, buscando o aproveitamento de todos os produtos agrícolas para gerar mais empregos, aumentar a renda e criar alternativas para o crescimento da riqueza em todas as regiões.

6. Um novo modelo tecnológico

- 6.1. A reorganização da produção agrícola deve vir acompanhada por um sistema de planejamento e modelo tecnológico orientado pelo enfoque ecológico e participativo. Buscar o aumento da produtividade da terra e do trabalho, em equilíbrio com o meio ambiente, preservando as condições da natureza e garantindo a produção de alimentos saudáveis.
- 6.2. Desenvolver pesquisas e tecnologias agroecológicas adequadas aos agroecossistemas, que promovam a sustentabilidade cultural, social, econômica e ambiental e a elevação da produtividade do trabalho e das terras.
- 6.3. Desenvolver programas massivos de formação em agroecologia.

7. A educação no campo

7.1. A educação é um direito fundamental de todas as pessoas. É dever do Estado assegurar este direito a todas as pessoas que vivem nos assentamentos e no campo. A universalização do acesso à educação escolar, em todos os níveis e com qualidade, deve ser garantida através de escolas públicas e gratuitas.

7.2. Garantir o acesso à educação pública (educação infantil, fundamental, ensino médio e superior) através da construção de escolas nas comunidades rurais e agrovilas dos assentamentos, a todos jovens e adultos do meio rural.

8. Infra-estrutura social

8.1. Implantação de um amplo programa de construção e melhoria das moradias, conjugado com garantia de acesso a energia elétrica, a fontes de energia renováveis e alternativas, água potável, transporte público, programas de saúde preventiva, serviços de informática e atividades culturais em todas as comunidades rurais.

8.2. Desenvolver um programa de democratização dos meios de comunicação de massa.

9. Instituições públicas

9.1. Reestruturação e fortalecimento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) como instrumento público para reestruturação da propriedade da terra no Brasil, vinculando-o à Presidência da República. As portarias devem ser adequadas, novos funcionários contratados, como forma de agilizar seus procedimentos administrativos.

9.2. Reestruturação da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), transformando-a numa empresa pública da agricultura popular, tendo como papel a garantia de preços, o abastecimento dos mercados locais e regionais de alimentos e a compra de todos os produtos da agricultura reformada. Deve garantir também a instalação de agroindústrias nos assentamentos e meio rural e dar garantia de fornecimento de insumos necessários para a Reforma Agrária, priorizando os de origem orgânica e local.

9.3. Criação de um instituto público vinculado ao programa da Reforma Agrária, que tenha como função garantir a assistência técnica pública e gratuita, coordenando a metodologia e os programas de fomento, sendo responsável pela capacitação geral das famílias para o novo modelo de agricultura. Esse instituto atuará em coordenação com outros organismos públicos de pesquisa (Embrapa e empresas estaduais) e de assistência técnica, com a participação das organizações dos trabalhadores.

Fonte: <http://www.mst.org.br/jornal/297/artigo>, 2009.

Anexo 2: fotos de alguns processos coletivos



Forum de trabalho sobre o Centro de Formação com Antônio Miranda (Setor Produção-MST) e Marcos Sorrentino (Pr. da Esalq).



Seminário do Centro de Formação com o Setor de Formação do MST-Bahia.



Reunião de trabalho da equipe do Centro de Formação.



Apresentação da primeira proposta de metodologia de formação da equipe.

Anexo 3 : desenho participativo do espaço físico do Centro de Formação.



AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO POPULAR
Contribuindo na elaboração de um método político pedagógico para a transição agroecológica de assentamentos da Reforma Agrária.

AGROECOLOGIE ET EDUCATION POPULAIRE
Contribution à l'élaboration d'une méthode politico pédagogique pour la transition agroécologique d'assentamentos de la Reforme Agraire.

Resumo

A construção de um Centro de Formação, Educação e Pesquisa em Agroecologia e Sistemas Agroflorestais no Extremo Sul da Bahia enfatiza uma estratégia inovadora do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para construir a transição agroecológica dos assentamentos rurais da região e do Brasil. Através da integração da equipe do projeto e de uma metodologia de investigação-ação-militante, a pesquisa é uma reflexão sobre as dimensões pedagógica e política de tal construção, na busca de um método adequado para o estabelecimento de um desenvolvimento territorial agroecológico. A argumentação mostra que uma transição agroecológica real só pode ocorrer através de processos educadores participativos, dialógicos, práticos e emancipatórios. De um outro lado, essa transição só obterá sucesso se for guiado por uma clareza política de estratégia de desenvolvimento rural e societário, promovida por Movimentos Populares comprometidos com um projeto de soberania popular.

Palavras chaves: Agroecologia, educação popular, MST, poder popular, desenvolvimento rural, emancipação.

Résumé

La construction d'un Centre de Formation, d'Education et de Recherche en Agroécologie et Systèmes Agroforestiers dans la région d'Itamarajú-Bahia au Brésil matérialise une stratégie innovatrice du Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre pour construire la transition agroécologique des communautés rurales de cette organisation populaire. Par l'intégration de l'équipe du projet et une méthodologie de recherche-action-militante, l'étude est une réflexion sur les dimensions pédagogique et politique d'une telle construction, en cherchant à définir une méthode adéquate pour la mise en place d'un développement territorial agroécologique. L'argumentation démontre qu'une véritable transition agroécologique ne peut être construite qu'au travers de processus éducateurs participatifs, dialogiques, pratiques et émancipateurs. Cette transition ne sera par ailleurs couronnée de succès que si elle est guidée par une clarté politique de stratégie de développement rural et sociétal, portée par des Mouvements Populaires engagés dans un projet de souveraineté populaire.

Mots-clés : Agroécologie, éducation populaire, MST, pouvoir populaire, développement rural, émancipation.

Número total de páginas : 131

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"
Institut Supérieur d'Agriculture Rhône-Alpes