

Organizadores:
Mônica Castagna Molina
Clarice Aparecida Santos
Fernando Michelotti
Romier da Paixão Sousa

**Práticas contra-hegemônicas
na formação dos profissionais
das Ciências Agrárias:**
reflexões sobre
Agroecologia e Educação do Campo
nos cursos do **Pronera**

Ministério do Desenvolvimento Agrário

Brasília, 2014

DILMA ROUSSEFF

Presidenta da República

MIGUEL ROSSETTO

Ministro de Estado do
Desenvolvimento Agrário

LAUDEMIR ANDRÉ MULLER

Secretário Executivo do Ministério
do Desenvolvimento Agrário

CARLOS MÁRIO GUEDES DE GUEDES

Presidente do Instituto Nacional de
Colonização e Reforma Agrária

VALTER BIANCHINI

Secretário de Agricultura Familiar

ANDREA BUTTO ZARZAR

Secretária de Desenvolvimento Territorial

ADHEMAR LOPES DE ALMEIDA

Secretário de Reordenamento Agrário

SÉRGIO ROBERTO LOPES

Secretário de Regularização Fundiária na
Amazônia Legal

SIMONE GUERESI

Diretora do Núcleo de Estudos Agrários e
Desenvolvimento Rural

FÁTIMA BRANDALISE

Coordenadora do Núcleo de Estudos Agrários
e Desenvolvimento Rural

**Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior (Capes)
Observatório da Educação****Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera /Mônica Castagna Molina, Clarice Aparecida Santos, Fernando Michelotti, Romier da Paixão Sousa, orgs. – Brasília: MDA, 2014. 292 p. (Série NEAD Debate; 22)

ISBN: 978-85-60548-63-7

1. Ciências agrárias – Brasil. 2. Educação rural – Brasil. I.
I. Mônica Castagna Molina. ed. II. Clarice Aparecida Santos. ed. III. Fernando Michelotti. ed. IV. Romier da Paixão Sousa. ed. V.
Título: Reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. VI. Mônica Castagna Molina. VII. Clarice
Aparecida Santos. VIII. Fernando Michelotti. IX. Romier da Paixão Sousa.

CDU 376.7 | CDU 63 | CDU 502:63

EQUIPE EDITORIAL

Observatório da Educação do Campo
CETEC/UnB: Mônica Castagna Molina

**Capa, projeto gráfico, tratamento de
imagens, produção gráfica, vetorização de
figuras/gráficos/tabelas/quadros,
diagramação e arte final.**

Alex Silva

Edição e revisão

Inês Ulhôa

Revisão

Larissa dos S. Aguiar Matias

Série NEAD Debate 22**Copyright 2014 MDA****MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO
AGRÁRIO (MDA)**

www.mda.gov.br

**NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E
DESENVOLVIMENTO RURAL (NEAD)**

SBN, quadra 1, bloco F, Edifício Palácio da
Agricultura, lote 30, 11º andar
CEP 70040-908, Brasília/DF
Telefone: (61) 2020 0189
www.nead.gov.br

O presente trabalho foi realizado com apoio do
Programa Observatório da Educação da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior (CAPES/Brasil).

"Às camponesas e aos camponeses,
guardiões das sementes e da vida..."

Sumário

Prefácio 7

Apresentação 13

Parte I

Questão agrária e disputa de projetos de campo

Questão agrária e Agroecologia no Brasil do século XXI
Paulo Alentejano 23

Resistência camponesa e Agroecologia
Fernando Michelotti 60

Educação Superior do Campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias
Lais Mourão Sá e Mônica Castagna Molina 90

O Pronera na Reforma Agrária e a pesquisa em Agroecologia
Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo, Nicolas Arnaud Fabre Ivana Leila Carvalho Fernandes e Maria Lúcia de Sousa Moreira 118

Parte II

Experiências no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Educação profissional, Agroecologia e campesinato: a experiência do Instituto Federal do Pará
Romier da Paixão Sousa, Cicero Paulo, Hueliton Azevedo, Franciara Silva e Rodrigo Gomes 143

Metodologias pedagógicas compartilhadas: dinâmicas de produção de conhecimentos no Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo
Laudemir Luiz Zart e Lóriége Pessoa Bitencourt 164

O Pronera no Estado do Acre: da Reforma Agrária dos seringueiros à formação técnica em Agroecologia
Flávio Quental Rodrigues 188

Residências agrárias do Nordeste: na busca de uma convivência com o semiárido
Maria Inês Escobar da Costa 206

A experiência dos cursos formais de Agroecologia no Estado do Paraná: a contribuição do Ceagro no desafio de construção de um novo modelo produtivo para Agricultura
Pedro Christoffoli, Antonio de Miranda e Nilciney Toná 226

Posfácio 255

A respeito dos Organizadores 287

A respeito dos Autores 289

Prefácio

Gaudêncio Frigotto¹

Numa breve crônica sobre um balanço do século XX e as perspectivas do século XXI, o escritor uruguaio Eduardo Galeano sublinhava que quando pensávamos ter quase todas as respostas para os problemas que afligem a humanidade, mudaram as perguntas. Com efeito, por diferentes ângulos, a sinalização de Galeano ganha cada dia mais evidências.

Com o colapso do socialismo realmente existente, os ideólogos do sistema capitalista proclamaram o fim da história. Isto para afirmar que o sistema capitalista de produção e de relações sociais seria eterno por corresponder à natureza do ser humano: um sistema que estimula a busca do bem próprio, do que é útil a cada um e da competição como mola do progresso. Paradoxalmente, na primeira década do século XX o capitalismo entrou na sua mais profunda crise até o presente.

István Mészáros, a partir de sua vasta obra, expõe uma síntese em quatro características fundamentais que tornam específica e qualitativamente diversa a crise atual do sistema capitalista. Trata-se de uma crise de *caráter universal* e não circunscrita a uma esfera particular – financeira, comercial ou um ramo específico da produção. Diferente das crises anteriores que se situavam num determinado conjunto de países, hoje ela é global, atingindo mais ou menos todos os espaços do planeta. Também diversa das crises anteriores, que eram cíclicas, a atual crise é *contínua* e seu desdobramento é *gradual*, não excluída a possibilidade de convulsões dramáticas como as do passado².

As perguntas também mudaram pelo fato de que os proprietários do capital, desde o início do capitalismo, apropriam-se privadamente da ciência e tecnologia, hoje a principal força produtiva, para aumentar a exploração dos trabalhadores e aumentar seus lucros. Aquilo que Karl Marx, há mais de um século e meio assinalava, hoje é mais palpável e destrutivo.

¹Professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

²Ver entrevista – *István Mészáros: Crise estrutural exige mudança estrutural*. Comunicação apresentada no Brasil em junho de 2011 e na Conferência Marxismo 2011, em Londres, em julho do mesmo ano. O original encontra-se disponível em <http://monthlyreview.org/2012/03/01/structural-crisis-needs-structural-change>. Tradução de Miguel Queirós e Inês Félix.

A máquina, triunfo do ser humano sobre as forças naturais, converte-se, nas mãos dos capitalistas, em instrumento de servidão de seres humanos a estas mesmas forças [...]; a máquina, meio infalível para encurtar o trabalho cotidiano, prolonga-o, nas mãos do capitalista [...]; a máquina, varinha de condão para aumentar a riqueza do produtor, empobrece-o em mãos do capitalista. (MARX *apud* PARIS, 2002, p. 235).

Aquilo que o economista Joseph Schumpeter denominou de *destruição criativa* para designar a virtude da lógica competitiva do desenvolvimento capitalista tornou-se, para Mészáros, um processo produtivo destrutivo. Trata-se, pois, de um sistema que em nome do lucro vem de forma crescente destruindo direitos e, sob a ideologia do progresso sem fim, destrói as bases da vida pela agressão incontrolável ao meio ambiente.

Assim, ao contrário da ideologia do fim da história e da eternidade do capitalismo, como nunca sua lógica ameaça a vida humana no seu conjunto. A ideia de progresso sem fim e a qualquer preço leva ao historiador Eric Hobsbawm, quando ele expôs o que era para ele a questão fundamental do século XXI para o futuro da humanidade.

Se pensarmos em termos de como “os homens fazem a própria história”, a grande questão é a seguinte: historicamente comunidades e sistemas sociais buscam a estabilização e a reprodução criando mecanismos contra saltos perturbadores no desconhecido. Como, então, humanos e sociedades estruturados para resistir às transformações dinâmicas se adaptam a um modo de produção cuja essência é o desenvolvimento dinâmico interminável e imprevisível? (HOBBSAWM, 2010, p. 4-6).

Para este historiador, a cantilena dos grandes grupos econômicos sobre desenvolvimento sustentável é uma falácia, pois

o “desenvolvimento sustentável” não pode operar através do mercado, mas deve operar contra ele. (...) implica, sobretudo, uma investida contra as fortalezas centrais da economia de mercado e de consumo. Isso exigirá não apenas uma sociedade melhor que a do passado, mas como sempre sustentaram os socialistas, um tipo diferente de sociedade. (HOBBSAWM, 1992, p. 270).

Um dos âmbitos onde a ideologia do progresso sem fim incide de forma mais destrutiva dá-se no âmbito da produção agrária, com a modificação de

sementes e o monopólio delas por grupos cuja ética suprema é o lucro; o desmatamento, o uso de defensivos agrícolas, cada vez mais potentes, que contaminam os alimentos, as águas e o ar; as rações e drogas, que aceleram o crescimento e o peso dos animais na produção de carnes etc. O termo agronegócio sintetiza de forma direta que tanto a produção agrícola quanto a pecuária estão na ordem do lucro e não para garantir alimento ao mundo.

No Brasil, os grandes grupos que monopolizam as terras férteis e a cadeia produtiva agrícola e da pecuária, na voz de seus ideólogos, propalam que o agronegócio representa segurança alimentar² para o mundo. Um discurso cínico, pois, como assinala Jean Ziegler (2012), ao tratar da destruição massiva pela fome, há tecnologia para alimentar muito além dos aproximadamente sete bilhões de pessoas no mundo, entretanto morre a cada cinco segundos uma criança vítima da fome.

Mais cínico ainda é a investida no Brasil que fazem os aparelhos de hegemonia do agronegócio, mormente a grande mídia, para convencer a sociedade do quanto é algo benéfico e desejável. A criação da Associação Brasileira do Agronegócio (Abag), no início da década de 1990, expressa dupla intenção: primeiro de congregar grupos e instituições ligadas ao agronegócio para construir a unidade no que é do interesse desta fração da classe capitalista brasileira e seu vínculo orgânico com os grupos dos centros hegemônicos do capital; a outra intenção é a de ter uma organização que cuide da difusão da ideologia que sustenta o agronegócio e disseminá-la de forma sistemática e duradoura na sociedade em diferentes espaços.

Um dos espaços prediletos da Abag, especialmente na última década, é a interferência sutil e ao mesmo tempo avassaladora na escola pública, cooptando dirigentes de secretarias de Educação, professores e alunos. No plano mais geral da política da educação, não por acaso a Abag figura entre os grandes grupos privados que participam de um programa denominado “Todos pela Educação”. O time que compõe esse programa não deixa a menor dúvida que o lema que corresponde aos interesses desses grupos é: “Todos pela Educação que convém ao mercado e ao capital”. O que a Abag efetiva nas escolas públicas, mediante prêmio aos professores que utilizam os seus materiais pedagógicos nas

²O leitor que queira apropriar-se de uma visão crítica acerca da questão agrária, a educação que interessa aos povos do campo e à classe trabalhadora no seu conjunto e ao debate sobre direitos humanos e políticas públicas pode consultar o *Dicionário da Educação do Campo*, organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (2012) e disponível em PDF na internet. Um dos conceitos que desvela a ideologia da segurança alimentar tratado no *Dicionário* é de soberania alimentar.

escolas e às melhores redações dos alunos, não deixa a menor dúvida que o lema real é este.

Duas redações premiadas, uma em 2011 e outra em 2012, de alunos do ensino fundamental público da região de Ribeirão Preto, São Paulo, não deixam dúvidas a respeito do efeito sobre as inocentes mentes da lavagem cerebral desses materiais pedagógicos e do sucesso dos intentos da Abag.

Agronegócio: uma palavra, milhões de empregos. Agronegócio: cultivando reserva de vida para o futuro! Agronegócio: é o combustível que faz o mundo funcionar. Apague com a borracha de látex a ideia que você tinha de agronegócio. Escreva em um papel de celulose as palavras progresso, sustentabilidade; Agronegócio: simples pra quem vê, essencial para quem vive. (ABARAPA *apud* LAMOSSA, 2014, p. 214).

Uma das redações premiadas em 2012 expressa o ideário de diferentes âmbitos da sustentabilidade garantido pelo agronegócio.

Agronegócio, vida envolvente, sabor presente, tecnologia inteligente, emprego ascendente, enfim, um leque abrangente. Agronegócio a essência do bem estar Se você dá valor à vida e às suas roupas, à sua comida e ao seu conforto, dê valor ao agronegócio. De geração em geração o agronegócio vem contribuindo para a sustentabilidade econômica, social e ambiental em nosso país. (*Informativo Agronegócio apud* LAMOSA, 2014, p. 214-215).

Trata-se de uma visão frontalmente invertida dos efeitos do agronegócio sobre a natureza, concentração de riqueza e produção de milhões de sem-terras, superexploração do assalariamento no campo e a expulsão de suas terras camponeses, povos originários e quilombolas, deslocando-os para a periferia das grandes, médias e pequenas cidades.

É dentro desse processo avassalador de destruição de direitos e das bases da vida que se gestam movimentos e organizações dos povos que vivem do cultivo da terra e que se contrapõem à lógica despótica do capital no campo e do tipo de alimento que oferecem ao mundo. Movimentos que, de forma diversa, lutam por alternativas e, dentre elas, a convicção da necessidade de superar as relações sociais capitalistas.

Atentos à investida das instituições do agronegócio na disputa pela educação, ainda que sem os instrumentos de poder que elas dispõem, os movimentos sociais do campo lutaram para ter no aparelho do Estado espaço onde pudessem disputar as concepções de educação e os valores que interessam aos povos do campo. O ideário da Educação *do Campo*, no contraponto da educação *para o campo* ou *no campo*, indica uma ruptura da concepção de minoridade do camponês ou de um cidadão de segunda categoria. Educação *do campo* quer significar que a cultura, os valores, os saberes, a experiência, em suma, a vida do camponês não é nem inferior e nem superior e também não se contrapõe aos trabalhadores da cidade. Ela, apenas, tem especificidade e particularidades e são o ponto de partida para o diálogo com outras culturas, valores, saberes e experiências na construção de uma cultura unitária, vale dizer, síntese do diverso.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998, resulta das lutas dos movimentos sociais do campo na defesa de uma concepção de educação antagônica à educação do capital e do agronegócio. Esta coletânea *Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: Reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera* expressa de forma concreta conquistas ao longo desses anos deste processo contra-hegemônico nos processos educativos, na concepção de conhecimento e de ciência vinculada à produção material da existência. Os conceitos de soberania alimentar e de Reforma Agrária popular apontam o sentido mais profundo de processos educativos que afirmam os sujeitos do campo e se pautam por sua emancipação humana.

Cada capítulo abarca um ângulo da resistência e luta contra-hegemônicas tecidas na relação entre produção material da existência, a ciência e o conhecimento vinculado à defesa da vida, do meio ambiente e aos direitos universais de cada ser humano. A Agroecologia sintetiza, ao mesmo tempo, uma nova concepção de conhecimento e ciência vinculada à produção de alimentos e a uma nova qualidade da relação do ser humano com a natureza.

O conjunto dos textos, abarcando reflexão acerca das práticas educativas contra-hegemônicas de norte a sul do País revelam que está na agenda a disputa de um projeto de Brasil alternativo ao sistema capitalista de produção da existência. A quantidade qualificada da produção camponesa e das culturas indígenas e dos quilombolas aponta para a efetiva sustentabilidade centrada na

propriedade coletiva dos meios e instrumentos de produção, no combate ao consumismo supérfluo e na dilatação dos direitos universais, em que cada ser humano tenha o mesmo valor, pelo simples fato de ser da espécie humana.

Na leitura dos textos singelos desta coletânea e, ao mesmo tempo, densos de indicações do novo que emerge na construção de novas relações sociais de produção e educativas inscreve-se o convite a cada educador militante a aprofundar a resistência ativa a todas as formas de dominação e alienação da escola do capital e da ideologia do agronegócio. Um convite que se estende a todos os militantes do campo e da cidade na construção de relações sociais afirmadas na convicção ética política de que o sistema capitalista não será eterno e que emergirão formas societárias não cindidas em classes sociais e baseadas na solidariedade e na igualdade efetiva dos seres humanos.

Para as novas perguntas, somente este horizonte de resposta interessa à humanidade.

Referências

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, Editora Expressão Popular / Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2012.

HOBSBAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLECKBURN, Rubin. *Depois da queda: O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOBSBAWM, Eric. Política extrema. *Caderno Mais, Jornal Folha de S. Paulo*. São Paulo, 18 de abril de 2010, p. 4-6.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *Estado, classe social e educação no Brasil: Uma análise crítica da hegemonia do agronegócio*. [Tese de doutorado]. Rio de Janeiro, UFRJ, 2014.

PARIS, Carlos. *O animal cultural*. São Carlos: UFSCar, 2002.

ZIEGLER, Jean. *Destruição massiva: Geografia da fome*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

Apresentação

As organizadoras e os organizadores

É com grande alegria que apresentamos aos leitores o livro *Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera*. Esta publicação integra a pesquisa intitulada *Educação do Campo e Educação Superior: Uma análise de práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte*, realizada no âmbito do Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Os artigos aqui apresentados representam um fragmento de um projeto maior que almeja alcançar em todos os quadrantes do País os territórios da Educação do Campo e das Ciências Agrárias, desde as primeiras experiências dos cursos oferecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e produzidos sob o olhar da transformação social dos sujeitos do campo e que procuram dar expressão ao sentimento de uma contra-hegemonia à lógica capitalista que impera no campo brasileiro. Em ambos os processos formativos, indaga-se de que forma o trabalho pedagógico pode garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender a totalidade dos processos sociais, a partir das contradições presentes nos processos de desenvolvimento em disputa no campo brasileiro.

Como parte desses processos, objetiva-se aprofundar a compreensão teórica e epistemológica dos cursos de formação de educadores e de profissionais das Ciências Agrárias, desenvolvidos a partir dos paradigmas da Educação do Campo, bem como compreender os desafios e potencialidades que a formação em Alternância traz para o Ensino Superior. Inclui-se ainda como objetivos dessa pesquisa a intenção de construir conhecimentos que ampliem a compreensão a respeito dos territórios camponeses, entendendo-os como espaços produtores de proposições, metodologias e conceitos capazes de oferecer elementos para o fortalecimento das lutas pela Reforma Agrária e para a construção de uma nova matriz tecnológica de produção, de assistência técnica e extensão rural baseada na Agroecologia e na soberania alimentar.

Nesta publicação, trazemos as inscrições de uma história coletiva com base nas reflexões acerca da formação dos profissionais das Ciências Agrárias desenvolvidas a partir dos cursos do Pronera, ofertados tanto nos cursos técnicos de nível médio, quanto nos cursos superiores, com ênfase na formação em Agroecologia. Para fazê-lo, apresentamos, inicialmente, dados sobre o tamanho da população rural brasileira, objetivando explicitar a necessidade e a relevância de políticas públicas capazes de garantir os direitos sociais dessa parcela da sociedade nacional que vive no território rural. Na sequência, apresentamos informações a respeito dos cursos de Agroecologia, já ofertados pelo Pronera nesta área do conhecimento, para darmos a conhecer a dimensão nacional do significado e do potencial impacto dessa formação em termos quantitativos.

Após a apresentação desses dados, localizamos os seus marcos teóricos sobre os quais se fazem a leitura de sua significância, considerando, principalmente, a perspectiva contra-hegemônica que orienta a proposta formativa desenvolvida pelos cursos do Pronera, dada sua materialidade de origem: a luta dos sujeitos camponeses e de suas organizações sociais por uma política pública de Educação do Campo, capaz de atender suas demandas, ainda que inserida nas tensões e contradições que permeiam a disputa de frações do Estado pela classe trabalhadora.

As dimensões da população rural brasileira

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012 (PNAD/IBGE-2012), publicada em 2013¹, apresenta informações relevantes para ilustrar o universo da população brasileira e o contingente populacional considerado rural, no Brasil. De acordo com a pesquisa, o País possui população de 198,7 milhões de pessoas, das quais 160,8 milhões são consideradas população urbana e 29,8 milhões são classificadas população rural, representando 15% do total. Embora entendamos serem extremamente necessários e relevantes os debates acadêmicos em torno das redefinições do que é urbano e rural na sociedade brasileira, considerando pertinentes os argumentos que defendem haver subestimação da população rural, em função dos critérios utilizados para definição da ruralidade, trabalharemos aqui apenas com os dados considerados oficiais.

Assim, do conjunto das informações acerca da população rural, colhemos os dados por grupos de idade que interessam ao presente trabalho, por dizer

respeito à população jovem e adulta, público ao qual se destinam as ações do Pronera, foco de análise da referida pesquisa. Dentre a população residente no meio rural, segundo os grupos de idade, temos 2,8 milhões de jovens entre 15 e 20 anos; 4,3 milhões de jovens entre 20 e 30 anos; e 4,1 milhões de adultos entre 30 e 40 anos. Esses três grupos de idade especificam a população denominada "jovens e adultos", o que significa um número total de 11,2 milhões de pessoas vivendo no meio rural, no Brasil, representando 37,5 % dessa população.

Informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) dão conta de 946,9 mil famílias assentadas pelo Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em 9.033 projetos de assentamentos criados numa área total de 87,8 milhões de hectares. Não é insignificante que cerca de cinco milhões de pessoas estejam vivendo em áreas retomadas dos latifúndios rurais e devolvidas aos trabalhadores rurais sem-terra. Este contingente populacional representa cerca de 20% da população rural brasileira. Se aplicados os percentuais por grupos de idade, a partir dos dados da PNAD em relação à população total rural, teremos 37,5% desta população, nos grupos de idade denominados jovens e adultos, um contingente de cerca de 1,8 milhão de pessoas nesta faixa de idade, vivendo em assentamentos rurais. Esta é uma questão central para a discussão da Educação do Campo e, neste particular da relação entre Educação do Campo e Agroecologia, a compreensão dos princípios formativos que devem estar presentes nos cursos do Pronera, tanto dos cursos técnicos de nível médio quanto dos cursos superiores e também nos cursos de formação de educadores.

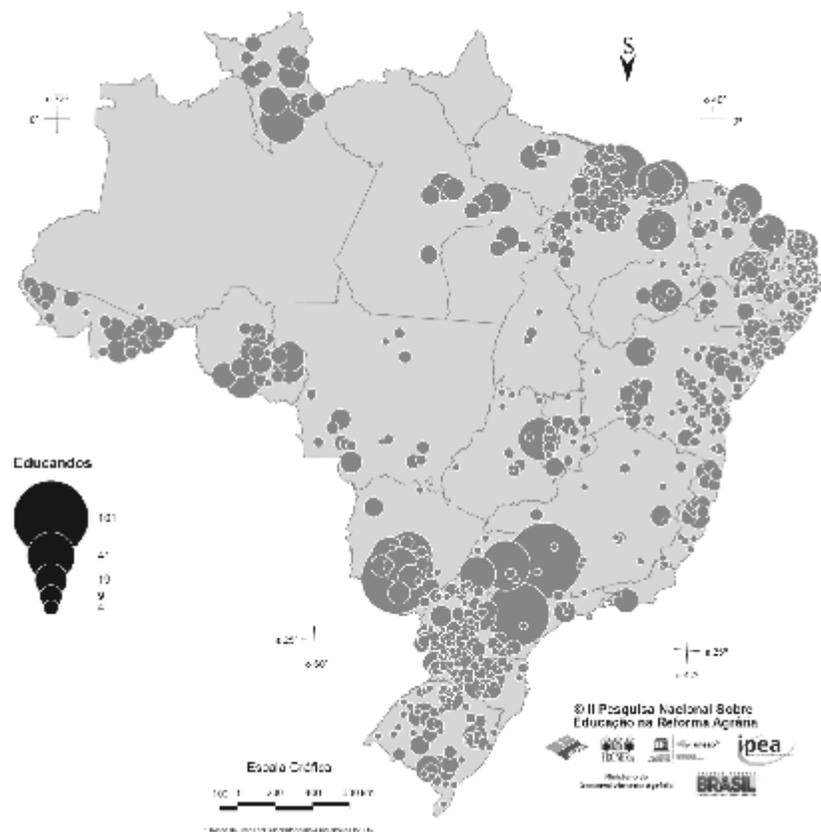
O Pronera e a Agroecologia

Ao longo dos seus 15 anos, o Pronera formou 7.700 trabalhadores em nível médio e 3.120 trabalhadores em nível superior. Desses, 775 formaram-se especificamente em cursos de Agroecologia, em 18 cursos de nível médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis médio técnico concomitante, médio técnico integrado e superior. Para além desses específicos, muitos outros projetos tinham outra denominação, mas a ênfase se referia à Agroecologia, como mostra o mapa a seguir.

¹Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/tabelas_pdf/brasil_1_1.pdf. Acesso em: 30 out. 2013.

Educandos do Pronera por município de origem - 1998-2011

Cursos selecionados relacionados à AGROECOLOGIA, AGROFLORESTA, AGROPECUÁRIA, AGRONOMIA, RESIDÊNCIA AGRÁRIA, COOPERATIVISMO e AGROINDÚSTRIA



Para além das instituições de ensino, tiveram participação os centros de Formação e Capacitação vinculados aos movimentos sociais, tais como a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), Escola Milton Santos e o Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (Ceagro), todos do Paraná; Instituto Latino-Americano de Agroecologia (IALA-Amazônico, no Pará); o Iterra, IPE Campo e Instituto Educar, no Rio Grande do Sul. Além dos cursos técnicos e de graduação, o Pronera desenvolve uma ação denominada *Residência Agrária*, cujo objetivo é a capacitação profissional em nível de pós-graduação (especialização *lato sensu*), concedendo bolsas para estágio de vivência dos estudantes em assentamentos da Reforma Agrária, garantindo o permanente espaço de reflexão e orientação para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo.

Os jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária já graduados e estudantes recém-formados em qualquer curso de graduação recebem bolsa para atuarem nas equipes de Assistência Técnica, Social e Ambiental (Ates) nos assentamentos, nas escolas e em outros programas de governo em execução nos assentamentos, onde realizarão os estágios curriculares obrigatórios e desenvolverão ações de assistência técnica produtiva, social, ambiental e pedagógica. O processo de formação pelo qual esses jovens passam contribui para um imprescindível processo de produção de novos conhecimentos necessários à mudança do modelo de desenvolvimento e para criação de nova matriz tecnológica, baseada nos princípios da Agroecologia e do desenvolvimento sustentável. Portanto, se, historicamente, o Estado brasileiro organizou as condições que asseguraram a disseminação de um padrão tecnológico que serviu no seu todo à expansão e hegemonia do agronegócio, os trabalhadores, organizados e em luta, disputam os fundos públicos deste mesmo Estado, para que possam usar os recursos que geram com seu trabalho para organizar as condições de estruturação de uma nova matriz tecnológica, de trabalho e vida no campo.

Atualmente, encontram-se em desenvolvimento 35 projetos de *Residência Agrária*, em 20 universidades federais, envolvendo 1.550 estudantes bolsistas, que têm a parceria de uma das instituições mais importantes de financiamento de pesquisas no País, o CNPq². Desses, 16 projetos têm como eixo estruturante, a Agroecologia, com projetos planejados de acordo com a especificidade dos biomas³, onde estão localizados os assentamentos – Caatinga, Amazônia, Pampas, Cerrado, Pantanal e Ambientes Costeiros.

Com o objetivo de apresentar reflexões, desafios e problematizações sobre o que essas práticas formativas têm produzido, selecionamos algumas experiências representativas desses projetos que se desenvolvem em todo o território nacional. Consideramos experiências de todas as regiões do País, em diferentes níveis de escolaridade ofertados pelo Pronera, buscando elementos que nos possibilitem apontar ao final desta publicação quais principais elementos de contra-hegemonia podemos perceber nessas ações.

O sentido das práticas: dimensões que as fundamentam

Pretendemos deixar claro o lugar onde ancoraremos nossa reflexão sobre

²Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

³Para saber mais a respeito dos biomas brasileiros: <http://www.biomasdobrasil.com/>

Agroecologia e Educação do Campo para não nos associarmos, por um lado, à simplória discussão das mudanças no campo das técnicas alternativas que levam à produção de alimentos saudáveis, sem mexer no complexo do capital dominante na agricultura, nem, por outro lado, à discussão do determinismo econômico contra o qual não há saída, opção de reflexão que paralisa a ação política. Ao contrário dessa concepção fatalista, cientes do alerta de Mészáros sobre o fato de “as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis* [...] por sua própria natureza”⁴, trabalhamos com o horizonte de sua superação. É nesse contexto e a partir dessa perspectiva teórica, de superação do capital, que se colocam as categorias-chave que orientam esta pesquisa: hegemonia e contra-hegemonia.

Ao elegermos tais categorias como chaves de leitura para a compreensão crítica dos processos formativos das Ciências Agrárias no Brasil, considerando haver potenciais ações contra-hegemônicas no âmbito dos cursos do Pronera, nesta área de conhecimento, estamos reafirmando a compreensão das possibilidades de superação das contradições da realidade a partir do acúmulo de forças das ações protagonizadas pela classe trabalhadora do campo. Embora estejamos vivendo um cenário de pesado avanço das forças hegemônicas do agronegócio sobre os territórios camponeses, existem relevantes experiências de luta e resistência a esses violentos processos de desterritorialização do campesinato. Essas resistências se fazem a partir de intensas lutas, que articulam diferentes dimensões, simultaneamente.

Importa-nos aqui recuperar o sentido histórico dessas lutas a partir da compreensão do potencial de seu significado contra-hegemônico, pois

as relações de produção, as questões políticas, os elementos socioculturais existentes num determinado contexto histórico são fundamentais para a constituição de uma formação social. Deste modo, não existe uma relação de determinação e, sim, de reciprocidade dialética entre estrutura e superestrutura. Numa formação social há uma interação dialética constante entre as relações sociais e as atividades humanas que promovem mudanças significativas. Assim, na história, os homens constituem experiências de classe, e, por meio da luta de classes, definem seu lugar na sociedade. No embate da luta de classes, além das questões econômicas e políticas, também se estabelecem ideias, valores, normas e sentimento que são fundamentos para a constituição de uma formação histórica e social.

⁴MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 27.

Segundo Gramsci, o homem inteiro é modificado na medida em que são modificados seus sentimentos, suas concepções e as relações das quais o homem é a expressão necessária. Desse modo, a luta econômica não pode ser desvinculada da luta política e ideológica, até porque a supremacia de um determinado grupo social se efetiva como domínio e direção moral e intelectual⁵.

Nossa reflexão buscará permanentemente articular a tríade *Educação, Campo e Políticas Públicas* como categorias indissociáveis quando se trata de discutir questões tão complexas como as que nos propomos a discutir neste livro. Devemos, portanto, tratar no âmbito das contradições presentes no sistema do capital na agricultura as demandas que temos colocado para o Estado brasileiro – neste caso, para as políticas educacionais –, fazendo-o em permanente relação com as experiências já construídas pelos trabalhadores, com suas organizações, com as universidades, institutos federais, com as escolas Família-Agrícola e Casas Familiares Rurais, por meio do Pronera. É, portanto, uma reflexão de dentro da ordem, agindo na contra-ordem para pensar os componentes que estruturaram as condições para uma nova ordem. Necessário que se organize esta reflexão desde este referencial, tendo em vista que

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes⁶.

No caso dos trabalhadores do campo, no Brasil, eles sequer tiveram o direito de ter acesso àqueles *conhecimentos necessários à máquina produtiva*, a que se refere Mészáros, porque, aqui, o capitalismo no campo se estruturou e se expandiu utilizando-se de uma máquina produtiva escrava e analfabeta e essa situação, essa máquina produtiva do trabalho, agora “livre”, continua analfabeta ou com baixíssimos índices de escolaridade. Para o modelo baseado na monocultura, na produção em larga escala de alimentos como mercadoria, para exportação, não era necessário, até o início desta segunda década do século XXI, que os trabalhadores tivessem acesso a conhecimentos, bastando ter braços e força necessária para o trabalho precarizado nas fazendas.

⁵MARTINS, Ângela M. Souza; NEVES, M. Wanderley. Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams. In: Revista *HISTEDBR*. Campinas, nº 51, p. 341-359, jun 2013.

⁶MÉSZÁROS, István. Op.cit., p. 35.

A partir desta segunda década do século XXI, na esteira do crescimento econômico brasileiro e a demanda maior por consumo de alimentos, aliado às demandas externas, intensifica-se no Brasil a demanda por território físico para exploração agrícola e, ao mesmo tempo, por mão de obra um pouco mais qualificada que aquela demandada anteriormente. Acresce-se aí, também, a disputa pelos territórios físicos dos assentamentos para a produção dos itens da pauta de exportações que garantem o equilíbrio da balança comercial.

O tema da educação como processo formativo, neste particular, está caracterizado como um enigma e, como tal, complexo, que devemos compreender, decifrar, para equilibrar-se sobre a tênue linha que separa a ação transformadora, que se pretende para a Educação do Campo, da ação colaboracionista ou que dialoga com os princípios da ordem. A educação técnica dos trabalhadores do campo é pauta permanente das políticas públicas, seja empunhada pelos trabalhadores, seja pelos ruralistas⁷, que disputam a concepção dessas políticas, dentro do Estado. Evidentemente que os trabalhadores têm sofrido fragorosas derrotas ao longo da história, hegemônica pelos interesses do agronegócio. Porém, têm também os movimentos e as organizações sociais e sindicais procurado compreender as complexas questões envolvidas no tema e, mais que compreender, têm atuado sobre o Estado, no sentido de direcionar, disputando, as políticas para uma perspectiva que apresente novidades transformadoras tanto para o agrário quanto para a educação. Compreendemos que por intermédio do Pronera tem-se realizado esta perspectiva concreta, como bem demonstram os processos formativos aqui relatados e refletidos.

Parte I

Questão agrária e disputa de projetos de campo

⁷Ruralistas é um termo que se utiliza para denominar os capitalistas da agricultura, da pecuária e seus diversos setores.

Questão Agrária e Agroecologia no Brasil do século XXI

Paulo Alentejano¹

*Em memória de Cícero Guedes dos Santos,
assentado no Zumbi dos Palmares – Campos dos Goytacazes/RJ,
liderança do MST, produtor agroecológico e amigo de longa data,
brutalmente assassinado no início de 2013 por sua militância
em prol da Reforma Agrária.*

Há uma forte tendência dentro do movimento agroecológico no Brasil de concentrar os olhares nas experiências de Agroecologia em curso e nos avanços obtidos até o presente momento. É compreensível que assim seja, diante da necessidade de se propagar as possibilidades de difusão da produção agroecológica² num cenário dominado produtiva e ideologicamente pelo agronegócio.

O presente texto coloca-se na contramão dessa tendência e tem como foco os desafios que estão postos hoje para o movimento agroecológico, pela natureza atual da questão agrária brasileira. Como nos lembra Delgado, a questão agrária está diretamente associada ao domínio do agronegócio sobre o modelo agrário brasileiro:

a antinomia “Reforma Agrária” versus “modernização técnica”, que é proposta pelos conservadores em 1964, é reposta na atualidade sob novo arranjo político. Esse novo arranjo se articula nos últimos anos do segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e também no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva quando se constitui uma estratégia de relançamento dos grandes empreendimentos agroindustriais apoiados na grande propriedade fundiária, voltados à geração de saldos comerciais externos expressivos. Essa estratégia, que estivera abandonada pela política macroeconômica do primeiro governo Cardoso, é adotada por pressão do constrangimento externo do balanço de pagamentos. Ela relança uma política agrícola de máxima prioridade ao agronegócio, sem mudança na estrutura agrária. Isso reforça as estratégias privadas de maximização da

¹Professor do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

²Além de diversos livros recentemente publicados, destaca-se no Brasil especialmente a revista *Agriculturas – experiências em Agroecologia*, editada pela AS-PTA – Agricultura Familiar e Agroecologia, desde 2004.

renda fundiária e especulação no mercado de terras. Esse arranjo da economia política é altamente adverso ao movimento da Reforma Agrária e às políticas alternativas de desenvolvimento pela via camponesa. (DELGADO, 2010, p. 81-82).

Ao fazer coro com a afirmação de Delgado a respeito da oposição entre agronegócio e Reforma Agrária e agricultura camponesa, podemos dizer que essa oposição se estende à Agroecologia, afinal, nosso entendimento é que não é possível pensar a Agroecologia dissociada da Reforma Agrária e do fortalecimento da agricultura camponesa. Enquanto o modelo agrário brasileiro for marcado pelo domínio da grande propriedade monocultora, a Agroecologia não será mais que um fenômeno marginal.

Carvalho nos lembra que as tecnologias dominantes, ao proporem a artificialização da agricultura,

invadiram a práxis camponesa e com o apoio do crédito rural subsidiado, de outros programas governamentais de estímulos à produção e da pressão das empresas transnacionais de insumos induziram o como-fazer camponês à especialização da produção, à incorporação massiva dos agrotóxicos, às variedades híbridas e transgênicas e, enfim, à dependência estrutural das agroindústrias. Mudaram pela coerção direta e subliminar as práticas produtivas de vida familiar camponesa, assim como alteraram as paisagens rurais outrora altamente diversificadas para a mesmice e monotonia dos monocultivos. (CARVALHO, 2013, p. 15).

Faz-se, portanto, necessário compreender o atual cenário agrário brasileiro para entender os desafios que estão colocados para o desenvolvimento da Agroecologia. Nesse sentido, buscaremos analisar o que consideramos ser os quatro temas nucleares da questão agrária brasileira neste início de século: a persistência da concentração fundiária e as desigualdades daí derivadas; a crescente internacionalização da agricultura brasileira, seja em relação ao controle da tecnologia, do processamento agroindustrial, da comercialização da produção agropecuária e da compra de terras; a crescente insegurança alimentar decorrente das transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária brasileira; a perpetuação da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental no campo brasileiro.

A persistência da concentração fundiária, da injustiça e da desigualdade no Brasil

A concentração fundiária é talvez a principal marca histórica do campo brasileiro. Inaugurada com o instrumento colonial das sesmarias, foi intensificada pela Lei de Terras de 1850 e se manteve intacta pelos sucessivos bloqueios impostos à Reforma Agrária na história do País. Segundo o último Censo Agropecuário, o índice de Gini permaneceu praticamente estagnado nas últimas duas décadas, passando de 0,857 em 1985 para 0,856 em 1995/1996 e 0,854 em 2006. Em alguns Estados, entretanto, apresentou aumentos expressivos, como em Tocantins (9,1%), Mato Grosso do Sul (4,1%) e São Paulo (6,1%). O aumento da concentração fundiária nesses Estados está relacionado à expansão das grandes culturas de exportação e ao avanço da fronteira agropecuária em direção à Amazônia – impulsionada pela criação de bovinos e pela soja. No caso de São Paulo, o crescimento deveu-se à cultura de cana-de-açúcar (estimulada pelo maior uso de álcool com o carro flex e pelos bons preços do açúcar).

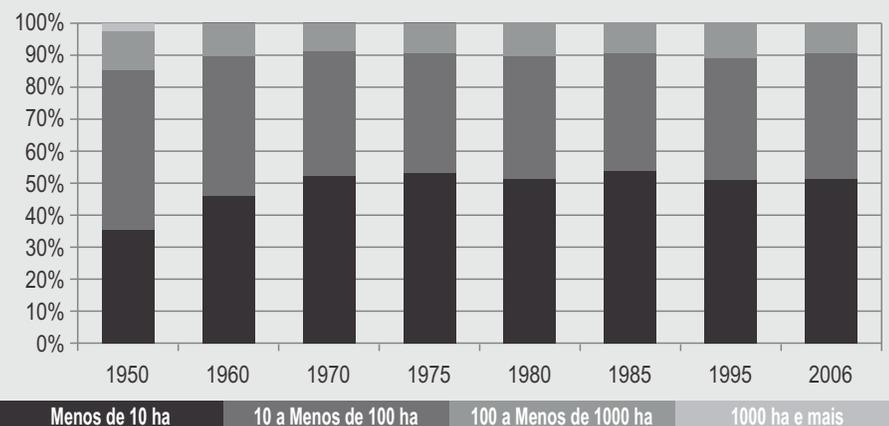
Os gráficos 1 e 2, a seguir, evidenciam a persistência da desigualdade na estrutura fundiária brasileira, uma vez que os pequenos estabelecimentos – com menos de 10 ha – são 47% do total, mas a área ocupada por eles é de apenas 2,7% do total, ao passo que no polo oposto, os estabelecimentos com mais de 1.000 ha são apenas 0,9% do total, mas ocupam 43% da área. O contraste torna-se ainda mais nítido quando observamos que os estabelecimentos com menos de 100 ha são cerca de 90% do total, ocupando uma área de cerca de 20%, ao passo que os estabelecimentos com mais de 100 ha são menos de 10% do total e ocupam cerca de 80% da área. Esse quadro permanece praticamente inalterado nos últimos 50 anos.

Se considerarmos os dados do Incra ao invés dos dados do IBGE, ou seja, se considerarmos os imóveis rurais ao invés dos estabelecimentos agropecuários³, verificamos que o panorama não é muito diferente, como podemos constatar no gráfico 3, a seguir.

³O IBGE utiliza a categoria estabelecimentos agropecuários, que considera a unidade produtiva, enquanto o Incra utiliza a categoria imóvel rural, isto é, tem como base a propriedade da terra. Assim, por exemplo, se uma fazenda é arrendada para quatro diferentes agricultores, o Incra contabiliza um imóvel rural e o IBGE quatro estabelecimentos agropecuários. Por outro lado, se três diferentes fazendas são administradas como uma unidade produtiva contínua, o Incra contabiliza três imóveis rurais e o IBGE apenas um estabelecimento agropecuário. Assim, os dados do IBGE e do Incra devem ser considerados como complementares para a análise da concentração fundiária.

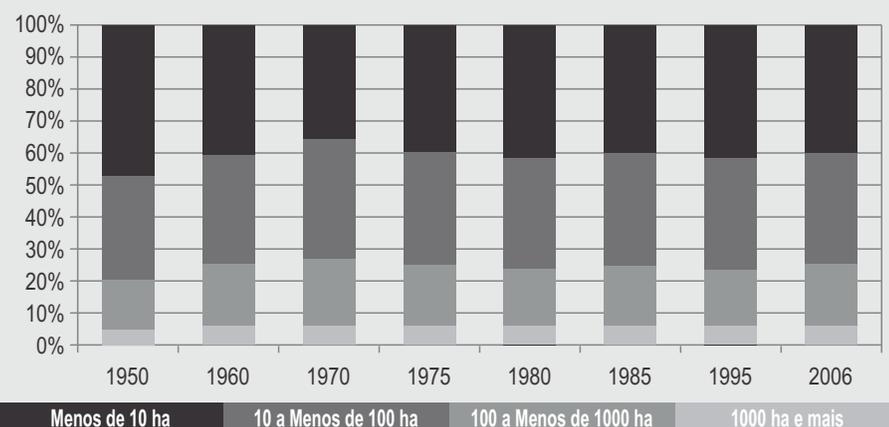
Gráficos 1 e 2 – Número e área dos estabelecimentos agropecuários – Brasil – 1950-2006

Gráfico 1 – Número



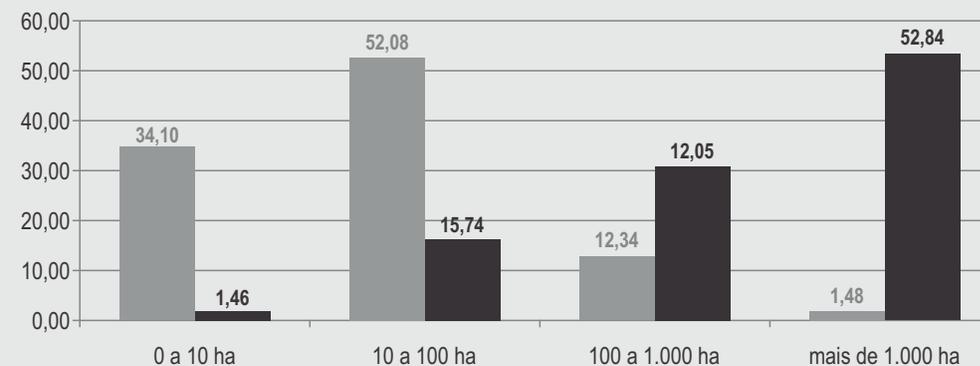
Fonte: IBGE – Censo Agropecuário, 2006 – organizado pelo autor.

Gráfico 2 – Área



Fonte: IBGE – Censo Agropecuário, 2006 – organizado pelo autor.

Gráfico 3 – Imóveis rurais segundo o número e a área por grupos de área - 2012



Fonte: Estatísticas cadastrais do Incra, 2012 – organizado pelo autor.

Os imóveis com menos de 10 ha são 34,10% do total, mas ocupam apenas 1,46% da área e os com mais de 1.000 ha representam apenas 1,48% do total de imóveis, mas controlam 52,84% da área. Somados, os imóveis com menos de 100 ha correspondem a 86,2% do total e possuem menos de 20% da área; enquanto isso, os que possuem mais de 100 ha são menos de 15% dos imóveis e concentram mais de 80% da área.

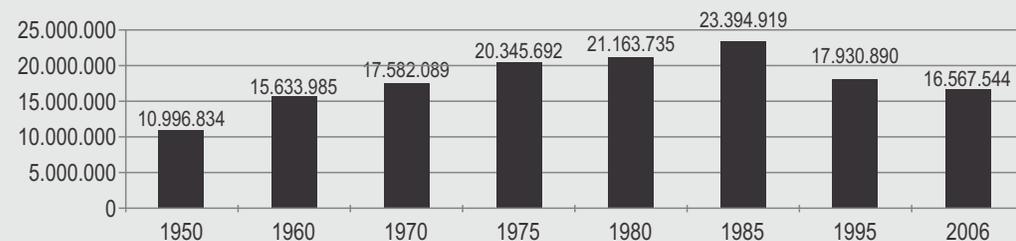
Um dos resultados dessa profunda desigualdade na distribuição de terras no Brasil é, segundo Carter (2010), a discrepância da representação política entre camponeses e agricultores familiares – um deputado para 612 mil famílias entre 1995 e 2006 – e grandes proprietários – um deputado para 236 famílias – uma diferença de 2.587 vezes. Como consequência direta dessa desigualdade, os grandes proprietários conseguiram obter 1.587 vezes mais recursos públicos que os camponeses e agricultores familiares para o financiamento da produção agropecuária.

Outro efeito da persistência dessa concentração fundiária é a expulsão de trabalhadores do campo. O monopólio exercido pelos grandes proprietários sobre a terra impede que os filhos de camponeses tenham acesso à ela, expulsando-os do campo para a cidade, da mesma forma que a, ainda hoje recorrente, grilagem de terras gera a expulsão de posseiros e comunidades tradicionais das terras que ocupavam. A esses históricos mecanismos de expulsão dos trabalhadores do campo somou-se nos últimos anos a modernização da agricultura, que reduz a necessidade de mão de obra no campo, conforme

constatado nos gráficos 4 e 5, a seguir. A substituição de trabalhadores por tratores, colheitadeiras, aviões agrícolas, herbicidas, inseticidas e tantas outras máquinas e produtos químicos implica a eliminação de postos de trabalho na agricultura e força a migração desses trabalhadores para as cidades.

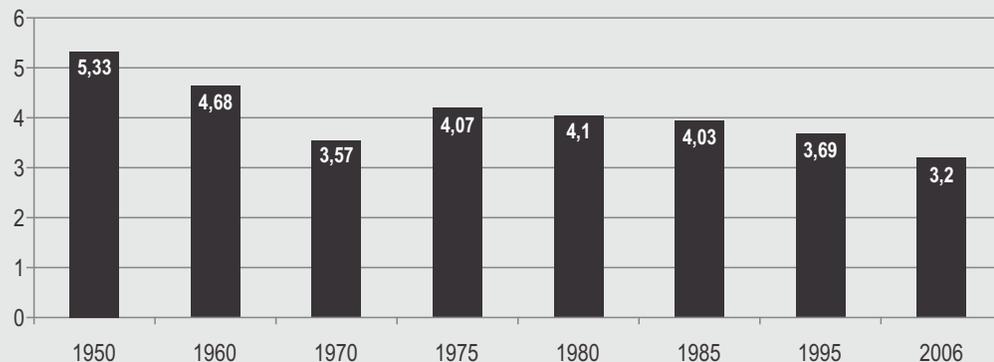
Gráficos 4 e 5 – Pessoal ocupado nos estabelecimentos agropecuários – total e média – Brasil - 1950-2006

Gráfico 4 – Total



Fonte: IBGE – Censo Agropecuário, 2006 – organizado pelo autor.

Gráfico 5 – Média

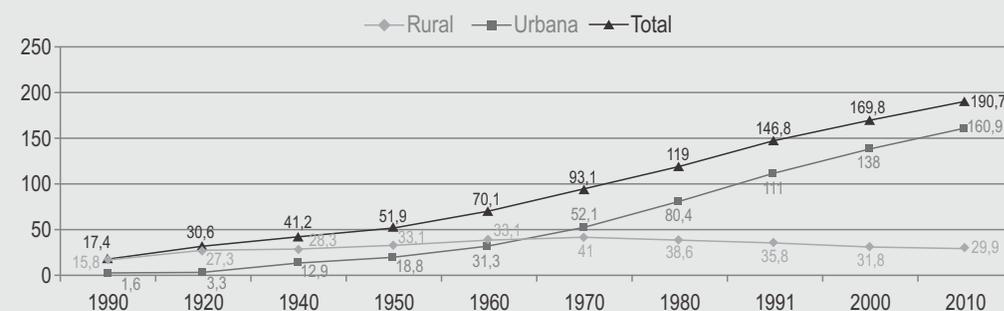


Fonte: IBGE – Censo Agropecuário, 2006 – organizado pelo autor.

A análise detalhada dos gráficos 4 e 5 revela a redução absoluta do número de trabalhadores no campo a partir de 1985, ao passo que a média de trabalhadores por estabelecimento vem decaindo desde 1950, com leve oscilação para cima entre 1970 e 1975. Acrescente-se que os pequenos estabelecimentos (com menos de 100 ha) responderam por 84,36% das pessoas ocupadas em estabelecimentos agropecuários, embora a soma de suas áreas represente apenas 30,31% do total. Em média, os pequenos estabelecimentos utilizam 12,6 vezes mais trabalhadores por hectare que os médios (de 100 a 1.000 ha) e 45,6 vezes mais que os grandes estabelecimentos (com mais de 1.000 ha).

Em decorrência, nas últimas décadas a população rural sofreu redução absoluta e não apenas relativa como vinha acontecendo até 1970, como mostra o gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Distribuição da população brasileira – rural e urbana – 1990-2010



Fonte: IBGE – Censo Demográfico, 2006 – organizado pelo autor.

Esse processo é, em larga medida, fruto da modernização conservadora da agricultura brasileira conduzida pela ditadura militar após 1964, resultando na adaptação da agropecuária brasileira à lógica da revolução verde⁴. Carter define assim esse processo:

[...] o atual modelo de desenvolvimento rural do País, fundado na promoção do agronegócio e na proteção das grandes propriedades de terras, foi desenvolvido e financiado pelo regime militar. Desde então, a inércia conservadora do Estado se manteve sem grandes alterações, apesar da democratização do regime político, das leis favoráveis à Reforma Agrária e da expressiva demanda popular por terra. (CARTER, 2010, p. 514).

Ou como prefere Delgado (2010, p. 88), ao afirmar que estamos diante de um “pacto agrário tecnicamente modernizante e socialmente conservador”, que articulou as oligarquias rurais ligadas à grande propriedade territorial com a moderna indústria e o setor financeiro, intensificando a concentração fundiária no País.

⁴A revolução verde consiste no processo de modernização técnica da agricultura – baseada em mecanização, quimificação e melhoramento genético – gestada nos EUA e difundida pelo Terceiro Mundo a partir dos anos 1950, sob o pretexto de combater a fome e a miséria, mas que visava, na realidade, combater o perigo da revolução vermelha/comunista que chegara à China no fim da década de 1940 e ameaçava espalhar-se pelo resto do Terceiro Mundo.

Outro efeito da concentração fundiária é facilitar a transferência do patrimônio natural brasileiro para o controle estrangeiro, afinal, quando se trata o agro como negócio (agronegócio) a terra é de fato mera mercadoria, que só importa por seu valor de troca no mercado de terras e pode, portanto, ser transacionada sem maiores preocupações, diferentemente de quando o agro é lugar de vida (agricultura) e a terra importa por seu valor de uso.

A nova onda de internacionalização da agricultura brasileira e a ameaça à soberania territorial

Da mesma forma que a concentração fundiária não é uma novidade histórica no Brasil, mas ganha novo significado a cada momento, o mesmo ocorre com a internacionalização da agricultura. Há 500 anos, a colonização foi o marco inicial da invasão estrangeira, a partir da ótica dos povos “indígenas” (tupis, guaranis, xavantes, ianomâmis, caiapós, terenas e tantos outros que os portugueses denominaram indígenas, ignorando a sua enorme diversidade sociocultural). Atualmente, presenciamos uma nova onda de internacionalização da nossa agricultura, na qual se combinam o domínio tecnológico e financeiro por grandes empresas transnacionais e a crescente compra de terras por empresas, fazendeiros e fundos financeiros estrangeiros.

Na definição de David Harvey, vivemos um processo de renovação do imperialismo, caracterizado pela acumulação por espoliação⁵:

Todas as características da acumulação primitiva que Marx menciona permanecem fortemente presentes na geografia histórica do capitalismo até os nossos dias. A expulsão de populações camponesas e a formação de um proletariado sem terra tem se acelerado em países como o México e a Índia nas três últimas décadas; muitos recursos antes partilhados, como a água, têm sido privatizados (com frequência por insistência do Banco Mundial) e inseridos na lógica capitalista da acumulação; formas alternativas (autóctones e mesmo, no caso dos Estados Unidos, mercadorias de fabricação caseira) de produção e consumo têm sido suprimidas. Indústrias nacionalizadas têm sido privatizadas. O agronegócio substituiu a agricultura familiar. E a escravidão não desapareceu. (particularmente no comércio sexual) (HARVEY, 2004, p. 121).

⁵Fontes (2010) polemiza com Harvey em torno da adequação da sua noção de acumulação por espoliação, por considerar que a produção de expropriação é sistemática no capitalismo, dado seu caráter desigual e combinado. Embora não discordemos da autora, consideramos que a noção de acumulação por espoliação ajuda a lançar luz sobre o atual processo de avanço do capital sobre os recursos naturais e os direitos sociais, contribuindo para ressaltar o caráter permanentemente violento da expansão capitalista.

A combinação em alto grau da disponibilidade de terra e água faz do Brasil um dos principais focos de atração para os capitais interessados em expandir a produção agropecuária, visto que o padrão agrícola moderno, derivado da revolução verde, é intensivo em terra, água e energia. Ressalte-se que a tropicalidade (abundância de sol e água) dominante em nosso território garante a intensidade dos processos de fotossíntese, acelerando o metabolismo das plantas e conseqüentemente seu processo de crescimento, o que favorece ainda mais a acumulação de capital na agricultura, por contribuir para reduzir um dos seus principais entraves que é a diferença entre tempo de trabalho e tempo de produção. O mapa a seguir aponta o Brasil como o país que possui, ao mesmo tempo, as maiores disponibilidades de terra e água.

Mapa 1 – Disponibilidade mundial de terras e água



Nota: Área colhida em 2004. Terras aráveis em equivalente potencial.

Fonte: FAO (2000); FAO (2007).

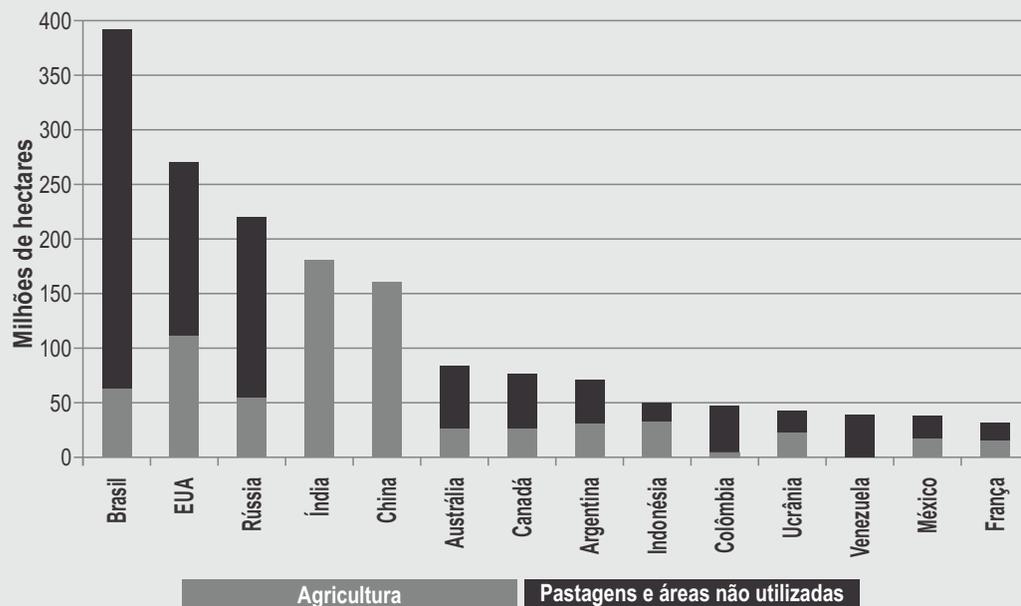
Elaboração: ICONE - Mapa elaborado com auxílio do programa Philcarto, disponível em: <http://perso.club-internet.fr/philgeo>.

Essas *vantagens comparativas*⁶ para o desenvolvimento da agricultura no Brasil tornam-se ainda mais nítidas ao analisarmos os dados sobre o uso da terra. O quadro a seguir demonstra que a soma das terras não utilizadas ou utilizadas para pastagens no Brasil representa mais do que o dobro das terras nessas

⁶O uso dessa expressão faz referência à noção proposta por David Ricardo no século XIX, sem, entretanto, dar a esta o mesmo tratamento que faz o referido autor, pois consideramos que não se trata de vocação natural, mas de atributos historicamente valorizados. Nem sempre a tropicalidade foi vista como benéfica, ao contrário, no mesmo século XIX em que David Ricardo viveu e escreveu, era comum a referência à hostilidade do ambiente tropical.

mesmas condições existentes nos EUA e na Rússia, os dois países que mais se aproximam do Brasil nesse quesito, sem contar o fato de que esses países possuem extensas áreas recobertas permanente ou temporariamente por neve. Vale mencionar ainda que países como China e Índia, os dois países mais populosos do mundo e economias em franca expansão, não possuem mais nenhuma área para expansão da produção agropecuária.

Quadro 1 – Disponibilidade de terras aráveis



Nota: Área colhida em 2004. Terras aráveis em equivalente potencial.

Fonte: FAO, Land Resource Potential Constraints at Regional Ad Country Level (2000) FAO (2007). Elaboração: ICONE.

A partir desse fenômeno, constrói-se uma “visão triunfalista dos agronegócios, articulada com uma imagem hiperbolizada do Brasil e de seu potencial agrícola” (ALMEIDA, 2010, p. 110), como parte das estratégias de expansão do grande capital na agricultura brasileira (agroestratégias, na expressão de Almeida), como se nessas terras não houvesse indígenas, quilombolas, geraizeiros, seringueiros, quebradeiras de coco de babaçu e tantos outros que ocupam de maneira diversificada o espaço agrário brasileiro.

Essas agroestratégias articulam-se com o crescente movimento de internacionalização da agricultura brasileira verificada nos últimos anos, no qual destacam-se a intensificação: (1) do controle das transnacionais do agronegócio

sobre a agricultura brasileira – seja pela determinação do padrão tecnológico (sementes, máquinas e agroquímicos), seja pela compra/transformação da produção agropecuária (grandes *traders*, agroindústrias); (2) da compra de terras por fazendeiros, empresas e grupos estrangeiros.

No que diz respeito ao controle das transnacionais sobre a agricultura brasileira, o que mais chama atenção nos dias de hoje é a crescente difusão das sementes transgênicas pelas grandes empresas do setor, como Monsanto⁷, Bayer, Syngenta, que também são as grandes produtoras de agroquímicos, o que contribuiu para a transformação do Brasil no maior consumidor mundial de agrotóxicos, como veremos mais detalhadamente adiante.

A propagação dessa agricultura de base mecânico-químico-biológica, embora tenha se concentrado na grande propriedade monocultora, atingiu também a pequena produção camponesa. Como afirma Carvalho:

Como a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, parcela dos camponeses incorporou, sob as mais distintas formas, essa noção de progresso expressa na espoliação da natureza. E, mais, com a crescente tendência da artificialização da agricultura pela burguesia sob a hegemonia do capital financeiro, da oligopolização da oferta de insumos, do beneficiamento e da comercialização da produção agrícola por umas poucas empresas transnacionais, não só a artificialização da agricultura, assim como o controle oligopolista da produção agrícola nacional, tornaram-se uma realidade incontestável porque dominante e legitimada pelas mais distintas instituições da denominada democracia liberal burguesa vigente no País. (CARVALHO, 2013, p. 5).

Entretanto, vale observar também a ampliação do controle das transnacionais sobre a comercialização e o processamento industrial da produção agropecuária, sobretudo ADM, Bunge, Cargill e Dreyfus. Segundo Delgado e Leite (2010), a participação do capital estrangeiro na agroindústria de esmagamento da soja cresceu de 16% em 1995 para 57% em 2005.

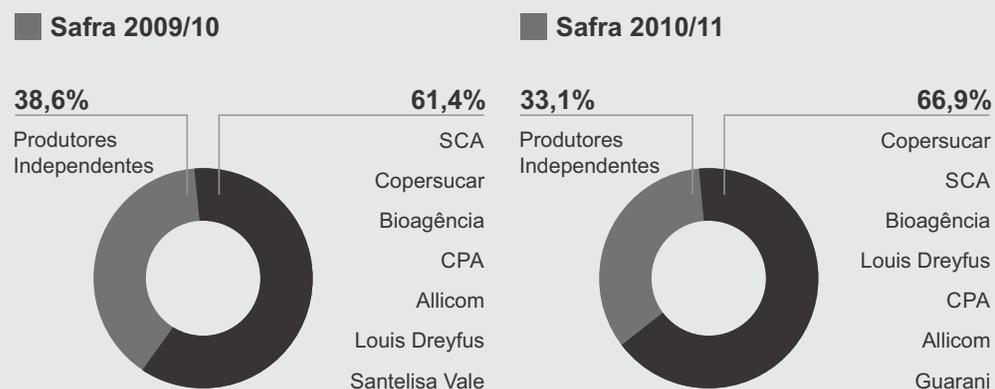
No primeiro semestre deste ano, oito multinacionais despontaram entre as vinte principais empresas exportadoras do País. No ano passado, elas eram somente três, e, em 2008, quatro. Na lista das maiores exportadoras de 2010, quatro das oito múltis vendem produtos agrícolas e já existe até uma

⁷Notícia publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo*, no dia 11 de agosto de 2010, indica que o Brasil já é o segundo maior mercado da Monsanto, superado apenas pelo dos EUA.

brincadeira devido a isso. Elas são conhecidas como o "ABCD: ADM, Bunge, Cargill e Dreyfus" – todas são companhias multinacionais que produzem *commodities*. Neste ano, a Bunge passou a ocupar a terceira posição, perdendo somente para a Petrobras e a Vale. Em 2009, ela terminou em 19ª lugar, com um faturamento bruto anual de R\$ 27,2 bilhões. Essas empresas multinacionais fazem frente às duas maiores gigantes brasileiras e ultrapassaram as companhias nacionais de alimentos, resultado de fusões incentivadas por recursos do governo. A BRF-Brasil Foods, fruto de fusão entre Sadia e Perdigão, está no décimo lugar da lista de 2010. A JBS-Friboi, cuja fusão também recebeu ajuda financeira do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), está na 26ª. posição. (Folha de S. Paulo, 16/08/2010).

Essas grandes corporações, originalmente concentravam sua atuação no ramo de cereais, mas nos últimos anos expandiram-se para outros setores, em especial o sucroalcooleiro, no qual a presença das grandes empresas transnacionais tem-se expandido rapidamente. De acordo com Mendonça (2010), a participação de empresas estrangeiras no setor cresceu de 1% em 2000 para 20% em 2010. Esse crescimento veio acompanhado de um forte processo de concentração no setor: na safra 2009/2010, os sete maiores grupos controlavam 61,4% das vendas e na safra 2010/2011 esse percentual ampliou-se para 67%.

Figura 1 – Participação de corporações agroindustriais na comercialização de etanol



25% era a participação dos grandes grupos na venda de etanol no início dos anos 2000

Fonte: jornal Valor Econômico, 15 de setembro de 2010.

Esse crescente controle das grandes corporações estrangeiras sobre a agropecuária brasileira reflete-se também na ampliação da compra de terras por fazendeiros, empresas e grupos de investidores estrangeiros, como mostra a reportagem publicada por um dos principais órgãos da grande imprensa brasileira:

O fazendeiro australiano Robert Newell investiu cerca de US\$ 4,5 milhões de dólares na compra de 11.350 hectares no município de *Rosário*, no oeste da Bahia. O consórcio francês Louis Dreyfus, adquiriu 20.000 hectares também na Bahia. O multibilionário fundo de pensão dos funcionários públicos da Califórnia, o Calpers é dono de 23.000 hectares nos Estados do Paraná e de Santa Catarina. George Soros é outro que tem investimentos em terras brasileiras. (Folha de S. Paulo, 21/04/2007).

A real dimensão desse processo de aquisição de terras por estrangeiros é uma incógnita, uma vez que o Incra, órgão responsável pela administração fundiária no Brasil, não tem instrumentos efetivos de controle dessa situação. O Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR) é baseado em autodeclaração e praticamente não possui mecanismos de aferição de sua fidedignidade – ao contrário do que acontece com o imposto de renda que também é inicialmente baseado em autodeclaração, mas em torno do qual a Receita Federal constituiu eficiente sistema de fiscalização⁸. De toda a forma, em 2008 existiam 34.632 imóveis registrados no SNCR como pertencentes a estrangeiros, perfazendo um total de 4.037.667 ha, sendo 83% grandes propriedades (SAUER; LEITE, 2010).

A fragilidade dos mecanismos de controle do Estado sobre o território brasileiro é reconhecida inclusive por um ex-presidente do Órgão, que admite que o governo não tem dados acerca de investidores e pessoas físicas que já detêm terras no País e chama atenção para as brechas legais que facilitam o acesso de estrangeiros à propriedade da terra no Brasil: "Basta abrir um escritório ou estar associado a um brasileiro, que pode comprar o que quiser de terras⁹".

Há, porém, evidências do crescente movimento de compra de terras por estrangeiros e até a grande imprensa tem publicado inúmeras reportagens sobre o tema, das quais a que reproduzimos a seguir é apenas um exemplo:

⁸O que não significa dizer que não haja instrumentos de burla do imposto de renda, pelo contrário, há inclusive nas empresas de consultoria econômico-financeira especialistas em impostos que se dedicam à busca das brechas legais para a redução do pagamento de impostos."

⁹Afirmiação feita por Rolf Hackbart, ex-presidente do Incra, durante palestra no BNDES, no Rio de Janeiro, em 2008.

O grupo chinês, formado por investidores privados, mas com o governo da China como sócio, quer comprar de 200 mil a 250 mil hectares de terras, tanto no oeste da Bahia quanto na região conhecida como Mapito, o cerrado do Maranhão, Piauí e Tocantins. [...] Estimativas do mercado dão conta que exista no mundo aproximadamente US\$ 20 bilhões disponíveis para compra de terras agrícolas em todos os países, sendo que pelo menos US\$ 5 bilhões teriam como destino certo o Brasil. [...] Esses investidores estão de olho em 20 milhões de hectares disponíveis para a agricultura, que estão fora do bioma amazônico e não são áreas de pastagem. Desse total, a estimativa é que pelo menos 4 milhões de hectares sejam divididos por 15 grandes grupos, entre investidores estrangeiros e empresas nacionais profissionalizadas, interessados tanto na aquisição de terras para investimento quanto na produção de grãos e fibras. [...] Levantamento feito pelo *Valor* mostra que essas empresas já possuem pelo menos 2 milhões de hectares, a maior parte deles no Mapito e no oeste baiano, mas também em terras em Mato Grosso. [...] De modo geral, existem dois grupos de investidores. O primeiro, geralmente formado por fundos interessados em aplicações de longo prazo na aquisição de terras baratas para torná-las produtivas e ganhar na valorização e um segundo interessado em terras para produção. (*Valor Econômico*, 27/05/2010).

Há, portanto, controvérsias a respeito do volume de terras já pertencentes a grupos, empresas e fazendeiros estrangeiros, assim como são diferentes os interesses que impulsionam esse novo movimento de internacionalização das terras no Brasil, mas não há como negar a existência e a gravidade de tais processos, da mesma forma como é inegável a contribuição disto para a fragilização de nossa soberania territorial. Isso, aliás, não é um fenômeno que se restringe ao território brasileiro, como demonstram estudos recentes:

Só entre outubro de 2008 e agosto de 2009, foram comercializados mais de 45 milhões de hectares, sendo que 75% deles na África e outros 3,6 milhões de hectares no Brasil e Argentina, impulsionando aquilo que se convencionou chamar, na expressão em inglês, de *land grabbing*. (SAUER e LEITE, 2010, p. 1).

Segundo esses autores, são três os fatores que impulsionam esse movimento: governos de países com pouca disponibilidade de terra e preocupados com o abastecimento alimentar, que buscam, além de suas fronteiras, terras para expandir a produção agropecuária; empresas financeiras em busca da apropriação da renda da terra; empresas do setor agroindustrial que buscam expandir seus lucros e seu controle sobre o processo de produção.

As consequências dessa crescente internacionalização da agricultura brasileira refletem-se, por exemplo, nas transformações do padrão produtivo da agropecuária brasileira e na questão da segurança alimentar, como veremos a diante.

A insegurança alimentar decorrente das transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária brasileira

Desde a segunda metade do século XX, a agropecuária brasileira passou por importantes processos de transformação, que se intensificaram nas últimas décadas, com a consolidação do agronegócio, "associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, sob patrocínio fiscal, financeiro e patrimonial do Estado". (DELGADO, 2006, p.1).

Nos últimos anos, temos presenciado a reprimarização das exportações brasileiras, com destaque para produtos minerais (sobretudo o minério de ferro) e agropecuários. Esse processo tem fortes implicações sobre a nossa segurança alimentar. Segundo dados do IBGE, entre 1996 e 2006 houve ligeira redução da área total dos estabelecimentos agropecuários, decorrente, sobretudo, da redução da área das pastagens naturais. Por outro lado, verificou-se aumento das áreas destinadas a lavouras, pastagens plantadas e matas.

Tabela 1 – Utilização das terras – Brasil

	1996	2006
Lavouras permanentes	7.541.626	11.612.227
Lavouras temporárias	34.252.829	48.234.391
Matas naturais	88.897.582	93.982.304
Pastagens plantadas	99.652.009	101.437.409
Matas plantadas	5.396.016	4.497.324
Pastagens naturais	78.048.463	57.316.457

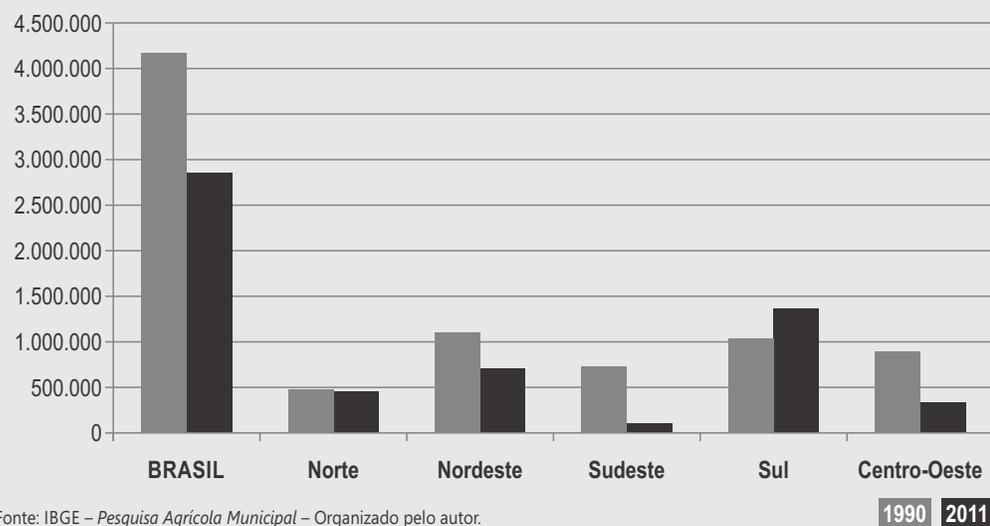
Fonte: IBGE – Censo Agropecuário, 2006 – organizada pelo autor.

Quando analisamos em detalhe os dados mostrados na tabela 1, percebemos que houve movimento diferenciado, pois a área plantada com alimentos básicos decresceu, ao passo que a área destinada a cultivos voltados

majoritariamente para exportação e fins industriais (produção de ração, energia e papel e celulose) cresceu. A área destinada à produção de três alimentos básicos da dieta da população brasileira (arroz, feijão e mandioca) diminuiu quase 3 milhões de hectares entre 1990 e 2011.

No caso do arroz (gráfico 7), a redução foi de quase 1/3, cerca de 1,3 milhão de ha, sendo que na Região Sudeste essa cultura praticamente desapareceu e apenas na Região Sul verificou-se aumento ao longo das duas últimas décadas, tendo inclusive esta região ultrapassado o Nordeste na condição de região com maior área plantada.

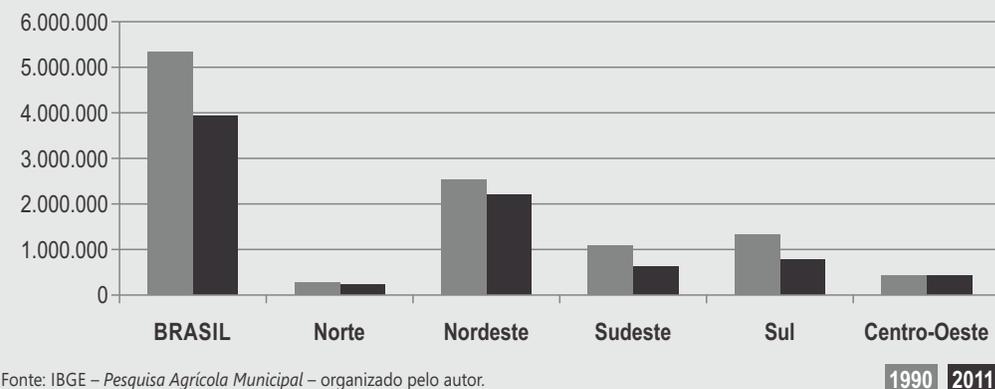
Gráfico 7 – Evolução e distribuição espacial da área plantada de arroz – Brasil – 1990-2011



No que diz respeito ao feijão (gráfico 8), a redução foi superior a 1/4 da área plantada, com quase 1,4 milhão de hectares a menos.

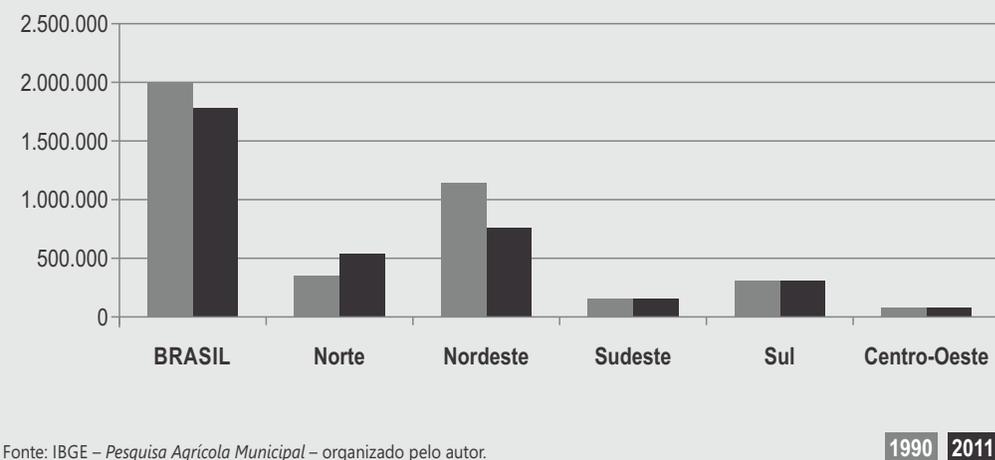
No caso do feijão, com exceção do Centro-Oeste, onde houve um irrisório aumento de 4 mil hectares, em todas as demais regiões houve diminuição da área plantada. O Nordeste, apesar da queda acentuada, permanece sendo a região com maior área plantada.

Gráfico 8 – Evolução e distribuição espacial da área plantada de feijão – Brasil – 1990-2011



Quanto à mandioca (gráfico 9), também verificou-se no período redução da área plantada, superior a 200 mil hectares, com a forte redução da área plantada no Nordeste (quase 400 mil hectares a menos) sendo compensada pela significativa expansão dessa cultura na Região Norte (quase 200 mil hectares a mais, provavelmente associado à multiplicação de assentamentos rurais na região). Nas demais regiões, o quadro permaneceu praticamente inalterado com ligeiros aumentos (Sul e Centro-Oeste) ou reduções (Sudeste). Apesar da significativa redução, a Região Nordeste permanece como a de maior área plantada.

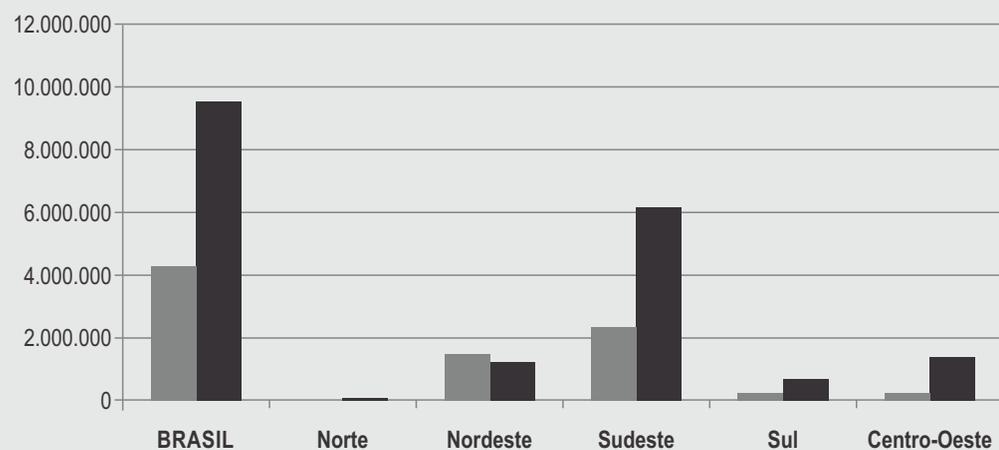
Gráfico 9 – Evolução e distribuição espacial da área plantada de mandioca – Brasil – 1990-2011



Em contrapartida, a área destinada ao cultivo de produtos voltados prioritariamente para exportação ou transformação industrial aumentou. Considerando-se apenas três destes produtos – cana-de-açúcar, soja e milho – a área plantada cresceu quase 20 milhões de hectares, passando de 27.930.804 ha para 47.254.406 ha, um crescimento de 69,2%. Vale destacar que, entre 1990 e 2011, a soja ultrapassou o milho em termos de área plantada, assumindo a condição de maior lavoura do País.

Em termos proporcionais, o maior crescimento verificou-se na cana-de-açúcar (superior a 100%), cujas destinações fundamentais são a produção de açúcar para exportação e de álcool combustível para o mercado interno. A área plantada mais que dobrou entre 1990 e 2011, sendo que o Sudeste concentra quase 2/3 da área de cana do País, o Centro-Oeste foi a região onde a área plantada mais se ampliou (quintuplicou) e só no Nordeste houve redução.

Gráfico 10 – Evolução e distribuição espacial da área plantada de cana-de-açúcar – Brasil – 1990-2011

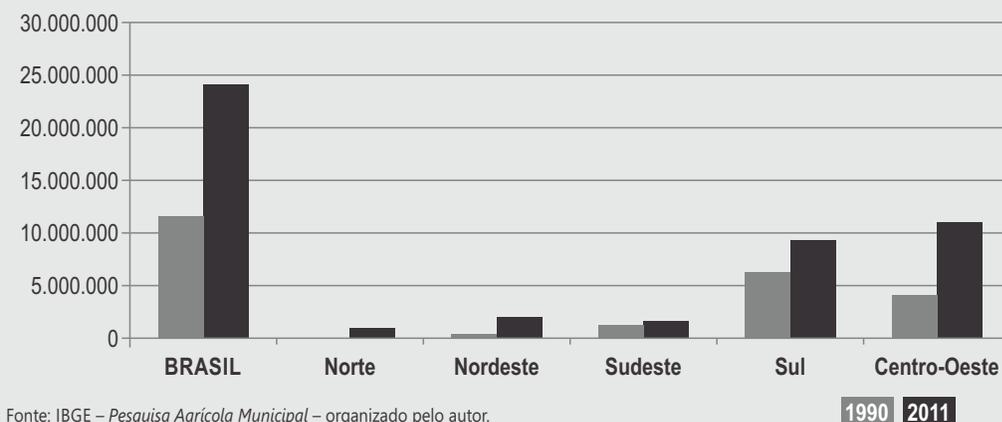


Fonte: IBGE – Pesquisa Agrícola Municipal – organizado pelo autor.

No caso da soja, cuja destinação fundamental é a exportação, seja *in natura*, seja na forma de farelo para fabricação de ração, o crescimento da área plantada também foi superior a 100%, o que ocorreu em todas as regiões do País, embora com destaque para o Centro-Oeste, que ultrapassou o Sul como região com maior área plantada. Embora ainda tenha a menor área plantada de soja no

País (2,6% do total), a Região Norte foi a que teve maior percentual de crescimento (quase 20 vezes).

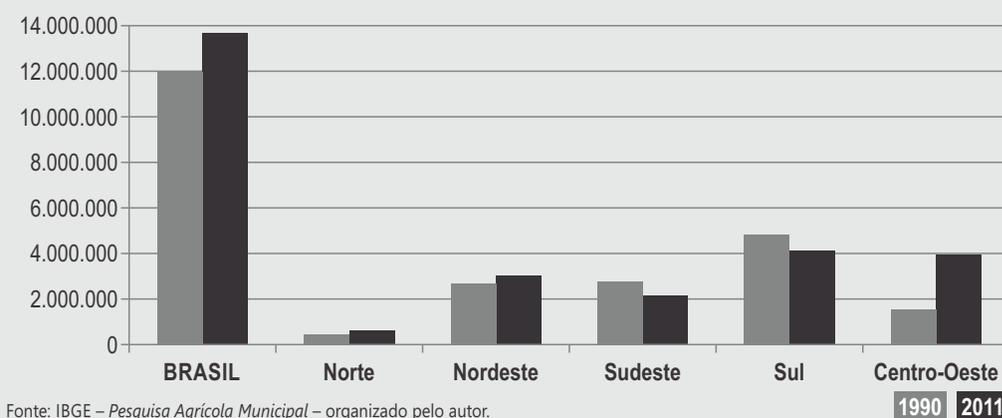
Gráfico 11 – Evolução e distribuição espacial da área plantada de soja – Brasil – 1990-2011



Fonte: IBGE – Pesquisa Agrícola Municipal – organizado pelo autor.

A área plantada de milho – cuja destinação principal é a produção de ração, seja para o mercado interno, seja para exportação – também cresceu, embora menos que a soja e a cana. Do ponto de vista regional, as lavouras cresceram no Norte, no Nordeste e no Centro-Oeste e reduziram-se no Sul e no Sudeste, assim, o Centro-Oeste, que, em 1990, tinha apenas a quarta maior área plantada de milho, aproximou-se do Sul, que ainda tem a maior área plantada, e tudo indica que nos próximos anos deverá alcançar a posição de liderança na área plantada de milho, como aconteceu com a soja.

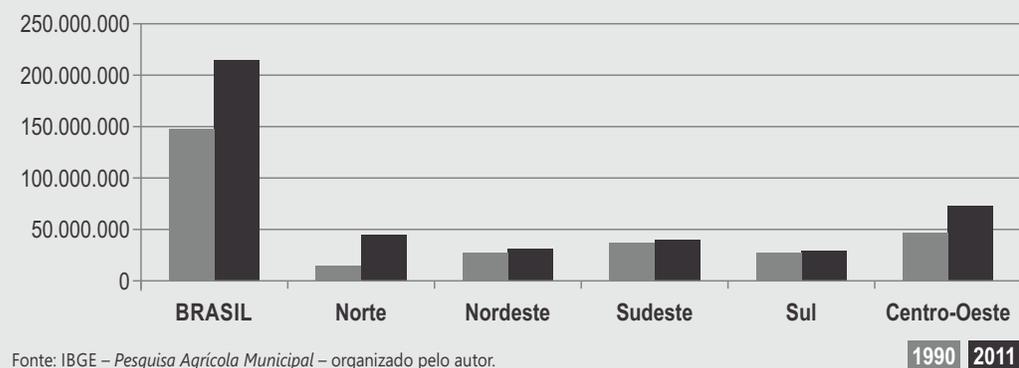
Gráfico 12 – Evolução e distribuição espacial da área plantada de milho – Brasil – 1990-2011



Fonte: IBGE – Pesquisa Agrícola Municipal – organizado pelo autor.

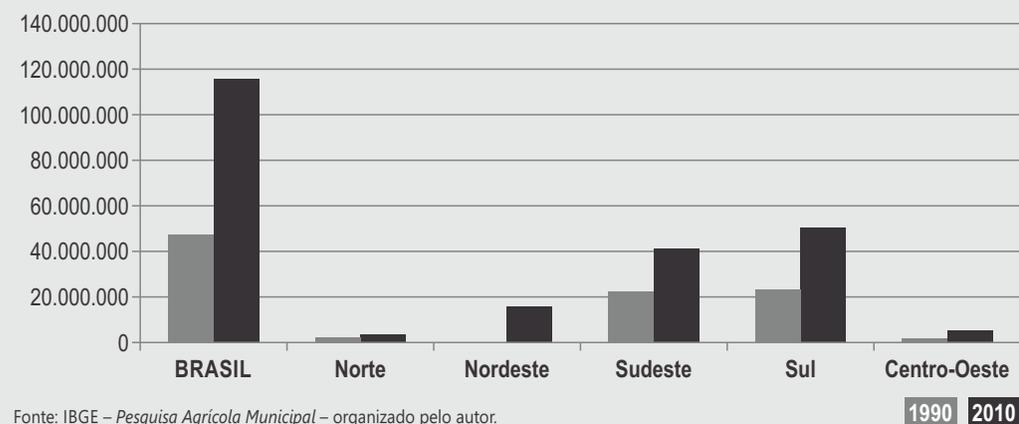
Outro dado revelador dos caminhos da produção agropecuária brasileira é o relativo à expansão da criação de bovinos no Brasil, atividade que se caracteriza pelo caráter extensivo, e cujo número de cabeças já é maior que o número de brasileiros. Neste caso, observamos que a criação de bovinos expandiu-se em todas as regiões do País, mas com destaque para o Centro-Oeste, que possui o maior rebanho bovino do Brasil, e o Norte, que teve maior crescimento no período (triplicou o rebanho) e assumiu a condição de segundo maior rebanho do País, ultrapassando o Sudeste.

Gráfico 13 – Evolução e distribuição espacial do rebanho bovino – Brasil – 1990-2011



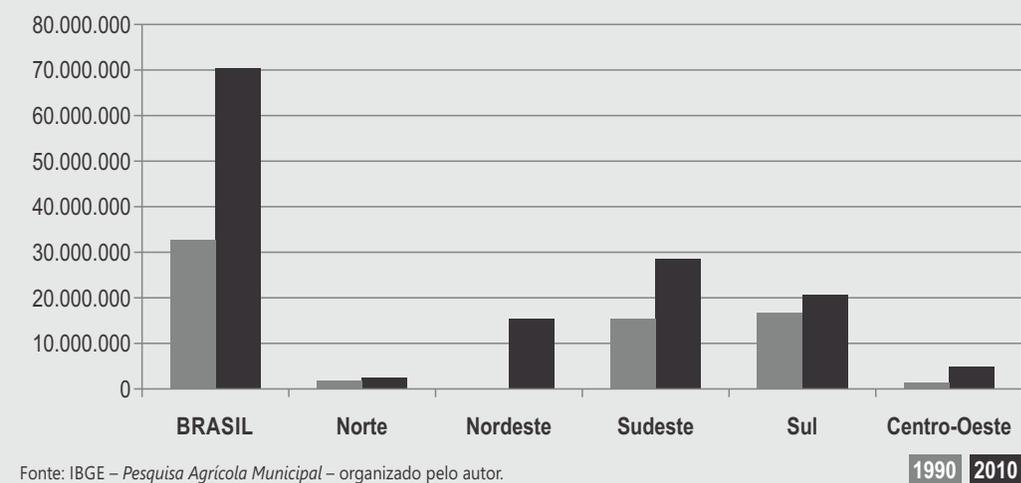
Por fim, vale registrar também o grande crescimento da produção de madeira no País a partir da silvicultura, isto é, a produção em escala industrial de árvores para fabricação de papel e celulose ou carvão vegetal, ou, ainda, madeira para a indústria moveleira, da construção civil, entre outros usos.

Gráfico 14 – Produção de madeira – Brasil – 1990-2010



Conforme demonstrado no gráfico 14, a produção de madeira mais que dobrou, expandindo-se em todas as regiões, sobretudo no Nordeste. Mas, quando consideramos somente a produção de madeira voltada para a produção de papel e celulose – que representa 60,3% da produção total de madeira –, verificamos que o aumento foi superior a 100%, mais uma vez com destaque para o Nordeste, onde a produção era irrisória nos anos 1990 e expandiu-se mais de 100 vezes ao longo do período.

Gráfico 15 – Produção de madeira para papel e celulose – Brasil – 1990-2006



O quadro 2, a seguir, formulado por um instituto ligado ao agronegócio, é revelador das estratégias produtivas dominantes hoje no Brasil. Por ele, verifica-se a previsão, dos próprios ideólogos do agronegócio, da expansão do plantio de cana-de-açúcar sobre áreas hoje cultivadas com soja e milho que seriam deslocadas para áreas atualmente ocupadas com pastagens. Porém, como o rebanho bovino brasileiro não para de crescer, parece evidente que novas áreas de pastagem serão abertas, processo que, aliás, já está em curso, com a expansão da pecuária para a Amazônia, como veremos com detalhes adiante.

Segundo dados do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, as três principais culturas mencionadas acima – soja, cana e milho – respondem por 52% do PIB agrícola do País. A comparação entre o crescimento da população brasileira e o crescimento da produção agrícola revela acentuação da insegurança alimentar no Brasil. Entre 1991 e 2010, a população brasileira passou de 146.917.459 habitantes para 190.715.799 habitantes, crescimento de 29,8%.

No mesmo período, a produção de arroz aumentou 33% e a de feijão 27%, ou seja, a de arroz superou levemente o crescimento populacional e a de feijão ficou abaixo deste, o que significa dizer que caiu a disponibilidade de feijão por habitante, e explica a importação deste produto, hoje, até da China. Por outro lado, a produção de milho cresceu 237%, a de cana-de-açúcar 255% e a de soja 288%, o que confirma a prioridade da agricultura brasileira atual pelos produtos voltados para exportação ou para a produção de matérias-primas para a indústria em detrimento da produção de alimentos para a população.

Quadro 2 – Deslocamento das principais culturas no Brasil

Milhões de hectares (2005)

BRASIL	850			
Total de Terras Aráveis	340(40%)	% do total	% das terras aráveis	
1. Terras cultivadas: total	61	7,2%	17,9%	Onde a cana irá crescer
Soja	23	2,7%	6,8%	
Milho	11	1,3%	3,2%	
Cana-de-açúcar	6	0,7%	1,8%	
Cana-de-açúcar para etanol	3	0,4%	0,9%	
Laranja	1	0,1%	0,3%	
2. Pastos	200	23,5%	53,8%	
3. Terras disponíveis (ag, gado)	80	9,4%	23,5%	

Nota: 1 hectare = 2,471 acres.

Fonte: MAPA, UNICA. Elaboração: ICONA.

Por fim, vale dizer que essas transformações têm sido impulsionadas com base em recursos públicos. Segundo o Censo Agropecuário de 2006, dos estabelecimentos que receberam financiamento, 85% tiveram como uma das fontes algum programa governamental – com 57,6% dos recursos. Além disso, esse financiamento é profundamente desigual: em 2006, os estabelecimentos com 1.000 ou mais hectares (0,9% do total) captaram 43,6% dos recursos e os com até 100 hectares (88,5% dos que obtiveram financiamento) captaram 30,42% dos recursos.

Segundo Delgado e Leite (2010), o crédito rural cresceu cerca de R\$ 15 bilhões em 1999 para aproximadamente R\$ 70 bilhões em 2009, sendo que o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), destinado

à agricultura de base familiar, recebeu menos de 15% desse total. Destacam ainda que 90% dos contratos envolviam valores inferiores a R\$ 300 mil, mas os que superaram esse patamar concentraram 40% do montante de recursos, com o valor médio dos empréstimos passando de R\$ 562/ha em 2003 para R\$ 1.083/ha em 2009. Ressaltam ainda a concentração em produtos – uma vez que soja, milho e café somam 60% dos empréstimos, sendo que em Mato Grosso a soja sozinha responde por 60% do total – e regional – uma vez que cerca de 40% do crédito foi concedido a produtores da Região Sul e 70% no Sul/Sudeste.

Segundo Sauer (2010), o agronegócio recebeu R\$ 65 bilhões para custeio e investimentos para a safra 2008/2009, o que é 500% superior aos R\$ 13 bilhões concedidos à agricultura familiar. Ainda segundo o autor, entre 2007 e 2009, o Tesouro Nacional gastou R\$ 2,3 bilhões de reais com a securitização da dívida agrícola, e a Receita Federal estima em R\$ 8,85 bilhões a renúncia fiscal relacionada à isenção de impostos concedida ao setor agropecuário.

Já segundo Delgado e Leite (2010), entre 2005 e 2009, R\$ 9 bilhões foram comprometidos com a renegociação das dívidas do setor agrícola, sendo que historicamente, os grandes produtores concentram 90% dessas dívidas, cujo montante total é estimado entre R\$ 80 e R\$ 131 bilhões.

Levantamento realizado pela Assessoria de Gestão Estratégica do MAPA, mostra que, de 1997 a 2006, o custo público com a rolagem da dívida atingiu o valor de R\$ 10,433 bilhões, enquanto o subsídio ao exercício das políticas setoriais chegou a R\$ 16,238 bilhões. Ou seja, praticamente 40% dos recursos governamentais com essas despesas setoriais “indiretas” foram direcionadas ao saneamento das despesas do agronegócio. (DELGADO; LEITE, 2010, p. 35).

Delgado e Leite (2010) apontam os bancos públicos como principais financiadores do agronegócio, com destaque para o Banco do Brasil, cujos repasses subiram de R\$ 1,12 bilhão em 2002 para R\$ 11 bilhões em 2007. Chamam atenção ainda para o papel do BNDES, que, por intermédio do Programa de Modernização da Frota Nacional de Tratores (Moderfrota), possibilitou ampliar a venda de tratores de 20 mil em 2005 para 40 mil em 2008.

Todos esses dados apontam para a inexorável conclusão de que o dinheiro extraído pelo governo do povo brasileiro por meio de impostos está

financiando nossa insegurança alimentar, uma vez que serve para impulsionar um modelo produtivo, que expande a produção de *commodities* em detrimento da produção de alimentos, fortalece o agronegócio e não a agricultura, muito menos uma agricultura de base camponesa e agroecológica. Como diz Carvalho:

O denominado agronegócio vigente no País (as empresas capitalistas direta e indiretamente relacionadas com o campo) enaltece e reproduz sem se ruborizar, pela promoção consciente da subalternidade colonial brasileira perante as economias altamente desenvolvidas, a primarização da economia exportadora nacional onde predomina a espoliação da natureza. (CARVALHO, 2013, p. 10).

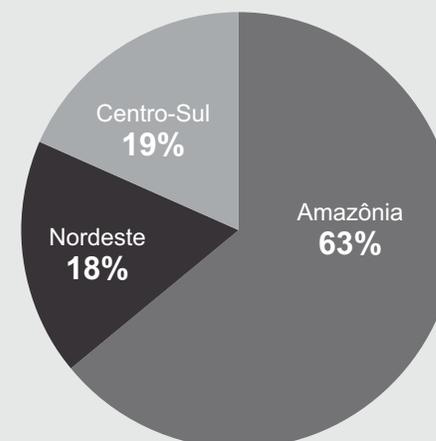
E ao fazê-lo perpetua um modelo calcado na violência, na exploração do trabalho e na devastação ambiental.

Violência, exploração do trabalho e devastação ambiental: pilares do modelo agrário dominante no campo brasileiro

O modelo agrário dominante no Brasil, ancorado no tripé latifúndio-monocultura-agroexportação, é historicamente violento, injusto e devastador, e a longa história de luta dos trabalhadores rurais, dos povos indígenas e das comunidades tradicionais contra esse modelo tem denunciado frequentemente as mazelas que ele produz.

Os dados a respeito da violência no campo, levantados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), ao longo dos últimos 25 anos, apontam que 2.709 famílias, em média, foram anualmente expulsas de suas terras; 63 pessoas, em média, foram anualmente assassinadas no campo brasileiro por lutar por um pedaço de terra; 13.815 famílias, em média, anualmente foram despejadas por ações exaradas pelo Poder Judiciário de alguma unidade da Federação e cumpridas pelo Poder Executivo por meio de suas polícias; 422 pessoas, em média, foram anualmente presas no Brasil por lutar pela terra; 765 conflitos, em média, ocorreram anualmente diretamente relacionado à luta pela terra; 92.290 famílias, em média, foram anualmente envolvidas diretamente em conflitos por terra! (PORTO-GONÇALVES; ALENTEJANO, 2010).

Gráfico 16 – Assassinatos no campo por região – Brasil – 1985 a 2009

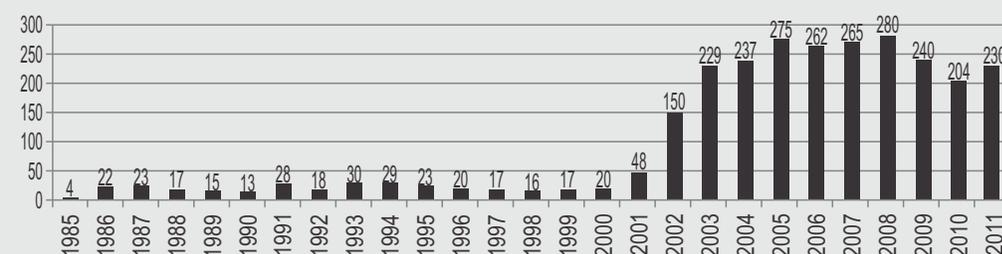


Fonte: LEMTO-UFF e GeoAgrária-UERJ, com base nos dados da CPT.

Embora concentrados na Amazônia, os assassinatos de trabalhadores rurais são uma triste realidade em todo o País, como, infelizmente, pudemos constatar no início de 2013, quando dois militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em diferentes circunstâncias, foram assassinados no Estado do Rio de Janeiro.

No limiar entre a violência e a exploração do trabalho, temos o trabalho escravo contemporâneo, que se constitui como uma violação dos direitos humanos, mas também como importante fonte de lucro para os capitalistas. Tanto os dados da CPT quanto os do Ministério do Trabalho apontam para o crescimento dessa prática nos últimos anos, embora isso possa ser atribuído mais à intensificação das denúncias e, sobretudo, da fiscalização do que propriamente ao aumento dessa prática historicamente recorrente.

Gráfico 17 – Trabalho escravo – Brasil – 1985-2011



Fonte: LEMTO-UFF e GeoAgrária-UERJ com base nos dados da CPT.

Assim, segundo dados da CPT, as ocorrências de trabalho escravo registradas nunca haviam ultrapassado o total anual de 50 até o ano de 2001. Em 2002, esse número cresce para 150 e a partir de 2003 situa-se sempre entre 200 e 300 casos anuais. O Ministério do Trabalho, por sua vez, aponta um total de 1.388 ações de fiscalização realizadas entre 1995 e 2012, as quais inspecionaram 3.428 estabelecimentos, resultando na libertação de 44.231 trabalhadores de situações de escravidão. Porém, nesse caso não se trata apenas de ações em áreas rurais, mas também em áreas urbanas.

Vale registrar que, apesar da instituição da "lista suja", que impede uma empresa flagrada com trabalho escravo de obter recursos públicos, o Estado brasileiro continua financiando tais empresas, como usinas sucroalcooleiras que têm participação acionária do BNDES.

Em 2009, o Ministério do Trabalho inclui grandes usinas na chamada "lista suja" do trabalho escravo. Uma delas foi a Brenco, que tem participação acionária de 20% do BNDES. Entre 2008 e 2009, o BNDES liberou R\$ 1 bilhão para usinas da Brenco, em Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. Ao mesmo tempo, o Grupo Móvel expediu 107 autos de infração contra a empresa, que é presidida pelo ex-presidente da Petrobras Henri Philippe Reichstul. Apesar da prática de trabalho escravo, o presidente do BNDES, Luciano Coutinho, anunciou a continuidade do financiamento para a Brenco. Em 31 de dezembro de 2009, foi a vez do grupo Cosan – a maior empresa do setor sucroalcooleiro do País, com produção anual de 60 milhões de toneladas de cana. Apesar da prática de trabalho escravo, a Cosan recebeu R\$ 635,7 milhões do BNDES, em junho de 2009, para a construção de uma usina de etanol em Goiás. O BNDES manteve o financiamento para a Cosan, mesmo após a evidência de trabalho escravo. A Cosan possui 23 usinas, controla os postos da Exxon (Esso do Brasil) e teve um faturamento de R\$ 14 bilhões de reais em 2008. (MENDONÇA, 2010).

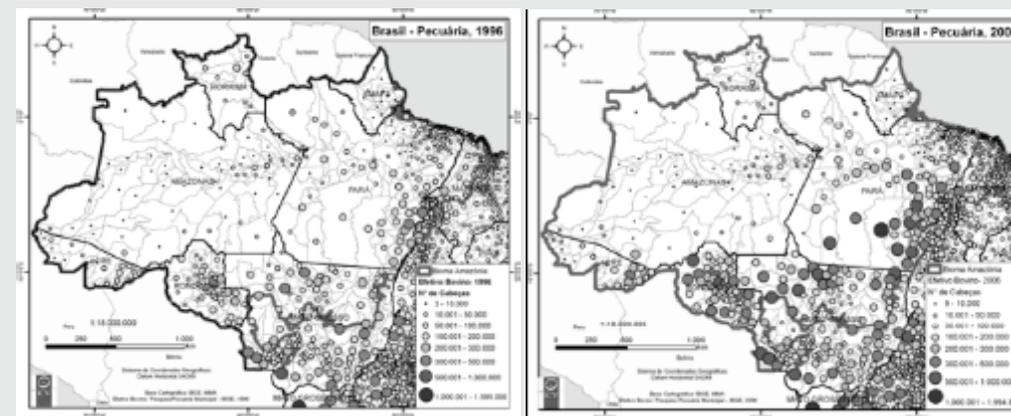
Assim, vemos que o dinheiro público não financia apenas a insegurança alimentar, financia também a degradação humana.

Quanto à devastação ambiental, destacam-se, de um lado o desmatamento e de outro o uso cada vez mais intenso de agrotóxicos. Em relação ao desmatamento, dados do IBGE apontam o seguinte cenário em relação aos grandes biomas brasileiros: a área desflorestada aproxima-se hoje dos 20% da área florestal original da Amazônia; por sua vez, da Mata Atlântica, restam apenas 12% da área total; do Pampa, 46%; do Cerrado, 51%; da Caatinga, 54%; e do

Pantanal, 85%. Entretanto, a maior expansão recente do desmatamento tem-se concentrado no Cerrado e na Amazônia.

Os mapas a seguir apontam a correlação entre a expansão da fronteira agropecuária brasileira e o desmatamento crescente do Cerrado e da Amazônia.

Mapas 2 e 3 – A expansão da pecuária para o Cerrado e a Amazônia



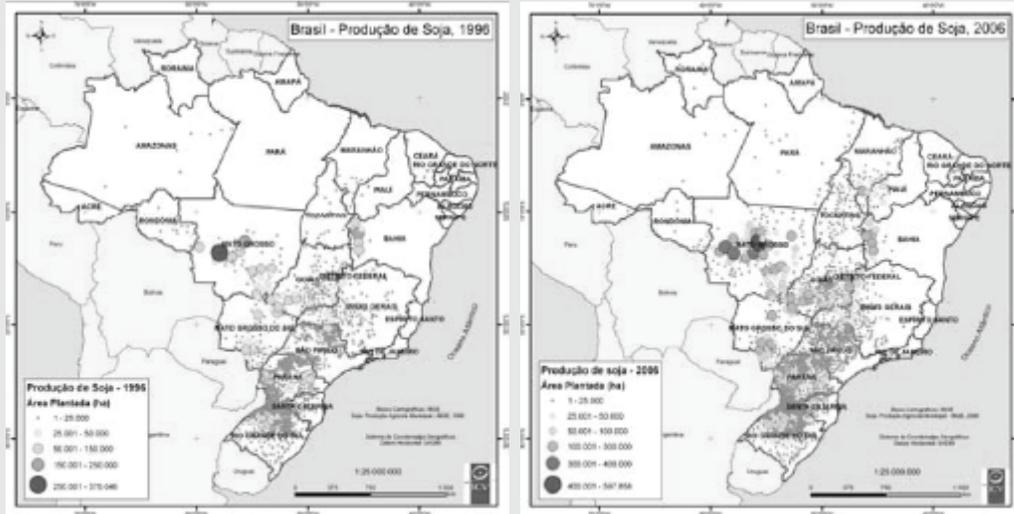
Fonte: IBGE – Censo Agropecuário - 2006.

Os mapas 2 e 3 demonstram a expansão e a intensificação da criação de gado, sobretudo nos Estados de Tocantins, Mato Grosso e Pará, com relevância nas bordas sul e oriental da Amazônia, no que se convencionou chamar de "arco do desmatamento".

Já os mapas 4 e 5 apontam o deslocamento crescente da produção de soja, originalmente concentrada na Região Sul, para o Cerrado e a Amazônia, incluindo o Oeste da Região Nordeste, mas principalmente o Estado de Mato Grosso, hoje o maior produtor de soja do País.

No que diz respeito aos agrotóxicos, o uso cada vez mais intenso transformou o Brasil no maior consumidor mundial desde o ano de 2008. Segundo a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), a utilização de agrotóxicos nas lavouras do País saltou de 599,5 milhões de litros no ano de 2002 para 852,8 milhões de litros em 2011. Tal crescimento está associado ao crescimento das lavouras de soja, milho e cana, prioritariamente voltadas para exportação ou transformação industrial, as que mais consomem agrotóxicos, mas os alimentos básicos também estão sendo intensamente contaminados.

Mapas 4 e 5 – A expansão da soja para o Cerrado e a Amazônia



Fonte: IBGE – Censo Agropecuário - 2006.

Segundo a Abrasco (2012), a área plantada com lavouras temporárias e permanentes no Brasil, cresceu de 54,5 milhões de hectares em 2002 para 71,1 milhões de hectares em 2011. Já o uso de agrotóxicos cresceu de 599,5 milhões de litros em 2002 para 852,8 milhões de litros em 2011. Por sua vez, o consumo de fertilizantes passou de 4,91 milhões de toneladas em 2002 para 6,74 milhões de toneladas em 2011. Assim, o consumo de agrotóxicos no período aumentou de 11 para 12 litros/ha e o de fertilizantes de 90,1 kg/ha para 94,8 kg/ha.

Quadro 3 – Consumo de agrotóxicos e fertilizantes químicos nas lavouras do

Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Lavouras temporárias e permanentes (milhões de hectares)	54,5	58,5	63,0	64,3	62,6	62,3	65,3	68,8	69,0	71,1
Agrotóxicos (milhões de litros)	599,5	643,5	693,0	706,2	687,5	686,4	673,9	725,0	827,8	852,8
Fertilizantes (milhões de kilogramas)	4.910	5.380	6.210	6.550	6.170	6.070	6.240	6.470	6.497	6.743

Fonte: Abrasco, 2012 – organizado pelo autor.

Dentre os principais tipos de agrotóxicos consumidos no Brasil, destacam-se os herbicidas, que representaram 45% do total de agrotóxicos comercializados, seguidos dos fungicidas, que respondem por 14% do mercado

nacional, e dos inseticidas, que correspondem a 12%, cabendo aos demais tipos 29% (ABRASCO, 2012, p. 15-16).

Quando consideradas as lavouras, observamos que, em 2011, o consumo médio de agrotóxicos (herbicidas, inseticidas e fungicidas) por hectare de soja foi de 12 litros; o de milho, 6 l/ha; de algodão, 28 l/ha; de cana, 4,8 l/ha; de cítricos, 23 l/ha; de café, 10 l/ha; de arroz, 10 l/ha; de trigo, 10 l/ha; e de feijão, 5 l/hectare (ABRASCO, 2012, p. 20).

A dependência de volumes crescentes de agrotóxicos e fertilizantes demonstra cabalmente o quão insustentável é a agricultura brasileira. Assim, podemos constatar que a reprodução da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental acompanha a expansão do agronegócio, expressão moderna das velhas práticas no agro brasileiro. Os ideólogos do agronegócio usam agora a expressão “produção de *commodities*” para designar a produção em larga escala e de forma especializada de cana, milho, soja, outrora denominada simplesmente monocultura. Rejeitam a noção de latifúndio, afirmando que é a moderna tecnologia e a elevada produtividade que marcam o campo brasileiro. Dizem que não existe trabalho escravo no campo, mas uma “cultura trabalhista diferenciada”. E que a agricultura brasileira é sustentável. Novas justificativas para velhas práticas. Mudam os nomes, mas a realidade persiste no campo brasileiro: violência, exploração e devastação. E cinismo também.

Defesa da democratização da terra X processos de afirmação do agronegócio

A análise empreendida ao longo do presente texto aponta para os persistentes e crescentes obstáculos ao desenvolvimento da Agroecologia no Brasil, decorrentes do fortalecimento do agronegócio, sinônimo de latifúndio, monocultura, exploração do trabalho e devastação ambiental. Não podemos negar que algumas políticas implantadas no campo brasileiro nas últimas décadas são favoráveis ao desenvolvimento agroecológico. Dentre elas, podemos destacar a Lei n. 11.947/2009, que instituiu a obrigatoriedade de que 30% do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) seja destinado à aquisição de produtos da agricultura familiar, preferencialmente de origem local. Também o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) destaca-se por integrar a política de segurança alimentar e nutricional com a política agrícola voltada para a agricultura familiar e cujos recursos saltaram de R\$ 165 milhões em 2003 para R\$ 585 milhões em 2009 (DELGADO; LEITE, 2010).

Entretanto, há limites evidentes: o PAA envolveu somente 4% dos agricultores brasileiros; a Lei n. 11.947/2009 é letra morta em muitos municípios e em outros tantos e para que os agricultores familiares tenham acesso há uma série de entraves burocráticos de difícil superação. Tem prevalecido, ainda, a subordinação crescente da agricultura à lógica do agronegócio, com o aprofundamento das agroestratégias, um conjunto articulado de discursos, ações e mecanismos construídos por agências multilaterais e conglomerados financeiros e agroindustriais para incorporar novas terras para a expansão da produção de *commodities* agropecuárias.

No caso brasileiro, faz parte das agroestratégias a disseminação de uma visão triunfalista dos agronegócios articulada com uma imagem hiperbolizada do Brasil e de seu potencial agrícola. De acordo com essa formulação, no Brasil a terra seria um bem ilimitado e permanentemente disponível. (ALMEIDA, 2009, p. 68).

Os alvos principais dessas agroestratégias são áreas de preservação ambiental, terras indígenas, de quilombolas, de assentamentos rurais e de uso comum. Tais terras, por seu caráter público ou comunal, são vistas como obstáculos a ser removidos para ampliar a oferta de terras no mercado de terras, que passa por um momento de intenso aquecimento, relacionado com o interesse cada vez maior de grupos estrangeiros na aquisição de terras no Brasil.

Segundo o autor, as principais agroestratégias em curso são: (1) revisão da definição de Amazônia Legal, com a exclusão dos Estados de Mato Grosso, Tocantins e Maranhão, possibilitando a incorporação imediata de 145 milhões de ha, fruto da redução da área destinada à preservação ambiental de 80% para 20%; (2) redução de 80% para 50% na área de reserva legal das terras situadas na Amazônia Legal; (3) anistia para quem praticou crime ambiental, evitando que os agronegociantes fiquem sem acesso a recursos públicos; (4) legalização da grilagem por meio da privatização de terras públicas com até 1.500 ha na Amazônia sem licitação – MP 422/2008; (5) redução da faixa de fronteira de 150 para 50 km, diminuindo as restrições para a compra de terras por estrangeiros; (6) revogação do artigo 69 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 que prevê a titulação das terras de remanescentes de quilombos.

Vale dizer que algumas dessas agroestratégias já são, infelizmente, realidade, como a anistia conseguida na reforma do Código Florestal e a legalização da grilagem de terras na Amazônia via programa Terra Legal.

Consideramos importante acrescentar a esta lista de agroestratégias proposta por Almeida (2009) a criminalização dos movimentos sociais, levada a cabo pela mídia e pelo Estado brasileiro, vide CPI do MST, pois faz parte dos processos de afirmação do agronegócio contra os que defendem a democratização da terra no Brasil. Do mesmo modo, podemos acrescentar a resistência do agronegócio à atualização dos índices de produtividade para desapropriação de terras para Reforma Agrária, pois como afirma Medeiros:

Terras improdutivas ou produzindo pouco fazem parte das necessidades criadas pela expansão das atividades empresariais. Transformá-las em áreas passíveis de desapropriação, com a possibilidade de se transformarem em assentamentos, significa subtraí-las do mercado e excluí-las do cerne desse circuito de reprodução. (MEDEIROS, 2010, p. 4).

Na contramão das agroestratégias, a defesa da Reforma Agrária e da justiça no campo tem-se associado a outras bandeiras, como a causa ambiental, a soberania alimentar e a luta pela democracia. Vale dizer que essa não é apenas uma luta brasileira, como nos lembra o sociólogo argentino Miguel Teubal:

...la lucha por la tierra y la reforma agraria hacia fines del siglo XX, comienzos del nuevo milenio, constituye una lucha contra el modelo de agricultura industrial o agroalimentario, impulsado por estas transnacionales que dominan tecnologías de punta, canales de comercialización de alimentos, grandes industrias alimentarias, así como también la producción de semillas y productos transgénicos. Surge en consecuencia que la lucha por la tierra es también una lucha en contra de un nuevo establishment surgido en escala mundial que incide sobre múltiples aspectos que atañen a la tierra y al sistema agroalimentario en su conjunto. Es, asimismo, una lucha en contra de toda una cultura impulsada por ese establishment vinculado al mercado y a la mercantilización de la vida misma. (TEUBAL, 2009, p. 226-227).

Também o paraguaio Miguel Carter associa a luta pela Reforma Agrária a transformações mais amplas na sociedade, destacando cinco contribuições da luta do MST para o fortalecimento da democracia no Brasil: combate à desigualdade; fortalecimento da sociedade civil; promoção da cidadania; estímulo à participação social e política; produção de utopia. Infelizmente, no que diz respeito à Reforma Agrária pouco foi feito:

As medidas de Reforma Agrária adotadas até o momento procuravam satisfazer exigências imediatas, neutralizar conflitos locais e, acima de tudo,

evitar um confronto maior com os grandes proprietários de terra. Dessa forma, elas não representaram ações contundentes com o objetivo de transformar o sistema fundiário e suas assimetrias nas relações de poder. O efeito distributivo das políticas agrárias do Brasil, apesar de significativo em alguns municípios, tem tido um impacto mínimo sobre a estrutura agrária do País. Mesmo com as iniciativas promovidas no primeiro governo Lula, a Reforma Agrária brasileira é, em termos proporcionais, uma das menores de toda a América Latina. (...) No total, esse processo de reforma beneficiou 5% de toda a força de trabalho agrícola e distribuiu 11,6% do total de terras cultiváveis. (CARTER, 2010, p. 60-61).

E não foi por falta de terras disponíveis, pois ainda existem, hoje, no Brasil 120 milhões de ha improdutivos autodeclarados e 172 milhões de ha de terras devolutas (DELGADO, 2010). E, ao invés de realizar a Reforma Agrária nas áreas onde se concentram as lutas pela terra, os sucessivos governos brasileiros empurram as famílias assentadas para a fronteira agrícola, no que denominamos de descolamento geográfico entre as lutas pela terra e a política de Reforma Agrária (ALENTEJANO, 2004). Carter e Carvalho apontam para processo semelhante:

[...] os assentamentos de Reforma Agrária estão concentrados nas regiões de fronteira e nas partes mais empobrecidas do País [...] Mais de 70% das terras repartidas entre 1985 e 2006 estão na Amazônia, a dizer, na Região Norte e os Estados vizinhos de Mato Grosso e Maranhão. No entanto, a pressão mais intensa pela Reforma Agrária aconteceu nas regiões Sul e Sudeste do País. Entre 1988 e 2006, essas duas regiões – de fato as mais desenvolvidas e onde o valor das terras é mais alto – registraram a metade das ocupações de terra, mas só tiveram o assentamento de 9% das famílias, numa área total que apenas alcançou os 5% do território distribuído pelo Estado. (CARVALHO, 2010, p. 294).

E, assim, chegamos ao século XXI, sem que a Reforma Agrária tenha sido realizada no Brasil, apesar de prometida por sucessivos governos, ditatoriais ou democráticos. Mas a luta dos movimentos sociais rurais tampouco permitiu que deixasse de ser um espectro permanentemente presente na pauta política nacional, afinal:

O debate em vigor no Brasil sobre a Reforma Agrária toca assuntos que ultrapassam a questão fundiária e o desenvolvimento rural. Os assuntos em

pauta levantam problemas mais profundos da sociedade brasileira. Na alvorada do século XXI, a Reforma Agrária continua sendo parte de uma conversação complexa e contenciosa sobre o futuro do Brasil – suas promessas e necessidades, seus temores e sonhos. (CARTER, 2010, p. 71).

Como forma de fazer avançar efetivamente a Reforma Agrária, os movimentos sociais e demais entidades reunidas no Fórum Nacional pela Reforma Agrária e a Justiça no Campo defendem o estabelecimento do limite de 35 módulos fiscais para o tamanho da propriedade da terra no Brasil. Com base nessa medida, poderiam ser destinados mais de 200 milhões de hectares para a Reforma Agrária.

Portanto, se queremos pensar as possibilidades de avanço da Agroecologia no Brasil, precisamos articular o movimento agroecológico com a luta pela Reforma Agrária, pois o que está em questão são os fundamentos da própria sociedade brasileira em sua relação inseparável com a natureza. Como afirma Carvalho, os rumos do desenvolvimento da agricultura são parte essencial dessa definição:

Contrariando essa tendência dominante que se autointitula inovadora por substituir os ritmos da natureza, seus ecossistemas, sua ecobiodiversidade e as leis de reprodução das espécies, os camponeses, menos por serem resistentes às mudanças, mas, sobretudo, por conviverem com a diversidade da natureza, exercitam um que-fazer o mais próximo possível do natural. Isso não significa afirmar que não incorporam inovações advindas da pesquisa científica e da experimentação tecnológica no processo de produção e de beneficiamento agrícola. Muito ao contrário, todas as inovações que reduzam o trabalho penoso, que minimizem os riscos na produção, que otimizem as combinações de cultivos e criações, que favoreçam a melhoria da rentabilidade financeira são bem-vindos. Isso sem introduzir em suas práticas produtivas a lógica da artificialização da agricultura e sem degradar o ambiente. (CARVALHO, 2013, p. 5).

A luta pela Agroecologia é, portanto, tributária direta da luta pela Reforma Agrária. Uma Reforma Agrária agroecológica é o que precisamos e para isso é preciso derrotar o modelo agrário latifundiário, monocultor, violento e devastador, o modelo do agronegócio.

Referências

ABRASCO. *Dossiê Agrotóxicos*. Rio de Janeiro: Abrasco, 2012.

ALENTEJANO, Paulo. Os conflitos pela terra no Brasil: uma breve análise a partir dos dados sobre ocupações e acampamentos. In: CPT. *Conflitos no Campo Brasil 2003*. Goiânia: CPT, 2004.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Agroestratégias e desterritorialização – os direitos territoriais e étnicos na mira dos estrategistas dos agronegócios. In: *O Plano IIRSA na visão da sociedade civil pan-amazônica*, 2009.

CARVALHO, Horácio Martins de. *O camponês, guardião da agrobiodiversidade*. Curitiba: mimeo, 2013.

CARTER, Miguel. Desigualdade social, democracia e Reforma Agrária no Brasil. In: CARTER, Miguel (Org.). *Combatendo a desigualdade social: O MST e a Reforma Agrária no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CARTER, Miguel; CARVALHO, Horácio Martins de. A luta na terra: Fonte de crescimento, inovação e desafio constante ao MST. In: CARTER, Miguel (Org.). *Combatendo a desigualdade social: O MST e a Reforma Agrária no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

DELGADO, Guilherme Costa. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. In: CARTER, Miguel (Org.). *Combatendo a desigualdade social*. Op. cit.

DELGADO, Nelson G.; LEITE, Sérgio P. Nota técnica: *Produção agrícola*. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2010.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo – Teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.

MEDEIROS, Leonilde S. de. *A polêmica sobre a atualização dos índices de produtividade da agropecuária*. 2010 (Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/9041>).

MENDONÇA, Maria Luisa. Avança o monopólio da terra para produção de agrocombustíveis. Revista *Caros Amigos*, 2010.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W.; ALENTEJANO, Paulo R. R. A violência do latifúndio moderno-colonial e do agronegócio nos últimos 25 anos. In: CPT. *Conflitos no Campo Brasil 2009*. Goiânia: CPT, 2010.

SAUER, Sérgio. *Dinheiro público para o agronegócio*. Brasília, 2010. mimeo.

SAUER, Sérgio; LEITE, Sérgio Pereira. *A estrangeirização da propriedade fundiária no Brasil*. Rio de Janeiro: OPPA/CPDA/UFRRJ, 2010.

TEUBAL, Miguel. La lucha por la tierra en América Latina. In: GIARRACA, N.; TEUBAL, M. (Coords.). *La tierra es nuestra, tuya y de aquél – Las disputas por el territorio en América Latina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2009.



Resistência camponesa e Agroecologia

Fernando Michelotti¹

No primeiro artigo deste livro, Alentejano constrói com clareza o que poderíamos chamar de projeto hegemônico de desenvolvimento agrário no Brasil contemporâneo. Esse projeto, segundo o autor, é marcado, neste início de século, pela persistência e agravamento de quatro elementos nucleares da questão agrária brasileira: concentração fundiária, internacionalização da agricultura brasileira, insegurança alimentar e a associação da violência, exploração do trabalho e devastação ambiental. Alentejano argumenta corretamente que não se deve pensar a Agroecologia dissociada da luta por uma Reforma Agrária que derrote o modelo agrário latifundiário, monocultor, violento e devastador, ou seja, o modelo do agronegócio. Por sua vez, a Via Campesina do Brasil vai dizer que o campesinato é um dos principais protagonistas da história da humanidade.

Todavia, por numerosas vezes, em diversas situações, foram empreendidos esforços para apagá-lo da história. Esses apagamentos ocorrem de tempos em tempos e de duas maneiras: pela execução de políticas para expropriá-lo de seus territórios e pela formulação de teorias para excluí-lo da história, atribuindo-lhe outros nomes a fim de regular sua rebeldia².

Essa afirmação da Via Campesina compõe o prefácio à Coleção *História Social do Campesinato no Brasil*, publicado pela Editora Unesp e pelo Nead/MDA, no ano de 2009. A ideia da coleção, de acordo com o Prefácio da obra, teve início em 2003, quando o Movimento dos Pequenos Produtores (MPA) – integrante da Via Campesina – realizava estudos e debates para a elaboração de estratégias de desenvolvimento do campesinato no Brasil. Em seguida, com o envolvimento dos demais movimentos sociais que compõem a Via Campesina e de quase uma centena de intelectuais, o projeto foi se materializando até chegar à publicação de livros, nos quais se buscou conjugar textos clássicos e novos, com a intenção

¹Engenheiro Agrônomo, Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pela UFPA/NACA. Professor Adjunto 1 da Unifesspa-Campus de Marabá.

²VIA CAMPESINA. Prefácio. In WELCH, Clifford A.; MALAGODI, Edgard; CAVALCANTI, Josefa Salete B.; WANDERLEY, Maria de Nazaré B. (Orgs.). *Camponeses brasileiros: Leituras e interpretações clássicas*. Coleção História Social do Campesinato no Brasil. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Nead/MDA, v. I, 2009, p. 20.

de retratar as características, as lutas e as estratégias do campesinato ao longo da história do Brasil.

A Coleção História Social do Campesinato no Brasil insere-se, portanto, nesse esforço de camponeses e de seus apoiadores contra a invisibilização dos povos do campo na história dominante, compartilhando a produção de um conhecimento que dê visibilidade às suas lutas e projetos. A iniciativa reconhece, assim, a importância do conhecimento como “condição de resistência, interpretação e explicação dos processos socioterritoriais” (CONSELHO EDITORIAL, 2009, p. 20), necessário para a elevação da consciência e capacidade de organização dos próprios camponeses.

Na apresentação dessa mesma coleção, o seu Conselho Editorial traz uma definição do que entende por campesinato. Enquanto categoria analítica e histórica, *campesinato* é composto por poliprodutores integrados ao jogo das forças sociais do mundo contemporâneo, envolvendo a produção para o mercado, a partir da alocação ou recrutamento de força de trabalho familiar, configurando uma especificidade nas formas de gestão produtiva e no acúmulo de patrimônio material, produtivo e sociocultural³. Enfatiza, ainda, que a coexistência do campesinato em formações socioeconômicas diversas extrapola as especificidades de sua organização interna – em que pese sua centralidade na diferenciação a outros trabalhadores –, demandando a compreensão do mundo cultural, político, econômico e social em que o camponês produz e se reproduz (*idem*, p. 10).

Esses princípios, mais gerais e abstratos, de definição do campesinato são colocados pelos autores como a afirmação de uma universalidade que pode iluminar, e não negar, a compreensão dos inúmeros casos particulares. Por isso, enfatizam que:

A diversidade da condição camponesa por nós considerada inclui os proprietários e os posseiros de terras públicas e privadas; os extrativistas que usufruem os recursos naturais como povos da floresta, agroextrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais e catadores de caranguejos que agregam atividade agrícola, castanheiros, quebradeiras de coco-babaçu, açazeiro; os que usufruem os fundos de pasto até os

³CONSELHO EDITORIAL. Apresentação. In: WELCH, Clifford A.; MALAGODI, Edgard; CAVALCANTI, Josefa Salete B.; WANDERLEY, Maria de Nazaré B. (Orgs.). *Camponeses brasileiros: Leituras e interpretações clássicas*. Coleção História Social do Campesinato no Brasil. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Nead/MDA, v.1, 2009, p. 9-10.

pequenos arrendatários não-capitalistas, os parceiros, os foreiros e os que usufruem a terra por cessão; quilombolas e parcelas dos povos indígenas que se integram a mercados; os serranos, os caboclos e os colonos, assim como os povos das fronteiras do sul do país; os agricultores familiares mais especializados, integrados aos modernos mercados, e os novos poliprodutores resultantes de assentamentos de Reforma Agrária. (CONSELHO EDITORIAL, 2009, p. 11).

Também nesta apresentação, o Conselho Editorial (2009) indica como objetivo central da obra a negação de uma visão linear e evolutiva de processos históricos em que as formas de vida social são pensadas apenas a partir dos protagonistas principais de cada momento histórico, relegando as demais formas à condição de resíduos do passado à espera do desaparecimento. Criticando a compreensão do campesinato por esse molde em muitas formulações políticas e acadêmicas, o conjunto de textos dessa coleção busca justamente o contrário: mostrar as lutas dos camponeses pela sua reprodução social como um fato social do mundo moderno e não resíduo do passado. Dessa forma, o campesinato vai fazendo questionamentos às próprias tendências apresentadas como inexoráveis desse mundo moderno, explicitando suas contradições.

Para o Conselho Editorial (2009) da Coleção História Social do Campesinato no Brasil, existem três dimensões do protagonismo camponês que dão legitimidade política às suas lutas contemporâneas. Em primeiro lugar, por explicitar uma das mais importantes contradições do capital no Brasil, ou seja, sua incapacidade de se 'libertar' da propriedade fundiária, em última instância, a base explicativa da luta pela terra no País. Em segundo, em função das estratégias desenvolvidas pelos camponeses para trabalhar, mesmo em condições tão adversas causadas pela dominação da grande produção. Assim, os camponeses têm formulado projetos de vida, construídos projetos de resistência e integração à sociedade e conquistado espaços sociais que lhes são historicamente inacessíveis. Em terceiro lugar, referenciados nas suas formas de produzir, de estabelecer usos da terra e demais recursos naturais, os camponeses possuem um saber específico considerado um 'trunfo' para o desenvolvimento de outra agricultura em que a sustentabilidade ambiental e social tenha centralidade.

Por isso, ao defender a Agroecologia como parte desse outro projeto de desenvolvimento do campo, reafirmo a tese de Alentejano (2014) de que a Agroecologia não pode avançar descolada de uma Reforma Agrária que

desconcentre a estrutura fundiária brasileira e que garanta aos camponeses o acesso à terra e aos recursos naturais. Mas enfatizo, ainda, que tanto neste, como em outros momentos históricos desfavoráveis, a luta camponesa não apenas pela terra, mas pela possibilidade de organizar sua produção e reprodução com relativa autonomia, vem explicitando as contradições do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro e as possibilidades de alternativas.

Os cursos que vinculam Educação do Campo e Agroecologia devem ser espaços importantes, tanto de resistência às tentativas de apagamento do campesinato da história, como de aprimoramento de práticas produtivas, organizativas e socioculturais que fortaleçam as lutas camponesas e seus projetos. Este artigo busca contribuir com essa perspectiva, abordando diversas leituras das lutas de resistência e de afirmação dos camponeses na atualidade, em confronto ao projeto de desenvolvimento agrário hegemônico.

Conflitos, luta pela terra e resistência camponesa: Contribuição dos Cadernos da Comissão Pastoral da Terra

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) edita anualmente, desde 1985, o caderno *Conflitos no campo – Brasil*, em que registra dados acerca da violência contra os trabalhadores e as trabalhadoras da terra. Documentando os conflitos por terra, por água e por questões trabalhistas, as manifestações realizadas e as violências contra as pessoas, a CPT faz importante síntese da luta camponesa. Além disso, a cada ano, estudiosos e militantes da questão agrária participam dos cadernos apresentando análises sobre os dados em discussão, que contribuem com uma leitura atualizada dessa problemática.

A parte específica dos conflitos por terra envolve diferentes ações de resistência e enfrentamento pela posse, uso e propriedade da terra, além de ocupações de terra e acampamentos.

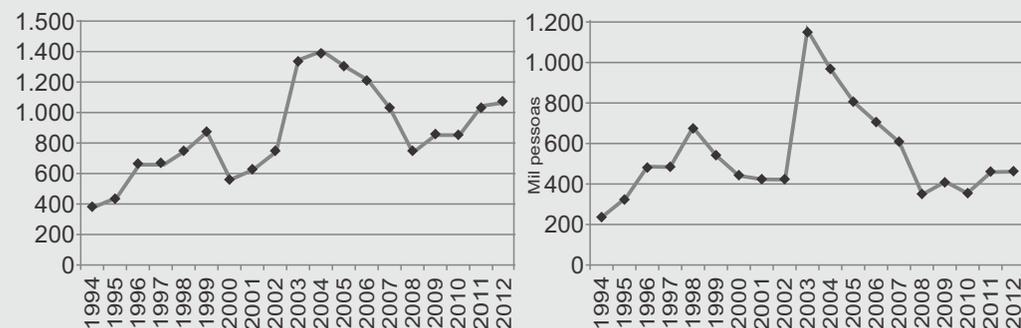
Conflitos por terra são ações de resistência e enfrentamento pela posse, uso e propriedade da terra e pelo acesso a seringais, babaçuais ou castanhais, quando envolvem posseiros, assentados, quilombolas, geraizeiros, indígenas, pequenos arrendatários, pequenos proprietários, ocupantes, sem terra, seringueiros, camponeses de fundo de pasto, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, faxinalenses, etc.

As ocupações e os acampamentos são também classificados na categoria de conflitos por terra. (CPT, 2013, p. 10).

O gráfico 1 mostra o número de conflitos ocorridos anualmente, entre 1994 e 2012. Em toda a série histórica, a quantidade de conflitos é elevada, tendo mínimo de 379 conflitos em 1994 e máximo de 1.398 em 2004. O último ano registrado, 2012, apresentou total de 1.067 conflitos por terra.

Analisando os conflitos pelo número de pessoas envolvidas em conflito (gráfico 2) também se observam números expressivos. Do ponto de vista das pessoas envolvidas, o mínimo registrado é de 237.501 pessoas em 1994 e o máximo é de 1.127.205 de pessoas em 2003. Os dados mais atuais, do ano 2012, registram 460.565 pessoas envolvidas em conflitos de terra.

Gráficos 1 e 2 – Número de conflitos no campo e de pessoas envolvidas



Fonte: CPT/Conflitos no campo – Brasil (vários anos)/organização do autor.

O período de 1994 a 2002, que corresponde aos governos de Fernando Henrique Cardoso, mostra que a luta pela terra, medida tanto pelo número de conflitos, como pelo número de pessoas envolvidas, vinha num crescente entre 1994 e 1999. É nesse contexto, por exemplo, que ocorrem os massacres de Corumbiara (em Rondônia, ano de 1995) e Eldorado dos Carajás (no Pará, ano de 1996). A pressão da opinião pública nacional e internacional fortalece expressivamente a luta pela terra, o que garante uma série de conquistas em termos de criação de assentamentos e políticas públicas associadas. A partir do ano 2000, com várias medidas de criminalização da luta pela terra, perseguição de lideranças dos movimentos sociais do campo, a luta pela terra tem um arrefecimento até o ano de 2002.

O ano de 2003 inaugura o início dos governos de Lula, que começam com forte expectativa por parte dos movimentos do campo de que haveria finalmente

uma Reforma Agrária no Brasil. Essas expectativas positivas, aliadas à redução da criminalização dos movimentos sociais pelo Poder Executivo Federal, animam a luta pela terra, que cresce significativamente, tanto em número de conflitos, como em pessoas envolvidas. Os anos do primeiro Governo Lula (2003 a 2006) apresentam a maior quantidade de conflitos e pessoas envolvidas de toda a série histórica em debate.

No entanto, algumas características desse período merecem detalhamento. Em relação à violência, Gonçalves (2004) cria uma metodologia de análise das lutas sociais no campo brasileiro, relacionando o número de conflitos e de pessoas diretamente envolvidas com o peso relativo da população rural daquela localidade. Com isso, esse autor passa a observar a intensidade dos conflitos nas diferentes regiões brasileiras com base em três dimensões: o grau de conflitividade, o papel do poder público e o papel do poder privado.

Com referência ao ano de 2003, Gonçalves (2004) aponta que a eleição de Lula, se, por um lado, acirrou os ânimos dos que fazem as lutas sociais no campo brasileiro, por outro, exacerbou a violência do Poder Público e a violência privada. No caso da violência do Poder Público, chama a atenção a atuação do Poder Judiciário, em maior aproximação aos executivos estaduais, pelo número de prisões e despejos muito elevado. No caso da violência privada também houve crescimento dos assassinatos e expulsões realizados por jagunços e milícias particulares.

Olhando esses dados sob o prisma geográfico, os índices que relacionam a participação de cada região no número de conflitos e sua participação no tamanho da população mostram que nesse período a região com maior conflitividade é a Centro-Oeste. O autor chama a atenção para o fato de que esta região, por se configurar como o local de expansão e maior expressão da moderna agricultura empresarial, mostra que a associação da violência privada e pública, em especial do Poder Judiciário, longe de se constituir como “algo que esteja ancorado num passado histórico longínquo ou em regiões retrógradadas” revela uma colonialidade do poder que comanda nossa formação social e se vincula à própria ideia de modernidade.

Ao longo do período, as ações do Governo Lula vão se aclarando e mostrando as perspectivas em relação à luta pela terra e pela Reforma Agrária. Silva e Fernandes (2006) indicam que a resposta do Governo Lula à intensificação

da luta pela terra aponta para dois caminhos. Primeiro, a autofagia, ou seja, a precarização da política de Reforma Agrária e das políticas agrícolas que vai expulsando as famílias dos assentamentos, deixando lotes vazios onde o governo assenta outras famílias – com isso, o problema não se resolve, mas o governo apresenta números elevados de famílias assentadas. Segundo, a prioridade para a regularização fundiária e a criação de assentamentos na Região Norte, em especial em terras públicas, apesar da maior parte das ocupações estarem ocorrendo nas Regiões Nordeste, Sudeste e Sul.

Nessa mesma linha de argumentação, Lacerda, Gonçalves e Alentejano (2007) indicam um descolamento geográfico entre a ação governamental e as ações dos movimentos, em que a maior parte das ocupações de terras aconteceu nas Regiões Nordeste, Sudeste e Sul, mas o governo criou a maior parte dos assentamentos na Região Norte.

Com isso, esses autores constataam uma estratégia governamental

que reproduz a velha prática de substituir a Reforma Agrária pela colonização e regularização fundiária, contribuindo para o avanço do 'complexo da devastação' (grileiros – madeireiros – pastagem – agronegócio) que destrói os cerrados e a Amazônia. Ou seja, a política agrária, cuja âncora é o agronegócio, não enfrenta o monopólio da terra e ainda estimula a expansão da grilagem de terras... (LACERDA,; GONÇALVES; ALENTEJANO, 2007, p. 91).

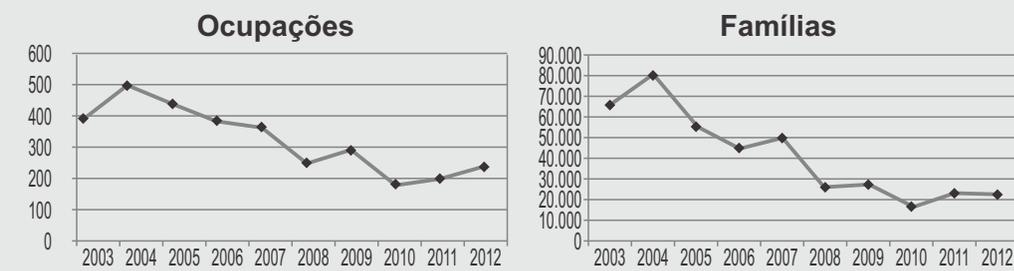
Para Oliveira (2006), essa expansão das grilagens de terras no Centro-Oeste e, especialmente, no Norte explica-se pelo viés rentista do capitalismo brasileiro, em que o proprietário de terras e o capitalista propriamente dito tornam-se um só. Isso explica, para o autor, as duas faces da grande propriedade fundiária: capitalismo moderno e violência latifundiária, simultaneamente. O que prevalece, em qualquer das suas faces, é a lógica da acumulação e, inclusive, acumulação primitiva do capital feita pela tomada, mesmo que pela força, das terras públicas, devolutas ou não. A Amazônia Legal, que concentra a maior parte das terras públicas e devolutas do País, vai se tornando nesse período o alvo principal da grilagem de terras a partir da associação entre grileiros, madeireiros e pecuaristas.

Nesse cenário, a estratégia do Governo Lula para a Reforma Agrária foi de “não fazê-la nas áreas de domínio do agronegócio e fazê-la apenas nas áreas

onde ela possa 'ajudar' o agronegócio” (OLIVEIRA, 2009). Para isso, priorizando, inclusive, a legalização da grilagem de terras na Amazônia por meio da MP 422 e, posteriormente, pela MP 458, transformada na Lei n. 11.952, de 25/6/2009 (OLIVEIRA, 2010), que permite ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) alienar terras públicas da Reforma Agrária para grileiros.

Do ponto de vista da luta pela terra, essa perspectiva apresentada pelo Poder Público e pelo poder privado refletiu nas ações dos movimentos sociais. Desde 2005, o número de ocupações de terras e pessoas envolvidas nessas ações foi diminuindo, conforme demonstrado nos gráficos 3 e 4.

Gráficos 3 e 4 – Número de ocupações e famílias envolvidas nas ocupações



Fonte: CPT/Conflitos no campo – Brasil (vários anos)/organização do autor.

A conjuntura pós-2005 afetou, sobretudo, os movimentos de luta pela terra focados na organização de ocupações e acampamentos. Sobre o período anterior, entre 2000 e 2005, Silva e Fernandes (2006) indicam o registro de 63 movimentos socioterritoriais em atuação, sendo 48 isolados, ou seja, que atuam em único estado e 15 territorializados, ou seja, que atuam em mais de um estado. Desses movimentos, o MST foi o responsável pela organização de 68,3% das famílias em ocupações, atuando em 23 Estados da Federação, configurando-se como o principal protagonista das ocupações de terras no período. Em seguida, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) foi responsável pela organização de 8,5% das famílias em ocupações, atuando em 19 Estados da Federação.

Alentejano e Silva (2008) explicam essa redução na capacidade de mobilização desses movimentos sociais em função de dois elementos principais: os efeitos das políticas compensatórias, a exemplo do programa bolsa família, e o 'efeito demonstração perverso', tanto em função da demora prolongada de acampamentos a serem transformados em assentamentos, como da precariedade das condições de vida nos próprios assentamentos conquistados.

Outro elemento que ajuda a explicar essa redução das ocupações como forma principal de luta pela terra se dá pela retomada da 'criminalização dos movimentos sociais', em especial do MST, pelo seu protagonismo nesse período. Gonçalves (2004) já apontava que a expectativa positiva em relação às possibilidades de realização de uma Reforma Agrária pelo Governo Lula gerara não apenas maior ânimo para a luta, como o recrudescimento da violência privada e do Poder Judiciário, sobretudo atuando nas esferas estaduais. No entanto, ao longo do segundo Governo Lula, à medida que ficava nítida sua não disposição de realizar a Reforma Agrária, houve aprimoramento da prática de violência no campo, pela criminalização dos movimentos populares (SAUER, 2010).

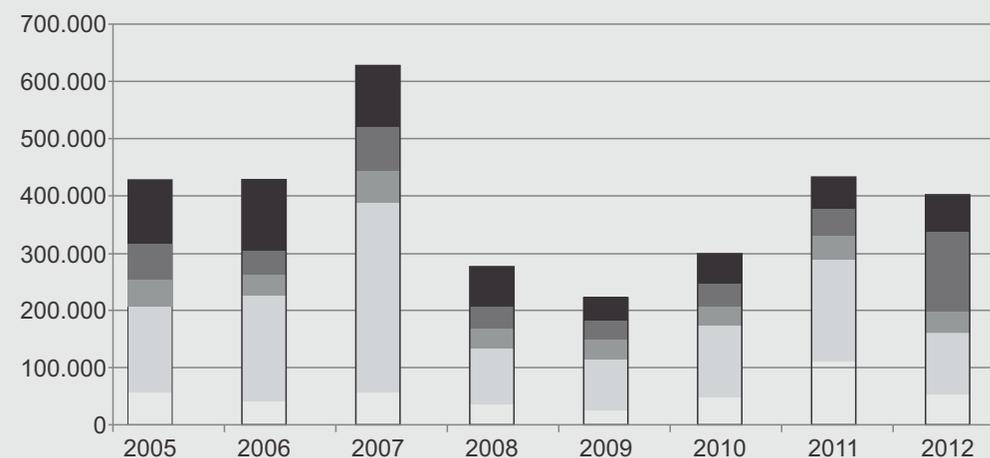
Sauer (2010) mostra que esse processo de criminalização teve um protagonismo inusitado do Congresso Nacional. Tanto a Câmara como o Senado passaram a utilizar mecanismos como Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI), Propostas de Fiscalização e Controle (PCF), requerimentos de fiscalização ao TCU e Decretos Legislativos (PDC) voltados ao bloqueio de ações do Executivo, que, mesmo que secundárias frente à política geral, garantiam algum apoio aos movimentos sociais e às entidades ligadas à Reforma Agrária. Associadas a essas ações de criminalização dos movimentos sociais, em especial do MST, pelo Congresso, Sauer (2010) mostra que também ocorreram ações voltadas a impedir qualquer avanço nas conquistas de comunidades quilombolas e indígenas, assim como a preservação ambiental.

No entanto, mais do que uma redução geral da luta pela terra, pode-se observar que na realidade houve uma reconfiguração social e espacial da luta pela terra no Brasil. Dois elementos foram ganhando destaque nas análises apresentadas pelos *Cadernos da CPT* nos anos mais recentes: outras formas de manifestação política e os conflitos de resistência e retomada de territórios tradicionalmente ocupados.

Com as dificuldades para a mobilização para ocupações de terra, autores, como Stédile (2006) e Carvalho (2008), chamam a atenção para a emergência de outras formas de luta. A partir dos dados de 2005, Stédile (2006) sugere que, com a morosidade dos processos de desapropriação, novos métodos e formas de manifestações como passeatas, marchas, protestos em órgãos públicos, caminhadas, idas à cidade, greve de fome, entre outras, foram ganhando força como expressão das lutas do campo. Carvalho (2008) dá ênfase para as críticas presentes nas manifestações contra a expansão das monoculturas e os seus

efeitos sociais e ambientais. Nos anos 2005 a 2007, aos quais os autores citados se referem, as manifestações favoráveis à luta pela terra e contra as diferentes consequências da expansão dos monocultivos foram elevadas nas regiões Nordeste e Sul, ou seja, áreas de ocupação mais antiga e com um campesinato expressivo (gráfico 5).

Gráfico 5 – Pessoas envolvidas em manifestações relacionadas à questão agrária entre 2005 e 2012, por regiões

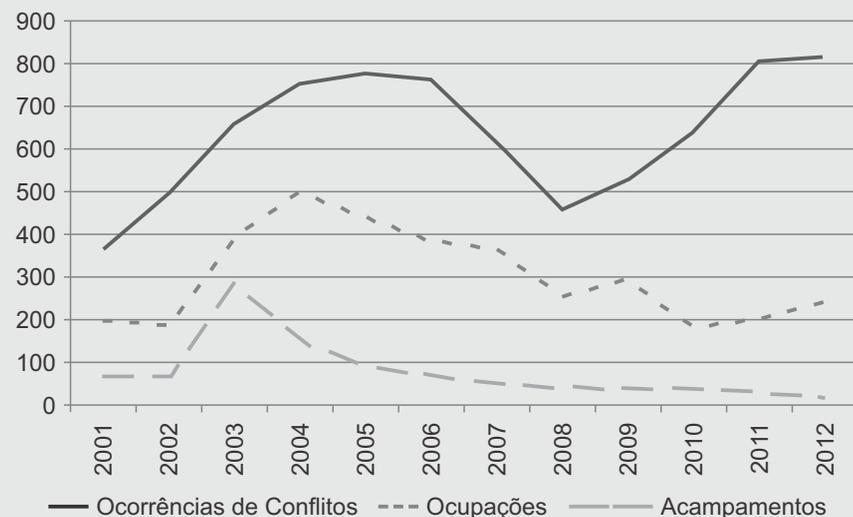


Fonte: CPT/Conflitos no campo – Brasil (vários anos)/organização do autor.

No período seguinte, entre 2008 e 2009, houve redução do número de pessoas envolvidas nessas manifestações. Já de 2010 a 2012 percebe-se uma retomada do crescimento dessas formas de luta, com destaque para as Regiões Centro-Oeste e Nordeste em 2011 e a Região Sudeste em 2012. Nessas manifestações, as denúncias aos conflitos indígenas e aos conflitos envolvendo obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) ganharam expressão.

Além dessas novas formas de manifestações, com a expansão do agronegócio e a grilagem de terras para as áreas de fronteira, em especial na Região Norte, outras formas e sujeitos na luta pela terra foram ganhando importância. O gráfico 6 mostra que após 2008 houve uma nova fase de crescimento de conflitos pela terra, apesar da redução do número de ocupações e acampamentos.

Gráfico 6 – Número de acampamentos, ocupações de terras e outros conflitos no campo entre 2001 e 2012



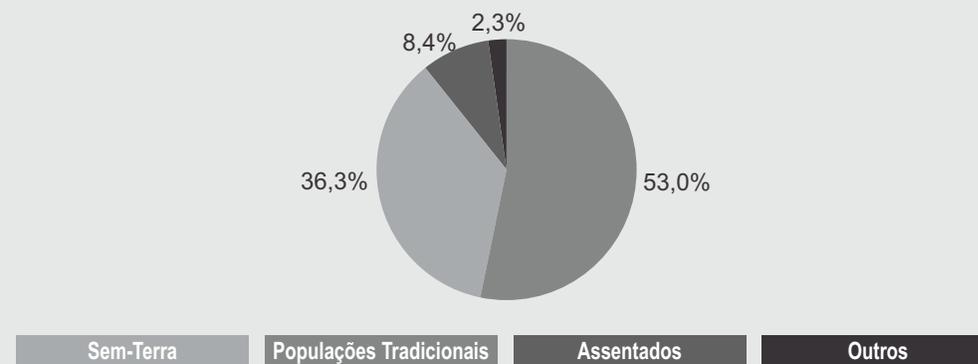
Fonte: CPT/Conflitos no campo – Brasil (vários anos)/organização do autor.

Já no ano de 2006, Almeida (2007) percebe o crescimento dos conflitos envolvendo terras tradicionalmente ocupadas, levando a um deslocamento dos conflitos que passam a ter forte dimensão étnica e ambiental e delineiam novas perspectivas de mobilização e luta. A luta passa a incorporar mais a noção de território e os fatores identitários correspondentes.

Esses conflitos envolvem comunidades de faxinais, fundos de pasto, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, pescadores artesanais, ciganos, quilombolas e indígenas, que recebem pressões de empresas mineradoras, empresas de energia elétrica, indústrias de papel e celulose, madeireiras e pecuaristas, sojicultores, guzeiras, carvoarias e grandes plantações de cana-de-açúcar.

Ao analisar os dados de 2008, Gonçalves (2009) percebe essa mudança, com a categoria '*sem terra*' passando a ocupar o segundo lugar no envolvimento em conflitos, abaixo do que o autor classificou como '*populações tradicionais*' (gráfico 7). Além disso, o autor observa que 65,4% das *populações tradicionais* envolvidas em conflitos estavam na Amazônia Legal, enquanto 60,1% dos *sem-terra* envolvidos encontravam-se na Região Centro-Sul. Esses números refletem essa diferenciação geográfica na luta pela terra no Brasil.

Gráfico 7 – Categorias sociais envolvidas em conflitos no Brasil em 2008



Fonte: Gonçalves, 2009.

Acselrad e Barros (2013) também enfatizam a tendência de crescimento dos conflitos protagonizados por categorias sociais incluindo as que se autodefinem como indígenas e quilombolas, além de outros povos e comunidades tradicionais. Esses conflitos se acirram, segundo esses autores, porque a acumulação capitalista no campo brasileiro, pautada no controle sobre a terra, se dá combinando duas frentes, uma intensiva e outra extensiva.

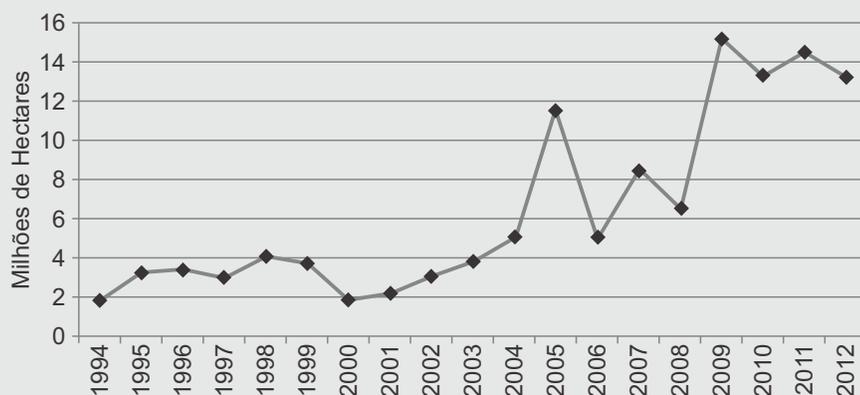
A frente intensiva de acumulação busca ganhos de rendimento por hectare, pela intensificação das condições de exploração do trabalho rural e do uso crescente de insumos industriais. Em paralelo, a frente extensiva "requer a incorporação de novas áreas, produtivas ou especulativas, pela expropriação de terras ocupadas por pequenos produtores, terras públicas, áreas de reserva legal, terras indígenas ou de povos tradicionais" (ACSELRAD; BARROS, 2013, p. 19).

Ambos os movimentos de expansão do agronegócio, em sua frente intensiva ou extensiva, agravam os conflitos no campo e geram novas lutas camponesas. Os conflitos trabalhistas, gerados pela superexploração do trabalho, nos modernos latifúndios monocultores são expressão de sua frente intensiva. Ao mesmo tempo, Rigotto *et alii* (2013) destacam o aumento de conflitos pela terra e pela água, envolvendo a contaminação por agrotóxicos. Essa contaminação, além de atingir os trabalhadores de fazendas na sua aplicação, tem afetado comunidades camponesas e indígenas, vítimas da deriva de aplicações aéreas. Além desses enfrentamentos diretos, esses autores indicam, no conjunto da sociedade, a aceitação e ampliação de diferentes manifestações e

lutas articuladas pela Campanha Permanente contra os Agrotóxicos e pela Vida, lançada pelos movimentos sociais do campo.

No outro polo desse processo, o movimento de acumulação extensiva de capital pela incorporação de novas áreas explica não apenas o crescente envolvimento de populações tradicionais em conflitos em áreas de fronteira, mas também explica porque nos conflitos de terra tem aumentado, de forma crescente, a quantidade de hectares envolvidos. O gráfico 8 mostra que o número de hectares em conflito vem apresentando uma tendência de crescimento desde o ano 2000, passando de 1.864.002ha nesse ano para 15.116.590ha em 2009 e 13.181.570 hectares em 2012.

Gráfico 8 – Dimensão do conjunto de áreas envolvidas em conflitos no campo – 1994-2012



Fonte: CPT/Conflitos no campo – Brasil (vários anos)/organização do autor.

Esse movimento extensivo de luta pela terra em regiões de fronteira, para além da expropriação das terras tradicionalmente ocupadas, já explicitadas, traz outro tipo de conflito que atinge essas expressões do campesinato. Paula (2013) alerta que o chamado 'capitalismo verde' também busca se expandir nesse contexto, assimilando o ambientalismo como parte do processo de acumulação. Para esse autor, o 'capitalismo verde' se legitima pela lógica de que destruição e conservação têm preço. Com isso, essas populações tradicionais sofrem pressão para a perda da autonomia sobre seus territórios pela subordinação via mercantilização e financeirização da natureza que busca se institucionalizar por meio de pagamentos por serviços ambientais.

As expressões da luta pela terra que valorizam diversas modalidades de uso comum dos recursos naturais e sua preservação, associadas a territorialidades específicas e ao controle coletivo por normas explícitas e acordos tácitos e não contratuais, expressam, segundo Almeida (2010), formas de resistência às investidas do agronegócio. Conformam-se assim espaços sociais livres das restrições e exigências impostas pelos atos de compra e venda – a mercantilização da terra –, e ampliam-se por meio das práticas de uso comum e a liberdade de uso dos recursos naturais, ao mesmo tempo em que ampliam sua proteção, visto que estão submetidas ao monitoramento e às regras da própria comunidade (ALMEIDA, 2010).

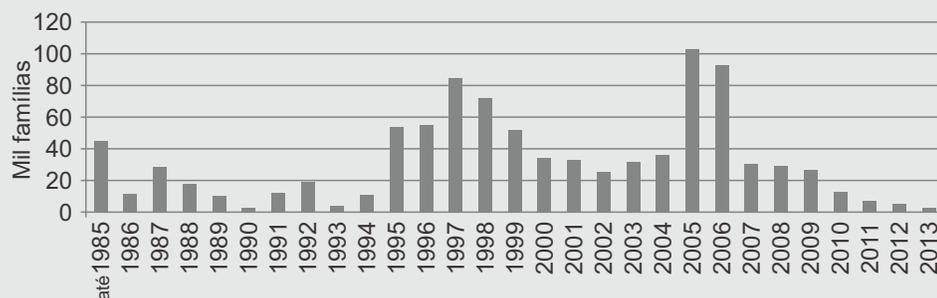
As lutas atuais pela defesa e reconhecimento das formas de uso comum estão associadas, segundo o autor, a três fatores que refletem os aspectos jurídicos, políticos e sociológicos da questão: consolidação de formas organizativas em torno de categorias de identidade coletivas autodefinidas; intenso processo de mobilização desses sujeitos em torno de seus direitos territoriais; tentativas de autonomia organizativa, militantemente construídas, atualizando as identidades coletivas na forma de movimentos sociais. Todas as expressões dessas lutas apresentam inúmeras distinções e particularidades, porém apresentam como fenômeno geral a consolidação ou reconquista das terras tradicionalmente ocupadas.

Em síntese, gostaria de chamar a atenção sobre esse conjunto de dados e análises, para duas questões centrais para aqueles que estão construindo a Agroecologia na Educação do Campo. Em primeiro lugar, que eles evidenciam e reforçam a tese de que o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo brasileiro é desfavorável ao conjunto do campesinato e às perspectivas societárias mais gerais que almejam a ampliação da democracia, da diversidade cultural e da justiça social e ambiental. Mas, em segundo lugar, que esses dados e análises mostram que o campesinato brasileiro, em suas múltiplas expressões, não está passivo diante desse contexto e, de diferentes formas, vem realizando a luta pela terra, (re)construindo seus projetos de (re)produção na terra e alimentando as possibilidades de construção de um projeto de campo no Brasil que se contraponha ao atual e emancipe a diversidade de expressões do campesinato.

As conquistas de assentamentos de terra, ilustradas nos gráficos 9 e 10, mostram que não existe uma política de Reforma Agrária no País, estando o assentamento de famílias dependente das correlações de força no conjunto da

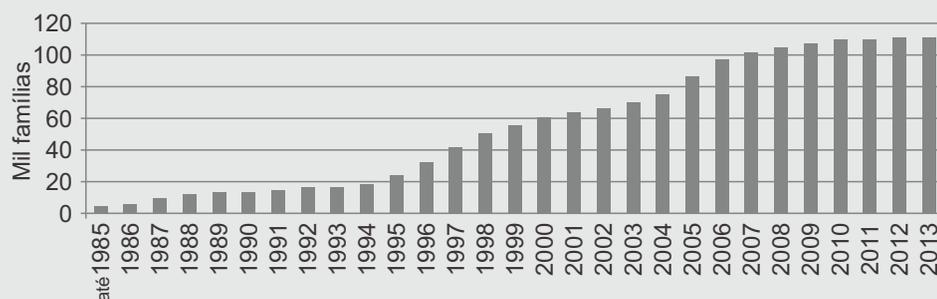
sociedade, ora mais favoráveis ao campesinato, ora desfavoráveis. Em que pese esses dados não serem restritos às desapropriações, ou seja, retomadas de terras dos latifúndios, e incluírem também o reconhecimento de posses antigas e terras tradicionalmente ocupadas, de qualquer forma, ilustram que, em função das diferentes formas de luta pela terra, existem hoje quase 950 mil famílias em diferentes modalidades de assentamentos reconhecidos pelo Incra e com direito de acesso aos benefícios das políticas públicas decorrentes.

Gráfico 9 – Número de famílias assentadas pelo Incra por ano



Fonte: Incra/Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (Sipra).

Gráfico 10 – Número acumulado de famílias assentadas pelo Incra



Fonte: Incra/Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (Sipra).

Uma dessas políticas públicas voltadas às famílias assentadas é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Ao se voltar à formação em Ciências Agrárias e, em especial, à Agroecologia, as instituições de ensino podem dar significativa contribuição para a construção e legitimação das bases produtivas de um projeto camponês para o campo brasileiro. Nessa perspectiva, no próximo item, serão apresentadas algumas características atuais da produção camponesa no País, que evidenciam sua importância quantitativa e qualitativa.

Produção camponesa no Brasil: Dados do Censo Agropecuário 2006

O Censo Agropecuário 2006, produzido pelo IBGE, pela primeira vez apresentou uma diferenciação entre os estabelecimentos classificados como da 'agricultura familiar' e da 'agricultura não familiar'. Neves (2012) indica que o termo agricultura familiar corresponde a múltiplas conotações: categoria analítica, categoria de designação politicamente diferenciadora, termo de mobilização política, termo jurídico. Em algumas dessas conotações, coloca-se como diferenciadora não apenas da agricultura patronal, mas também da agricultura camponesa.

A classificação de agricultura familiar e não familiar, pelo Censo Agropecuário de 2006, é adotada neste trabalho pelo seu enquadramento como termo jurídico, uma vez que a operacionalização dessa classificação pelo IBGE tomou por base a Lei n. 11.326/2006, que estabelece parâmetros para uma identificação de quem seja agricultor familiar no País. Ainda segundo Neves:

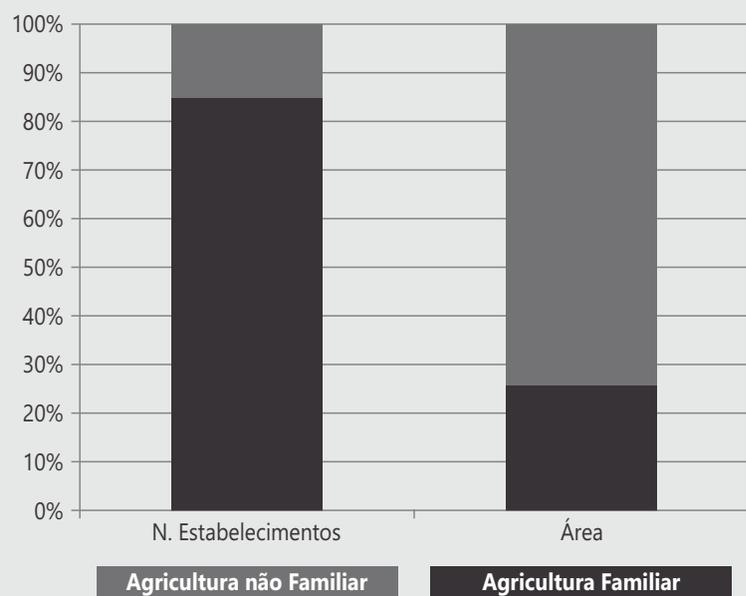
Nessa perspectiva, o termo deve ser entendido pelos critérios que distinguem o produtor por seus respectivos direitos, nas condições asseguradas pela legislação específica [...]: agricultor familiar é o que pratica atividades no meio rural, mas se torna sujeito de direitos se detiver, a qualquer título, área inferior a quatro módulos fiscais; deve apoiar-se predominantemente em mão de obra da própria família e na gestão imediata das atividades econômicas dos estabelecimentos, atividades essas que devem assegurar o maior volume de rendimentos do grupo doméstico. (NEVES, 2012, p. 35).

Neste texto, aproveito a perspectiva normativa apresentada pelos dados do IBGE que permitem uma análise da relevância econômica e das características produtivas dos agricultores familiares sem assumir uma conotação diferenciadora de agricultura camponesa. Uso os próprios termos do Censo Agropecuário de diferenciação entre 'agricultores familiares' e 'agricultores não familiares'⁴.

⁴Oliveira (2010a), além da crítica pelo caráter político da escolha do IBGE relativa ao uso do termo agricultura familiar, que extrapola o aspecto normativo, chama a atenção de que neste Censo de 2006, apesar da evidência dada à agricultura familiar, o IBGE reduziu o detalhamento dos estabelecimentos dos estratos de área superior, englobando-os todos na categoria 'acima de 2.500 ha'. Nas versões anteriores, os estratos superiores eram detalhados em várias categorias até o máximo de 'acima de 100.000'. Dessa forma, quebrou-se a série histórica e mascarou-se a ampliação dos grandes latifúndios no Brasil no último decênio. Segundo o autor, foi uma 'no cravo e outra na ferradura'.

Nessa perspectiva, a agricultura familiar, em 2006, representava 84,4% dos estabelecimentos rurais. Apesar dessa relevância numérica, a área ocupada por esses estabelecimentos correspondia a apenas 24,3% do total, numa expressão clara da persistência da concentração fundiária no País. Em termos absolutos, os estabelecimentos familiares correspondem ao total de 4.367.902, ocupando uma área de pouco mais de 80 milhões de hectares.

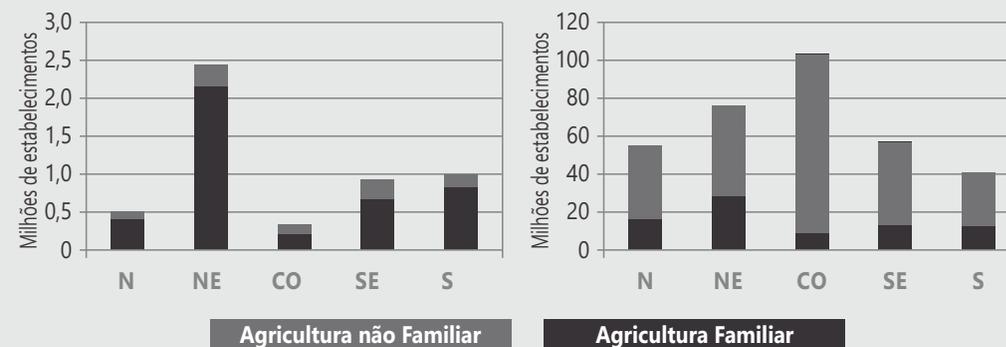
Gráfico 11 – Participação percentual da agricultura familiar e não familiar na quantidade de estabelecimentos rurais e na área por eles ocupada em 2006



Fonte: Abrasco, 2012 – organizado pelo autor.

Desagregando-se esses dados por regiões (gráficos 12 e 13), verifica-se a existência dessa desigualdade entre quantidade de estabelecimentos e área ocupada em todas elas. A Região Nordeste se destaca pela maior quantidade de estabelecimentos, com cerca de 2,2 milhões de estabelecimentos que correspondem a 50,1% do total dos estabelecimentos de agricultores familiares. Em relação à área ocupada por eles nessa região, são 28,3 milhões de hectares que correspondem a apenas 35,3% da área total da agricultura familiar.

Gráficos 12 e 13 – Participação da agricultura familiar e não familiar na quantidade de estabelecimentos rurais e na área por eles ocupada em 2006, por regiões

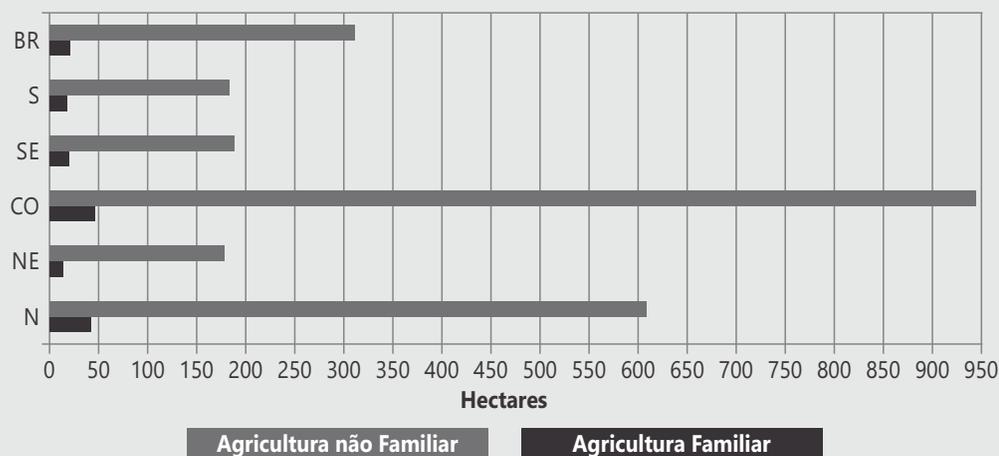


Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2006/Agricultura Familiar – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Organização do autor.

Isso se explica pelo tamanho médio dos estabelecimentos familiares nessa região, de apenas 13,0 ha, inferior à média nacional, que é de 18,4 ha. As Regiões Centro-Oeste e Norte, com respectivamente 5,0% e 9,5% dos estabelecimentos da agricultura familiar, ocupam áreas proporcionalmente maiores, com médias de 43,3 ha e 40,3 ha por estabelecimento familiar. De qualquer forma, os tamanhos médios dos estabelecimentos familiares são muito inferiores às médias regionais e a nacional dos estabelecimentos não familiares, conforme mostrado no gráfico 14.

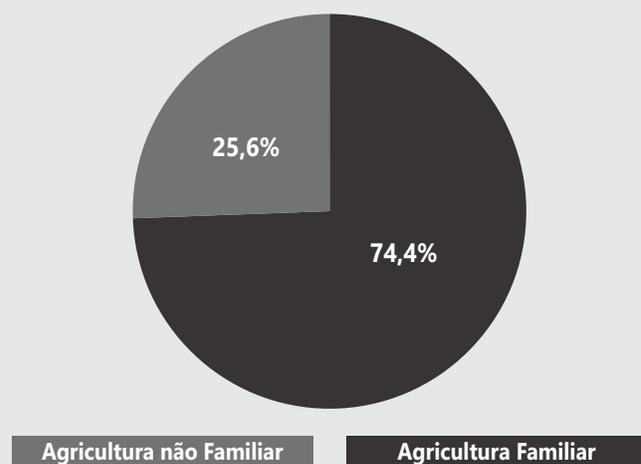
Do ponto de vista do trabalho no campo, o Censo Agropecuário indica para o ano de 2006 total de 12,3 milhões de pessoas ocupadas em atividades ligadas à agricultura familiar. Esse número corresponde a 74,4% do pessoal total ocupado no campo. Com esses dados, percebe-se que apesar da concentração fundiária e ocupando apenas 24,3% das terras, a agricultura familiar é a principal geradora de trabalho no campo.

Gráfico 14 – Área média dos estabelecimentos da agricultura familiar e não familiar no Brasil e nas regiões, em 2006



Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2006/Agricultura Familiar – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Organização do autor.

Gráfico 15 – Participação percentual da agricultura familiar e não familiar no total de pessoas ocupadas na agropecuária em 2006

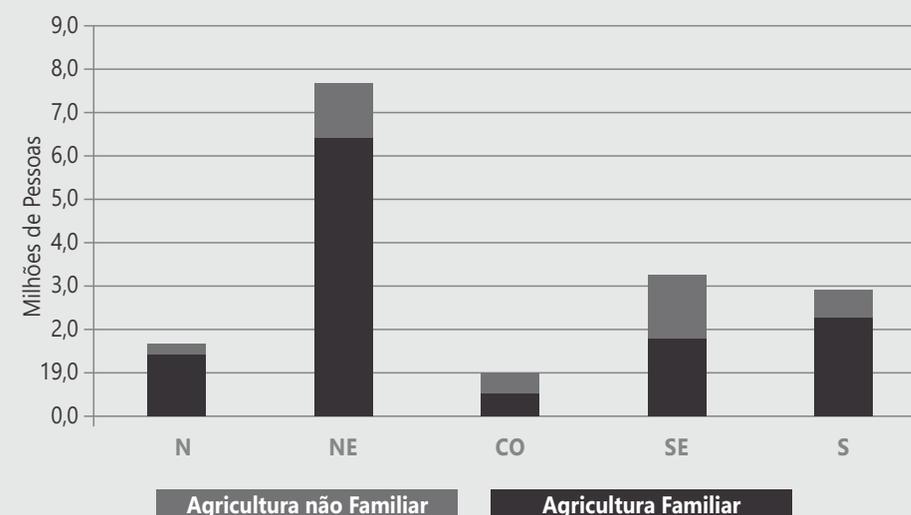


Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2006/Agricultura Familiar – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Organização do autor.

Observando-se os dados sobre pessoal ocupado de forma desagregada por regiões (gráfico 16), o Nordeste representa o maior contingente, com cerca de 6,4 milhões de pessoas ocupadas nos estabelecimentos familiares. A Região

Sudeste é a que tem o maior número de pessoas ocupadas em estabelecimentos não familiares, correspondendo a 1,5 milhão de pessoas. No entanto, esse número é inferior ao total de pessoas ocupadas na agricultura familiar da própria região, que corresponde a 1,8 milhão. A Região Centro-Oeste é a que apresenta a maior semelhança de pessoas ocupadas entre as duas categorias, com cerca de meio milhão em cada.

Gráfico 16 – Participação da agricultura familiar e não familiar no total de pessoas ocupadas na agropecuária, em 2006, por regiões



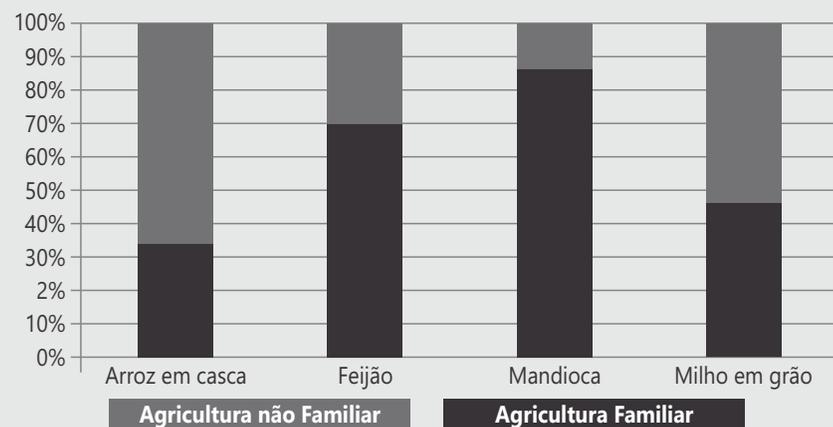
Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2006/Agricultura Familiar – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Organização do autor.

Em relação à produção agrícola, foram selecionados quatro produtos de elevada relevância para o consumo da sociedade brasileira: arroz, feijão, mandioca e milho. O gráfico 17 mostra que a agricultura familiar no ano do censo foi responsável pela produção de 33,9% do arroz, 69,8% do feijão, 86,7% da mandioca e 45,9% do milho. Reafirma-se, assim, a relevância da produção familiar para os produtos da cesta básica nacional.

Desagregando esses dados por regiões, verifica-se que mesmo os produtos em que a agricultura familiar não foi a maior produtora nacionalmente, ela assim o faz em várias regiões. No caso do arroz, em que pese a predominância da produção do agronegócio na Região Sul, a agricultura familiar é a principal responsável pela sua produção no Norte e Nordeste. No caso do milho,

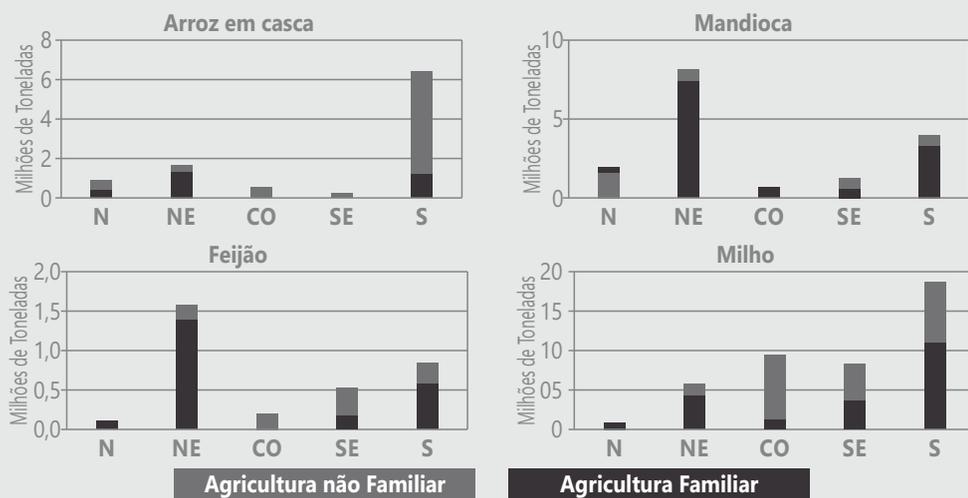
há uma produção expressiva do agronegócio no Centro-Oeste e Sudeste, enquanto a agricultura familiar é a principal produtora nos Estados do Norte, Nordeste e Sul.

Gráfico 17 – Participação percentual da agricultura familiar e não familiar no volume de produção de arroz, feijão, mandioca e milho, em 2006



Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2006/Agricultura Familiar – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Organização do autor.

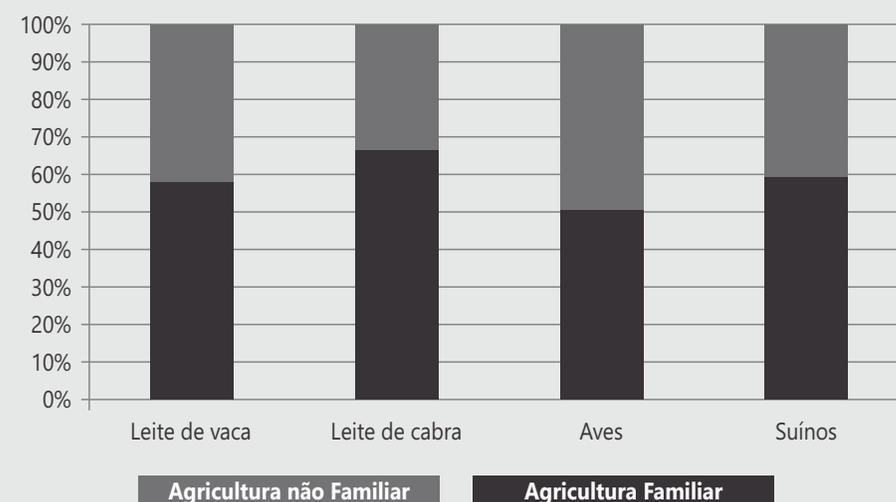
Gráficos 18, 19, 20 e 21 – Participação da agricultura familiar e não familiar no volume de produção de arroz, feijão, mandioca e milho, em 2006, por regiões



Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2006/Agricultura Familiar – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Organização do autor.

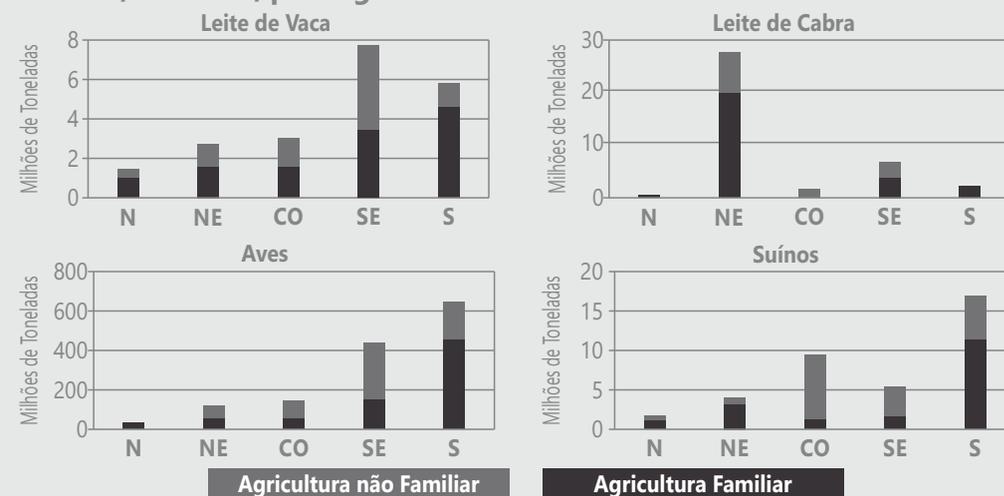
Da produção pecuária, os quatro produtos selecionados: leite de vaca e de cabra, aves e suínos ilustram a relevância da produção familiar, com respectivamente 58,1% da produção de leite de vaca, 67,1% da produção de leite de cabra, 50,0% da produção de aves e 59,0% da produção de suínos.

Gráfico 22 – Participação percentual da agricultura familiar e não familiar no volume de produção de leite de vaca, leite de cabra, aves e suínos, em 2006



Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2006/Agricultura Familiar – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Organização do autor.

Gráficos 23, 24, 25 e 26 – Participação da agricultura familiar e não familiar no volume de produção de leite de vaca, leite de cabra, aves e suínos, em 2006, por regiões



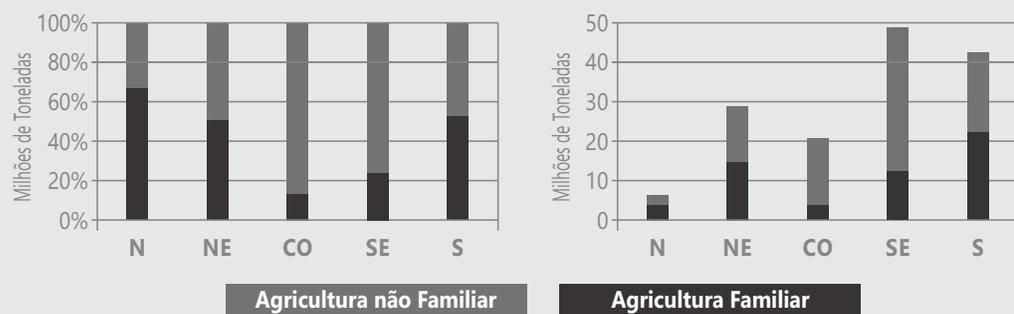
Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2006/Agricultura Familiar – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Organização do autor.

Observando esses dados desagregados por região, o leite de vaca tem predominância da produção não familiar na Região Sudeste, enquanto a agricultura familiar é a principal responsável nas demais regiões. Na produção de leite de cabra, ganha destaque a agricultura familiar da Região Nordeste, principal produtora.

Na criação de suínos, há predomínio da produção não familiar nas Regiões Sudeste e Centro-Oeste, enquanto a agricultura familiar é a principal responsável nas Regiões Sul, Norte e Nordeste. A produção de aves apresenta, aproximadamente, o mesmo quadro, com exceção do Nordeste, com produção não familiar superior à familiar. Em ambas, a produção familiar da Região Sul tem destaque.

Considerando-se o valor bruto total da produção agropecuária, destaca-se a produção familiar da Região Sul, com R\$ 21,5 milhões ou 39,6% do total desse segmento. Em seguida, em ordem decrescente, têm-se os valores produzidos pelas Regiões Nordeste, Sudeste, Norte e Centro-Oeste. Comparativamente, nas Regiões Norte, Sul e Nordeste, o valor bruto da produção familiar é superior ao da produção não familiar.

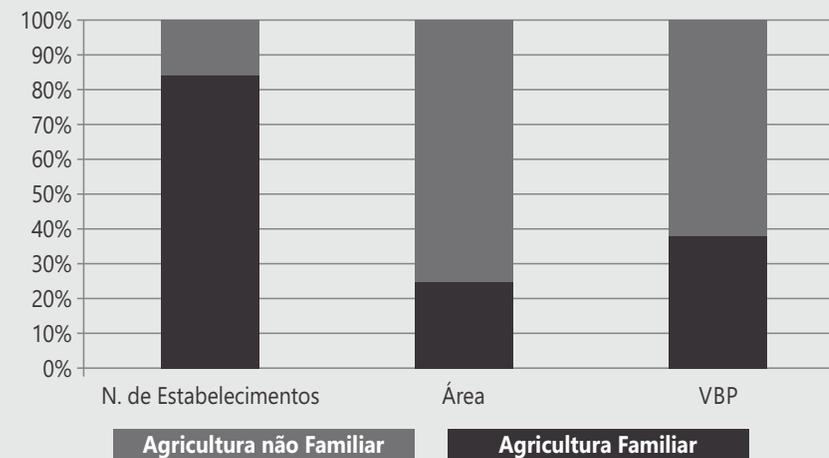
Gráficos 27 e 28 – Participação percentual e absoluta da agricultura familiar e não familiar no valor bruto da produção (VBP), em 2006, por regiões



Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2006/Agricultura Familiar – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Organização do autor.

No conjunto do País, os estabelecimentos familiares geraram 37,8% do valor bruto produzido no ano censitário, proporcionalmente fração superior à área que ocupam, indicando uso mais intensivo do solo e maior capacidade de geração de renda por área. Em termos absolutos, a agricultura familiar produziu um total de R\$ 54,4 milhões naquele ano.

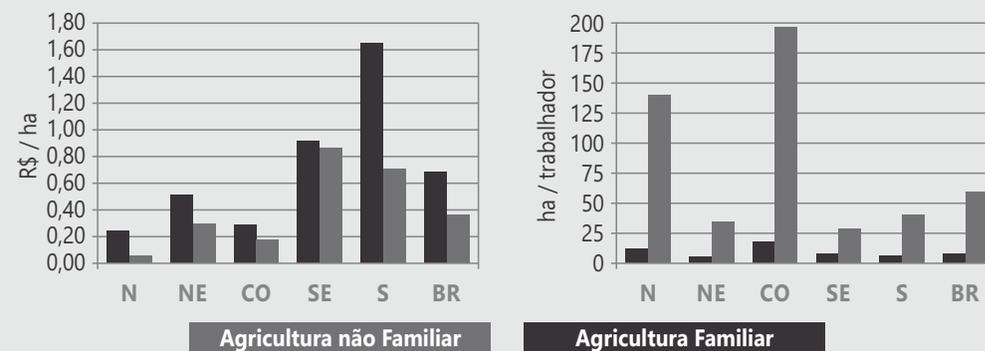
Gráfico 29 – Participação percentual da agricultura familiar e não familiar na quantidade de estabelecimentos rurais, área por eles ocupada e valor bruto da produção, em 2006



Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2006 / Agricultura Familiar – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Organização do autor.

Relacionando a área total dos estabelecimentos familiares e não familiares com o valor bruto da produção e o pessoal ocupado (gráficos 30 e 31), percebe-se o caráter mais intensivo do uso da terra pela produção familiar. Na média nacional, a agricultura familiar gera R\$ 0,68 por hectare, contra R\$ 0,36 por hectare da agricultura não familiar. Apenas nas Regiões Sudeste e Sul a agricultura não familiar possui um VBP/ha superior à média nacional da agricultura familiar, embora nessas mesmas regiões a agricultura familiar também tenha uma rentabilidade por área superior à não familiar.

Gráficos 30 e 31 – Comparação da relação VBP/área total e área total/pessoal ocupado entre agricultura familiar e não familiar, por regiões e Brasil, em 2006



Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 2006/Agricultura Familiar – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Organização do autor.

No entanto, mesmo nas Regiões Sudeste e Sul, onde a agricultura não familiar tem um padrão mais intensivo de uso da terra, expresso pelo maior VBP por ha, predomina um padrão de pouco trabalho ocupado na produção. Nessas regiões, a agricultura familiar ocupa apenas um trabalhador para cada 28 ha na Região Sudeste e um trabalhador para cada 42 ha na Região Sul. Dessa forma, reafirma-se que onde predomina uma frente mais intensiva de acumulação capitalista no campo, ela se dá pela superexploração do trabalho combinada ao uso intensivo de insumos industriais vinculados ao pacote tecnológico industrial (maquinário pesado, venenos e sementes modificadas).

A agricultura familiar, ao contrário, possui em todas as regiões, mesmo que em graus variados, padrão mais intensivo de uso da terra com rendimento por hectare superior à não familiar. E, em todas elas, a quantidade de hectares por trabalhador é inferior, o que resulta não apenas na maior capacidade de geração de postos de trabalho e distribuição de renda, como fortalece a possibilidade de predominância de sistemas de produção mais dependentes do trabalho e menos dependentes de insumos industriais, com potencial de combinar trabalho qualificado e manejo dos recursos naturais, bases importantes para a Agroecologia.

Luta pela terra ganha intensidade

Neste artigo, foram apresentados dados e análises relativos aos conflitos do campo, registrados nos *Cadernos da Comissão Pastoral da Terra*, e as características produtivas dos estabelecimentos agropecuários enquadrados na normatização da agricultura familiar, a partir do *Censo Agropecuário de 2006*. Dessa forma, procurou-se enfatizar o caráter desfavorável ao campesinato do projeto hegemônico de desenvolvimento agrário no Brasil atual, permanecendo em sua tendência histórica, apesar das novas características da realidade atual. Ao mesmo tempo, buscou-se argumentar que essa realidade não significa que o campesinato encontra-se passivamente esperando seu desaparecimento.

Os dados da Comissão Pastoral da Terra mostram que os conflitos permanecem e, com eles, a luta pela terra. A análise histórica revela que a luta pela terra no Brasil alcança diferentes intensidades à medida que a correlação de forças muda, com períodos de maiores conquistas do campesinato e períodos com menores conquistas. Além disso, a luta pela terra se reconfigura nas diferentes conjunturas, tanto regionalmente, como no protagonismo das diferentes categorias sociais envolvidas. O campesinato brasileiro, longe de ser um todo homogêneo, representa uma diversidade de expressões e identidades, de

formas de uso da terra e de projetos de (re)produção, que nas suas múltiplas dimensões – cultural, política, econômica e social – configura uma também diversificada luta pela terra.

Apesar da importância dessas múltiplas dimensões do mundo camponês e sem querer reduzir o debate ao plano econômico, a segunda parte do artigo focou-se nos dados produtivos do Censo Agropecuário de 2006. Esses dados mostram claramente a concentração fundiária brasileira, onde os estabelecimentos familiares que representam 84,4% do total ocupam uma área de apenas 24,3% do total. Apesar disso, esses estabelecimentos familiares são responsáveis por 74,4% do pessoal ocupado no campo e pela produção expressiva de produtos da cesta básica, em especial, arroz, feijão, mandioca, milho, leite de vaca e cabra, aves e suínos.

Observando o resultado econômico dessa produção, os estabelecimentos da agricultura familiar foram responsáveis por 37,8% do valor bruto total produzido, expressando um resultado econômico proporcionalmente superior à área que ocupam, que corresponde a 24,3% do total. Detalhando essa relação, verifica-se que os estabelecimentos familiares têm padrões de produção que associam usos mais intensivos da terra e do trabalho, o que lhes dá um potencial superior de desenvolver projetos produtivos baseados no manejo qualificado da natureza, que se constitui como um dos pilares da Agroecologia.

Desde essa perspectiva, os cursos de Ciências Agrárias financiados pelo Pronera, em especial aqueles que assumem a perspectiva agroecológica, têm muitas possibilidades de contribuir com a luta camponesa. Por um lado, por incorporarem na academia a questão agrária sob a perspectiva crítica ao projeto hegemônico, dando visibilidade ao campesinato. Por outro, por contribuir para um diálogo de saberes entre camponeses e acadêmicos, fundamental para a consolidação de novas bases técnicas e políticas para um projeto camponês, contra-hegemônico e emancipatório, para o campo brasileiro.

Referências

ACSELRAD, Henri; BARROS, Juliana Neves. Os descaminhos da associação entre o 'senhor capital' e a 'senhora terra'. In: CPT. *Conflitos no campo – Brasil, 2012*. Goiânia: CPT Nacional, 2013, p. 18-24.

ALENTEJANO, Paulo Roberto R.; SILVA, Tiago Lucas Alves da. Ocupações, acampamentos e assentamentos: O descompasso entre a luta pela terra e a política agrária do Governo Lula. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2007*. Goiânia: CPT Nacional, 2008, p. 79-85.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. Terra e territórios: A dimensão étnica e ambiental dos conflitos agrários. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2006*. Goiânia: CPT Nacional, 2007, p. 16-25.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. Povos e comunidades tradicionais atingidos por conflitos de terra e atos de violência. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2009*. Goiânia: CPT Nacional, 2010, p. 64-71.

CARVALHO, Horácio Martins de. Resistência social contra a expansão das monoculturas. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2006*. Goiânia: CPT Nacional, 2008, p. 35-39.

CONSELHO EDITORIAL. Apresentação. *In: WELCH, Clifford A.; MALAGODI, Edgard; CAVALCANTI, Josefa Salete B.; WANDERLEY, Maria de Nazaré B. (Orgs.). Camponeses brasileiros: Leituras e interpretações clássicas. Coleção História social do campesinato no Brasil. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Nead/MDA, v. 1, 2009.*

CPT. Conflitos no campo – Brasil 2012. Goiânia: CPT Nacional, 2013.

GONÇALVES, Carlos Walter P. Violência e democracia no campo brasileiro: O que dizem os dados de 2003. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2003*. Goiânia: CPT Nacional, 2004, p. 9-26.

GONÇALVES, Carlos Walter P. Acumulação e expropriação: Geografia da violência no campo brasileiro em 2008. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2008*. Goiânia: CPT Nacional, 2009, p. 101-108.

LACERDA, Andressa Elisa; GONÇALVES, Carlos Walter P.; ALENTEJANO, Paulo Roberto R. A geografia serve para desvendar máscaras sociais. *In: CPT Conflitos no campo – Brasil, 2006*. Goiânia: CPT Nacional, 2007, p. 90-92.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura familiar. *In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 32-40.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. Violência e barbárie: A grilagem de terra no Brasil. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2005*. Goiânia: CPT Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. O Governo Lula assumiu a contrarreforma agrária: A violência do agrobandidismo continua. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2008*. Goiânia: CPT Nacional, 2009, p. 61-70.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. Os limites do novo censo agropecuário. *In: Correio da Cidadania*. 2010a. Disponível em: http://www.correio.cidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4312:meioambiente100210&catid=32:meio-ambiente&Itemid=68. Acesso em: 19 dez. 2013.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. A MP 458 e a contrarreforma agrária na Amazônia. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2009*. Goiânia: CPT Nacional. 2010b, p. 18-26.

PAULA, Elder Andrade de. O grande projeto: Quando destruição / conservação convertem-se em 'oportunidades de negócios'. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2012*. Goiânia: CPT Nacional, 2013, p. 89-95.

RIGOTTO, Raquel Maria *et alii*. Agrotóxicos – das injustiças ambientais à dialética da esperança. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2012*. Goiânia: CPT Nacional, 2013, p. 63-71.

SAUER, Sérgio. O parlamento e a criminalização dos movimentos sociais agrários. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2009*. Goiânia: CPT Nacional, 2010.

SILVA, Anderson Antônio da; FERNANDES, Bernardo Mançano. Ocupações de terras 2000-2005: Movimentos socioterritoriais e espacialização da luta pela terra. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2005*. Goiânia: CPT Nacional, 2006.

STÉDILE, João Pedro. Camponeses e Indígenas estão se mexendo. *In: CPT. Conflitos no campo – Brasil, 2005*. Goiânia: CPT Nacional, 2006.



Educação Superior do Campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias

Lais Mourão Sá¹
Mônica Castagna Molina²

Analisaremos neste artigo os princípios político-pedagógicos de duas experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Agrária. Este programa, voltado para a formação de profissionais das Ciências Agrárias, foi criado, em 2004, pelo Movimento da Educação do Campo e desenvolvido em conjunto pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Criado no contexto das políticas públicas de Educação do Campo, o Programa Residência Agrária tem por objetivo adotar uma nova concepção de assistência técnica, “direcionada para uma matriz tecnológica ambientalmente sustentável e condizente com as peculiaridades dos assentamentos de Reforma Agrária e dos agricultores familiares” (cf. Portaria Incra-MDA n. 57/2004). Representa relevante transformação em cursos de graduação e de especialização a partir de parcerias do Estado com universidades públicas e organizações da sociedade civil. Esses cursos são explicitamente voltados para a formação de profissionais que trabalham ou desejam trabalhar com assistência técnica e extensão rural (Ater) em assentamentos de Reforma Agrária e áreas de agricultura familiar numa perspectiva transformadora.

A análise dessas experiências será referenciada por uma reflexão sociológica acerca de dois temas. O primeiro diz respeito à relação entre a expansão da lógica do capital no campo e a construção epistemológica das Ciências Agrárias, enquanto o segundo refere-se aos princípios práticos decorrentes da lógica do modo de produção camponês, atualizados na luta contra-hegemônica dos movimentos sociais do campo pela Reforma Agrária, pela Soberania Alimentar e pela Agroecologia.

¹Professora na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: laismourao67@gmail.com.

²Professora na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: mcastagnamolina@gmail.com.

O modo de construção do conhecimento que tem prevalecido nas Ciências Agrárias do Brasil pode ser considerado como um dos fatores que contribuíram para a consolidação do atual modelo de desenvolvimento dominante no campo. Ao se limitarem a responder apenas às necessidades de inovação tecnológica do capital agrário, formando técnicos a serviço da chamada revolução verde e dos interesses das grandes empresas, os cientistas pesquisadores e professores que atuam no campo das Ciências Agrárias vêm priorizando uma abordagem tecnológica e pedagógica totalmente inadequada às necessidades da agricultura familiar. Nesse processo, semelhante ao que ocorreu em diversas outras áreas da produção acadêmica, as universidades brasileiras acabaram por perder autonomia na definição de princípios ético-políticos e na possibilidade de formular propostas alternativas de desenvolvimento para o País (SÁ, 2006).

No campo das Ciências Agrárias – que orienta a formação de uma grande diversidade de profissionais – o principal problema decorrente do atrelamento a um modelo único de desenvolvimento como referência para a definição de orientações teóricas e práticas é a incompatibilidade do processo de formação desses profissionais face às necessidades sociais e educacionais dos agricultores familiares e dos trabalhadores do campo. Essas questões são comumente ignoradas nos currículos de tais cursos, em favor de uma concepção de desenvolvimento tecnológico estritamente voltada para a expansão dos grandes capitais no campo.

Essa condição se reflete principalmente nas deficiências de serviços de assistência técnica rural direcionados especificamente para os pequenos produtores do campo. Sabe-se que tanto o conhecimento quanto a experiência de trabalho desses pequenos produtores são ignorados pelas práticas extensionistas voltadas à comunicação de inovações tecnológicas excludentes em relação ao modo de vida e de produção dos agricultores familiares. Trata-se de uma visão reducionista, segundo a qual o bom profissional extensionista é aquele que consegue convencer os agricultores a adotarem práticas ditas científicas, porém não testadas nem implementadas a partir da realidade local. Essa prática de assistência técnica costuma, ainda, acompanhar-se de uma relação de superioridade, em que os conhecimentos existentes na experiência de vida dos agricultores, quando admitidos, são considerados obsoletos e responsáveis pela sua condição de pobreza (BRUZIGUESSI, 2010).

Em contraposição, Paulo Freire (1988) produziu uma reflexão fundamental a respeito do caráter antieducacional desse tipo de relação de extensão, pela forma como acontece a invasão cultural traduzida como capacitação técnica, dissociada das condições existenciais dos sujeitos a que se destina. Uma das mais graves consequências desse procedimento é a destruição da autonomia do produtor enquanto controlador do seu próprio processo de produção, tornando-o dependente de um sistema de conhecimentos que não domina e até mesmo resultando em expropriação de sua terra em médio e longo prazo.

Pois bem, a concepção de educação que emerge do movimento da Educação do Campo, articulado às lutas camponesas pela Reforma Agrária nas últimas décadas do século XX, se traduz ao longo da primeira década do século XXI em experiências de políticas públicas voltadas para a superação dos entraves ao desenvolvimento de um projeto alternativo à expansão da lógica do capital. Assim, os fundamentos que sustentam essa concepção inovadora de educação trazem a compreensão da lógica camponesa como uma possibilidade viável de realização desse projeto, tendo como referência uma política de formação da juventude rural com base nos valores da Soberania Alimentar e da Agroecologia. O Programa Residência Agrária exemplifica essa proposta e coloca desafios para a realização permanente dessa alternativa.

A lógica camponesa como projeto

A luta dos trabalhadores do campo por terra e educação é parte do processo mais amplo de resistência às consequências degradantes da crise estrutural do sistema do capital. A forma neoliberal e financeira do capitalismo contemporâneo aprofundou a separação estrutural entre a produção voltada para atender às necessidades sociais e a produção direcionada às necessidades de autorreprodução do capital. Suas principais consequências nunca estiveram tão explícitas quanto no contexto rural, com a precarização e destruição da força humana de trabalho e a degradação da relação metabólica entre os humanos, a tecnologia e a natureza. No entanto, a experiência política do campesinato tem sido pouco aproveitada na luta social da classe trabalhadora em geral, devido, principalmente, à ideia de que o modo de produção camponês estaria historicamente fadado ao desaparecimento diante do avanço avassalador do capital em todos os setores da economia moderna.

Na visão de Carvalho (2009), os estigmas colocados sobre o campesinato são decorrentes da ideia dominante de que o avanço do capital no campo

eliminar necessariamente a existência do modo de produção camponês. Ele explica que, por falta de compreensão acerca da racionalidade socioeconômica do modo de produção camponês e dos desdobramentos históricos do processo de desenvolvimento do sistema do capital no campo, essas concepções tornaram-se atualmente formas de preconceito que impedem supor que outros processos mais complexos possam ser contemplados, e que se venha a

considerar positivamente os camponeses na sua diversidade, os assalariados rurais, os extrativistas, os povos indígenas, os quilombolas e, todos eles, perpassados pelas dimensões de gênero e meio ambiente, como protagonistas sociais das mudanças anticapitalistas no campo. (CARVALHO, 2001, p. 7).

Teorias, doutrinas e ideologias costumam tecer entre si intrincadas relações a partir das dinâmicas sociais de onde emergem e para onde retornam as concepções por elas forjadas. Pela inserção social que apresentam, é comum que teorias se transformem em doutrinas, ou seja, em sistemas de ideias fechados sobre si mesmos, muito mais interessados em reforçar ideias já consolidadas, do que em reconhecer os pontos cegos de suas verdades.

Por que o campesinato pode protagonizar outro projeto de desenvolvimento? Enquanto na produção capitalista predominam as relações assalariadas e a separação entre o comando e a execução da produção, o traço diferenciador da produção camponesa é a predominância da execução e do controle do trabalho pela família. Isso significa que não há a separação entre aqueles que trabalham, os que se beneficiam do resultado desse trabalho e os que decidem sobre a alocação do trabalho, ou seja, que organizam a produção, constituindo assim uma unidade indissociável entre a esfera da produção e do consumo (COSTA, 2000, p. 114-118). Essas características diferenciais trazem consequências para o desenvolvimento da unidade de produção rural, mas também para o sistema agrário como um todo. O campesinato, tanto pela prioridade dada à reprodução familiar, que fortalece a ideia de soberania alimentar, como pela necessidade de organizar a produção de maneira a distribuir a força de trabalho familiar por diferentes atividades ao longo do ano, apresenta uma tendência à produção diversificada que é potencialmente mais sustentável. Ao mesmo tempo, a prioridade dada à reprodução social da família, ao contrário da busca do capital pela produção e acumulação de mercadorias, leva o campesinato a organizar seu território buscando o desenvolvimento de todas as suas dimensões. (FERNANDES, 2006, p. 29).

Na luta política pelo reconhecimento da importância do campo em um projeto de nação, a necessidade de uma razão científica aberta às contradições da dinâmica social é fundamental para que o pensamento político possa dialogar entre a ideologia e a ciência, na direção da construção de novas referências de pensamento e ação. A luta social no campo brasileiro tem acumulado nos últimos anos importantes conquistas no que se refere à formação de um pensamento crítico e a práticas transformadoras, capazes de formular alternativas concretas para o desenvolvimento rural.

Entre as décadas de 1970-1980, a ideia que circulava no pensamento social dos países de capitalismo avançado a respeito do modo de produção camponês era a de seu progressivo desaparecimento, em função dos processos de urbanização e da industrialização da agricultura. Nas Ciências Sociais praticadas nesses países, pensava-se que a industrialização viria autonomizar a produção de alimentos em relação à sua base natural direta e que as questões rurais iriam desaparecer do âmbito de preocupação dos pesquisadores. Essa tendência, que remonta à sociologia clássica, fundamenta-se no princípio paradigmático evolucionista que orientou as ideologias e teorias sobre o avanço linear das forças produtivas, sobre a hierarquização entre o urbano e o rural, a desqualificação e a superação do arcaico e a hegemonia desenvolvimentista do industrialismo e da urbanização capitalistas em escala planetária (SÁ, 2009).

A partir da década de 1990, uma modificação nessa tendência aponta para um interesse renovado do sistema do capital na revitalização do espaço rural, tendo em vista colocá-lo numa nova embalagem (o "novo rural"), mais palatável à expansão do mercado capitalista. Nesse sentido, começa a emergir uma valorização da especificidade do modo de vida rural e o reconhecimento das diferenças e complementaridades entre o rural e o urbano, porém sempre atreladas aos modelos da expansão capitalista do primeiro mundo.

É assim que nos países avançados a ruralidade é dissociada das questões estritamente agrícolas e ressignificada de diferentes formas, quais sejam: como lugar de residência; como espaço de atividades não agrícolas; e como paisagem natural e cultural, revalorizada diante da forte degradação ambiental causada pela agricultura capitalista.

É importante que possamos identificar a origem sócio-histórica desses discursos se queremos construir alternativas contra-hegemônicas aos

impactos do desenvolvimento capitalista no campo. Ao disseminar o paradigma do capitalismo avançado, os processos da globalização tendem à homogeneização e à destruição das especificidades socioeconômicas e culturais, regionais e locais. Essas intencionalidades se projetam nos discursos teóricos e ideológicos, bem como nas políticas públicas, como ideias que passam a circular como verdades científicas.

Da mesma forma das ideias de desqualificação do espaço rural, também o conceito de campesinato apresenta tendência histórica a prever a sua extinção, na subjugação pelo sistema do capital. Existem, porém, retomadas contemporâneas significativas no âmbito do pensamento social, no sentido de uma revisão crítica dessas tendências. Todos esses estudos apontam para uma tentativa de captar o sentido de uma racionalidade de organização socioeconômica própria do campesinato, a partir de situações muito particulares e específicas, histórica e territorialmente constituídas.

A noção de campesinato pode ser rastreada num *continuum* histórico que vai desde os debates a respeito da dinâmica agrária da pré-revolução russa, sobre as relações entre campesinato e capitalismo (ver as posições divergentes de Kautsky (1974) e Chayanov (1974) a esse respeito), passando pelos estudos da sociologia francesa das décadas de 1970 e 1980 sobre o campesinato europeu, os estudos de Tepicht (1973) acerca do campesinato polonês na década de 1970 e as reflexões ainda mais recentes de Shanin (2008), até as tipologias baseadas em critérios de viabilidade econômica e social, que adotam os termos "agricultura familiar", "agricultor de subsistência", ou "pequeno produtor" para designar as formas que essa agricultura assume nas sociedades modernas (WANDERLEY, 1999).

O esforço de discussão da questão camponesa não se refere a uma intenção de identificar na realidade brasileira um grupo social que encarne perfeitamente a abstração construída no conceito de campesinato, nem de negar a sua existência dentro da precisão que o conceito indica. A multiplicidade de sentidos e de situações concretas de organização socioeconômica que a questão camponesa abrange na realidade rural brasileira integra desde as formas tradicionais de campesinato que surgiram no processo de formação histórica até as formas recentes decorrentes da luta pela terra, como os acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária.

Para além da diversidade de situações com que o sistema camponês se apresenta, é importante que alguns pontos comuns possam ser detectados e permitam que a diversidade seja compreendida na unidade do conceito de campesinato. Numa síntese das principais características básicas atribuídas na maioria dos estudos que se dedicam à construção desse conceito, considera-se, em primeiro lugar, o acesso estável à terra, seja em forma de propriedade, seja mediante algum tipo de usufruto, o que significa o controle dos próprios meios de produção. As relações de produção camponesas não são essencialmente determinadas pela dimensão econômica, mas sim pela dimensão social, por meio das relações de parentesco. O grupo familiar (estrito ou ampliado) que compartilha a organização doméstica forma a base das relações da unidade econômica e social autogestionária.

Esse grupo doméstico, que é simultaneamente uma unidade de produção e de consumo, articula-se sempre a uma organização social mais ampla, ou comunidade territorial, que lhe confere o sentido cultural identitário e a base de relações coletivas para sua reprodução ampliada. Dessa forma, no padrão de reprodução do grupo doméstico está embutida a reprodução de formas culturais e saberes específicos, gerados e transmitidos no seio de uma cultura e de uma rede de relações sociais, territorializada num domínio ecológico de recursos naturais compartilhados. Nesse sentido, a racionalidade camponesa se define como um complexo de regras que atravessa as múltiplas dimensões da vida coletiva.

A partir dessa forma de organização, outras características aparecem, com uma necessária relação interna entre si, tais como: o trabalho predominantemente familiar, o que não exclui o recurso a uma força de trabalho adicional, externa ao núcleo familiar; a qualificação ocupacional multidimensional, que determina um equilíbrio particular entre agricultura, atividade extrativa e artesanato; um modo de articulação específico entre autoconsumo e comercialização, no sentido de que a subsistência não se opõe ao mercado, mas significa um cálculo econômico que prioriza as necessidades sociais de reprodução física e social do grupo doméstico, podendo incluir relações de mercado.

Destaca-se, ainda, a importância de considerar, num sentido ainda mais ampliado e historicamente variável, que o modo de produção camponês constitui sistemas sociais relativamente abertos e subordinados a outros modos

de produção dominantes, na formação social em que se insere. Dessa forma, o dinamismo do sistema camponês se move num gradiente entre dois polos: o seu fechamento, na tentativa de garantir a autonomia da autorreprodução, e a sua dependência em relação ao movimento da formação social da qual é parte. A tendência do sistema camponês é interiorizar ao seu modo as regras do sistema dominante, exibindo um grau de flexibilidade que permite uma margem de auto-organização relativamente autônoma, embora dependente, sendo essa flexibilidade uma das explicações para a sua continuidade histórica até nossos dias (SÁ, 2007).

Certamente, é importante considerar as diversas possibilidades e graus de manifestação das formações sociais camponesas, de acordo com o contexto histórico e socioeconômico. A subordinação desse modo de produção pelo sistema do capital pode apresentar formas variadas de dominação, sem modificar necessariamente sua lógica interna. Essas variações determinam o desenvolvimento de processos internos de diferenciação social que podem evoluir no sentido de uma diferenciação de classes, comportando tendências de proletarianização e/ou capitalização crescentes, de acordo com as transformações na divisão social do trabalho na sociedade global e o modelo de desenvolvimento rural adotado nas políticas públicas.

O ponto-chave para a preservação, ainda que potencial, da lógica camponesa é o controle direto e a autonomia de gestão dos meios de produção e da força de trabalho familiar, condições essenciais que caracterizam o modo de produção camponês. No caso em que a apropriação direta desses meios é transferida integralmente às grandes unidades de produção capitalistas – embora ainda se configure a unidade familiar de produção –, uma parte das decisões no processo produtivo é delegada à lógica do capital, que passa a subsumir e, em alguns casos, a se impor totalmente sobre a lógica camponesa. Muitas dessas produções aparentemente consideradas como camponesas são, na verdade, empreendimentos originalmente construídos por pequenos agricultores rurais, que, entretanto, foram subjugados por uma organização capitalista de grande porte. Tiveram suprimida a autonomia de decisão do grupo doméstico, desarticuladas as formas de solidariedade e de pertencimento sociocultural e subordinada a subsistência doméstica e coletiva à lógica do mercado capitalista (SÁ, 2009).

Bases educacionais contra-hegemônicas do campesinato

Nos últimos 30 anos, a luta de classes no campo vem se radicalizando em resposta ao acirramento das formas de acumulação do capital agrário. Um número crescente de camponeses foi expulso de suas terras por esse avanço. Esses ex-camponeses, muitas vezes já distantes há duas ou três gerações de suas origens, vêm, entretanto, se encontrando na luta pela Reforma Agrária dos movimentos de sem-terras e reorganizando territorialmente novas formações sociais que tentam recuperar e atualizar o sentido da racionalidade camponesa. Outras experiências tradicionais camponesas mobilizam-se com novas configurações políticas na defesa de seus territórios e se reorganizam socioeconomicamente em função das estratégias de subjugação do avanço capitalista (hidrelétricas, agronegócio, mineradoras, entre outras).

Uma nova etapa das contradições no campo e da luta social se apresenta neste momento, tendo em vista o acúmulo dessas experiências. Para os movimentos sociais, a hegemonia do projeto de expansão do capital financeiro associado ao agronegócio fez com que a Reforma Agrária tenha deixado de ser um item na agenda do Governo, apesar de toda a degradação socioambiental e humana provocada por esse cruel modo de produção. A partir dessa situação, a formulação da “Reforma Agrária popular” apresenta-se agora como nova etapa de atuação dos movimentos sociais do campo, na qual a luta pela desapropriação de latifúndios improdutivos se reforça pela defesa da soberania alimentar. Com base na matriz tecnológica da Agroecologia e voltada para o mercado interno, a soberania alimentar é traduzida no modelo de produção de alimentos pela agricultura familiar. Reivindica-se que esse modelo de reorganização da produção agrícola se fundamente em políticas de democratização da educação em todos os níveis.

Neste sentido, a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital. Há nessa estratégia a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador. O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo demonstra a importância estratégica do acesso à educação pública na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo.

Marx apontou para o risco de perda de controle da humanidade sobre sua própria capacidade criadora, a alienação da liberdade essencial, por meio da mercantilização capitalista de todos os aspectos da vida e da acumulação abstrata de riqueza, que se tornaram processos incontrolláveis (BENJAMIN, 2003). Ao identificar a subjugação do trabalho pela lógica do capital, por meio de sua mercantilização, Marx demonstrou que o trabalho deixa de ser a atividade criadora identificada com o indivíduo e passa a ser um meio de produzir riqueza em geral. O trabalho perde a sua qualidade de gerador de valores de uso, porque os produtores diretos são separados dos meios sociais de subsistência: os meios de produção e de trabalho, tornados propriedade privada. Isso significa a negação do ser humano como produtor de sua própria existência (GONÇALVES, 2008).

A sociedade industrial submeteu o campo à cidade. A cidade é regulada pelas relações comerciais; as relações humanas reduziram-se às relações de mercado. No campo, toda a produção fica submetida ao valor de troca e não mais ao valor de uso (exceto aquela parte que o camponês reserva para seu consumo direto). Juntamente com a divisão social do trabalho, o modo de produção capitalista aprofundou e acrescentou a divisão técnica, ou seja, a divisão social do conhecimento. Em decorrência, é preciso compreender o significado e as consequências políticas da ofensiva mercantil sobre a educação, principalmente articulando a luta político-ideológica na Universidade Pública com o conjunto das lutas dos movimentos sociais e sindicais que estão voltados para a formação dos povos do campo.

A alternativa adotada nas experiências de Educação do Campo, na intencionalidade de romper com o que Leher (2011) chama de “barbárie educativa”, é estratégia pedagógica socialista da educação unitária do trabalho, fundamentada na superação da alienação do trabalho intrínseca à ordem do capital, e na recuperação do sentido ontológico do trabalho na formação do ser social. Para tanto, coloca-se como grande desafio epistemológico e epistêmico a crítica ao modo pelo qual o capitalismo se apropriou da ciência e da tecnologia como mediação para o desenvolvimento das forças produtivas sob sua lógica (separação entre trabalho intelectual e manual, expropriação dos recursos naturais e hiperexploração do trabalho).

A concepção de educação profissional que emerge das lutas por um projeto contra-hegemônico para o campo deve significar e lançar as bases para a

autoemancipação do trabalho, buscando romper com o que Mészáros chama de sistema de sociometabolismo do capital. De acordo com ele,

os produtores associados (indivíduos sociais) devem lutar por instalar uma forma de sociabilidade humana autodeterminada, encontrar um equivalente controlável e humanamente compensador das funções vitais da reprodução da sociedade e do indivíduo. O intercâmbio produtivo deve assegurar as finalidades conscientemente escolhidas pelos indivíduos sociais, que lhes permitam realizarem-se a si mesmos como indivíduos e não como personificações particulares do capital ou do trabalho. (MÉSZÁROS, 2005, p. 63).

Mas essa visão deve ser complementada com a observação de que o camponês deve ser visto tanto como modo de produção quanto como classe social, tendo em vista a sua especificidade enquanto unidade de produção familiar, que pode desempenhar papel efetivo nas soluções para as atuais contradições do sistema do capital. Estudos recentes sobre essas questões apontam a pesquisa agroecológica como um novo padrão tecnológico a ser desenvolvido na relação direta entre pesquisa e formação técnica dos trabalhadores da agricultura familiar e/ou de outros técnicos capacitados para fazer essa mediação.

Portanto, é imprescindível uma crítica epistemológica e pedagógica aos processos de formação adotados pelas Ciências Agrárias nas universidades brasileiras que repense os fundamentos necessários para a formação complementar e diferenciada de profissionais da assistência técnica rural. É preciso, pois, reafirmar que parte dessa crítica está se constituindo nos cursos de formação desenvolvidos para os sujeitos do campo, apoiados pelo Pronera e objeto da pesquisa do Observatório da Educação do Campo, cujos pontos centrais serão expostos a seguir.

Ciências Agrárias e Educação do Campo: UFPA forma um novo sujeito

No período de 2004 a 2008, o *campus* de Marabá da Universidade Federal do Pará (UFPA) ofertou uma turma de Agronomia, em parceria com o MST, o Pronera e o Inbra. Essa experiência com uma turma de assentados dos Estados do Pará, Maranhão e Tocantins fortaleceu uma perspectiva já presente neste curso de Agronomia, qual seja a de considerar o campesinato, em suas diferentes expressões, como sujeito de um projeto de desenvolvimento agrário na

Amazônia que democratize o acesso à terra e à riqueza e que avance em direção à sustentabilidade ambiental.

Esse curso teve origem em dois processos ocorridos entre os anos 1980 e 1990: a interiorização da UFPA, com a constituição de *campi* em outros municípios do Estado, e a criação do Programa Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), com sede em Marabá. Este programa de pesquisa-formação-desenvolvimento, promovido pela UFPA, em parceria com sindicatos de trabalhadores rurais do sudeste paraense, nasceu da preocupação com o desenvolvimento de uma agricultura camponesa nas áreas conquistadas no processo de luta pela terra e deu origem, posteriormente, ao Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (Neaf), articulando ações nas cidades de Belém, Altamira e Marabá.

Com o avanço da interiorização, inclusive com a contratação de docentes efetivos com lotação nos *campi* do interior, houve condições do estabelecimento de cursos de graduação permanentes nesses locais. Com isso, o Neaf investiu na criação de cursos de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias no *campus* de Altamira, em 1997, no *campus* de Marabá, em 1999, e de Agronomia, em 2000, nesses dois *campi*. O projeto pedagógico desses cursos partiu do reconhecimento da agricultura familiar como um dos motores do desenvolvimento rural e dos sujeitos camponeses como atores sociais e políticos. Em consequência, reconheceu-se a necessidade de formar um novo profissional de Ciências Agrárias, que rompesse com o paradigma tecnicista-produtivista predominante na área e soubesse reconhecer e lidar com as suas especificidades (MICHELOTTI; PEREIRA, 2011).

Nessa perspectiva, o projeto pedagógico do curso de Agronomia da UFPA em Marabá trouxe como objetivo formar profissionais atentos à complexidade da realidade amazônica e preparados para atuar com as diversas expressões do campesinato regional. Para alcançar esse objetivo, o curso incorporou vários elementos já experimentados nas ações de pesquisa-formação-desenvolvimento desde o Programa Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), tais como: abordagem sistêmica baseada na metodologia de pesquisa-desenvolvimento de sistemas de produção, organização curricular voltada à interdisciplinaridade e a integração entre diferentes áreas de conhecimento, em especial Ciências Agrárias e Ciências Sociais, exercício da relação teoria e prática em diferentes escalas, do estabelecimento agrícola à realidade regional.

Para dar materialidade a esses elementos, o curso de Agronomia manteve-se baseado em disciplinas, mas organizou-as de forma articulada em três eixos norteadores: meio natural amazônico e o homem; sistema de produção com enfoque agroecológico; e meio socioeconômico e desenvolvimento rural, sendo que cada eixo também representava um momento específico do percurso formativo. Em cada um desses eixos, estágios de vivência permitiam que os estudantes realizassem diagnósticos do funcionamento dos sistemas de produção familiares e da comunidade rural (MICHELOTTI; PEREIRA, 2011).

A demanda inicial de uma turma de Agronomia para assentados dos Estados do Pará, Maranhão e Tocantins foi apresentada ao programa de Ciências Agrárias da UFPA pelo MST no ano de 2002, dando início a um processo de diálogo para a construção do projeto, tendo como referências o Projeto Político-Pedagógico do curso de Agronomia da UFPA e as formulações do Setor de Educação do MST.

Nesse processo de construção, ressaltamos dois pontos importantes que foram objeto de decisão: o projeto do curso seria exatamente igual ao curso regular, no que se refere ao conteúdo programático, à carga horária das disciplinas e às demais atividades; a metodologia, no entanto, seria diferente uma vez que incorporaria a formação em Alternância a partir de três tempos distintos de formação: o Tempo Escola (cerca de 65% da carga horária), o Tempo Comunidade (cerca de 20% da carga horária) e o Tempo Escola Retorno (cerca de 15% da carga horária).

A adoção da metodologia da Alternância entre tempos e espaços educativos no projeto de uma turma de Agronomia, inserida na construção de um projeto de Educação do Campo, teve de considerar duas dimensões: a formação técnico-científica e o engajamento político, este no sentido de um compromisso com a luta dos movimentos sociais do campo por um projeto alternativo de desenvolvimento rural. As duas dimensões impõem a necessidade de conhecimentos e ferramentas para a apreensão da realidade e intervenção com vistas à sua transformação.

Nesse âmbito, o Tempo Comunidade não é um “arranjo” que inferioriza a qualidade do curso, e sim um instrumento pedagógico que o potencializa. Refuta-se, assim, a ideia de que o Tempo Comunidade seja um paliativo para reduzir o tempo de permanência dos educandos na Universidade. Ao contrário, o

Tempo Comunidade busca qualificar a proposta educativa frente à sua especificidade: ser um projeto de Educação do Campo.

O modo de produção do conhecimento adotado no curso parte da realidade concreta, conduzindo a uma análise teórica, o que muitas vezes implica tratar de forma isolada certas questões específicas. Por isso, coloca-se a necessidade de complementar esse movimento com um processo de síntese, na tentativa de reconstrução da realidade em sua totalidade.

Esse desenho pedagógico exige do professor planejamento específico da disciplina para articular esses três tempos. As atividades do Tempo Comunidade não podem ser vistas apenas como uma sequência de exercícios para o educando fazer sozinho (a distância). O roteiro de estudo a ser desenvolvido no Tempo Comunidade exige articulação planejada que faça a conexão entre os tempos-espaços escola-comunidade-retorno, no sentido proposto de uma conexão com a realidade vivida – realidade refletida. Diferencia-se, assim, de uma perspectiva de ensino presencial/ensino a distância, pois não se refere apenas ao fato do educando estar ou não na sala de aula. O Tempo Comunidade não significa que o educando não está presente na sala de aula, mas sim que ele está efetivamente “na sua comunidade”, na sua realidade concreta, confrontando-a com a teoria estudada e elaborando uma reflexão síntese dessa realidade.

Na tese de doutorado desenvolvida com dados do Observatório da Educação do Campo, intitulada “Diálogos e aprendizagens na formação em Agronomia para assentados”, realizada no período de 2008-2011, Scalabrini observa que duas estratégias pedagógicas se destacam na materialização do currículo do curso de Agronomia do *campus* de Marabá. A primeira diz respeito à pesquisa como estratégia e princípio educativo, sendo também a coluna vertebral dos eixos temáticos, disciplinas e atividades do curso. A segunda refere-se à própria metodologia da Alternância, que proporcionou a materialização da relação teórico-prática e viabilizou, de fato, a integração ensino-pesquisa-extensão como dimensões intrínsecas à ação da Universidade.

Essas duas dimensões do processo formativo tiveram como referência da ação a unidade de produção camponesa. Vale recuperar de forma mais detalhada a descrição desse processo metodológico, pois nele estão contidos elementos relevantes da mudança da compreensão e da prática de formação dos profissionais das Ciências Agrárias, considerando as concepções da Educação do

Campo. Assim, Scalabrini observa que neste curso, a pesquisa como princípio educativo materializou-se por duas dimensões: a pesquisa diagnóstica e os ensaios de instrumentalização.

A primeira consistiu na elaboração coletiva pelos professores que atuavam em cada Tempo Escola, considerando o eixo em questão, da proposição de diagnósticos. Esse processo resultava na produção de um roteiro de orientações para a pesquisa no Tempo Comunidade de modo interdisciplinar. Ao final do Tempo Escola/Retorno a coordenação do curso tinha a responsabilidade de orientar os educandos para a realização das atividades do Tempo Comunidade e/ou do estágio. Para viabilizar o diagnóstico, os educandos se organizavam em grupos e escolhiam uma ou duas famílias do assentamento que se encontravam mais próximos geograficamente. Os grupos se reuniam, planejavam, conversavam com as famílias e as envolviam nas atividades para realizar conjuntamente o levantamento de tudo que o lote possuía: animais e métodos de criação, plantações na horta, roça, pomar. Após o diagnóstico realizado, segundo a coordenação do curso, ainda no Tempo Comunidade, os educandos tratavam estatisticamente as informações, organizavam os relatórios e também uma apresentação para o próximo Tempo Escola/Retorno, momento em que apresentavam os resultados do diagnóstico por meio de seminários. Essas informações foram interagindo com as disciplinas do eixo, propiciando reflexões e aprofundamentos sobre as questões estudadas e os problemas encontrados/vivenciados. A segunda dimensão da pesquisa constou da organização dos educandos em grupos para realizar a experimentação agroecológica, vistos como ensaios de instrumentalização. Isso se deu pelo plantio, por exemplo, de milho ou de feijão em um espaço relativamente pequeno com sementes nativas e híbridas. Esse processo foi sendo acompanhado pelos educandos e os assentados, desde a semeadura até a colheita. Esse ensaio, segundo a coordenação do curso, teve como objetivo identificar o que houve de ataque de doenças, pragas, e, também, comparar o processo produtivo, utilizando sementes híbridas e sementes nativas da comunidade. Isso facilitou a verificação da diferença, onde tem destaque a resistência da semente nativa. As anotações desse processo pelos educandos contribuíram no tratamento estatístico e na organização das apresentações nos tempos-comunidade/retorno, que serviam de base para o próximo eixo. (SCALABRINI, 2011).

A riqueza e a importância desse método podem ser sintetizados a partir da avaliação da estratégia de trabalho utilizada, feita pelos próprios docentes coordenadores do curso de Agronomia de Marabá, que assim se referem aos aspectos do processo formativo:

Durante os Tempos Comunidade das etapas 4, 5, 6 e 7 do curso, os educandos realizaram o estudo do funcionamento de um estabelecimento agrícola, aqui compreendido como a análise-diagnóstico referenciada pelo conceito de sistemas de produção e sistemas agrários, das interações entre a gestão e as práticas dos agricultores em interação com o meio biofísico e o meio socioeconômico. O mesmo estabelecimento foi estudado durante essas quatro etapas, de maneira que os roteiros de trabalho propostos pelos conjuntos de disciplinas fossem complementando-se e agregando conhecimentos e informações para o estudo. Com esse estudo pretendia-se que os educandos pudessem analisar em detalhes como se organiza um estabelecimento familiar de produção e, a partir desse estudo, refletir sobre propostas para sua melhoria. (MICHELOTTI; PEREIRA, 2012).

Nesse relato da experiência formativa desenvolvida em Marabá, demonstra-se a compreensão da complexidade do real e de suas múltiplas determinações, com muitas causas e relações simultâneas, que o pensamento organiza por conceitos e categorias. A importância da metodologia utilizada, para os princípios da Educação do Campo, refere-se à estratégia de, ao reconhecer tal fato, selecionar algumas dessas relações, nunca partes isoladas, e usar os conhecimentos científicos para compreendê-las, cada vez mais profunda e articuladamente. Entre outros pontos, a qualidade da experiência descrita está na sabedoria com a qual trabalhou a articulação entre o necessário conhecimento disciplinar para o aprofundamento da compreensão de determinados pontos, com a sua rearticulação e religação dentro da totalidade maior que os contém: o conjunto das próprias determinações da realidade (MOLINA, 2012). Conforme Michelloti e Pereira, no processo de construção do curso de Agronomia, essa compreensão foi materializada pela estratégia metodológica utilizada. Segundo eles,

a fragmentação do conhecimento pode ser importante ao permitir um aprofundamento de certas questões específicas, porém só deixará de ser uma abstração se esses conhecimentos fragmentados puderem ser reconectados num processo de síntese, de retorno à realidade totalizadora. O trabalho desenvolvido pelos educandos nas suas comunidades foi planejado para permitir essa integração dos diferentes conhecimentos disciplinares para uma reconstrução da realidade refletida. (MICHELOTTI; PEREIRA, 2012).

O que essa experiência reafirma, ao articular outras práticas críticas de Educação do Campo, é que elas têm buscado cultivar permanentemente, em seus

processos formativos, mudanças na forma tradicional de se socializar e produzir conhecimento científico. A excessiva fragmentação, compartimentalização e disciplinarização da forma de acesso aos conhecimentos científicos são também impedimentos à sua melhor compreensão e internalização das reais conexões existentes entre os processos sociais, econômicos, ambientais, políticos e culturais vivenciados pelo homem, e conseqüentemente resultam também em impedimentos na concepção e elaboração de estratégias que possibilitem a superação dos problemas encontrados na realidade.

Complementarmente, o Tempo Comunidade foi um elemento fundamental para garantir a interdisciplinaridade do processo de formação, tendo o estudo e a vivência nos assentamentos como realidade totalizadora, gerando soluções para a superação dos limites impostos pela fragmentação das disciplinas, tomadas isoladamente.

Outro aspecto importante dessa perspectiva de um curso em Alternância foi o fortalecimento do diálogo de saberes entre academia e assentados da Reforma Agrária. O Tempo Comunidade fortalece essa perspectiva com base em dois elementos. Primeiro, por ser momento de síntese da realidade dos assentamentos, que, posteriormente, é trazida para dentro da Universidade e pode ser colocada como elemento problematizador do conhecimento a ser construído por todos os professores e estudantes do *campus*. Em segundo, por permitir, pela mediação dos educandos do curso, que assentados e o movimento social se expressem em conjunto com a Universidade. Nessa perspectiva, o Tempo Comunidade não é um exercício individual de cada educando, mas uma possibilidade de aproximar o conjunto dos assentados e suas organizações com a Universidade.

O curso trouxe benefícios tanto para o movimento camponês como para o Programa de Ciências Agrárias da UFPA. Para o MST, o curso permitiu avançar na formação técnica de assentados sobre os conhecimentos necessários à implantação de um novo processo de produção rural, ampliando sua capacidade de diagnosticar problemas e buscar soluções para desenvolvimento dos assentamentos em parceria com a Universidade. Para a UFPA, significou uma possibilidade de reforçar o contato dos estudantes de Agronomia com a realidade do campo, por meio de atividades conjuntas e trocas de experiência com os assentados. Permitiu ainda que os professores testassem a efetividade da proposta pedagógica e do conteúdo programático do curso de

Agronomia com agricultores, viabilizando avaliação e qualificação do projeto do curso como um todo.

O Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará

O Programa Residência Agrária desenvolvido na Universidade Federal do Ceará (UFC) foi objeto da pesquisa de Bruziguessi (2010) para o Observatório da Educação do Campo. Destacou-se na pesquisa um aspecto altamente relevante para a avaliação de políticas públicas de educação superior no âmbito da Educação do Campo. Trata-se do vínculo histórico que articula uma instituição pública de ensino superior com as lutas e direitos dos povos do campo, propiciando um acúmulo político-pedagógico fundamental para o sucesso e continuidade das ações propostas. Este vínculo histórico foi forjado especialmente na década de 1990, com as iniciativas resultantes da mobilização dos movimentos sociais do campo pelo direito à terra e à educação. A UFC representa um desses casos emblemáticos, como tantas outras universidades públicas que criaram seus grupos de trabalho em Reforma Agrária para realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão e participaram das discussões acerca da criação do Pronera.

A experiência acumulada na execução de convênios para formação de assentados da Reforma Agrária no Estado permitiu articular diversos departamentos da Universidade, destacando-se o Centro de Ciências Agrárias. O Centro congrega uma constelação de cursos de graduação e pós-graduação que representa historicamente um espaço privilegiado de articulação entre a Universidade e a realidade rural. A importância dessa articulação se amplia pelo fato de que o curso foi realizado numa gestão regional partilhada entre a UFC, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), o que deu às atividades do curso a abrangência territorial da chamada Região Nordeste I.

Esse traço diferenciado que caracterizou a gestão do curso estendeu-se também à participação de representantes de alunos, professores e de movimentos sociais e sindicais do campo, além do Incra, o que conferiu à experiência um caráter extremamente rico do ponto de vista pedagógico. A maioria dos professores já tinha experiência em trabalhar com movimentos sociais e sabia da importância de trazer para o processo acadêmico as

contradições e desafios aportados pela presença de grupos organizados da sociedade civil diretamente implicados nas atividades formativas realizadas pela Universidade. Nota-se, assim, que a transformação se dá num sentido de mão dupla, ou seja, o Programa de Residência Agrária atua como catalisador de movimentos de mudança para dentro e para fora da Universidade.

A proposta do Programa de Residência Agrária na UFC busca superar a formação tecnicista recebida pelos estudantes na graduação, por meio de duas grandes estratégias. Primeiramente, pela introdução dos Estágios Interdisciplinares de Vivência (EIV) desde o quarto semestre da graduação, colocando os estudantes diretamente em contato com a realidade dos assentamentos da Reforma Agrária nos territórios abrangidos pelo projeto. Em segundo, pela construção curricular em nível de especialização, em que os estudantes aprendem a construir suas propostas de pesquisa em sintonia com as demandas dos assentamentos e em diálogo com os agricultores. A superação do tecnicismo demanda dos docentes um trabalho pedagógico específico, pois se trata de humanizar a visão que os estudantes receberam em sua formação acadêmica prévia, introduzindo, ao lado do olhar técnico, o olhar ético e solidário.

O principal elemento pedagógico responsável por criar o contexto inovador dessa formação é a metodologia da Alternância, uma das marcas registradas da Educação do Campo. A pesquisa acerca da experiência do Programa de Residência Agrária na UFC demonstra que essa estratégia pedagógica, além de ser uma importante inovação nos métodos da formação acadêmica, desafia os docentes a buscar na proposta um caminho alternativo às dificuldades identificadas em sua práxis na Universidade. A Alternância traz, em sua essência, um caráter dinâmico à prática docente, estabelecendo um movimento dialético entre os tempos educativos que acontecem entre a Universidade e as comunidades rurais.

Do nosso ponto de vista, entendemos que é nos tempos educativos vividos nas comunidades que os movimentos sociais presentes nos assentamentos de Reforma Agrária desempenham papel fundamental no apoio às formas de inserção dos acadêmicos na realidade local e no debate acerca das questões agrícolas, agrárias, ambientais e sociopolíticas e culturais das comunidades e regiões.

E esse brotar que decorre da Pedagogia da Alternância oferece a integração entre a teoria e a prática a partir da vivência direta das realidades

estudadas e da interação pessoal do estudante e/ou docente pesquisador com as subjetividades individuais, familiares e comunitárias, o que se torna um fundamento epistemológico diferenciado para a construção do conhecimento. O próprio reconhecimento do significado da pesquisa se transforma, na medida em que não se trata apenas de um pesquisador que busca construir seus dados de pesquisa, mas de um agente de transformação social, comprometido com a melhoria das condições de vida de uma comunidade, por meio da contribuição do seu saber técnico-científico, e pela sua atuação enquanto educador, no diálogo com os saberes e necessidades locais ao construir e desenvolver o seu problema de pesquisa.

Um efeito importante, neste sentido, é a desconstrução de preconceitos formados a partir do imaginário midiático sobre os movimentos sociais do campo e os assentados da Reforma Agrária. Na medida em que uma nova percepção se constrói a partir da vivência direta dessas realidades, o campo propício se estabelece para um novo vínculo ético e epistemológico dos acadêmicos com os agricultores familiares.

Pela inovação que representa e pelos desafios que acarreta, a Alternância está sendo construída como metodologia e como princípio pedagógico nas experiências de Educação do Campo das universidades brasileiras. Porém, ainda há necessidade de amadurecimento, tanto do ponto de vista da prática docente quanto das condições institucionais para a garantia de apoio material que esse método exige (transporte e apoio à permanência nos assentamentos, reconhecimento de carga horária docente, entre outros).

Neste sentido, vale ressaltar a disposição de se firmar parcerias institucionais, que caracterizem as experiências do Programa de Residência Agrária e de Educação do Campo em geral, devido ao seu caráter articulador ao se vincular à realidade rural por meio da metodologia da Alternância. Verificam-se tanto parcerias internas ao âmbito acadêmico, no sentido de alargar o espaço de debate e compartilhamento das questões agrárias, quanto parcerias externas. Essas, no caso do Programa de Residência Agrária da UFC, incluem outras experiências – o Pronera na região, o Programa Territórios da Cidadania do Ministério do Desenvolvimento Agrário, alguns Cefets, a Embrapa, programas do Banco do Nordeste e ONGs ligadas às atividades agroecológicas no Estado. Trata-se, portanto, de parcerias estruturantes, não apenas devido ao apoio logístico, mas principalmente no sentido de alargar o âmbito das ações e fortalecer o setor da agricultura familiar nas regiões de atuação.

Neste sentido, a pesquisa demonstra que é imprescindível um esforço pedagógico de tradução entre o modo de construção de conhecimentos e práticas ambientais produtivas gerados na experiência vivencial dos povos do campo e o modo de construção e práticas técnico-científicas que informam a elaboração dos projetos de políticas públicas. Esse esforço pedagógico se realiza no contexto de formação de educadores do campo, capacitando-os a promover o diálogo entre saberes científicos e saberes culturais.

O potencial contra-hegemônico do Programa de Residência Agrária

Os elementos apresentados neste artigo, a respeito de duas experiências de formação de profissionais das Ciências Agrárias em universidades públicas, permitem demonstrar em que medida os princípios político-pedagógicos do movimento da Educação do Campo conseguem se consolidar contra-hegemonicamente no espaço contraditório da Universidade como aparelho tradicional de hegemonia. Permitem também compreender em que medida a Universidade Pública, por meio das práticas da Educação do Campo, vem consolidando seu papel na construção de um projeto nacional popular, a partir do apoio técnico-científico ao protagonismo do modo de produção camponês no desenvolvimento rural.

As experiências do Programa Residência Agrária na Universidade Pública anteriormente relatadas revelam de que forma se manifesta, na dinâmica das contradições na Universidade Pública, a tese gramsciana a respeito da autonomia relativa da esfera ideológica em relação ao Estado, a disputa pela direção moral e intelectual da sociedade na esfera ideológica, e como os intelectuais orgânicos atuam como os condutores desse processo.

O Programa de Residência Agrária foi forjado na sociedade civil a partir da aliança entre as lutas dos movimentos sociais do campo e do movimento estudantil da Agronomia. As experiências formativas que ele engendrou representam a manifestação concreta do potencial contra-hegemônico do projeto dos trabalhadores do campo disputado no Estado e nas universidades. Trata-se, antes de tudo, do potencial de reverter o isolamento entre o campo das relações Universidade-Estado e o campo das relações Universidade-sociedade, que produz e é produzido pela falsa noção de neutralidade científica e pela negação da igualdade de direitos sociais no acesso à educação superior.

Ao penetrar no âmbito da Universidade Pública, a construção ideológica de um projeto contra-hegemônico em relação à expansão do capital no campo, articulando Reforma Agrária e educação, repercute nas contradições internas desse aparelho tradicional de hegemonia, mobilizando o potencial dos espaços de autonomia universitária para modificar a cultura acadêmica.

A partir dos dados apresentados, podemos destacar as principais estratégias político-pedagógicas contra-hegemônicas que emergem das experiências do Programa de Residência Agrária:

- ✓ Vínculo histórico com as lutas regionais dos movimentos do campo, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, produzindo acúmulo político-pedagógico que habilita os docentes da instituição universitária a atuar em processos de formação de assentados da Reforma Agrária.
- ✓ Reconhecimento da agricultura camponesa como força motora do desenvolvimento regional, nos projetos político-pedagógicos dos cursos em nível de graduação e pós-graduação.
- ✓ Criação e desenvolvimento de novos espaços acadêmicos, como redes regionais de *campi* avançados e centros de pesquisa com ênfase na área de Ciências Agrárias, colocando as atividades de ensino, pesquisa e extensão em contato direto com a complexidade da realidade rural regional.
- ✓ Gestão compartilhada entre universidades regionais, ampliando a abrangência territorial dos processos formativos e de pesquisa.
- ✓ Parcerias acadêmicas e institucionais, tanto no âmbito da estrutura interna da Universidade como no âmbito da sociedade civil na região, alargando e fortalecendo o setor da agricultura familiar nas regiões de atuação.
- ✓ Práticas pedagógicas e metodológicas visando superar o tecnicismo na área das Agrárias: estágios interdisciplinares de vivência; organização curricular com base na interdisciplinaridade e integração entre as Ciências Agrárias e as Ciências Sociais; diálogo entre saberes científicos e

saberes culturais; projetos de pesquisa elaborados a partir de conhecimento direto da realidade dos assentamentos e de demandas formuladas a partir dos agricultores; participação de organizações dos agricultores na gestão pedagógica dos cursos;

- ✓ Alternância como metodologia e como princípio pedagógico: movimento dialético entre os tempos educativos que acontecem entre a universidade e as comunidades rurais. Como metodologia, a Alternância estabelece um modo próprio de produção do conhecimento que integra teoria e prática, tendo como fundamento epistemológico o diálogo dos estudantes e docentes pesquisadores com sujeitos individuais e coletivos (famílias e organizações comunitárias). O princípio da práxis como modo de conhecimento articula em um mesmo movimento o conhecimento e a realidade, qualificando a compreensão da complexidade do real e de suas múltiplas determinações. Como princípio pedagógico, a Alternância estabelece o Tempo Comunidade como espaço curricular e tempo educativo em que a organização sociopolítica dos assentamentos se incorpora como mediação pedagógica da inserção dos acadêmicos na realidade local e no debate sobre as questões agrícolas, agrárias, ambientais e sociopolíticas e culturais das comunidades e regiões;
- ✓ Concepção político-pedagógica do sujeito em formação como um pesquisador que é ao mesmo tempo educador e agente de transformação social, comprometido com a melhoria das condições de vida da comunidade. Resignifica-se, assim, a definição metodológica e epistemológica da pesquisa acadêmica e do conhecimento científico como resultante do diálogo com os saberes e necessidades locais, reconstruindo a realidade vivida como realidade refletida e questionada, e gerando sínteses que levam a novas soluções para os processos de produção rural nos assentamentos e comunidades rurais.

A intencionalidade maior dos processos educativos desencadeados pelo Programa Residência Agrária é a de colocar a realidade como centro, em torno do qual as ciências em geral e as Agrárias, em particular, se articulem a outras formas de conhecimento nascidas da experiência vivida dos agricultores, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Trata-se, assim, de proposta que trabalha com o conceito contra-hegemônico de qualidade na formação humana, ou seja, a habilidade de formar

pessoas capazes de pensar criticamente e produzir o conhecimento necessário à transformação social.

Nessa perspectiva, tendo em vista um projeto que se enraíza na lógica camponesa, a compreensão da articulação entre soberania alimentar e formação de educadores do campo é fundamental para a formulação de políticas públicas de educação. As pesquisas citadas apontam que uma das principais consequências da expansão do capital agrário e da degradação das condições de reprodução social do campesinato, na diversidade de suas manifestações sociais, é a iminência de um rompimento geracional no processo de transmissão e recriação das práticas e saberes camponeses.

Como vimos, a definição de políticas públicas de formação de educadores do campo está intrinsecamente relacionada com a questão da reprodução sustentável do sistema da agricultura familiar, nas suas dimensões socioeconômica, cultural e política. A produção de alimentos é a raiz por onde se entrelaçam as questões de soberania, segurança alimentar e qualidade de vida para toda a sociedade. Daí a importância da formação da atual geração de jovens do campo como intelectuais orgânicos que devem construir um projeto de continuidade no horizonte de lutas das gerações passadas.

Para dentro da Universidade, as práticas desenvolvidas a partir do paradigma da Educação do Campo significam uma possibilidade de superação da cultura acadêmica baseada no individualismo e na competição, de um lado, e na fragmentação do conhecimento, de outro. As experiências de formação implantadas pelo Programa de Residência Agrária são um campo privilegiado de reflexão a respeito do potencial existente no contexto institucional e acadêmico das universidades públicas, como espaços sociopolíticos de experimentação para um novo modo de produção do conhecimento científico, comprometido com a construção de um projeto de sociedade para o campo brasileiro.

Referências

BRUZIGUESSI, Elisa Pereira. *Recriando a formação nas Ciências Agrárias para uma atuação com maior compromisso social: Estudo de caso do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará*. [Dissertação de Mestrado] UnB, 2010.

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

CHAYANOV, Alexander. V. On the theory of non-capitalist economic systems. In: BERKLEY, T.; SMITH (Eds.) *The theory of peasant economy*. The American Economic Association. Irwin, Homewood, Illinois, 1966.

CHAYANOV, Alexander. V. *La organización de la unidad camponesa*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

COUTINHO, Carlos N. *Marxismo e política: A dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 10. ed, São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Universidade pública, trabalho e projeto e desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social. In: MOLL, Jacqueline; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Universidade e mundo do trabalho*. Brasília: Inep, 2006.

GONÇALVES, S. R. Classes sociais, lutas de classes e movimentos sociais. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES; Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valcir Maria (Orgs.). *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

KAUTSKY, Karl. *La cuestión agrária*. Buenos Aires: Siglo Veinteuno Editores, 1974 (1899).

LEHER, Roberto. Desafios para uma educação além do capital. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (Orgs.). *István Mészáros e os desafios do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MANÇANO, Bernardo. Entrando nos territórios do território. In: FABRINI, João Edmilson; PAULINO, Eliane Tomasini (Orgs.). *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: O debate sobre a igualdade de acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F.; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília: Inep, 2008.

MÉSZÁROS, István. A educação como “transcendência positiva da autoalienação do trabalho”. In: MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELOTTI, Fernando; PEREIRA, Giselda C. A Alternância de tempos e espaços educativos na turma de Agronomia, em parceria MST, Pronera e UFPA-Campus de Marabá. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida, MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Territórios da Educação do Campo: Escola; comunidade e movimentos sociais*. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MOLINA, Mônica C. *et alii* (Orgs.). *Educação do Campo e formação profissional: A experiência do Programa Residência Agrária*. Brasília: MDA, 2009.

MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helana. C. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: *Em aberto*, Brasília. v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica C. Educação do Campo: Novas práticas conquistando novos territórios. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Territórios da Educação do Campo: Escola; comunidade e movimentos sociais*. Op. cit.

SÁ, Lais M. A questão camponesa e os desafios do Programa Residência Agrária. In: MOLINA, Mônica C. *et alii* (Orgs.). *Educação do Campo e formação profissional*. Brasília: MDA, 2009. Op. cit.

SÁ, Lais M. Ciência e sociedade: A educação em tempos de fronteiras paradigmáticas. In: *Linhas críticas*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 217-228, jul/dez. 2006.

SÁ, Lais M. *O pão da terra: Propriedade comunal e campesinato livre na baixada ocidental maranhense*. São Luís: Edefma, 2007.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCALABRINI, Rosemeri. *Diálogos e aprendizagens na formação em Agronomia para assentados*. [Tese de Doutorado] UFRN – Observatório da Educação do Campo.

SHANIN, Teodor. Lições Camponesas. In: FABRINI, João Edmilson; PAULINO, Eliane Tomasini (Orgs.). *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

TEPICHT, Jerzy. La nature de l'économie paysanne. In: *Marxisme et agriculture*. Paris: Librairie Armand Colin, 1973.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos. *Agricultura familiar: Realidades e perspectivas*. Passo Fundo: EdUPF, 1999.



O Pronera na Reforma Agrária e a pesquisa em Agroecologia

Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo¹

Nicolas Arnaud Fabre²

Ivana Leila Carvalho Fernandes³

Maria Lúcia de Sousa Moreira⁴

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública que nasce da luta pela ampliação dos direitos por educação formal, para populações residentes nas áreas de Reforma Agrária, em atendimento à histórica reivindicação dos movimentos sociais rurais por escolarização no campo rural. No final da década de 1980 e durante os anos 1990, o Programa é realizado por meio de projetos voltados para oferecer cursos de alfabetização, de ensino nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, do ensino médio, de cursos técnicos profissionalizantes e da oferta dos primeiros cursos de graduação na modalidade Pedagogia ou Pedagogia da Terra.

Nos anos 2000, o Pronera avança para a oferta de novos cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento, em especial os primeiros cursos na área de Ciências Agrárias. São também organizados cursos de pós-graduação, com a denominação geral de Cursos de Especialização em Agricultura Familiar – Camponesa e Educação do Campo, ancorados na ação do Pronera, intitulado Programa Residência Agrária (PRA).

Surgem, assim, novas possibilidades para a realização de pesquisas, no interior dos cursos de graduação e de pós-graduação em Ciências Agrárias na Universidade Pública brasileira, oferecidos pelo Pronera. Além de acadêmicos, de professores, também militantes, educadores de escolas do campo, dirigentes sociais, técnicos e assessores adentram o mundo da escrita reflexiva exigida na experimentação de um pensar cognitivo para a produção teórico-metodológica de caráter científico.

¹Doutora em Sociologia pela UFCE. Professora Associada da UFCE.

²Doutorando em Sistemas Agrários e Agroecologia – 1NA PG/Paris, França.

³Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas pela UFCE.

⁴Mestra em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa. Professora Assistente da UFCE.

Trazem a perspectiva da construção de estudos voltados para o fortalecimento de outra base de conhecimento pautada na agricultura familiar e camponesa; na Educação do Campo; em sistemas produtivos de base familiar; em Agroecologia; nas políticas de Reforma Agrária; nas experiências em acampamentos; nos diferentes modos de organização e de territorialização praticados nos assentamentos; na oferta de assistência técnica e extensão rural de modelo tradicional e para a transição agroecológica e na emergência de novos sujeitos sociais como as mulheres e a juventude.

Destaque-se, ainda, a intencionalidade dos assentados-pesquisadores para a realização de pesquisas que se voltem para enfatizar o caráter universal dos direitos humanos; realizar a crítica sobre a natureza antagônica do modelo de desenvolvimento no campo, a partir da natureza capitalista desse modelo; produzir argumentações em torno da proposta camponesa de desenvolvimento (com ênfase na Agroecologia como modo de produção e de vida camponesa); aprofundar estudos sobre a especificidade das relações e das forças produtivas envolvidas na agricultura familiar; problematizar os conflitos existentes nos modelos de desenvolvimento geradores de vulnerabilidade social e ambiental e estudar as lutas dos movimentos sociais como expressões de resistência e de afirmação de protagonismos.

São estudos que se situam num campo de disputa de produção de conhecimentos, em conflito com as tradicionais interpretações acadêmicas de tendência unilateral e universal sobre a história da colonização da nação brasileira, com destaque para a questão agrária e agrícola. Nesse sentido, tais pesquisas pretendem se pautar em análises que apontem o caráter contraditório da história brasileira, que se materializa na formação de um Estado elitista, patrimonialista, concentrador de terra, de renda e de poder.

Examinar a natureza do desenvolvimento para o campo brasileiro, das relações sociais, da ação dos movimentos sociais rurais e da Reforma Agrária requer o diálogo com novas chaves analíticas e críticas, que, nas últimas décadas, têm sido aprofundadas por economistas, sociólogos, historiadores, dentre outros pensadores contemporâneos.

É o caso do filósofo István Mészáros, um dos principais intelectuais marxistas contemporâneos, que, ao avaliar a crise estrutural do sistema do capital, a considera como a mais profunda dos últimos tempos. Sua

argumentação (2009, p. 17) alicerça-se em dois importantes elementos: a produção não mais voltada para o atendimento das reais necessidades de reprodução humana e o uso abusivo dos recursos ambientais com iminência de sua destruição. Mézáros explicita que o alcance do capital já não está restrito ao “mundo das finanças globais”, mas age como invasor de “todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural”; que seu mundo produtivo ancora-se, sobremaneira, na busca de altos índices de crescimento, baseados na “fluidade” e no “desperdício”, com práticas de superexploração e precarização global do trabalho. Considera que a autorreprodução do capital, baseada na intensificação da produção voltada para o consumo, poderá provocar graves consequências para a natureza e a humanidade.

É ainda Mézáros (2009, p. 52) quem mostra a necessidade de se retomar a atualidade do pensamento de Marx, que, ao criticar as teses de Feuerbach, dizia:

A “essência” do peixe é o seu “ser”, a água – para tomar apenas uma de suas proposições. A “essência” do peixe de rio é a água de um rio. Mas esta última deixa de ser a “essência” do peixe quando deixa de ser um meio de existência adequado ao peixe, tão logo o rio seja usado para servir à indústria, tão logo seja poluído por corantes e outros detritos e seja navegado por navios a vapor, ou tão logo suas águas sejam desviadas para canais onde simples drenagens podem privar o peixe de seu meio de existência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 46-47).

Tal assertiva incorpora a denúncia a respeito do controle humano sobre as forças da natureza a se dar de forma inconsequente e alienada. A atual natureza do capital fundamenta “seu crescimento dentro de um sistema global conjugado com sua concentração e sua sempre crescente articulação com a ciência e a tecnologia”, estremecendo e aprofundando a subordinação “socioestrutural do trabalho ao capital” (MÉSZÁROS, 2009, p. 54).

Partindo da crítica a respeito dos diferentes projetos de desenvolvimento para o campo rural brasileiro, tem-se como outro e integrado cenário emergente o elemento ambiental a se fazer presente na elaboração de um projeto de desenvolvimento contra-hegemônico. Nessa direção, surge no início do século XXI movimentos ambientalistas e entidades, com o debate de justiça ambiental, problematizando os riscos ambientais que se dão de forma diferenciada e desigualmente distribuídas entre os diferentes grupos sociais. Agrega-se assim à condição de classe social a dimensão ambiental a ser tratada nos estudos

acadêmicos diante das novas territorialidades produzidas pelo capitalismo agroindustrial, ou o chamado agronegócio. Este se organiza em áreas tradicionalmente habitadas por comunidades camponesas, quilombolas, indígenas, pesqueiras, quebradeiras de coco babaçu, entre outras, para, em nome da modernização do trabalho e da produção, instalarem-se com novos processos técnicos, novas relações de trabalho com base no assalariamento, modernização do campo rural com introdução de serviços e infraestrutura dantes de acesso restrito à população urbana.

Mas a “degradação ambiental” e a “injustiça social” têm a mesma raiz: “o modo de distribuição desigual de poder sobre os recursos ambientais”. Nesse sentido, trata-se de desocultar a capacidade dos “poderosos” de transferirem “os custos ambientais do desenvolvimento para os mais despossuídos”. Os “mais ricos” livram-se dos riscos ambientais, mas os pobres estão no coração dos riscos ambientais. Questionando os padrões técnicos de apropriação do território, de seus recursos e da distribuição de poder, Henri Acselrad (2010, p. 103-109) aprofunda a concepção de justiça ambiental como direito universal e geracional para o conhecimento e as lutas contra-hegemônicas de caráter classista e ambientalista ao aprofundar os conflitos no interior dos modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade global.

Críticas aos pressupostos da ciência moderna

O conhecimento dos pressupostos da ciência moderna exigem na pesquisa a obediência à neutralidade, racionalidade, universalidade e objetividade. Cada um desses pressupostos requer dos novos sujeitos da pesquisa sua compreensão, problematização e estranhamento ao trazerem para a academia histórias individuais e coletivas que relatam lutas cotidianas pelo direito à cidadania e por proporem construir um campo de pesquisa, pensado a partir de realidades narradas por esses sujeitos que não separam a vida do pensar cognitivo. Assim, pergunta-se: como incorporar tais experiências para ressignificar o trabalho teórico-metodológico numa perspectiva de produção de conhecimentos que possam contribuir de fato e de direito para que essas populações historicamente situadas fora do campo da elaboração de pesquisas desenvolvam habilidades cognitivas específicas para avançarem na luta por uma sociedade justa e emancipada?

Ainda na década de 1960, a crítica aos pressupostos da ciência moderna é colocada de forma veemente por cientistas das Ciências da Natureza e das

Ciências Sociais, por sua insuficiência, carência e limites em abordar as novas temáticas e os sujeitos sociais emergentes, que tensionam e colocam em conflito o modelo de sociedade dominante, a ciência e seus paradigmas que os excluem do pensar analítico. São também impulsionados a se incluírem e a realizarem pesquisa acadêmica.

Nas últimas décadas, a crítica à ciência moderna tem se intensificado com o crescimento de estudos sobre a fragilidade e crise do paradigma dominante por produzir saberes desintegrados, redutores, isolados e ocultadores do mundo real. Desde a década de 1960, a educação popular⁵, o pensamento complexo⁶, a sociologia crítica⁷, a filosofia crítica⁸, a epistemologia feminista⁹, os estudos pós-colonialistas¹⁰, os estudos ambientalistas e afins¹¹, a Educação do Campo¹², a agroecologia¹³, entre outros estudos e pensamentos emergentes, desafiam as bases do campo hegemônico da ciência moderna. Trazem críticas promissoras, contundentes, argumentativas, que apontam sinais da grave crise que se instala no seu campo dominante.

Cada um dos pressupostos da ciência moderna deve ser problematizado. A neutralidade é colocada em questão diante dos usos de pesquisas acadêmicas para manter a ordem social, política e econômica vigente e para garantir a hegemonia de uma classe social sobre outra. Desvelam-se relações de poder em conflito encontradas na estreita interrelação entre pesquisadores/instituições e órgãos financiadores/grandes empresas capitalistas.

A racionalidade, na lógica da ciência moderna, fomenta, de forma crescente e predominante, a realização de pesquisas nos laboratórios, num caminho para a produção do conhecimento de caráter exógeno. Nessa direção, a

⁵Consultar Freire (1978, 1993, 2006, 2008), Brandão (1982, 1984), Gadotti (1992), entre outros.

⁶Consultar Morin (2007, 2012).

⁷Consultar Santos (1989, 1995, 2008), Bourdieu (1996, 2004), Martins (1986), Gohn (1995), Scherer-Warren (1987), entre outros.

⁸Foucault (1993, 1995), Deleuze (1974, 2000), Dreyfus e Rabinow (1995), entre outros.

⁹Cornell & Benhabib (1987), Sardenberg (2002), *Revista Estudos Feministas* (2008), entre outros.

¹⁰Verschuur & Destremau (2012), entre outros.

¹¹Capra (1998), Leff (2006), Boff (2012), Porto-Gonçalves (2012), entre outros.

¹²Consultar Caldart (2012), Molina (2006), entre outros.

¹³Howard (2007), Gliesman (2000), Altieri (1989), Caporal; Costabeber (2004, 2007), Leff (2002), Instituto Cultural Padre Josimo (2009), Mazoyer; Roudart (2010), Alves; Corrijo; Candiotti (2008), entre outros.

pesquisa em laboratório especializa-se, desarticulando as áreas de conhecimento, intensificando a separação das Ciências da Natureza das Ciências Humanas. Com rapidez e graves proporções, têm-se acelerado, também, a negação e o desaparecimento do saber popular e da experiência em comunidades tradicionais.

O conhecimento exógeno fomentado na pesquisa, na formação acadêmica, na publicação científica, na produção de tecnologia tem instrumentalizado a sociedade capitalista para a hegemonização do modelo de desenvolvimento de caráter, também, exógeno, cuja característica central é a subordinação da produção rural ao processo de desenvolvimento urbano.

A pesquisa realizada nos laboratórios das universidades e centros de pesquisa produzem tecnologias, produtos, insumos que alimentam a cadeia industrial urbana e geram no meio rural, relações de subordinação e dependência na medida em que esta é integrada na cadeia produtiva mundial como fornecedora de matéria-prima, receptora de insumos e de máquinas agrícolas. Na lógica da cadeia alimentar mundial, não mais centrada ao âmbito local e às comunidades agrícolas e de base familiar, o conhecimento científico também subordina-se, desloca-se, insere-se e integra-se à racionalidade científica, tecnológica e econômica e assume sua posição de produtor de conhecimento voltado para o modelo globalizado, capitalista e industrial de produção de alimentos.

O pressuposto da objetividade, encontrado nos métodos de pesquisa obedientes ao positivismo lógico, empírico, dedutivo, mecanicista, sistemático, quantificado, estatístico, matemático, é purificado e sacralizado nos ambientes de laboratórios. Tal conhecimento objetivado e neles validado é passível de universalização em redes científicas rapidamente multiplicadas para sua aplicação com vistas ao seu reconhecimento como conhecimento estável e uno. Ao afirmar que tal ciência visa “conhecer a natureza para a dominar e controlar”, Santos (2008, p. 25) declara que “a ciência fará da pessoa humana” com base nas palavras de Bacon (*apud* SANTOS, 2008, p. 25) que o homem será “o senhor e o possuidor da natureza”.

Na ciência moderna, a separação ontológica entre “o mundo natural e o mundo social” é trabalhado para dar força ao mundo social (ALVES, 2008, p. 65). Ou seja, para dar às instituições e suas estruturas o poder de uso sobre os

recursos naturais, energéticos, hídricos e outros. Nesse sentido, há que se perguntar “pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado”, se é produzido para o “enriquecimento” ou o “empobrecimento prático de nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade” (SANTOS, 2008, p. 18-19).

Desafios à pesquisa contextualizada e de caráter contra-hegemônico

Para os novos pesquisadores do Pronera, o campo de pesquisa é vasto e traz diferentes interesses: busca afirmar o conhecimento produzido na experiência como saber, que se faz com elaboração mental, cognitiva, não fragmentada, que integra o pensar e o viver; dirige-se para valorizar a ação política dos povos do campo com vistas ao reconhecimento de seu protagonismo histórico na luta pela existência social e, fundamentalmente, humana; insere-se na disputa por um projeto de desenvolvimento que considere produção e reprodução da vida humana interligadas e em diálogo com a sustentabilidade de suas comunidades e em equilíbrio com o planeta.

Os novos pesquisadores estão situados no próprio campo da pesquisa e atribuem um caráter político à ela, na medida em que possuem posição política e analisam a problemática sob o ângulo dos oprimidos e de sua posição de classe. Afirmam a diversidade dos sujeitos sociais e a negação de seus direitos. Introduzem na academia temáticas que fazem parte de suas experiências e por vezes integradas e em relação com lutas sociais por direitos humanos.

Nesse sentido, a pesquisa deve, sim, despertar, integrar e fortalecer humanidades com capacidades intelectuais, técnicas, espirituais, afetivas, políticas, ambientalistas e pedagógicas. Destina-se a provocar o diálogo criativo entre os saberes acadêmicos e das populações camponesas; desafia-se a reafirmar a transdisciplinaridade em contraposição a uma escola formadora que fragmenta os saberes e impede as pessoas de pensarem os problemas planetários na sua “multidimensionalidade” (MORIN, 2012, p. 14); posiciona-se numa produção científica que “ensine a pensar” para conhecer a “condição humana”; que priorize “ensinar a viver” e a “exercitar a cidadania” (*Ibidem*, p. 18).

A pesquisa no âmbito do Pronera deve trazer para pesquisadores e educadores o autorreconhecimento de sua própria humanidade, a compreensão e o posicionamento de sua condição no mundo, a consciência “humanista e

ética” de seu pertencimento na humanidade, “que deve ser completada pela consciência do caráter de matriz que tem a Terra para a vida e, por sua vez, daquele que tem a vida para a humanidade” (*Ibidem*, p. 20).

A posicionalidade dos sujeitos cognoscentes é, portanto, um primeiro pressuposto a ser considerado na pesquisa do Pronera pelos assentados-pesquisadores. Alia-se ainda o reconhecimento das diferenças inscritas na classe social, no gênero, na raça, etnia, geração, orientação sexual e religiosa que requerem da ciência o pensar relacional que integre as dimensões social, política, econômica, cultural das pessoas e a confirmação a partir de suas experiências e do lugar de onde falam e vivem. Há um caráter político que expressa relações de poder na vida dos assentados-pesquisadores que deve ser desvendada na pesquisa para posicioná-la a partir do ângulo dos oprimidos.

Há saberes produzidos na experiência e transmitidos geracionalmente que requerem procedimentos teórico-metodológicos. Nesse sentido, à academia cabe dialogar com os saberes locais para, em conjunto, produzir princípios, conceitos e práticas que avancem na recuperação dos saberes, que são resultado do trabalho humano, cotidiano, elaborado na relação integrada com a dinâmica da natureza, que produzem habilidades, saberes cognitivos e são transmitidos geracionalmente.

Contribuições analíticas ao campo formativo das Ciências Agrárias

No processo de formação acadêmica em Ciências Agrárias, o desafio assumido pelo Pronera, de modo geral, e, de forma específica, pelo Programa Residência Agrária (PRA)¹⁴, consiste em preparar futuros profissionais para atuarem com compromisso em prol de um projeto sustentável e democrático de desenvolvimento rural, orientado para o fortalecimento da agricultura familiar camponesa e com base nos pressupostos da Agroecologia.

A dificuldade, de cunho estrutural e não mais contextual, reside na histórica orientação do ensino agrícola brasileiro para a reprodução da lógica produtivista, voltada para a sustentação do modelo agroexportador de *commodities*, baseado na alta dependência dos pacotes tecnológicos que combinam agroquímicos e máquinas agrícolas mecanizadas. Os cursos de

Ciências Agrárias têm, nas últimas décadas, se esforçado para legitimar esse paradigma da modernização transformadora, oriunda da lógica industrial da Revolução Verde, colocando para os estudantes e até para a sociedade, de forma geral, tal paradigma como o modelo legítimo e único garantidor da modernização e do conseqüente progresso do mundo rural e agrícola.

Dessa forma, os alunos oriundos dos cursos de graduação ou de pós-graduação das áreas das Ciências Agrárias, que adentram o Programa Residência Agrária, já internalizaram a racionalidade da agricultura convencional, caracterizada pela confiança “quase que cega” na tecnologia, na visão produtivista e imediatista, no reducionismo e na setorialidade, na predominância do conhecimento técnico e na “quase ausência” de embasamentos sociais e ambientais. A isso acrescenta-se a limitada capacidade crítica do modelo tecnicista predominante, decorrente de reduzida ou inexistente experiência de vivência em campo nos cursos de formação em Ciências Agrárias.

O Pronera e o Programa Residência Agrária, ao assumirem um processo educacional e político de construção de conhecimentos voltados para o fortalecimento da agricultura familiar e camponesa, defendem, ao contrário, um desenvolvimento rural e agrário sustentável, integrador e harmonioso, que possa fortalecer a riqueza da diversidade sociocultural, ambiental, econômica, política e humana do mundo rural brasileiro. Os instrumentos e metodologias de cunho sistêmico aplicados nas ações do Programa Residência Agrária têm procurado fundamentar-se nessa realidade multidimensional. Além dos processos teórico-metodológicos de ensino e pesquisa que reafirmam a transdisciplinaridade necessária para dar conta dessa multidimensionalidade do processo de desenvolvimento rural, o Pronera procura embasar suas ações num paradigma agrário que possa se inserir e dar conta dessa realidade.

Nesse sentido, o Programa Residência Agrária, enquanto ação do Pronera, tem apresentado inovações no campo de pesquisa das Ciências Agrárias por meio da formação que desenvolve com os estudantes graduandos, seja por metodologias e práticas educativas participativas, ou dos conteúdos que aborda e das relações que estabelece com assentados e com movimentos sociais do campo (FERNANDES, 2013). A interdisciplinaridade exercitada no âmbito das atividades pedagógicas do Programa Residência Agrária tem facilitado o diálogo acerca de temas como Desenvolvimento Rural, Reforma Agrária, Movimentos Sociais, Educação do Campo e Agroecologia, pouco abordados na formação

acadêmica dos estudantes das Ciências Agrárias. Somado a isso, o uso da Pedagogia da Alternância tem subsidiado a construção de pesquisas de base Agroecológica no Programa Residência Agrária pela proximidade com a realidade do campo e seus sujeitos sociais. Essas vivências têm acrescentado outros “ingredientes” na formação para a pesquisa, o ensino e a extensão. São saberes e trocas que conferem às pesquisas a produção de conhecimentos situados e comprometidos com a magnitude das experiências conjuntas vividas pelos pesquisadores da academia e do campo.

O enfoque interdisciplinar da formação desenvolvida pelo Programa, assim como profere Luck (2010), manifesta-se como uma contribuição para reflexões e encaminhamentos de soluções aos problemas relacionados ao ensino e à pesquisa, tendo em vista as dificuldades da construção de estudos que visibilizem o campo na sua totalidade.

Agroecologia como projeto de pesquisa para o Pronera

Na contramão da ciência moderna, surge, nos anos 1970, os estudos a respeito de Agroecologia que resgatam o saber da experiência, que analisam o conhecimento pela aprendizagem da observação. São saberes que se transmitem geracionalmente de forma sustentável e guardam a relação entre o fazer e o pensar para fortalecer o viver.

A Agroecologia vem se afirmando como a ciência da complexidade e da diversidade no meio agrário, defendendo um olhar sistêmico e integrador no processo de desenvolvimento rural e agrário, na contramão da ciência moderna clássica, que, por intermédio do modelo do produtivismo modernizador oriundo da Revolução Verde (simplesmente chamado de “agronegócio”), defende a homogeneização, a simplificação e a artificialização do meio ambiente e dos processos produtivos.

Saliente-se aqui que, apesar de existir tal tendência nas universidades brasileiras, a internalização do paradigma da Agroecologia nos cursos de Ciências Agrárias, com destaque para o curso de Agronomia de caráter tradicional é bastante frágil e tímida. Primeiro, porque o referencial teórico, conceitual, metodológico e analítico adotado nos cursos tradicionais de Agronomia é, predominantemente, de natureza cartesiana, especialista, compartimentada e tecnicista, enquanto a Agroecologia defende uma matriz teórica sistêmica, holística, integradora e transdisciplinar. Além disso, a influência

política e econômica do agronegócio nas Universidades Públicas, por meio de seus financiamentos de pesquisas direcionadas para atender seus interesses privados (tais como os transgênicos e os agrotóxicos), não é compatível com os pressupostos da Agroecologia. Por fim, o escasso envolvimento das universidades com a extensão e a vivência no campo representa outro fator limitante, de cunho institucional, à internalização da Agroecologia.

Enquanto a ciência clássica tem reduzido o homem do campo a um simples fator de produção comumente chamado de "mão de obra" e negado a existência da diversidade da população inserida no mundo rural, a sua importância para o processo de desenvolvimento sustentável, além de desconsiderar os aspectos de gênero, geração, raça e etnia, a Agroecologia defende o resgate desses sujeitos de direito e a valorização dos conhecimentos empíricos acumulados por essas populações rurais. Não se trata de negar os aportes da ciência desenvolvida pela academia e pelos centros de pesquisa, mas sim de promover uma construção coletiva do conhecimento, aplicando métodos participativos que possam fortalecer e empoderar os saberes populares produzidos, historicamente, na experiência prática, assumindo, assim, postura política e ética ao refutar a imposição dogmática da ciência clássica.

A construção coletiva do conhecimento, promovida pelo diálogo entre os saberes populares e acadêmicos, procura superar a perspectiva difusionista da transferência de tecnologias, garantindo, ao contrário, uma maior e melhor compreensão das realidades locais. Esse processo de construção, fundamentado na interdisciplinaridade e no diálogo de saberes, permite o rompimento com a educação compartimentada ensinada nas Ciências Agrárias clássicas. De forma concreta, essa nova postura exige uma reorientação dos enfoques teórico-metodológicos que fundamentaram e ainda orientam a elaboração das atuais linhas de pesquisa e das grades curriculares dos cursos das Ciências Agrárias, essencialmente baseadas na lógica de maximização da produtividade bruta pela utilização dos pacotes agroquímicos.

Assim, faz-se necessário internalizar a abordagem agroecológica, não somente por meio de programas como o Residência Agrária e o Pronera, mas também no conjunto das instituições de ensino, pesquisa e de extensão rural, objetivando garantir a participação dos agricultores familiares, assim como das demais comunidades tradicionais do campo, nos processos de construção e socialização de conhecimentos. O desafio reside então na capacidade de vincular

programas de ensino, pesquisa e extensão rural agroecológica a dinâmicas sociais de inovação protagonizadas pelas comunidades rurais e organizações da agricultura familiar. Porém, para evitar o reducionismo já existente no mundo rural brasileiro, que considera e limita a Agroecologia como uma simples prática-técnica de substituição de insumos químicos na produção agropecuária, é fundamental que a revisão dos enfoques teórico-metodológicos definidos nas esferas do ensino e da pesquisa que caracterizam o conceito de Agroecologia sejam apresentados.

Considera-se Agroecologia como paradigma ou ciência da natureza, multi e transdisciplinar, cujos ensinamentos pretendem contribuir na construção de estilos de agricultura de base ecológica e na elaboração de estratégias de desenvolvimento rural, tendo-se como referência os ideais da sustentabilidade numa perspectiva multidimensional.

Segundo Altieri (1989, p. 31), a Agroecologia é a ciência ou a disciplina científica que apresenta princípios, conceitos e metodologias para estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas, com o propósito de permitir a implantação e o desenvolvimento de estilos de agricultura com maiores níveis de sustentabilidade. A Agroecologia proporciona, então, as bases científicas para apoiar o processo de transição para uma agricultura "sustentável" nas suas diversas manifestações e/ou denominações.

Para Caporal e Costabeber, a Agroecologia

se consolida como enfoque científico na medida em que este campo de conhecimento se nutre de outras disciplinas científicas, assim como de saberes, conhecimentos e experiências dos próprios agricultores, o que permite o estabelecimento de marcos conceituais, metodológicos e estratégicos com maior capacidade para orientar não apenas o desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis, mas também processos de desenvolvimento rural sustentável. (2004, p. 13).

Nessa mesma perspectiva, Sevilla Guzmán (1999, mimeo) aprofunda o conceito ao colocar que a Agroecologia constitui o campo de conhecimentos que promove o

manejo ecológico dos recursos naturais, através de formas de ação social coletiva que apresentam alternativas à atual crise de modernidade,

mediante propostas de desenvolvimento participativo desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e de consumo que contribuam para encarar a crise ecológica e social e, deste modo, restaurar o curso alterado da coevolução social e ecológica. Sua estratégia tem uma natureza sistêmica, ao considerar a propriedade, a organização comunitária e o restante dos marcos de relação das sociedades rurais articulados em torno à dimensão local, onde se encontram os sistemas de conhecimento portadores do potencial endógeno e sociocultural. Tal diversidade é o ponto de partida de suas agriculturas alternativas, a partir das quais se pretende o desenho participativo de métodos de desenvolvimento endógeno para estabelecer dinâmicas de transformação em direção a sociedades sustentáveis.

As abordagens conceituais aqui citadas subentendem aquilo que fundamenta e diferencia a ciência da Agroecologia dos demais modelos de desenvolvimento rural e agrário: a busca da autonomia dos agroecossistemas e a supressão das externalidades negativas, como estratégia central em prol da sustentabilidade.

A revisão dos enfoques teórico-metodológicos e o enquadramento conceitual do paradigma da Agroecologia não têm a pretensão por si só de formar opiniões engessadas por parte dos estudantes das Ciências Agrárias, oriundos ou não do Pronera, sobre uma suposta maior sustentabilidade da Agroecologia em relação ao modelo clássico do agronegócio, mas sim de provocar uma maior capacidade de reflexão crítica e construtiva diante das realidades rurais e agrárias, incentivando os estudantes a construir suas próprias convicções a partir do contato e da vivência com essas realidades.

Novamente, não se trata de ensinar a Agroecologia a partir da construção de novos pacotes tecnológicos, por mais orgânicos ou "ambientalmente corretos", mas sim de incentivar os estudantes a questionarem, por meio de metodologias de pesquisa participativas e sistêmicas, os conhecimentos teóricos e da ciência moderna, confrontando esses conhecimentos com a diversidade das realidades e estratégias de desenvolvimento rural e agrícola com os quais se deparam no campo.

A aplicação dos conceitos agroecológicos na pesquisa deve permitir ao estudante e ao pesquisador refletirem a respeito da sustentabilidade dos diferentes modelos de desenvolvimento em disputa no meio rural, ao realizarem

uma análise acerca das contradições e tensões existentes nos diversos componentes teórico-metodológicos alimentadores de diferentes modelos de desenvolvimento.

Segurança e soberania alimentar ou exportação de *commodities*? Valorização do trabalho familiar ou exploração de mão de obra? Homogeneização (monocultura) e artificialização (insumos químicos) dos sistemas de produção ou valorização das complexidades (pluriatividade e multifuncionalidade) e da diversidade sociocultural (mulheres, jovens, comunidades tradicionais etc.)? Privatização e mercantilização da biodiversidade ou promoção da economia solidária e criativa? São essas e tantas outras questões sobre as quais os estudantes devem refletir e pesquisar, num processo de autoafirmação política como futuros profissionais comprometidos com a sustentabilidade do desenvolvimento rural e agrícola.

Analisar, entender e, eventualmente, propor alternativas diante das incoerências e dos conflitos atuais nas políticas públicas de desenvolvimento rural exige compreensão prévia da complexidade das realidades agrárias e da diversidade das estratégias de desenvolvimento da agricultura familiar camponesa. O processo de pesquisa na Agroecologia, entendido como processo de vivência e convivência no meio rural, em contato direto com as realidades rurais e os sujeitos do seu desenvolvimento, permite, assim, romper com a concepção clássica da educação, redefinindo o próprio conceito de conhecimento, entendido como processo de construção coletiva e de intervenção na realidade.

Potencializa-se, assim, um processo educativo comprometido com a emancipação e a inclusão social, já que a pesquisa agroecológica subentende o conhecimento como construção social. A experiência do Programa Residência Agrária da Universidade Federal do Ceará mostra o quanto esse processo tem influenciado o comportamento dos estudantes do Programa, como também dos jovens assentados envolvidos na formação, provocando a desconstrução do conhecimento clássico internalizado nos espaços acadêmicos e a reconstrução de novos conhecimentos baseados em processos de vivência e pesquisa participativos e dialógicos.

Adotada pelo Programa Residência Agrária, a Metodologia de Análise Diagnóstico de Sistemas Agrários (MADSA) é hoje a ferramenta de pesquisa aplicada por trazer o enfoque sistêmico na sua base conceitual. Ela oferece aos

participantes possibilidades de conhecimento da realidade de forma local e global; de estímulo ao pensar individual e coletivo, reflexivo, classista e transformador; de reconhecimento do real e sua problemática de forma interligada em que o social se vincula com o político, que se articula com o econômico e o cultural; de escuta e ausculta diante do saber local e a partir dele transformar o saber acadêmico e com ele interagir produzindo um saber outro, alicerçado na experiência, na luta e na emancipação da sociedade camponesa.

A análise-diagnóstico das realidades agrárias tem por objetivo principal identificar e classificar, hierarquicamente, os elementos da natureza (ecológicos, técnicos, socioeconômicos) que mais condicionam a evolução dos sistemas de produção e de compreender como eles interferem concretamente nas transformações da agricultura. A análise-diagnóstico também deve dar condições para que sejam previstas as futuras transformações possíveis das realidades agrárias, com ou sem intervenção via projetos. Ela resulta, então, num prognóstico com indicadores capazes de esclarecer as perspectivas, o cenário futuro. Para Dufumier (2007), os principais objetivos dessa metodologia são identificar e classificar, hierarquicamente, os elementos de toda natureza (agroecológicos, técnicos, socioeconômicos, entre outros) que mais se aproximem com a evolução dos sistemas de produção e compreender como eles interferem, concretamente, nas transformações das atividades agrícolas.

O diagnóstico deve trazer respostas a perguntas importantes, tais como: quais são as práticas (técnicas, sociais e econômicas) dos agricultores e os seus sistemas de produção? Quais são as razões que explicam a existência dessas práticas? Quais são as suas principais tendências de evolução? Quais são os principais fatores que condicionam essa evolução? Quais são os principais problemas que vêm enfrentando? Como é possível contribuir para superar esses problemas? Quais seriam os sistemas de produção e os tipos de produtores mais adequados à sociedade?

Cada diagnóstico representa mais uma etapa de reconstrução dos conhecimentos acumulados e um exercício de escuta, de observação, de interrogação, de interpretação e de síntese, servindo de estímulo à reflexão crítica e pessoal. Dessa forma, entende-se que a Metodologia de Análise Diagnóstico dos Sistemas Agrários se soma aos objetivos do Programa Residência Agrária e ao paradigma da Agroecologia tal como ele vem sendo desenvolvido no Estado do Ceará. Ou seja, voltado para elaborar de forma participativa a implementação de projetos produtivos de base agroecológica em assentamentos rurais, a partir

da formação de estudantes das Ciências Agrárias, de assessores técnicos e extensionistas das instituições de assistência técnica e extensão rural e de jovens camponeses numa nova concepção de trabalho, de forma a contribuir para a construção do desenvolvimento rural com base na troca de saberes e no fortalecimento da agricultura familiar com sustentabilidade. As características do diagnóstico de sistemas agrários (que busca enxergar a diversidade da agricultura familiar e explicar sua complexidade por fatores que vão além de fatores agrícolas) são as mesmas promovidas pela Agroecologia.

Caporal e Costabeber explicam que, ao tratar da Agroecologia está se tratando de uma orientação

cujas contribuições vão muito além de aspectos meramente tecnológicos ou agrônômicos da produção, incorporando dimensões mais amplas e complexas, que incluem tanto variáveis econômicas, sociais e ambientais, como variáveis culturais, políticas e éticas da sustentabilidade. (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 13).

Os autores mostram também as similaridades entre os objetivos do diagnóstico e aqueles da ciência agroecológica, que

busca nos conhecimentos e experiências já acumuladas, ou através da Investigação-Ação Participativa ou do Diagnóstico Rural Participativo, por exemplo, um método de intervenção que [...] contribua na promoção das transformações sociais necessárias para gerar padrões de produção e consumo mais sustentáveis. (CAPORAL; COSTABEBER, 2004).

Embora os projetos pedagógicos do Pronera e do Programa Residência Agrária, desenvolvidos nas cinco regiões do Brasil possuam diferenças entre si, já que foram elaborados por professores, estudantes, lideranças dos movimentos sindicais e sociais rurais que levaram em consideração o conhecimento e as estratégias e experiências localmente construídas e vivenciadas, entendemos como central e fundamental no processo de formação agroecológica a necessidade do rompimento das barreiras entre as práticas de ensino, de pesquisa e de extensão e a promoção de espaços de vivência com a realidade do campo. Assim, a pesquisa, na lógica agroecológica, deve ser entendida como um ambiente de aprendizagem e de construção do conhecimento que deve atentar para a relação intrínseca entre prática-teoria-prática.

O conhecimento agroecológico como ciência a partir do saber campesino

A Agroecologia como novo paradigma produtivo integra pessoas, natureza e saberes e enfrenta dentro de um programa revolucionário como o Pronera o desafio de se materializar no âmbito dos projetos pedagógicos de seus cursos. Esse desafio é maior no âmbito das universidades, que, geralmente, caracterizadas pela departamentalização do conhecimento, não se organizam para contemplar a transversalidade da Agroecologia em seus currículos, seja porque não a concebe como tema transversal, seja por concepções políticas que a afastam da integralização curricular.

A especificidade da educação formal traduz-se na sua institucionalização no espaço escolar e por isso abriga e é guardiã de regras que estão impregnadas nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, sejam no campo educacional do Pronera ou nos cursos convencionais das escolas e universidades. Fomentar, portanto, a pesquisa em Agroecologia dentro dos cursos oferecidos pelo Pronera em suas diversas modalidades requer que se avance na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade curricular em que a Agroecologia seja tratada como tema transversal para a formação da criticidade.

Enquanto o formato acadêmico/escolar isola os conteúdos sob a forma de disciplina, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade reintegra-os em um eixo que unifica as diversas faces do conhecimento capaz de proporcionar ao educando a leitura e a interpretação adequada dos fenômenos, sejam eles de ordem produtiva e/ou social e política.

Nesse sentido, trabalhar com a Agroecologia como um paradigma é reconhecer e assumir decisivamente o lugar e a pertinência desse novo conceito como norteador da formação escolar e universitária. É identificar novas pautas de pesquisa que tenham como questão problematizadora os avanços, impactos ou retrocessos que venham a corroborar ou refutar as questões que com ela se relacionam. É construir no âmbito da formação um acervo teórico e metodológico com interface com outras ciências que permita e dê suporte à discussão com os modelos tradicionais que a ela se contrapõe.

O conhecimento agroecológico que se origina por excelência no saber campesino tradicional ganha corpo e método e vai se constituindo como ciência. Essa passagem de um conhecimento agroecológico do senso comum para

um conhecimento sistematizado, produzido a partir de procedimentos bem definidos, não perde sua essência quando permite o permanente diálogo com a natureza e com seus interlocutores. Os canais de comunicação entre o saber científico agroecológico e os saberes locais em permanente construção faz da Agroecologia um campo fértil para se pensar e viver um novo processo civilizatório.

Referências

ACSELRAD, Henri. Ambientação das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. In: *Estudos Avançados*. São Paulo, n. 24, p. 103-119, 2010.

ALTIERI, Miguel A. *Agroecologia: As bases científicas da agricultura alternativa*. Rio de Janeiro: PTA/Fase, 2. ed. 1989.

ALVES, Adilson F. Conhecimentos convencionais e sustentáveis: Uma visão de redes interconectadas. In: ALVES, Adilson F.; CARRIJO, Beatriz R.; CANDIOTTO, Luciano Zanetti P. (Orgs.). *Desenvolvimento territorial e Agroecologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ALVES, Adilson F.; CARRIJO, Beatriz R.; CANDIOTTO, Luciano Zanetti P. (Orgs.). *Desenvolvimento territorial e Agroecologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: O que é – O que não é*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. 4. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Ofício do sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis/RJ; Vozes, 4. ed. 2004.

BRANDÃO, Carlos R.(Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos R.(Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). In: *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPORAL, Francisco R.; COSTABEBER, José A. *Agroecologia: Alguns conceitos e princípios*. Brasília: MDA/SAF/DATER/IICA, 2004.

CAPORAL, Francisco R.; COSTABEBER, José A. *Agroecologia e Extensão Rural: Contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável*. Brasília: MDA/SAF/DATER, 2007.

CAPRA, Fritjof. *Pertencendo ao Universo: Explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade*. 10. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1998.

CORNELL, Drucilla; BENHABIB, Seyla. *Feminismo como crítica da modernidade: Releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1987.

DELEUZE, Gilles. *A lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva e Edusp, 1974.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

DUFUMIER, Marc. *Projetos de desenvolvimento agrícola: Manual para especialistas*. Salvador: EDUFBA, 2007.

FERNANDES, I, L, C. Educação do Campo para as Ciências Agrárias: Avaliação do Programa Residência Agrária-Ceará. Fortaleza: UFC, 2013 [Dissertação de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas].

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1992.

GLIESSMANN, Stephen R. *Agroecologia: Processos ecológicos em agricultura sustentável*. 2. ed. Porto Alegre: Universidade – Editora da UFRGS, 2000.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1995.

HOWARD, Sir Albert. *Um testamento agrícola*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

INSTITUTO CULTURAL PADRE JOSIMO. *A agricultura camponesa e as energias renováveis*. Porto Alegre: Padre Josimo, 2009.

LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental: A reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEFF, Enrique. *Agroecologia e saber ambiental*. In: *Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável*. v. 3, n. 1, p-36-51. Porto Alegre: 2002.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. *História das agriculturas no mundo: Do Neolítico à crise contemporânea*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília/: NEAD, 2010.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Editora

Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: O desafio do século XXI*. Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Paul. *Uma trajetória filosófica*. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS. Florianópolis: UFSC, v. 16, n. 1, 2008.

SARDENBERG, Cecília; COSTA, Ana Alice A. (Orgs.). *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, Coleção Bahianas 8, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 3. ed. 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Movimentos sociais*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1987.

SEVILLA GUZMÁN, E. *Ética ambiental y Agroecología: Elementos para una estrategia de sustentabilidad contra el neoliberalismo y la globalización económica*. Córdoba: Universidad de Córdoba, España, 1999, mimeo.

VERSCHUUR, Christine; DESTREMAU, Blandine. Féminismes Décoloniaux, Genre et Développement. In: *Revue Tiers Monde: Féminismes décoloniaux, genre et développement*. Paris: Armand Colin/Université Paris I – IEDES, n. 209, janviermars/2012, p. 7-18.



Parte II

**Experiências no âmbito do
Programa Nacional de
Educação na Reforma Agrária**

Educação profissional, Agroecologia e camponato: a experiência do Instituto Federal do Pará

Romier da Paixão Sousa¹

Cicero Paulo²

Hueliton Azevedo³

Franciara Silva⁴

Rodrigo Gomes⁵

O fragmento deste texto proposto por Roseli Salette Caldart na obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (CALDART, 2004)⁶ materializa o momento que muitas instituições de formação em Ciências Agrárias no Brasil estão vivenciando. A perspectiva de reconstrução dos projetos políticos pedagógicos utilizando como base referencial conceitos, como movimentos sociais, sustentabilidade, mundo do trabalho, assentamentos rurais e Agroecologia, começam a compor práticas pedagógicas dessas instituições e nos fazem refletir a respeito de uma provável mudança no processo de formação profissional dos jovens brasileiros.

A ocupação da escola, de uma maneira coletiva, por filhos e filhas dos camponeses da Reforma Agrária e de uma diversidade de categorias sociais do espaço rural, que têm como lógica o modo de produção camponês (PLOEG, 2008), marca um momento histórico no País, em que ações antes desenvolvidas de maneira pontual por meio de programas e projetos, em muitos casos, vêm ganhando um contexto institucional. Suas consequências estão sendo sentidas

¹Engenheiro agrônomo, doutorando em Estudios Ambientales, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Castanhal.

²Licenciado em Ciências Agrárias, doutor em Agronomia, área de Sistemas Agroflorestais, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Castanhal.

³Técnico em Agropecuária, egresso do Pronera, educando do Curso de Agronomia – IFPA-Castanhal.

⁴Técnica em Agropecuária, educanda do Curso de Agronomia – IFPA-Castanhal.

⁵Educando de Agronomia – IFPA-Castanhal.

⁶Esta é, talvez, uma das melhores obras sobre educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Roseli Caldart descreve e analisa o processo que constitui a chamada pedagogia do movimento, e como a escola é ocupada pela institucionalidade pedagógica do MST (CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004).

de maneira significativa, não somente nos assentamentos rurais, mas principalmente nas próprias instituições e seus sujeitos educativos (SOUZA, 2004)⁷ que experimentam o dia a dia dessas experiências socioeducacionais.

Assim, o presente texto visa refletir acerca de uma experiência particular de “ocupação da Escola” iniciada a partir da interação de diversas organizações sociais, entidades de classe e instituições públicas federais por meio de projetos de formação técnica profissional através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e que tem se consolidado com a institucionalização de práticas administrativo-pedagógicas.

Educação agrícola, rural e do campo: concepções em disputa

A educação profissional no Brasil completou um século em 2009. Ela nasce numa perspectiva de controle das populações proletárias da época e de qualificação para a nascente indústria e o desenvolvimento do meio rural. Tratava-se de uma política de ensino profissionalizante que salvava os pobres da marginalidade, mas, sobretudo, aumentava – com o trabalho desses homens salvos pelo ensino profissionalizante –, os lucros dos donos dos meios de produção (FERREIRA, 2002).

A educação agrícola sempre esteve vinculada ao desenvolvimento das forças produtivas, num contexto em que a atividade agrícola era predominante. Mas o capitalismo, nas suas (re)configurações em sua dinâmica produtiva no País, pautou uma exigência de (re)adequação a uma base técnica. É nesse contexto de mudanças da base produtiva do País no século XIX que tacitamente é pautada a necessidade de instituição do ensino agrícola, cujo marco histórico é a criação do Instituto Baiano de Agricultura, em 1859.

Dias (2001) e Feitosa (2006), entre outros autores, abordam esse traçado histórico em suas respectivas tese de doutorado e dissertação de mestrado. Em seu estudo, Feitosa (2006) situa a emergência do ensino agrícola no Brasil como necessidade do capitalismo dependente que se configurou no Brasil e na América Latina, resguardadas as suas manifestações peculiares em cada contexto.

O ensino agrícola, desde os seus primórdios no Brasil, está associado às instituições arregimentadoras de mão de obra marcadamente autoritárias – inicialmente, os Aprendizados Agrícolas e os Patronatos Agrícolas –, que, na maioria das vezes, abrigavam excluídos da sociedade e os impunham a rotinas de trabalho e (de)formação que reforçavam uma condição de subalternidade aos interesses dominantes. A configuração dessas instituições, sua função social, dinâmica formativa e curricular foram analisados densamente por Oliveira (2007), entre outros autores.

O condicionamento dos trabalhadores rurais aos interesses de grupos dominantes acabou por polarizar a agricultura em “moderna” e “arcaica”; sendo a educação um instrumento de poder material e simbólico, de promoção ideológica na noção de progresso. Na síntese de Mendonça (2007), “o 'ensino agrícola' se transformaria em instrumento de negação dos conflitos sociais no campo, consagrando a identidade subalterna do trabalhador rural em relação aos demais trabalhadores”. Posteriormente, reformas educacionais foram empreendidas, (re)arranjos institucionais foram (re)configurados, novas instituições foram criadas, a exemplo das escolas agrotécnicas federais. Nesse processo, o dualismo entre educação geral e formação técnico-profissional foi ora se acentuando, ora se remodelando. Os autores já referenciados no presente texto se constituem em aportes teóricos importantes para a compreensão dessa trajetória.

A educação rural, por sua vez, também é compreendida historicamente como processo desvinculado das raízes dos sujeitos educativos, sendo instrumento de usurpação de sua condição de sujeito da história, de concepção do rural como lugar do atraso e da educação como possibilidade de modernização dos indivíduos e coletividades, associada à ideia de manutenção da dominação e subjugo.

O contexto social, econômico e político do Brasil, em que grande parte dos camponeses brasileiros não tem acesso à educação escolar, levaram os movimentos sociais a articular-se em torno de uma luta e uma proposta pela Educação do Campo que respeite as especificidades locais (indígenas, quilombolas, sem-terras, ribeirinhos, pequenos proprietários rurais etc.). Em decorrência desse fato, foram realizados diversos encontros e conferências, em nível regional e nacional, com o objetivo de construir uma proposta popular para as escolas do campo.

⁷ SOUZA, João Francisco. *E a Educação: Quê? A educação na sociedade e/ou a sociedade na educação*. Recife: NUPEP/UFPE. Bagaço, 2004.

É na perspectiva da crítica radical à concepção, fundamentos e práticas que nortearam a educação rural, que, na década de 1990, sob a liderança dos movimentos sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que vai se configurando o paradigma da Educação do Campo. É densa a produção sobre esse processo histórico e de construção coletiva, cujo I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (Enera), em 1997, a 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo (1998) e a 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo (2004) são marcos históricos fundamentais. Entre outros autores, destacam-se Arroyo (2004), Molina (2004, 2006), Caldart (2002, 2004, 2008).

Intensos processos de lutas sociais protagonizados por movimentos sociais do campo; enfrentamentos com a ofensiva neoliberal instaurada vigorosamente no País na década de 1990; experiências educativas inovadoras referenciadas na Pedagogia da Alternância possibilitaram o avanço da construção coletiva do paradigma da Educação do Campo. Conquistas importantes como a institucionalização do Pronera⁸ e das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo são evidências inequívocas da força social do processo desencadeado há mais de dez anos.

O paradigma da Educação do Campo foi concebido na 1ª Conferência Nacional como uma ruptura com a educação rural subalternizadora:

Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a Educação do Campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo", Texto Preparatório, 1998).

Em sua formulação sobre o campo da pesquisa em Educação do Campo, espaço e território como categorias essenciais, Fernandes (2006) afirma que:

⁸O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Seu objetivo é desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a ser executados por instituições de ensino, para beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Incra. (Manual do Pronera, Portaria/Incra/P/N. 238, de 31 de maio de 2011 – Publicado no Diário Oficial, n. 105, de 2 de junho de 2011, Seção I, página 169 e Boletim de Serviço n. 23, de 6 de junho de 2011).

a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital. (FERNANDES, 2006, p. 37).

Imersas neste contexto, a educação agrícola e educação rural foram tecidas e alinhadas a partir de um paradigma de subordinação aos interesses da elite agrária dominante. Sendo necessário repensar acerca dessas diferentes expressões que marcam a história da educação profissional e indispensável o envolvimento nesse debate paradigmático.

As conquistas já alcançadas, os programas já formulados e implementados, a legislação já instituída, entre outros, por si só não garantem que a Educação do Campo seja uma política pública do Estado brasileiro. O momento exige mais avanços na perspectiva de consolidação de políticas públicas, que dessa forma extrapolem políticas de governo, internalizando nas instituições de ensino superior e tecnológicas a criação dos cursos de licenciatura, de formação profissional de forma regular, com garantia de vagas para expansão do quadro docente, por exemplo. Assim, poderão ser assegurados os direitos dos sujeitos do campo, com educação de qualidade, que ao mesmo tempo considere as especificidades dos camponeses.

A necessidade de formulação de uma proposta diferenciada de formação justifica-se quando consideradas as particularidades da vida dos atores do campo. Para Ploeg (2008), a condição camponesa caracteriza-se por uma luta constante por autonomia diante de um contexto marcado por situações de marginalização, privações e dependência. Essa luta é desenvolvida pela gestão da sua base de recursos autocontrolada em que as interações e transformações mútuas entre o homem e a natureza viva são fundamentais. Envolto nessa coreografia, o trabalho constitui-se uma arena importante de luta social para o campesinato, sendo por meio dele que o progresso dessa estrutura de base pode ser alcançado. Assim, esse conjunto de aspectos peculiares demandam propostas curriculares de formação consonantes com esses atributos.

Educação profissional e Agroecologia

O avanço da ciência e da tecnologia na atualidade tem sido utilizado como propaganda da grande mídia como expressão do desenvolvimento. Os defensores ferrenhos do atual paradigma tecnológico, fruto do modo de produção capitalista, apontam nele a solução dos problemas da humanidade. Esse paradigma influencia fortemente a formação profissional no campo das Ciências Agrárias (FAVACHO; SOUSA, 2006).

Jesus (2005) observa que o modelo de formação profissional nas Ciências Agrárias é reflexo de uma lógica de desenvolvimento que tem como base o processo de industrialização da agricultura, também chamada de agricultura convencional, que edifica suas bases em três pilares básicos: a agroquímica, a motomecanização e a manipulação genética.

Sarandon (2009) ressalta que a formação de profissionais em Ciências Agrárias tradicionalmente tem buscado alta produtividade por unidade de área e a manifestação de todo o potencial do meio biofísico, mesmo que seja no curto prazo:

Los profesionales de las ciencias agrarias, han sido tradicionalmente preparados para desempeñarse adecuadamente dentro de un modelo de agricultura caracterizado; por buscar una alta productividad por unidad de área (rendimiento), a través de una intensa mecanización agrícola, un uso creciente de agroquímicos (pesticidas, fertilizantes) y combustibles fósiles, al igual que el uso de variedades mejoradas de cultivos y animales. La idea subyacente fue adecuar el ambiente al genotipo para que este pudiera expresar todo su potencial de rendimiento. (SARADON, 2009, p.195).

Para Altieri (2001), as propostas de intervenção construídas para o campo a partir de um ensino profissionalizante, moldado à luz de uma educação de pacotes tecnológicos homogêneos, traduzem uma incompatibilidade com a realidade de agricultores familiares, especialmente aqueles que possuem como lógica o modo de produção camponês.

Um dos problemas do modelo difusionista-inovador de agricultura disseminado é a supervalorização do conhecimento técnico-científico, caracterizando-se como processo hierárquico e descompassado com a diversidade e realidade da agricultura familiar. No entanto, desde os anos 1980,

diversos grupos de pesquisadores, extensionistas e educadores vêm promovendo processos de resistências sociais e buscando construir estratégias diferenciadas de formação e relação com grupos sociais camponeses que historicamente tiveram o direito ao acesso à formação negada.

É a partir dos anos 1990, mais efetivamente, que há uma ocupação da “Escola” de forma coletiva por filhos, filhas de agricultores e assentados da Reforma Agrária e de uma diversidade de categorias sociais. Esse momento histórico no Brasil demarca nova perspectiva, na qual ações antes pautadas por programas e projetos de governo de maneira pontual, agora, em muitos casos, vêm ganhando institucionalidade efetiva. Suas consequências vêm sendo sentidas de forma significativa pelo conjunto das organizações sociais, porém, parece-nos estar influenciando de maneira positiva a forma como as instituições de ensino desenvolvem suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

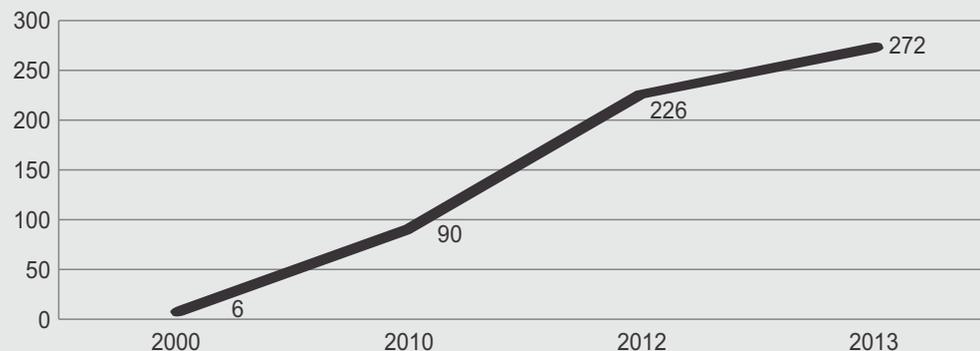
O avanço dessa institucionalidade pode ser mensurado pelo aumento significativo de cursos, grupos de pesquisa e núcleos de Agroecologia espalhados pelos diversos territórios brasileiros. Mesmo que na maioria das vezes sem o apoio institucional necessário, diversos grupos de pesquisadores, educadores e técnicos foram construindo projetos e programas de pesquisas, de formação e extensão, contrariando, em geral, as políticas macroestratégicas estabelecidas por universidades, centros de pesquisas e empresas de assessoria.

Como exemplo, percebe-se o aumento dos grupos de pesquisa científica no País que utilizam a expressão “Agroecologia”⁹. Segundo informações do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no primeiro Censo realizado em 2000, existiam seis grupos de pesquisa no Diretório de Pesquisa da Plataforma Lattes. Atualmente, esses grupos chegam a 272 (CNPq, 2013) (Figura 01).

Percebe-se uma mudança significativa no perfil dos cursos de formação profissional em Ciências Agrárias, impulsionados pela mobilização dos movimentos sociais ou mesmo por políticas públicas. Avanços vêm sendo alcançados no que se refere à internalização da perspectiva agroecológica nas instituições públicas dedicadas à produção e à socialização do conhecimento para o desenvolvimento rural na área da educação formal (PETERSEN *et alii*, 2009).

⁹A consulta foi realizada no site do CNPq, no Diretório dos Grupos de Pesquisa, onde se buscou resultados a partir da inserção do termo Agroecologia nos grupos de pesquisa e/ou linhas de pesquisas. Não havendo neste momento uma qualificação conceitual de como esses diferentes grupos compreendem a Agroecologia. Fonte: <http://dgp.cnpq.br/buscagrupo/>.

Figura 1 – Evolução dos grupos de pesquisa que citam Agroecologia no Brasil



Fonte: CNPq, 2013.

Nessa perspectiva, pensar a educação profissional a partir de uma base científica diferenciada para os povos do campo é fundamental. Nos últimos anos, a Educação do Campo, enquanto campo de conhecimento, e a Agroecologia têm se aproximado na práxis, a partir da experimentação em diversos cursos técnicos, tecnológicos e superiores. Essa proximidade ocorre exatamente por ambas possuírem em sua essência a crítica ao modo capitalista de produção e a negação à subalternização dos agricultores familiares camponeses ao modelo vigente, além da busca por formas mais duradouras de construção das relações entre sociedade e natureza.

Atualmente, no Brasil, identificam-se vários cursos de nível médio em várias áreas das Ciências Agrárias, com ênfase ou habilitação em Agroecologia. De acordo com diferentes fontes de dados do Ministério da Educação, atualmente existem 62 cursos de ensino médio profissionalizante, 17 cursos de tecnólogos e nove bacharelados em universidades e institutos federais de educação e em escolas estaduais ou privadas. Existem também 77 núcleos de extensão e pesquisa em Agroecologia apoiados por editais de alguns ministérios participantes da Comissão Interministerial de Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção. Existem, ainda, pelo menos 40 grupos de Agroecologia, Agricultura Ecológica, Agrofloresta, entre outros, organizados por estudantes de diferentes cursos de várias universidades brasileiras (I ENEA/ABA, 2013).

Entretanto, é importante que se diga que na maioria das instituições de ensino, especialmente as de Ciências Agrárias, o que predomina é uma estrutura

burocrática e uma episteme pautada pelo ideal do desenvolvimento do pós-guerra, apoiado no produtivismo científico-tecnológico como fonte de conhecimento para a agricultura de *commodities*.

A experiência de formação profissional no IFPA a partir do Pronera

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-*Campus* Castanhal¹⁰ localiza-se no município de Castanhal, mesorregião do nordeste paraense, possui 91 anos no ensino agrícola no Estado do Pará, e, como a maioria das instituições de ensino em Ciências Agrárias do País, tem promovido ao longo da sua história um ensino baseado fortemente no modelo tecnicista de agricultura. Situação reforçada pelo perfil de formação da maioria dos educadores também advindos de instituições com a mesma tradição formativa.

No entanto, mesmo com esse contexto, a partir de 2003, a instituição vem passando por uma série de mudanças curriculares, pedagógicas e de infraestrutura, desencadeadas por diversos fatores de ordem administrativa, política e inserção de novos profissionais em seu quadro permanente. Tais mudanças giram em torno da resignificação do ensino agrícola, aproximando-se dos preceitos da Educação do Campo. Com essas mudanças, o enfoque agroecológico e os princípios da Educação do Campo passam a ser inseridos na instituição, a fim de formar sujeitos que possam vir a contribuir na construção do desenvolvimento rural sustentável da região.

As mudanças ocorridas no currículo e nas práticas pedagógicas do IFPA-*Campus* Castanhal foram resultado de uma série de acontecimentos ocorridos entre os anos de 2003 a 2006. O envolvimento dos professores e técnicos pedagógicos em atividades dos movimentos sociais, do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária teve grande importância nesse contexto. Paralelo a isso, em outras instituições do Estado ocorriam processos semelhantes e que se articulavam com o cenário do próprio IFPA-*Campus* Castanhal. Em Marabá, o curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia, foi articulado com a Federação dos Agricultores na Agricultura Familiar (Fetagri) e com o MST e executado em colaboração entre os movimentos sociais, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Escola Família Agrícola (EFA), uma organização criada pelos movimentos

¹⁰ Antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFEC). Integra-se ao Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) e a recém-criada Escola Agrotécnica de Marabá, em dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, publicada em diário oficial em 30/12/2008.

sociais para a formação de filhos de camponeses. Nessa experiência, coube ao IFPA-*Campus* Castanhal a responsabilidade de fazer a certificação dos educandos.

A estratégia era formar os jovens para trabalhar na assessoria técnica dos assentamentos rurais e contribuir com o desenvolvimento na perspectiva dos movimentos sociais. Um grupo de professores e técnicos pedagógicos do IFPA esteve na EFA-Marabá para uma vivência no curso de Técnico em Agropecuária da escola. O objetivo maior foi intercambiar experiências de formação. Isso possibilitou conhecer melhor a proposta da escola e fazer uma reflexão a respeito da formação no IFPA.

Em Altamira, a colaboração ocorreu entre a UFPA e a Associação das Casas Familiares Rurais (Arcafar). O IFPA ainda realizou acompanhamento do curso que estava em desenvolvimento na região. Entretanto, a formação não foi finalizada por conta de problemas burocráticos entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e a Universidade.

Técnico em Agropecuária no IFPA: a formação a partir do Pronera

Diversos estudos vêm apontando o curso de Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia, apoiado pelo Pronera, como precursor das ações de Educação do Campo no IFPA-*Campus* Castanhal, assim como da materialização pedagógica de modificação curricular que a instituição vem passando (CARVALHO, 2009; FAVACHO, 2010; SOUSA, 2011).

A partir de 2006, por diversas modificações nas legislações e por pressões dos movimentos sociais da região do nordeste paraense, o IFPA-*Campus* Castanhal começou a debater a possibilidade de oferta específica de formação profissional para agricultores familiares camponeses, conforme comenta um dos diretores de ensino do *campus*:

Em 2004, saiu esse Decreto [Decreto nº 5154] e em 2006 saiu a Lei do Proeja. O Proeja veio com umas obrigatoriedades. Tu vai começar com 10% este ano, depois vai pra 15%, depois em 2008, 20%, o MEC colocou pressão, entendeu? Tem que entrar com turma de Proeja. E ao mesmo tempo que eu estava na DDE (Diretoria de Desenvolvimento Educacional), nós fomos provocados pela turma do deputado federal [Zé Geraldo] em função do

Pronera. Vieram solicitar a entrada no Pronera. Numa reunião pedagógica do final do ano [2004], decidimos em 2005 começar o ensino integrado na instituição e aí começamos a partir de 2005 o ensino integrado a partir daquela situação, pega o curso do ensino médio junta com o técnico, vamos montar tudo e aí fizemos um pacote, aí ficou um projeto pedagógico deste tamanho, juntamos ementa de disciplinas sem pensar nada, nada, sem referência. Mas isso foi importante nesta época porque nós começamos a discutir a partir de 2006 do Proeja. Isso foi importante porque em 2006 começou uma pressão dos movimentos sociais do Pará em função do Pronera. A Universidade Federal do Pará já tinha começado em 2005 e 2006 por aí e veio no final de 2005 pressionar a nossa instituição sobre esta questão da certificação, O Cardoso [Diretor Pró Tempore] determinou ao DDE na época – eu tenho esses dados todos concretos – que elaborasse uma proposta de integração. Aí a gente sentou, encaminhou pra um documento que saiu uma resolução, no finalzinho de 2005 antes de ele sair, deixou uma resolução de certificação dos cursos de Pronera da UFPA...” (gestor 1, ex-diretor do DDE)¹¹.

Inspirado nas experiências do sudeste e transamazônica do Pará, o MST também começa com uma discussão com o IFPA-Castanhal, visando a possibilidade de construir um curso de Técnico em Agropecuária para o nordeste do Pará. Essa nova demanda coloca a gestão num grande desafio. Foi um projeto elaborado e enviado ao Incra/Pronera no final de 2005.

Com a aprovação da proposta, começa um conjunto de discussões acerca de como organizar a formação. Nesse período, há uma cisão no MST da região, em que alguns dos membros passam a compor uma outra organização social. A gestão do IFPA-*Campus* Castanhal teve de negociar com os líderes, em função de disputa na coordenação política e hegemonia política na formação. Após uma série de discussões e enfraquecimento político do MST no nordeste do Pará, as lideranças decidiram sair da coordenação, mas concordaram em participar do processo de seleção dos educandos. A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf) tornou-se politicamente coordenadora da turma.

Com a resolução do conflito inicial, o curso iniciou a mobilização e definição de critérios para seleção dos estudantes. Isso gerou alguma tensão interna no Instituto, como a maioria dos professores não foram formados para fazer um processo diferenciado para jovens camponeses, começou-se a questionar essa possibilidade. Contudo, esse momento foi superado e a equipe

¹¹Extraído de SOUSA (2011).

foi em todos os assentamentos envolvidos no processo para fazer a divulgação e iniciar a seleção dos educandos.

Carvalho (2009), em sua dissertação de mestrado, demonstra que houve inicialmente certa discriminação com a turma do Pronera:

As dificuldades não se encerraram por aí; pelo que foi possível observar no trabalho desenvolvido com a turma, as maiores dificuldades e/ou limitações consistiram em primeiro plano pela resistência de alguns profissionais da instituição que acusam os educadores que trabalham com o Pronera de “estarem tentando formar na escola um conjunto de comunistas sem-terra para fazerem a revolução, promovendo a invasão de terras...” o mais evidente preconceito em proporcionar aos jovens, aos homens e às mulheres do campo uma educação e um processo de formação profissional nos termos formais da sociedade. Ressalta-se ainda que, outro preconceito percebido, deu-se em relação ao conjunto de alunados das turmas regulares da escola em referência aos educandos da turma do Pronera, que passaram a ser vistos por esses como sujeitos de pouca expressão no domínio dos conteúdos considerados vitais para a preparação ou formação técnica-profissional. (CARVALHO, 2009) (grifos nossos).

No entanto, esse preconceito foi sendo superado com o desenvolver do curso e com o aprendizado constante que ele estava trazendo à Instituição. Essa resignificação do olhar das pessoas sobre esse processo diferenciado de formação aprofundou-se ainda mais no final do percurso formativo da turma. Isso ocorreu devido a 25% dos estudantes concluintes que se submeteram a processos seletivos de graduação ter sido aprovados. Um desses estudantes ingressou na primeira turma do curso de Agronomia da própria Instituição, fortalecendo a desmistificação de uma formação “menor” do curso Técnico em Agropecuária em relação aos outros cursos da Instituição, ou seja, como sendo inferior em termos de qualidade em relação àqueles de modalidade regular.

Como fruto do amadurecimento da Instituição no sentido de uma Educação do Campo, o Projeto Político-Pedagógico do curso deixava clara a opção por valorizar os sujeitos sociais do campo e ser capaz de construir uma proposta de formação realmente diferenciada no sentido de influenciar no desenvolvimento regional:

A Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, criada em dezembro de 1921, que tem como atribuição estabelecer políticas para a Educação Tecnológica e exercer a supervisão do Ensino Técnico Federal, “reconhece a importância de uma parceria entre uma instituição de seu caráter com movimentos sociais do campo”, buscando o intercâmbio de experiências e conhecimentos, tendo clareza, que o retorno disso será para a sociedade como um todo, além de constituir uma oportunidade de se inserir no processo de melhoria da Educação Profissional, “atendendo a uma demanda considerável da população do campo”.

Formar profissionais habilitados em Agropecuária, integrado com o ensino médio, com ênfase na Agroecologia, para “contribuírem com novas formas de desenvolvimento econômico, social, político e cultural dos assentamentos de Reforma Agrária” e no conjunto das organizações populares do campo” (EAFC, 2005, *op cit.*) (grifos nossos).

No decorrer da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), em conjunto com o MST, questionou-se o porquê de um curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia e não um curso de Agroecologia. A opção em manter a nomenclatura do curso como Técnico em Agropecuária, a proposição de uma série de movimentos curriculares inovadores e o conteúdo metodológico diferenciado foram baseados em três pontos principais:

- ✓ o curso em Agropecuária é estruturalmente organizado de forma ampla e diversificada, permitindo ao educando uma formação geral, que era desejável nas discussões. Os problemas eram exatamente a metodologia de trabalho e o conteúdo direcionado para a formação de grandes empresas agrícolas da Amazônia;
- ✓ apesar de o Ministério da Educação (MEC) ter reconhecido o curso Técnico em Agroecologia no Catálogo Nacional de Formação Técnica, a regulamentação ainda não havia sido estabelecida, o que poderia ocasionar o risco de o curso ser concluído e os estudantes não exercerem a profissão;
- ✓ finalmente, houve discussão acerca da possibilidade de “ecologização” dos cursos existentes ao invés de criar novos, apesar de haver fortes tendências no sentido de que esses “velhos cursos” não poderiam passar por uma transição (SOUSA, 2011).

Diante dessas questões, a gestão do IFPA-*Campus* Castanhal, em conjunto com o MST, fez a escolha de manter o curso de Técnico em Agropecuária, adicionando a ênfase em Agroecologia para deixar clara a opção teórica e metodológica do curso.

A experiência de formação na turma do Pronera, sem dúvida, foi a primeira experiência concreta em que professores e técnicos educacionais estavam no processo de aprendizagem no IFPA-*Campus* Castanhal juntamente com os educandos. O fato de uma sala de aula com filhos de camponeses, numa perspectiva de formação integrada, com a utilização da alternância pedagógica e coordenada em conjunto com os movimentos sociais foi um grande desafio para todos os atores envolvidos.

Apresenta-se de forma sucinta as principais questões que mobilizaram a atenção e reflexão acerca de temas educacionais durante esse processo: a formação contextualizada dos educandos; a pesquisa como princípio educativo e a socialização de conhecimentos; o trabalho como princípio educativo; a formação continuada dos professores e o planejamento integrado; a formação política dos educandos; a avaliação permanente das ações do curso por educadores, educandos e a gestão.

Uma aprendizagem percebida no processo de construção do curso é o papel do Pronera e sua importância na promoção de reflexões coletivas a respeito do ensino clássico (MUSSOI, 2006) nas escolas, especialmente em Ciências Agrárias, um ponto também observado por SANTOS *et alii*, (2010) em uma avaliação mais ampla:

O Pronera contribui para uma reflexão crítica do ensino tradicional no interior das instituições públicas e/ou comunitárias que ministram os cursos. No caso específico do ensino de Ciências Agrárias, esses cursos formais executados em parceria com os assentados – os sujeitos do campo e da Reforma Agrária – abrem espaço para um verdadeiro diálogo de saberes entre academia e camponeses, provocando uma revisão crítica da matriz técnico-científica hegemônica e da predominância concedida ao agronegócio nos currículos tradicionais. Essas experiências têm sido importantes para fortalecer a perspectiva agroecológica não apenas nas turmas do Pronera, mas na elaboração dos projetos político-pedagógicos dessas instituições como um todo. (SANTOS *et alii*, 2010).

O controle social do processo de formação trazido pelos educandos e suas organizações camponesas gerou inicialmente certo estranhamento na instituição, pois exigia postura metodológica diferenciada da que historicamente vinha sendo utilizada. O IFPA-*Campus* Castanhal não tinha histórico até então de realizar, por exemplo, avaliações periódicas de sua formação juntamente com a sociedade em geral. Também fruto das especificidades dos educandos e do envolvimento de vários movimentos sociais no curso, criou-se nova relação entre a instituição e os agricultores. O IFPA-*Campus* Castanhal passou a realizar uma reflexão sobre sua prática pedagógica.

Outro ponto forte no processo de avaliação foi a disputa de projetos de formação. Como o MST trouxe a sua posição política acerca do desenvolvimento da agricultura familiar, em geral isto nem sempre era visto com bons olhos por alguns educadores. Às vezes, causava conflito como indicado na declaração de um dos coordenadores políticos do movimento social:

Primeiro, teve a questão da ocupação de espaço, ou seja, uma escola que historicamente não tinha abertura para a inserção de uma turma oriunda genuinamente do movimento social. Esse foi o nosso diferencial. Éramos uma turma de uns 40 alunos filhos de agricultores ligados ao movimento social, que estavam devidamente matriculados na escola. Essa era então ocupada de maneira diferente. A segunda era a diferença de projetos de formação que a escola defendia e que a escola acabava dando essa abertura no campo da Agroecologia, algo novo na instituição. A partir daí, a gente começa a trabalhar a questão dos saberes, trabalhar com os sujeitos do campo, consorciando o ensino técnico-científico com os saberes populares que cada aluno trazia consigo, e com isso a gente começa mudar o cotidiano da escola, através das nossas místicas, das reuniões com os professores, e por ter essa prática dentro do movimento de se fazer a crítica e a autocrítica, uma avaliação permanente na reflexão e na prática, então a sala de aula também era esse grande espaço de aprendizado e também da formação dos próprios professores que estavam com a turma, porque os alunos acabavam avaliando o método do professor e o professor ia aperfeiçoando o seu método de dar aula. Então, a turma tinha esse diferencial, por outro lado nós tínhamos um embate com o projeto voltado para o grande mercado e defendíamos uma agricultura voltada para a agricultura familiar, então nós tínhamos o embate entre essas duas correntes, uma que defendia a agricultura patronal e a turma que tinha uma concepção de agricultura familiar e defendia que o ensino devia ser voltado para essas comunidades. (Representante de movimento social 1, em entrevista ao autor, 2011)¹².

¹²Extraído de SOUSA (2011).

A declaração do coordenador do movimento social deixa claro o reconhecimento da abertura institucional para a formação que foi historicamente negada aos camponeses. A criação de grupos de pesquisa e extensão, fortalecendo as atividades de desenvolvimento em conjunto com as populações do campo é uma vitória importante nessa construção. Santos *et alii* (2010) observam que em outras experiências isso foi semelhante:

Em várias instituições, a experiência de oferecer um curso de Pronera levou à criação de grupos de pesquisa, ensino e extensão com atividade contínua que persiste mesmo depois que o curso deixa de existir. O fato de que o programa é implementado pelo Incra facilita esse processo, pois permite uma abordagem a outras políticas públicas de apoio à Reforma Agrária e desenvolvimento dos assentamentos, tais como assistência técnica, crédito rural, comercialização, inovação agroecológica, desenvolvimento de infraestrutura etc. Mas isso é possível, geralmente quando há uma aproximação com outras instituições governamentais e ONGs, tais como organizações de assessoria técnica e de pesquisa. (SANTOS *et alii*, 2010).

No caso do IFPA-Campus Castanhal, o grupo de pesquisa não surge imediatamente após o Pronera, mas é profundamente influenciado por ele. No entanto, sem dúvida, as atividades de extensão em comunidades rurais são reforçadas com a formação em Alternância, onde para visitar e identificar os vários problemas em assentamentos rurais na comunidade os professores passam a visitar os espaços rurais e a problematizar o que aprendem em suas atividades acadêmicas (SOUSA, 2011).

Lições a partir do Pronera

Percebe-se a partir da experiência no IFPA que não é necessário possuir um curso formal de Agroecologia ou mesmo uma disciplina específica para desenvolver o enfoque agroecológico, mesmo em instituições que possuem história mais conservadora de formação. Porém, o que determina a definição dessas estratégias é a correlação de forças existentes. A participação dos movimentos sociais como protagonistas no processo de construção e coordenação da turma foi determinante para a condução de uma mudança institucional, no sentido da pressão social e garantia de direitos dos educandos.

Outro elemento importante tem relação com a produção de conhecimento científico, pois a relação direta com as comunidades e as

demandas dos agricultores familiares proporciona a promoção de inovações e/ou novidades contextualizadas e que possuem aplicação real. Nesse sentido, a Alternância Pedagógica cumpre papel estratégico, pois possibilita esse contato. Essa produção deve levar em consideração os saberes acumulados pelos camponeses e valorizar a sua capacidade de produzir conhecimento, especialmente na Amazônia, onde não se viveu o limiar do modelo de modernização em muitos dos territórios ocupados pelos camponeses. O processo de produção de conhecimento e a própria formação dos educandos da instituição têm produzido o que Long (2005) denomina de criação conjunta do conhecimento. Esse procedimento ao mesmo tempo em que se torna diferenciado, traz consigo expressivos desafios a serem superados.

Uma das questões é a resistência por parte de alguns educandos e educadores em fugir dos modelos convencionais, haja vista que historicamente o modelo oriundo da revolução verde ainda é hegemônico e está engendrado ideologicamente no pensamento da população. Desafio eminente também é a formação profissional dos educadores envolvidos nessas ações, tendo em vista que historicamente não foram preparados para trabalhar com um enfoque mais holístico ou mesmo desenvolver uma educação na qual a dialogicidade esteja no centro da construção social de conhecimento.

Referências

- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- BRASIL, *Censo Agropecuário*, 2006.
- BRASIL, Lei n. 11.892, de 28 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008.
- BRASIL. CNE/CEB. *Resolução CEB n. 01/2002*. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília, DF, 3 de abril de 2002.
- BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 5.154/2004/MEC.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/1996.

BRASIL. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 10.172/2001.

BRASIL. *Projeto base Projovem Campo – saberes da terra*. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. Brasília, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Orgs.). *Por uma Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. v. 4. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org). *Por uma Educação do Campo*. Brasília: Incra: MDA, 2008.

CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

CARVALHO, Ângelo Rodrigues de. *A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola: A experiência do Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2009.

FAVACHO, Fernando S. *Desafios pedagógicos da integração disciplinar na cultura de caprinos e ovinos*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UFRRJ, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: Espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). *Educação do Campo e pesquisa: Questões para Reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. Juventude camponesa e políticas públicas: Pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia paraense. Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2009. (Tese de Doutorado).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEITE, Sérgio C. *Escola rural: Urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

LONG, N; PLOEG, J. D. van der. Heterogeneidade, ator e estrutura: Para a reconstituição do conceito de estrutura. In: *Rethinking Social Development: Theory, research and practice*. England, Longman, 1994, p. 62-90.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Conflitos intraestatais e políticas de educação agrícola no Brasil (1930-1950). Disponível em: <http://www.e-revista.unioeste.br>.

MOLINA, Mônica C. (Org.). *Educação do Campo e pesquisa: Questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica; FERNANDES, Bernardo. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C., JESUS, Sônia M.S.A. de (Orgs.). *Contribuição para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MUSSOI, E. M. *Enfoques pedagógicos para intervenção no meio rural*. Brasília: Curso a Distância de Aperfeiçoamento em Agroecologia, 2006. MUSSOI, E. M. *Política de extensión rural agroecológica en Brasil: Avances e desafíos en la transición en las instituciones oficiales*. Córdoba: UNIA/UCO/UPO, 2011. (Tesina de Maestria).

OLIVEIRA, Gleyce Izaura da Costa. *De patronato agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: O que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico?* Belém-PA. 2007, UFPA. (Dissertação de Mestrado).

PESQUISA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2005.

PLOEG, Jan Van Der. *Camponeses e impérios alimentares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vítor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. *Círculo epistemológico: Círculo de Cultura como metodologia de pesquisa*. Educação & Linguagem/Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo. v. 1, n. 13, (2006). São Bernardo do Campo: UMESP, 2006.

SANTOS, Clarice.; MICHELOTTI, Fernando.; SOUSA, Romiêr. En Brasil, construcción de la resistencia campesina a partir de la educación. *LEISA – Revista de Agroecologia*, diciembre 2010.

SETEC/MEC. *(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: SETEC/MEC, 2008.

SOUSA, Romier da Paixão. *Rompiendo las cercas: Formación profesional y Agroecología – Una mirada crítica de una experiencia en la Amazonia Brasileña*. BAEZA-Espanha: UPO/UCO/UNIA, 2011.



Metodologias pedagógicas compartilhadas: dinâmicas de produção de conhecimentos no Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo

Laudemir Luiz Zart¹
Loriége Pessoa Bitencourt²

Neste artigo, temos por objetivo refletir a respeito do processo de organização metodológica, em seu sentido político e epistemológico, do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (Camosc), realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), no período de 2005 a 2010, no qual se formaram 45 agrônomos(as) das áreas de Reforma Agrária. Para a sistematização das informações e para apresentar nossas reflexões, utilizamos entrevistas realizadas com os estudantes e a revisão de documentos que foram elaborados no transcorrer do curso como instrumentos de coleta de dados para substanciar os nossos argumentos.

O Camosc foi um projeto educacional para um curso universitário de graduação, construído pela Unemat e pelos movimentos sociais do campo, fundamentalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em consonância com o objetivo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). O Camosc teve como horizonte o fortalecimento da educação nas áreas da Reforma Agrária no Distrito Federal e em cinco Estados brasileiros: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Goiás e Rondônia. Buscou como orientação epistemológica o oferecimento de uma formação profissional de qualidade, associada a uma prática pedagógica contextualizada e transformadora. A formação profissional em Agronomia para os educandos se estendia aos assentados da Reforma Agrária em seus Estados de origem, por meio da mobilização, organização e compreensão do trabalho das famílias camponesas nos assentamentos.

¹Professor de Sociologia da Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* Universitário Jane Vanini de Cáceres. Membro da Comissão Gestora do Projeto. Doutorado em Política Científica e Tecnológica pela Unicamp. E-mail: laudemirzart13@yahoo.com.br.

²Professora de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* Universitário Jane Vanini de Cáceres. Coordenadora pedagógica do Camosc. Doutoranda em Educação pela UFRGS. E-mail: lori.pessoa@hotmail.com.

A demanda formativa surgiu porque os movimentos sociais do campo, por intermédio de seus representantes, entendiam que nos assentamentos dos Estados anteriormente citados havia grande carência de profissionais que dominassem a lógica, as necessidades, as limitações e as potencialidades camponesas, ou que se adequassem às especificidades econômicas e ecológicas, inseridos em um processo de produção e reprodução no contexto de Reforma Agrária.

Para a exposição dos argumentos e a apresentação das nossas reflexões sobre as metodologias pedagógicas compartilhadas, dividimos o texto em quatro partes. Na primeira, refletimos acerca da mediação pedagógica, na qual tratamos sobre a alternância entre os tempos de formação³ como processo de construção da organização de referenciais para a constituição do trabalho coletivo.

Na segunda parte, interpretamos a organização política e pedagógica compreendida como a estrutura orgânica que dá o sentido de permanência, isto é, dos elementos do curso que estão constantemente presentes. Citamos, neste caso, entre outros, os núcleos de base, e compreendemos que, apesar dessas organizações se redesenharem em cada módulo⁴, a estrutura e a função organizacional no transcorrer do curso permanecem. A estrutura, nesse sentido, não é absoluta, mas é a dinâmica constituinte dos processos coletivos. Como expressão dessa forma de organização, a constituição dos núcleos de base se dava em cada Tempo Escola em que os sujeitos (estudantes) eram trocados, de forma que a decisão sobre a composição era feita no sentido de aproximar pessoas para compartilhar experiências novas.

Na terceira parte, tratamos dos processos constituintes das relações socioepistemológicas, em que evidenciamos e problematizamos a interrelacionalidade de tempos educacionais e a interação dos sujeitos cognitivos. Consideramos as horizontalidades e a dialogicidade para a formação de culturas participativas que representam as demandas e as projeções de momentos e dinâmicas para constituir os conhecimentos, que são socialmente influentes para pensar e desenvolver a organização dos espaços socioprodutivos da economia camponesa.

³Alternância entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). Os referenciais pedagógicos e metodológicos estão presentes na obra *Método pedagógico*, divulgada pelo Instituto de Educação Josué de Castro.

⁴Módulo de formação equivalente ao Tempo Escola e Tempo Comunidade e que corresponde ao semestre letivo.

Na última parte, temos como foco a reflexão a respeito da configuração dos espaços cognitivos. Nesta, tratamos dos locais, tempos e dinâmicas das aprendizagens que proporcionam a elaboração e reelaboração constante do pensamento, por meio da dinâmica do encontro e desencontro da teoria e da prática. É o movimento do coletivo que se forma e que no compartilhar visões de mundo, experiências, teorias e práticas sociais, o conhecimento é reelaborado e o saber novo se torna significativo para os sujeitos participantes.

Mediação pedagógica: a Pedagogia da Alternância

Buscamos apreender o sentido da Pedagogia da Alternância para os estudantes camosquianos⁵. Visualizamos que essa pedagogia se compõe segundo os aspectos dos tempos e espaços da aprendizagem, numa visão da complexidade; além de evidenciar a alternância como um regime que inclui a auto-organização dos estudantes, o trabalho associado como processo educativo, a democracia como constituição de espaço de poder participativo, a capacidade problematizadora da realidade e a aquisição de conhecimento pertinente, portanto do diálogo de saberes e de experiências.

A Alternância se constitui num “fator fundamental para essa formação camosquiana, que adquire o fato de ver na teoria e ter a oportunidade de praticar ou pelo menos ver na prática, na nossa comunidade, todo aprendizado obtido em sala de aula” (Regiane A. M. da Silva, do MST/RO). A correlação teoria e prática é um dos pilares fundantes da Alternância. É a inserção do estudante na sua comunidade, quando problematiza a realidade com o olhar da teoria. Não há um antes e um depois, primeiro aprender a teoria para depois colocá-la em prática. Na Alternância há o entrelaçamento entre o aprender a teoria e a prática provocada pela metodologia alternante, que coloca o estudante em situações de estranhamento. A realidade que parece natural começa a ser problematizada e o que parece ingenuamente evidente ganha sentido no processo de construção de um novo conhecimento, não mais exclusivamente da experiência cotidiana, ou da ciência, enquanto teoria pura aprendida em sala de aula, mas da simbiose entre a teoria e a prática social e entre a ciência e a tecnologia.

Ocorre o que poderíamos denominar de alargamento da visão. É o sentido próprio da teoria, que na sua etimologia significa fazer ver. A Alternância é um movimento do pensar-fazer e do fazer-pensar inovador, que possibilita a percepção de elementos e de situações, que sem a presença instigadora da

teoria, da atitude investigadora do sujeito cognoscente não há um desvelamento da realidade. Em relação a essa didática de aprendizagem, complementa Regiane, *essa dinâmica, Tempo Escola e Tempo Comunidade, quando de fato entramos em contato com a comunidade, permite visualizar vários outros aspectos a serem levados em consideração*”, isto é, a realidade vai sendo descoberta, porque as perguntas que vão sendo feitas ampliam e inserem novas dimensões da realidade, que, apreendidas, geram novos desafios cognitivos, a necessidade de referenciais teóricos, porque a realidade vivenciada na prática revela-se instigadora e por isso requer novas respostas.

É nesse sentido que a Pedagogia da Alternância é uma metodologia que dá ao educando a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos científicos adquiridos em sala de aula, promovendo uma integração entre teoria e prática. *“A formação intercalada criou a possibilidade de sermos mais eficientes. Disponibilização do conhecimento acadêmico, confrontado com a prática, pois ao longo do curso fomos confrontando a teoria com a prática, dentro de uma realidade local, e sempre buscando ser de forma coletiva”* (Valter de Souza Mello, do MST/DF).

A eficiência, no nosso entender, está ligada à geração da pertinência do conhecimento, ou seja, da ligação e da imersão na realidade. Intercalam-se tempos e momentos que priorizam ou a teoria ou a prática, mas que no processo formativo devem constituir uma totalidade de teoria e prática. E esse processo não é um elemento de solidão intelectual, mas de construções compartilhadas em coletivos que se formam nos espaços da comunidade e nos espaços da Universidade.

A expressão realidade local é, para os nossos dias, um conceito que revela situações sociais de ambiguidade. Ao considerarmos os fenômenos contemporâneos de mundialização, devemos perceber que o local estará sempre perpassado pelo global. Essa assertiva leva-nos a clarear que a alternância, ao enfatizar a realidade local, está embutida de conhecimentos gerais e que no local há o encontro dialético entre os conhecimentos gerais e os saberes das experiências. Portanto, para a compreensão e a inserção prática nas realidades camponesas, o conhecimento científico constitui-se numa forma gnosiológica, que dialoga com outros saberes, que se relativizam no encontro e no refazer-se continuamente.

⁵A expressão camosquianos é um adjetivo para a ambiência formativa que ocorreu no Camosc. Ela adquire sentido no processo de inserção dos estudantes no curso e à medida que se cria uma identidade coletiva.

A inserção está ligada ao Tempo Comunidade e este é um processo que “proporciona ao educando desenvolver atividades práticas daquilo que vivenciou na teoria. Esse momento proporcionou desafios, capacidade organizativa e a possibilidade de discutir teoria e buscar aplicar na prática” (Valdir Alves, do MST/RO). A capacidade organizativa está ligada à disciplina de auto-organização, individual e coletiva, dos estudantes, e do saber mobilizar coletividades nas comunidades. O processo de formação para gerar competências políticas e técnicas para a organização social demanda saberes didáticos e pedagógicos, que inter-relacionam a disciplina e as atitudes pessoais de organização, com os saberes dialógicos e políticos de aproximação e de mobilização de sujeitos sociais desorganizados, a fim de agregá-los e gerar a atitude de organização social.

Organização política e pedagógica do curso

Para discutirmos a organização política e pedagógica do curso, descreveremos os núcleos de base, a comissão gestora, a coordenação da turma, a comissão geral e pedagógica, a coordenação político-pedagógica e a Associação dos Estudantes de Agronomia dos Movimentos Sociais (AEAMS). Compreendemos que essas dimensões organizacionais representam um complexo de fluxos de informações e de possibilidades de participação e de tomada de decisão. Elas são o encontro/desencontro entre a institucionalidade da Universidade e dos movimentos sociais. Configuram as contradições entre as dinâmicas de regulação e de emancipação inerentes às estruturas estruturadas, presentes no Estado, na Universidade, assim como nos movimentos sociais, quanto nas estruturas estruturantes⁶, isto é, os processos e as organizações que devem ser inauguradas para as novas aprendizagens e novas organizações tanto em termos políticos quanto nos pedagógicos. Um complexo organizacional que é formado por institucionalidades diferentes é um espaço de conflitualidades, porque há intencionalidades e ritmos distintos, bem como é, e necessita ser, um espaço de diálogos, porque os diversos sujeitos sociais devem encontrar um fluxo de comunicação para a construção de um projeto formativo. Sem o fluxo comunicacional entre os sujeitos e as instituições, o projeto e as práticas formativas entre a Universidade e os movimentos sociais tornam-se impossíveis.

✓ Núcleos de base

Reconhecemos, em primeiro plano, que os núcleos de base foram as células de uma coletividade e constituíram uma metodologia organizativa que

⁶Em conformidade com Bourdieu (1996) é na dialética do movimento entre o estruturado e o estruturante que ocorre um processo de constituição de processos novos em termos de conhecimentos e de produção.

visava à participação ativa e orgânica dos estudantes no curso. Teve como fundamento a exequibilidade da dinâmica da democracia direta. A relevância dessa forma de organização é que ela teve um sentido político e pedagógico forte, visando à aprendizagem do exercício do poder participativo. Considerando a cultura política dominante no Brasil do silenciamento e do paternalismo, é que esses processos organizacionais participativos são fontes de aprendizagem da cultura política de inserção compromissada, do exercício substantivo da democracia.

A organização dos núcleos de base no Camosc ocorreu por eleição no grupo, por tempo determinado⁷ e com a função rotativa de um coordenador e uma coordenadora, um relator ou relatora, considerando os aspectos de gênero, além de outras tarefas que eram distribuídas entre os demais em conformidade com as necessidades e os objetivos organizacionais do núcleo.

Para considerar o fluxo entre o núcleo de base e a organização geral do curso, os coordenadores integravam a coordenação da turma, estrutura organizacional que discutia todas as questões necessárias e pertinentes à organização interna e à vida acadêmica, que, depois da síntese geral das demandas e das proposições, eram repassadas e discutidas novamente nos núcleos de base. Segundo os dirigentes/estudantes, os núcleos de base são uma reprodução da maneira de organização dos movimentos sociais. São grupos coletivos, que, constituídos, são importantes para o processo formativo, pois há a oportunidade de um ajudar o outro, tanto no que se relaciona aos conteúdos da formação acadêmica, quanto na formação política. Também é uma forma de autogestão, de auto-organização, de autoacompanhamento dos estudantes.

Marcos Chaves, estudante do Camosc, considera que nos núcleos de base “é discutido o andamento do coletivo, em todos os parâmetros do curso, para facilitar a organização, e as coisas não ficam muito dispersas”. Para Cléia Pawlak (do MST/PR), os núcleos de base são

⁷Os núcleos de base tinham os mesmos membros do primeiro dia de um Tempo Escola ao primeiro dia do próximo Tempo Escola após a avaliação do Tempo Comunidade do módulo anterior. Assim, representavam uma estrutura contínua sempre presente, porém com alternância de componentes, fazendo com que estudantes estivessem sempre ativos em um coletivo. A partir dos núcleos de base, se constituíam os grupos de estudo e grupos de trabalho.

espaços fundamentais de aprendizados, especialmente organizativos, onde aprendemos a viver com os demais, construindo novos valores (que não são próprios do sistema capitalista em que vivemos) como participação de todos, tornando-nos sujeitos daquilo em que estamos inseridos, a solidariedade na partilha das atividades, na colaboração com o outro naquilo que ele ainda não sabe, o diálogo entre diferentes saberes e diferentes pontos de vista, mostrando que, em muitos momentos, é preciso ceder ou melhorar os argumentos e a metodologia para demonstrar aos demais o que é mais adequado fazer em cada momento, a eficiência no trabalho, garantindo participação e tempo ócio a todos, evitando sobrecarga de alguns, dentre outros”.

Para Edite Prates Souza (do MST/MG),

a forma como a turma está organizada em núcleos de base tem nos proporcionado o conviver mais próximos, a conhecer e aprender no diálogo, nas conversas e nas contradições de ideias e também nos debates de ordem política. É no núcleo que se aprende que todos fazem parte de um coletivo e que devemos ajudar nas discussões dos nossos problemas e acima de tudo resolvê-los. É no núcleo que dialogamos sobre nosso papel enquanto organização.

Nesse sentido, compreendendo os núcleos de base como um processo de auto-organização dos estudantes; na perspectiva da formação da “consciência organizativa” (MORAIS, 2002), podemos aferir que eles têm a proposição e a perspectiva de constituir a organicidade do coletivo. Constituem-se como um espaço de aprendizado, fundamentalmente de um novo sistema de valores, distintos dos dominantes, correspondentes ao modo de viver capitalista. Dessa forma, ressaltam-se valores como a cooperação, a participação, a dialogicidade, a coletividade em detrimento da competitividade, da concorrência, do assistencialismo, do autoritarismo, do individualismo. Ao considerar que a auto-organização é um redesenho das relações sociais, compreendemos que se configura como um aprender constante de novos saberes e de práticas sociais que tem na comunicação dialógica (FREIRE, 1983), na capacidade argumentativa, os fundamentos de construção da sociedade embasados na solidariedade humana.

✓ Comissão gestora

Espaço deliberativo oficial⁸ composto por membros designados para avaliar e deliberar os assuntos administrativos e pedagógicos do curso. Os membros eram representantes das instâncias, entidades, órgãos ou setores que tinham responsabilidades no curso, delineadas no Projeto Político- Pedagógico, tais como: representantes da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proeg), do Programa Institucional de Educação e Socioeconomia Solidária (Pieses), da Coordenação do *Campus* Universitário Jane Vanini de Cáceres, da Coordenação Geral e Pedagógica do Curso, estas com representantes designados pela Unemat; representante da Fundação de Apoio ao Ensino Público Estadual (Faespe), entidade mantenedora, representante do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Incrá/Pronera), representante dos movimentos sociais do campo e representante dos estudantes.

A comissão gestora foi um espaço político para tomada de decisões coletivas e de responsabilidades compartilhadas. Configurou-se como o momento final de deliberações no âmbito do curso, pois antes das decisões passarem nesta comissão, os assuntos eram debatidos e indicados pelos estudantes e os seus representantes, os quais defendiam as proposições na instância deliberativa. Compreendemos que essa estrutura de copresenças das representações constitui-se uma experiência de cogestão do processo formativo na Universidade, no qual o diálogo, que engloba os consensos e os conflitos, representa a configuração de um espaço de poder decisório democrático inovador.

✓ Coordenação-Geral e Pedagógica

Organização inerente à Universidade, a Coordenação Geral e Pedagógica é composta por dois professores designados pela Reitoria para desempenhar as funções político-administrativas e pedagógicas. O coordenador-geral foi o responsável pela formação profissional do agrônomo e, por essa razão, deveria ser um profissional formado em Agronomia, além de desempenhar tarefas burocráticas de ordem financeiro-administrativas. A coordenação pedagógica teve como função visualizar e encaminhar os processos de formação de forma sistêmica, integrando e aproximando os tempos e os espaços de formação, além de

⁸Espaço deliberativo oficial, pois representava uma instância necessária para os encaminhamentos dos assuntos do curso para as demais instâncias da Universidade. Equiparava-se ao colegiado de curso dos departamentos.

sistematizar experiências e participar dos momentos dessa formação. Para garantir o processo de construções coletivas, essa coordenação do curso assumia a prática de fazer reuniões pedagógicas com os professores, anteriores a cada novo módulo, para apresentar o curso como um todo, o que o coletivo de formação (professores, estudantes, coordenação pedagógica e administrativa) já tinha construído coletivamente e avaliado, para trilhar de forma colaborativa, a partir daí, o que era necessário fazer. Nesse sentido, essa coordenação teve a função de buscar garantir a continuidade da formação, da ligação entre o que se fez, o que se faz e o que era necessário se fazer. Ou seja, como é um processo de construção coletiva havia a necessidade de continuamente comunicar o que se produz durante o Tempo Escola e o Tempo Comunidade nos diferentes módulos do curso. Por isso, fez-se necessário ser reconhecido e relatado o já feito a todos os docentes que desenvolveriam atividades no curso. Por sua vez, os educadores deveriam levar em consideração as construções feitas, para visualizar no que suas disciplinas poderiam alcançar em espaços diferentes aos tradicionais (sala de aula), indo além dos espaços da Universidade, chegando ao campo, por intermédio da organização dos trabalhos transdisciplinares, perpassando, assim, nos tempos e espaços formativos (Tempo Escola e Tempo Comunidade).

✓ **Coordenação da Turma**

Foi uma organização dos estudantes composta pelos coordenadores e coordenadoras dos núcleos de base. Teve a função de sistematizar os temas que faziam parte da pauta de discussões e de convivência dos estudantes no coletivo. As demandas e as proposições surgidas nas bases eram levadas à coordenação da turma para discussão e deliberação e o encaminhamento para o coletivo. Na coordenação da turma eram pautados temas referentes à estrutura administrativa, financeira, de convivialidade da turma, principalmente os que influenciavam no desenvolvimento pedagógico.

✓ **Coordenação Política Pedagógica**

Organização dos estudantes que a cada módulo do curso era indicado um casal de estudantes para ser os coordenadores político-pedagógicos da turma. Os nomes eram apreciados na coordenação da turma. A função dessa coordenação era fazer o acompanhamento e o diálogo pedagógico entre os estudantes e a Coordenação-Geral e Pedagógica do curso, ou seja, fazer a ponte entre os anseios vividos diariamente em sala de aula com a

Coordenação-Geral e Pedagógica para a busca de possíveis encaminhamentos. Também faziam o acompanhamento individual de cada estudante por meio de observações e leitura do caderno de reflexão.

✓ **Associação dos Estudantes de Agronomia dos Movimentos Sociais**

A associação foi um espaço administrativo, político e pedagógico que gerou a possibilidade de promover a organização dos estudantes para o planejamento e o gerenciamento de recursos materiais e financeiros. Forjou uma ambiência organizativa e de diálogo, em termos de definição de objetivos, de métodos organizacionais, de técnicas de registros, de atitudes de coordenação e da necessidade política de inserção num coletivo que desafia a capacidade de falar e de ouvir, isto é, de observar, analisar e de apresentar sugestões de forma ponderada e argumentativa.

Além disso, a associação dos estudantes tornou-se um

espaço que propiciou a nossa sobrevivência dentro do curso, pois nossos poucos recursos isolados se somavam em busca de um objetivo coletivo, o de que todos teriam a obrigação de chegar ao fim do curso. Dessa forma, deixou claro que a organização em coletivo propicia uma maior autonomia, seja financeira ou política, mas que o coletivo tem força maior que o indivíduo. (André Martins da Silva, do MST/PR).

Esse depoimento é um retrato das limitações financeiras providas do Pronera e da imposição de regras administrativas, que são fatores limitantes, ou, muitas vezes, impeditivos para o desenvolvimento adequado dos processos pedagógicos, ou seja, do ensino e da pesquisa no curso.

No âmbito do Camosc, a auto-organização dos estudantes na AEAMS foi um fator determinante para os prosseguimentos dos trabalhos pedagógicos e para a finalização do curso. Ela se tornou um centro de resistência dos camponeses estudantes quando da não liberação dos recursos por parte do Inkra-Superintendência do Mato Grosso.

Processos constituintes das relações socioepistemológicas

Para discutirmos a inter-relacionalidade de tempos educacionais e a interação dos sujeitos cognitivos, apresentamos a construção e o significado da

proposta metodológica dos módulos do curso, do diagnóstico socioproductivo, da agenda de pesquisa, da elaboração de projetos e da realização da mística.

✓ **Proposta metodológica dos módulos do curso**

Foi um instrumento de elaboração coletiva com a função de esclarecer os encaminhamentos para cada momento da formação. Como o módulo era composto por Tempo Escola e Tempo Comunidade, construíam-se duas propostas metodológicas (uma para o Tempo Escola e outra para o Tempo Comunidade), tendo em comum o que os sujeitos firmavam como objetivo para cada módulo da formação do agrônomo e a garantia da Alternância. Configurava-se por meio da relação dialógica entre a coordenação pedagógica da turma, militantes dos movimentos sociais, coordenação-geral e pedagógica da Universidade e professores envolvidos no módulo da formação em questão.

A proposta metodológica para o Tempo Escola era elaborada a partir das discussões realizadas durante as reuniões pedagógicas, dos momentos de compartilhamento das experiências entre a coordenação do curso e a coordenação pedagógica da turma, nas quais se elaborava um documento que devia conter a proposta de como se estaria realizando o módulo, por isso proposta metodológica, quanto ao tempo que os estudantes estariam na Universidade.

Esse documento deveria ser apreciado pela turma de estudantes que o aprovariam ou não. O documento deveria ter a função orientativa e constar nele todas as proposições para o Tempo Escola, o objetivo do módulo para a formação do agrônomo, entre outras questões. Também eram propostos os tempos formativos que desenvolveriam, naquele momento na Universidade, os horários das atividades, o horário das aulas, as atividades complementares, entre outros, e, ainda, definição dos núcleos de base.

Já a proposta metodológica para o Tempo Comunidade era elaborada durante o Tempo Escola pela coordenação da turma, coordenação político-pedagógica da turma e coordenação pedagógica do curso. Esse deveria também ser um documento orientativo das atividades que deveriam acontecer no Tempo Comunidade. Deveria, ainda, constar o trabalho transdisciplinar a ser desenvolvido no Tempo Comunidade e que era pensado pelos professores do módulo da formação no coletivo.

✓ **Diagnóstico socioproductivo**

O diagnóstico foi um instrumento sempre presente no fazer formativo, pois se fez e se refez constantemente, mostrando como as realidades são transitórias. Para os estudantes, possibilitou aprendizagens significativas, principalmente, nas "disciplinas que exigiram diagnósticos e análises da realidade, pois ficamos conhecendo mais a base onde trabalhamos e adquirimos novas ferramentas para desenvolver o nosso trabalho" (Ariovaldo Ciriaco, do MST/MS), possibilitando a tomada de decisão coletiva dos próximos passos da formação

✓ **Agenda de pesquisa**

Foi um processo coletivo de construção que se deu a partir das experiências compartilhadas de outros cursos do MST, dos diagnósticos realizados nos assentamentos que os estudantes estavam inseridos, da discussão das demandas dos movimentos sociais do campo, dos possíveis professores orientadores da Universidade e de um seminário de pesquisa, quando foi constituída a agenda de pesquisa do Camosc. Essa agenda englobou as demandas reais vindas dos agricultores, dos assentamentos, que se configuraram em linhas de pesquisa que por sua vez correspondiam a um coletivo de professores pesquisadores que orientariam as pesquisas. Essa agenda foi discutida e elaborada no início do terceiro módulo do curso. A elaboração dos projetos de pesquisas deveria ser individual a partir dessa agenda de pesquisa.

✓ **Elaboração de projetos**

Durante o terceiro módulo do curso, a partir da agenda de pesquisa e do mapeamento das famílias nos assentamentos que os estudantes estavam inseridos, os projetos de pesquisa foram elaborados com a ajuda dos professores. Os estudantes levaram essa primeira proposta para o grupo de famílias, com as quais visualizaram o que poderia constituir e como organizar uma Unidade de Produção Agroecológica Solidária (Upas), na qual apresentou, discutiu e adequou o projeto às necessidades da comunidade. O estudante reelaborou seu projeto, a partir das discussões feitas na comunidade, e no início do quarto módulo reapresentou ao seu professor-orientador para as devidas providências. No início do quinto semestre do curso, o estudante qualificou seu projeto de pesquisa em banca avaliadora e, após, iniciou o desenvolvimento da pesquisa. A cada novo módulo apresentava os avanços/retrocessos aos colegas em momentos organizados para esse fim.

✓ Mística

Constitui-se num momento de reflexão acerca das situações e condições vivenciadas pela classe trabalhadora em geral e camponesas em especial. Foi uma formação do pensamento e do sentimento distinto das relações racionalizadoras. A mística busca na memória das lutas sociais dos(as) trabalhadores(as), incluindo suas derrotas e conquistas, a compreensão das relações e dos antagonismos sociais. Ela é significativa no processo formativo porque “nos alimenta para continuar nas fileiras da classe trabalhadora, manter o espírito de indignação contra aqueles que trabalham todos os dias para se manter no poder e na condição de opressores de nossa classe” (Edite Prates Souza, do MST/MG).

Embasado na educação crítica, que reconhece a existência das classes sociais, a mística relembra e comunica a condição e situação de classe. Não é uma construção puramente lógica, mas um mergulho no sentido dos fenômenos que envolvem as trajetórias de vida dos(as) participantes. A mística é um retrato dos momentos em que “é proporcionada a vivência de lutas, com as dificuldades e as conquistas. Este momento proporciona ao educando a vivência do antagonismo de classe e a necessidade da luta e da identificação do sujeito na classe e os desafios para quebrar os paradigmas impostos” (Valdir Alves, do MST/RO).

Um método significativo de vivência da mística é a “jornada socialista”, que representa uma parada para os estudos dos clássicos da literatura científica e política que envolve as lideranças e os teóricos revolucionários, bem como os acontecimentos históricos geradores de processos transformadores. As leituras clássicas são acompanhadas pela análise da conjuntura vivenciada pelos(as) camponeses(as), tanto em termos de dominação e exploração, quanto das possibilidades de emancipação social. A leitura dos clássicos, que é sempre predefinida e realizada antecipadamente, assim como a compreensão das relações políticas e econômicas da atualidade, é acompanhada da interação e da convivialidade dos estudantes, com lideranças dos movimentos sociais e educadores. Torna-se um espaço de convivência em que a prosa descontraída tem como finalidade aproximar as pessoas e aprofundar uma identidade coletiva.

A configuração dos espaços cognitivos

Os espaços cognitivos significam neste trabalho os momentos/tempos de construção de conhecimentos e, como tal, acabam sendo o desdobramento dos processos constituintes das relações socioepistemológicas, discutidas anteriormente.

✓ Grupos de estudo

Os grupos de estudo em Tempo Escola foram compostos a partir dos núcleos de base, para elaboração de trabalhos acadêmicos, em que os conteúdos eram discutidos, relacionados com a realidade dos estudantes, compartilhando experiências de aprendizados e de aprofundamento dos referenciais teóricos. Esse é um espaço possível para fixar melhor os conhecimentos científicos orientados pelos professores,

porque cada um (no grupo) é desafiado a pesquisar e elaborar, confirmando a tese de que quem não aprende por si mesmo, não sabe fazer. [...] os estudantes sabem como fazer, como é, mas só aprendem a fazer quando fazem. Isso porque no grupo é possível dividir tarefas e construir coletivamente, aprender a fazer em grupo. (Cléia Pawlak, do MST/PR).

Os grupos de estudos, para Milaine Souza Lopes (do MST/RO), significaram a possibilidade da aprendizagem compartilhada. O estudar não é um ato solitário, mas um conviver que amplia e aprofunda conhecimentos. O aprender coletivo é um processo que tem múltiplas consequências. Como afirma Milaine,

primeiro influenciaram em minha convivência com outros e em segundo a refletir e a escrever o que eu estava pensando naquele momento sobre determinado assunto. Essa organização permite que ao mesmo tempo em que estamos organizados, desenvolvemos as atividades práticas do curso e o estudo. O conhecimento se constrói com o outro e esses espaços nos proporcionavam conviver com o outro.

Para André Martins da Silva (MST/PR), os grupos de estudo foram “espaços que proporcionam a ajuda mútua em prol da aprendizagem de todos, fazendo com que desta forma o nivelamento da turma fosse o mais justo possível. Claro que nem todos têm afinidades nos mesmos assuntos, então alguns se destacavam mais em determinadas disciplinas”. É um processo de colaboração e de cooperação na organização do ensino e da apren-

dizagem. Ter a consciência que os indivíduos não aprendem tudo da mesma forma, no mesmo tempo e no mesmo ritmo, é um reconhecimento importante para a disposição e a atitude de fazer confluir as pessoas e gerar a ambiência de entreatura na aquisição de conhecimentos e na compreensão de teorias e de práticas sociais e tecnológicas.

✓ **A organização dos seminários**

Os seminários representaram espaços cognitivos de aprender a se organizar e tomar decisões e de socialização compartilhada de conhecimentos gerados na formação, como constatado por Dulcimeire de L. Andrade, (MPA/MT): “os seminários nos faziam pesquisar e elaborar a apresentação, levando em consideração que todos da turma consigam absorver os conteúdos”. São considerados também um movimento de aprendizagem individual que possibilita visualizar como fazer para que o outro aprenda também. Além disso, são ainda vistos como exercício de aprendizado porque proporciona a oportunidade de que o estudante venha a ser um agrônomo integrado com o seu *lôcus* profissional e poder realizar uma extensão rural significativa para os agricultores.

Achei esta forma muito interessante porque nos 'forçou' a pesquisar, a estudar os assuntos e a apresentá-los para outras pessoas. Talvez o conteúdo em si não tenha sido o mais importante, mas o exercício do método de estudo e de apresentação sim, porque não basta saber, é preciso saber interagir com o nosso público. (Ariovaldo Ciriaco, do MST/MS).

✓ **Tempos de leitura**

Na proposta metodológica do Tempo Escola, em um dos tempos previstos, como parte da agenda diária dos estudantes, eram disponibilizados 50 minutos para leitura. As obras para a leitura eram selecionadas pela coordenação da turma a partir das demandas mapeadas nos núcleos de base, “no período do Tempo Escola eram concedidos 50 minutos fora do período de aula para os educandos estudarem matérias das disciplinas, obras clássicas, matérias políticas que vinham fortalecer a função do educador popular” (Valdir Alves da Silva, MST/MT). Assim, de acordo com as demandas individuais, os estudantes faziam suas escolhas.

Os estudantes escolhiam suas obras e ao lê-las deveriam problematizar a leitura para refletir em seu caderno de reflexão e apresentar ao coletivo da

turma. “Tempo leitura (estudos políticos), núcleos de base, grupos de estudo são momentos de troca de conhecimento importantíssimos. No curso, temos pessoas de idades e vivência bastante diferenciadas, a leitura enriquece o leitor porque cada um/a tem uma forma de interpretar e fazer uma mesma coisa” (Devanir O. de Araújo, do MST/MT).

Esse tempo leitura deveria aparecer de forma reflexiva no caderno campo e de reflexão dos estudantes, que era um instrumento que fazia parte do tempo de reflexão escrita, importante no processo formativo.

✓ **Tempo de reflexão escrita**

Outro momento evidenciado na proposta metodológica do Tempo Escola. O estudante realizava a reflexão escrita num caderno, que, semanalmente, era encaminhado para a coordenação político-pedagógica da turma para leitura. Era um instrumento de reflexão e acompanhamento do processo formativo do educando, como expõe Valdir Alves, do MST/RO:

o caderno de reflexão era uma atividade que proporcionou ao educando o desafio de refletir sobre o processo e propor algo para discussão. Além de refletir, serviu para que o educando desenvolvesse a capacidade de elaboração de texto que no contexto geral havia muita dificuldade”. Também possibilitava “o registro de tudo o que foi feito durante as atividades diárias facilitando a confecção de relatórios e trabalhos. (Dulcimeire de L. Andrade, do MPA/MT).

✓ **Tempos oficinas**

A organização das oficinas tinha dois objetivos. O primeiro está relacionado ao compartilhar saberes e técnicas que eram dos próprios estudantes. A partir da constatação que muitos tinham experiências na área agrônômica, na organização social, política e educacional, foi realizado um mapeamento das competências internas. Esses saberes eram compartilhados com os colegas e se tornavam momentos pedagógicos significativos da cooperação intelectual. O segundo objetivo está relacionado com a proposição de suprir dificuldades de compreensão de referenciais teóricos e metodológicos desenvolvidos em sala de aula. Nesse sentido, as oficinas representam “tempos em que foram desenvolvidas atividades, que a turma ainda não teria absorvido os conteúdos conforme necessário. Também fundamental para garantir o desenvolvimento de habilidades individuais e

aproveitamento das mesmas para o conjunto da coletividade” (Valdemir Ferreira dos Santos, do MST/PR).

✓ **Formação política dos(as) educandos(as)**

No Camosc foram apresentadas, desde o seu começo, duas demandas formativas que se tornaram os eixos nevrálgicos da condução do processo. Uma diz da formação técnica, isto é, do saber-fazer. Essa formação é buscada para o atendimento das demandas que emergem do campo produtivo e organizacional da economia camponesa. Para a consecução dessa finalidade, são realizadas as aulas de laboratório, das observações de campo, das experiências agrônômicas, da construção rigorosa da ciência e da compreensão da tecnologia.

A segunda demanda formativa diz da formação política dos(as) educandos(as) camponeses(as). Essa se torna necessária porque há a compreensão de que todo técnico é ao mesmo tempo um agente político. Não há a neutralidade da ciência e da tecnologia. Portanto, o(a) agrônomo(as) ligado aos movimentos sociais camponeses precisa ter uma formação política profunda que lhe possibilita compreender os contextos sociais, culturais e das relações de poder além de influir na organização coletiva dos(as) camponeses(as). Dessa forma,

a formação política cria um campo de diálogo entre o militante técnico e a realidade que é muito diversa e complexa, possibilita a melhor aplicabilidade e o sucesso delas. Buscam ampliar o leque de mecanismos necessários e indispensáveis para que qualquer atividade seja sustentável como um todo e que os sujeitos realmente façam parte da construção dessa nova sociedade numa perspectiva solidária sustentável. (Dorvalino Savi Veronezi, da CPT/MT).

A formação política tem um significado de construção de um projeto societal mais amplo, de construção de referenciais transformadores. De identidade e de solidariedade de classe social. *Portanto*

o educando do Camosc, além da formação técnica, tem que sair do curso entendendo como funciona a nossa realidade, ou seja, conhecer a política nacional, os parceiros (movimentos sociais, partidos, ONGs), os inimigos (direita conservadora, capitalismo, agronegócio, multinacionais, OMC) e as estratégias e táticas que devemos adotar para enfrentar os inimigos da classe oprimida para alcançarmos o tão sonhado socialismo. (Reulimar da Silva Pereira, do MCP/GO).

✓ **Crítica e autocrítica**

Momento/tempo também importante e previsto na proposta metodológica do Tempo Escola, momento em que o coletivo formado por todos os envolvidos no processo formativo (acadêmico e político) e de organização da turma era solicitado a fazer avaliações. Individualmente, cada um era colocado para avaliar o seu companheiro e a partir da avaliação feita de si pelo outro fazer a sua autocrítica. O objetivo dessa prática era a busca da emancipação dos sujeitos envolvidos a partir da percepção do indivíduo e suas fragilidades e se isso reflete no grupo maior.

Em relação a essa crítica e autocrítica, diz Gilson Aparecido Bonfim, do MST/MS:

coletividade que proporciona uma vivência intensa entre os educandos, que vão conhecendo uns aos outros e a si próprios. É nesse contexto de se conhecer e conhecer o outro que acontece o reconhecer a si mesmo que afloram as contradições de convivência social e são essas contradições do cotidiano, mediatizadas por processos de avaliação (crítica e autocrítica) que faz com que eu me perceba no grupo social e que consiga visualizar em mim, ou seja, ter uma espécie de retrato que é desenhado pelas práticas de cada um que possibilita mudar o meu comportamento, o modo de falar, de agir, de intervir em sala de aula, de compartilhar saberes e 'coisas'.

Também para Marcos Chaves (MT), o momento de crítica e autocrítica

“é um momento em que em todo final de módulo nos reunimos em assembleia, para nós avaliarmos e ser avaliados pelos nossos colegas do coletivo, em que é falado nossos desvios, os quais na maioria das vezes não os enxergamos. Em meu caso, que não tive nenhum processo de formação política antes de estar no curso, tudo que aprendi foi de muita importância”.

Segundo Edite Prates Souza (do MST/MG),

o processo de crítica e autocrítica tem um papel fundamental, quando este é feito de um companheiro(a) para outro companheiro(a). Este para mim é um processo que me tem feito refletir sobre muitas das minhas atitudes, comportamentos e disposição para mudar, porque, apesar de não ser fácil ouvir verdades daquilo que as pessoas vêem e pensam sobre a minha pessoa, é sempre um olhar de fora. Estar aberta a este processo é também entender que em um coletivo construo e ao mesmo tempo devo deixar me

construir e como a crítica é destrutiva daquilo que a burguesia nos alimenta que são os vícios e desvios de um sistema que nos destrói enquanto seres humanos, estar aberto a este diálogo de construção do novo homem e da nova mulher nos embasa para destruir muitos antivalores da sociedade burguesa, e isto não conseguimos fazer sozinho.

✓ **Unidades de Produção Agroecológicas e Solidárias**

Compreendemos que as Unidades de Produção Agroecológicas e Solidárias (Upas) são uma estratégia de aprendizagem inovadora que correlaciona a universidade, o professor, o estudante e a comunidade. São espaços/tempos de observação e de experimentação inseridas em lugares naturais. Isto é, os experimentos ocorrem em “laboratórios” em conformidade com as condições reais de produção camponesa. A não artificialização do experimento é um desafio epistemológico que retrata e aproxima a ciência dos saberes práticos dos camponeses e dos valores que orientam as atitudes camponesas no cotidiano.

Um segundo desafio presente nas Upas é que elas se tornam uma experiência em busca de se contradizerem a dois movimentos políticos e epistemológicos que afirmam o projeto de sociedade dominante, presente na modernização do campo ou do agronegócio, na competição entre os indivíduos e na afirmação da cultura do individualismo. Em contradição a esses projetos, afirma a Agroecologia e a economia solidária, isto é, em vez dos agrotóxicos, a compreensão epistemológica da natureza na sua complexidade, da inter-relacionalidade dos solos, da fauna, da flora e das águas.

Vinculado à complexidade agroecológica, as Upas são a expressão da promoção experimental do trabalho associado entre os camponeses. Nesse sentido, o desafio amplia-se, visto que a cultura camponesa tradicional se assenta na organização do trabalho a partir das unidades familiares, levando em conta que a economia solidária afirma a organização econômica suprafamiliar. Diante disso, pergunta-se: como é possível a cooperação camponesa além dos limites espontâneos de entreajuda? Como conseguir organizar empreendimentos econômicos solidários sem destruir a base organizacional camponesa? Esses problemas sociais e epistemológicos continuam sendo um desafio para ser pensado e experimentado pelos movimentos sociais do campo e pelas universidades.

As Upas constituíram um espaço relevante de aprendizagem, porque

durante o Tempo Comunidade cada um é desafiado a se inserir na sua organização e desenvolver trabalhos pontuais com as famílias na perspectiva de ir experimentando os conhecimentos na perspectiva da Agroecologia e da economia solidária. No acompanhamento dessas famílias, surgem desafios concretos com os quais é preciso aprender a lidar e exigem de cada um mais aprofundamentos. Por outro lado, as famílias têm muitos conhecimentos e experiências que nos ajudam a responder a esses próprios desafios, tanto na área produtiva como na área organizativa. Particularmente, considero que a criatividade do povo seja uma das mais belas lições que aprendi neste processo de acompanhamento das Upas. (Cléia Pawlak, do MST/PR).

Além disso, as Upas

tinham o objetivo de levar os educandos (no caso a gente) a se confrontar com a realidade em que vivemos, conhecer as necessidades da nossa base, seja assentado ou agricultor familiar ao longo do processo do curso, bem como exercitar o conhecimento adquirido com as aulas em sala de aula. Este processo para meu aprendizado foi de extrema importância, me permitiu ter um maior contato com as necessidades dos assentados, o exercício do conhecimento obtido na teoria, e a oportunidade de errar nas experiências para a partir daí trabalhar outras alternativas de fato eficazes conforme as necessidades dos agricultores. Para mim, esse processo, mesmo que em muitos momentos falhos e com algumas observações a dar, é muito construtivo; o aprendizado foi muito grande. (Regiane Aparecida Moura da Silva, MST/RO).

✓ **Tempo sala de aula ou tempo disciplina**

A carga horária variou de módulo para módulo de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Camosc. Nesse momento, foram utilizadas várias metodologias para a efetivação da aprendizagem coletiva, além da organização dos processos de ensino e aprendizagem aplicadas no decorrer do curso. Elas foram muito importantes e influenciaram na aquisição de novos conhecimentos não só pelos estudantes, como também para os professores que lá ministraram aulas. Quando um professor opta por ministrar uma disciplina num curso diferenciado, como é o caso do Camosc, precisa “apreender” a proposta curricular deste curso, ou seja, precisa estar aberto para discutir o processo formativo e assumir o

papel de um dos sujeitos responsáveis por essa formação. O professor precisa considerar que o processo formativo é dialético e que é fruto de uma construção coletiva e se (re)faz de diversos espaços. É necessário que o professor visualize o objetivo dessa formação, a matriz curricular como um todo, compreendendo-se nessa formação, como sujeito que refletirá sobre os conhecimentos científicos que serão tratados ali em diálogo com os saberes do cotidiano que os estudantes trazem consigo.

Na formação em Agronomia desenvolvida no Camosc era necessário levar em consideração espaços de aprendizagens para diferentes sujeitos que foram se configurando no processo de “aprender com”, assumindo coletivamente os erros e os acertos. Para isso, durante o processo, fomos assumindo (coordenação pedagógica do curso da Universidade) com a coordenação pedagógica da turma (estudantes militantes) espaços para a discussão e preparação do caminho (o processo formativo coletivo) e, assim, destacamos algumas metodologias importantes: reuniões pedagógicas com professores que representaram o reconhecimento da formação e preparativos para os módulos, pois de acordo com a proposta acadêmica do curso o processo formativo se completaria em dez módulos (cinco anos) com várias disciplinas distribuídas em módulos que se realizariam em tempos (Tempo Escola e Tempo Comunidade) e em espaços diversificados (Universidade e Comunidade). Era fundamental que esse processo não fosse fragmentado/isolado em módulos/disciplinas/espaços/tempos.

A proposta de relação metodológica e de formação era a “Pedagogia da Alternância” – pouco conhecida entre nós, professores universitários, além da proposição da interação da formação em tempos/espaços (Tempo Escola e Tempo Comunidade), que, para nós, não era simples, pois “fugia de nosso controle”. Visualizávamos que era necessária a interação entre as disciplinas (sala de aula) de um mesmo módulo e o reconhecimento do que a formação dos módulos anteriores poderia contribuir para a formação nos módulos que se iniciavam. Esse tempo disciplina em alguns momentos foi desdobrado em aulas práticas de campo e aulas laboratório conforme o planejamento de cada professor.

✓ **Aulas práticas de campo**

Foram momentos do Tempo Escola que possibilitaram ao estudante o relacionamento entre a teoria e a prática. Essas aulas práticas foram

desenvolvidas em assentamentos da região de Cáceres/MT como parte do planejamento dos professores das disciplinas ou nos laboratórios do *Campus* Universitário de Cáceres. Essas aulas práticas durante o Tempo Escola na presença dos professores eram reproduzidas pelos estudantes em seus assentamentos, nas Upas: “um grande exemplo dessa prática está na proposta metodológica do curso na qual podemos desenvolver ações diretamente com os produtores camponeses de nossas comunidades, o caso das Upas, foi nossa escola da prática” (João Batista M. de Lima, do MST/MS).

No Tempo Comunidade, as aulas teóricas e práticas deveriam ser problematizadas, sendo

o espaço onde podemos aplicar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, manter as relações entre comunidade/assentamento e Universidade, é onde temos dúvidas e estas podem ser socializadas e debatidas entre educadores e companheiros da turma, bem como, a diversidade de experiências em função de diferentes regiões e culturas existentes no curso. (Dorvalino Savi Veronézi, CPT/MT).

Aprendizagens e compromissos na produção social do conhecimento

O Camosc representou para os envolvidos em sua elaboração e execução um desafio constante de múltiplas aprendizagens, inclusive de aprender a planejar e a desenvolver os processos políticos e pedagógicos de forma compartilhada, colaborativa e cooperativa.

Tudo o que apresentamos neste artigo foi se realizando no processo formativo precedido e acompanhado de várias discussões, feitas em espaços coletivos que possuíam único e grande foco, a formação de agrônomos comprometidos científica e politicamente com os camponeses. Assim, o curso teve no transcorrer da sua execução o propósito desafiador de abertura para o diálogo entre a Universidade e os movimentos sociais do campo e para isso foi preciso encontrar instrumentos que possibilitassem garantir o diálogo e os objetivos que foram constituídos no coletivo.

Então, tudo que aqui foi descrito e interpretado serviu como elementos que garantiram a dinâmica de produção social do conhecimento no Camosc,

tanto para a Universidade quanto para as comunidades de camponeses e os movimentos sociais do campo.

Referências

BOURDIEU, P. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papius, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO. *Método pedagógico*. Veranópolis: Iterra, Ano IV, n. 9, 2004.

MORAIS, Clodomir Santos de. *Teoria da organização autogestionária*. Porto Velho: Ed.Ufro, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Projeto Político- Pedagógico do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo, 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Camosc, Propostas Metodológicas dos Tempos Formativos, 2005.



O Pronera no Estado do Acre: da Reforma Agrária dos seringueiros à formação técnica em Agroecologia

Flávio Quental Rodrigues¹

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) no Estado do Acre. O Estado possui uma rica história de luta da sociedade local pela conquista do território e estabelecimento de uma proposta de desenvolvimento regional que alia produção com conservação dos recursos naturais. Assim, o Pronera no Acre está em sintonia com a revolução acreana, com o movimento autonomista, com os "empates" contra a derrubada da floresta, com a criação das primeiras reservas extrativistas do Brasil, e com a opção pela inclusão dos índios, ribeirinhos e agricultores familiares.

Importantes passos foram dados na construção da identidade da sociedade local, em que a educação continua sendo a principal estratégia de resistência das comunidades do campo e da cidade em busca de uma vida digna, com inclusão social e produtiva.

Porém, não basta apenas acesso à educação. É preciso construir uma educação com fortes vínculos familiares, que valorize o agricultor e a agricultora familiar, bem como a luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela diversidade biológica e cultural. Afinal, o Pronera, como política pública originária de iniciativas populares por uma educação democrática e verdadeiramente libertadora, foi criado com esse propósito, e sua implementação em diferentes realidades tem gerado importantes aprendizados.

Luta pela terra e Reforma Agrária nos seringais acreanos

O atual Estado do Acre teve sua ocupação humana iniciada há mais de 5.000 anos por tribos indígenas dos troncos etno-linguísticos Aruake Pano, oriundas do Médio Purus e do Altiplano Andino. Os primeiros contatos com a civilização ocidental aconteceram há mais de um século, fruto da atividade de caucheiros peruanos e seringueiros brasileiros que utilizavam os indígenas como

mão de obra na exploração dos recursos da floresta, principalmente borracha, caucho, castanha da Amazônia e peles de animais silvestres (LIMA, 1994).

Durante o Ciclo da Borracha, iniciado no final do século XIX, milhares de imigrantes provenientes do Nordeste brasileiro subiram os Rios Purus, Juruá e seus afluentes em busca do látex extraído da *Hevea brasiliensis*. Com isso, teve início um violento processo de expropriação do território das populações nativas. Centenas de povos indígenas da região foram eliminados ou desagregados pelas chamadas "correrias" (LIMA, 1994). Muitos povos resistiram, mas foram, em seguida, inseridos no "Esquema de Aviamento", caracterizado pelo controle dos seringais pelos patrões seringueiros, os conhecidos "coronéis de barranco", os quais mantinham verdadeiros exércitos de seringueiros trabalhando para eles. Nos barracões localizados nas sedes dos seringais, os seringueiros entregavam as "pelas" de borracha e adquiriam produtos manufaturados, como ferramentas, sal, açúcar, café, tabaco, entre outros. Comumente, os seringueiros trabalhavam o ano todo e permaneciam devendo, além de serem proibidos de cultivar a terra para manter a dependência para com o patrão.

O historiador Marcos Vinicius Neves de Oliveira (2010) descreve bem esse período da história acreana:

A terra do ouro negro, das terras inesgotáveis e inexploradas, das árvores fartas em um leite que valia como ouro e da fortuna rápida, logo se transformava diante dos olhos incrédulos dos imigrantes nordestinos, gaúchos, cariocas, espanhóis, italianos e sírio-libaneses em terrível "inferno verde". Para boa parte desses homens, não havia retorno possível: para os fugitivos da Guerra de Canudos, para os rebelados dos pampas gaúchos, para os tangidos pela seca, para os repudiados de toda sorte, não havia outro caminho possível senão encarar a solidão das colocações de seringa, dias e dias internados mata adentro, ou a falta de leis e de condições para o seu cumprimento nos raros povoados espalhados ao longo dos rios.

A década de 1920 foi marcada pela decadência econômica dos seringais acreanos devido à concorrência com a borracha produzida nos seringais de cultivo da Ásia, implantados com sementes contrabandeadas da Amazônia. Com isso, muitos seringueiros começaram a retornar para suas regiões de origem, levando o sistema de aviamento à falência, "com toda a imensa riqueza acumulada durante os anos áureos da borracha amazônica sendo drenada para os cofres federais, relegando o Acre ao completo abandono oficial" (OLIVEIRA, 2010).

¹Engenheiro agrônomo M.Sc.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial e um novo aumento na demanda externa por borracha, o Governo brasileiro decidiu promulgar o Decreto-Lei n. 5.813, de 14/9/1945, criando no País a oportunidade de trabalho na extração do látex, em lugar de prestação do serviço militar obrigatório. Com isso, milhares de nordestinos, agora chamados de “soldados da borracha”, mais uma vez começaram a migrar para o Acre, repovoando e enriquecendo novamente os seringais. Porém, esse período de prosperidade não durou muito e o sistema seringueiro entrou em decadência, até que, em meados dos anos 1970, ocorre uma nova ocupação da região pelos chamados “paulistas”, fazendeiros oriundos da região Centro-Sul do Brasil, responsáveis pela concentração de terras e pelo crescimento do desmatamento e da criação extensiva de gado na região, com consequente expulsão dos índios e seringueiros para as periferias das cidades. Rapidamente, ocorre o “inchamento” dos centros urbanos, especialmente a capital Rio Branco, dando origem a um contingente de desempregados nos bairros e no entorno das cidades acreanas, com consequente avanço da miséria e da violência urbana.

Com a crescente concentração fundiária e reorientação do modelo de desenvolvimento preconizado pelos militares, tensões sociais entre latifundiários e ex-seringueiros começaram a aflorar. Surgiram, então, no início dos anos 1980, os primeiros sindicatos de trabalhadores rurais em Brasileia, Xapuri, Sena Madureira e Rio Branco, apoiados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB), ligadas à Igreja Católica, bem como de centrais sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag).

Os “empates” para impedir o avanço da pecuária sobre a floresta começaram a ser organizados em diversos seringais no Acre e sul do Amazonas, acirrando ainda mais as tensões sociais na região. O assassinato de lideranças dos sindicatos de trabalhadores rurais, como Wilson Pinheiro, Antônio Calado e Chico Mendes, “evidenciou a força da reação da sociedade local aos agentes externos e produziu o recuo daqueles investidores que buscavam apenas exploração de curto prazo dos recursos naturais e da força de trabalho” (ACRE, 2006).

Nesse contexto, teve início o processo de identificação e discriminação das terras públicas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), com posterior criação dos primeiros projetos de colonização e de assentamento dirigido. Anos mais tarde, já no início da década de 1990, é

consumada a “Reforma Agrária dos seringueiros”, com a criação das primeiras reservas extrativistas, dentre elas as Reservas Extrativistas Chico Mendes e Alto Juruá, e dos projetos de assentamento agroextrativistas.

Nos anos que se seguiram, a partir de meados dos anos 1990, com a implantação do Plano Real e a relativa estabilidade monetária, “os investimentos de longo prazo ficaram mais atraentes, provocando queda no preço da terra, tornando mais acessível a aquisição de lotes, que, associada aos programas de acesso ao crédito para a produção em pequenas e médias áreas, igualmente estimulou a ocupação da Amazônia” (ACRE, 2006).

Hoje, o Estado do Acre apresenta 55,47% de suas terras destinadas a projetos de assentamento e áreas naturais protegidas (Unidades de Conservação e Terras Indígenas). Os 107 projetos de assentamento reconhecidos pelo Incra somam 1,64 milhão de hectares, onde residem 21.044 famílias. Estima-se que pelo menos outras 4 mil famílias residem nas cinco reservas extrativistas existentes no Estado (Chico Mendes, Alto Juruá, Alto Tarauacá, Cazumbá-Iracema e Riozinho da Liberdade). Jovens filhos de trabalhadores agroextrativistas residentes nessas áreas são o público prioritário das ações de formação proporcionadas pelo Pronera no Estado do Acre.

Pedagogia da Alternância: ensino-aprendizagem e realidade vivenciada

As primeiras experiências de formação do Pronera no Estado do Acre aconteceram nos anos de 2002 e 2003, com a realização de cursos de formação inicial em sistemas agroflorestais, ministrados pela Universidade Federal do Acre (Ufac), em parceria com o governo estadual. Participaram das capacitações técnicos do Incra e das secretarias estaduais de Extensão Rural e de Agricultura, além de lideranças e jovens residentes nos projetos de assentamento do Vale do Rio Acre, que incluíram oficinas práticas de implantação de áreas demonstrativas de agricultura orgânica e sistemas agroflorestais nos projetos de assentamento Alcobrás, Zaqueu Machado, Benfica, Triunfo, São Gabriel e Caquetá.

Com a criação do Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr Grechi, autarquia estadual responsável pela implementação da política de educação profissional no Estado, os cursos de formação do Pronera passaram a ser executados pelo Centro de Educação Profissional Escola da Floresta Roberval Cardoso (CEP Floresta), localizado na zona rural do município

de Rio Branco, e pelo Centro de Formação e Tecnologias do Juruá (Ceflora), na cidade de Cruzeiro do Sul.

No âmbito do Pronera, o CEP Floresta e o Ceflora ofertam cursos técnicos de nível médio, com habilitação profissional de Técnico em Agroecologia, na modalidade subsequente, ou seja, para ingressar nos cursos, o educando já deve ter concluído o ensino médio, além de ser morador de área de Reforma Agrária.

O CEP Floresta atende os jovens e lideranças dos projetos de assentamento, das reservas extrativistas e dos projetos de assentamento agroextrativista dos municípios que compõem o Vale do Rio Acre. Considerando que os cursos oferecidos no âmbito do Pronera abrigam educandos de diversos municípios do Estado, optou-se pelo regime de internato, onde os educandos residem e trabalham nos diversos espaços produtivos utilizados nas atividades de ensino-aprendizagem. A área total da escola é de aproximadamente 400 hectares, incluindo salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, auditório, dormitórios e refeitório, além de extensa área de floresta primária, áreas cobertas com vegetação secundária em diferentes estágios de desenvolvimento, diversos modelos de sistemas agroflorestais, horta orgânica, apiário, meliponário, aviário e açudes para piscicultura. A formação é complementada com atividades culturais, esportivas e de lazer.

Em ambos os centros de formação é adotada a Pedagogia da Alternância, permitindo um vínculo orgânico entre o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar e a realidade vivenciada pelas lideranças e jovens residentes nas áreas de Reforma Agrária. No CEP Floresta, o curso possui carga horária total de 2.000 horas-aula, sendo que o Tempo Escola é de 1.200 horas e o Tempo Comunidade de 640 horas, com dois estágios obrigatórios de 80 horas cada. O Ceflora, em Cruzeiro do Sul, por ainda não possuir estrutura adequada para um curso dessa natureza, garante a permanência na cidade dos educandos oriundos dos projetos de assentamento e de reservas extrativistas do Vale do Rio Juruá durante as 600 horas do Tempo Escola. Para os estudantes do Juruá, o Tempo Comunidade é de 600 horas, totalizando 1.200 horas de atividades de ensino-aprendizagem (IDEP, 2008).

O processo seletivo dos educandos conta com a participação ativa da sociedade civil organizada atuante na região, incluindo o movimento social e sindical – Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS) e Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Acre (Fetacre) –, organizações não

governamentais – Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA) e Grupo de Trabalho Amazônico (GTA) –, além das associações de agricultores familiares moradores dos projetos de assentamento, de reservas extrativistas e dos projetos de assentamento agroextrativista.

Organização curricular e metodologia de ensino-aprendizagem

A modalidade de currículo adotada pela Escola da Floresta e pelo Centro de Formação e Tecnologias do Juruá é a do “currículo por competências”, conforme indicação dos Referenciais Curriculares Nacionais:

A educação profissional está concebida sob um paradigma pedagógico, que, embora novo do ponto de vista da sua incorporação oficial, já há algum tempo frequenta e inspira muitos discursos e estudos, sem ainda estar presente de forma significativa na real prática educacional. De acordo com esse paradigma e com a resposta ao novo perfil que a laboralidade ou trabalhabilidade vem assumindo, o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências. (IDEP, 2008 *apud* MEC, 2000).

A educação profissional de nível médio, ao adotar essa modalidade de currículo, tem o propósito de transferir o enfoque da ação educacional, abandonando o simples repasse de conteúdos para adotar o desenvolvimento de competências. Essa opção pressupõe mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, necessitando métodos, estratégias e abordagens diferenciadas, valorizando as relações humanas e o desenvolvimento de valores e atitudes como dimensões da aprendizagem.

A competência profissional não deve ser confundida com a habilidade de realizar uma determinada tarefa ou atividade. Ela precisa ser entendida como a capacidade de enfrentar situações e acontecimentos intrínsecos a um campo profissional, mobilizando e articulando conhecimentos, habilidades e valores/atitudes geradores de desempenhos eficientes e eficazes dentro daquele contexto.

O desenvolvimento de competências a partir da construção do conhecimento, de forma dialógica e contextualizada, partindo dos saberes anteriores dos educandos, possui papel central na metodologia de ensino-

-aprendizagem adotada pelo Pronera no Estado do Acre, exigindo qualificação no processo de construção do currículo e assessoria pedagógica continuada aos gestores escolares e educadores.

Segundo o Ministério da Educação,

no paradigma de construção de competências, centrado na aprendizagem, a metodologia não é artifício, mas questão essencial, identificando-se com as ações ou processo de trabalho do sujeito que aprende, processo este desencadeado por desafios, problemas e/ou projetos propostos pelo professor e por este monitorado, orientado e assessorado. (IDEP, 2008 *apud* MEC, 2000).

O itinerário formativo adotado no Curso Técnico em Agroecologia do Pronera é organizado em sistema de alternância de períodos, combinando atividades no Tempo Escola com atividades desenvolvidas nas unidades de produção familiar, denominado de Tempo Comunidade. Essa forma de organização curricular, além de garantir o acesso dos educandos à escola sem que eles abandonem as atividades produtivas nas comunidades onde vivem, possibilita aprendizado em harmonia com a realidade e as necessidades do mundo rural.

O Tempo Escola permite aos educandos

aprendizados teóricos, práticos, sociais e a preparação para a atuação dentro da sua comunidade, proporcionando o desenvolvimento de habilidades específicas através de contribuições teóricas, visitas técnicas, desenvolvimento de atividades práticas, socialização, troca de experiências e planejamento de suas ações do Tempo Comunidade. O Tempo Comunidade permite ao educando desenvolver pesquisas participativas, análise de situações-problema, trocas de experiências e intervenção contextualizada com a realidade através da implantação de unidades experimentais agroecológicas com fins didáticos. (IDEP, 2008).

Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância valoriza a diversidade de conhecimentos, permitindo interações entre os saberes constituídos na família e os saberes técnicos construídos na escola. A relação de vínculo com o meio social do educando potencializa o fortalecimento dos laços familiares, respeitando a identidade desses sujeitos. Assim, "a aprendizagem não se resume ao ambiente

escolar, mas vai além, propiciando momentos de formação distintos que se completam, com objetivo de buscar respostas para as necessidades e anseios dos que moram no campo" (IDEP, 2008).

A opção pela Pedagogia da Alternância, segundo o plano do Curso Técnico em Agroecologia do Pronera, possibilita uma formação em consonância com o contexto:

[...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. (IDEP, 2008).

Partindo desse pressuposto, o Pronera no Acre propõe formar técnicos que retornem para suas comunidades e sejam catalisadores de processos endógenos de transformação social, em que as pessoas sejam protagonistas do seu próprio projeto de desenvolvimento.

Adotar a Pedagogia da Alternância significa potencializar a identidade dos educandos e as relações dos educandos com suas comunidades, já que parte do processo formativo é desenvolvida no seu próprio meio social. As atividades de ensino-aprendizagem do curso são voltadas para a realidade da produção familiar e comunitária, buscando segurança alimentar e nutricional, geração de renda oriunda de sistemas de produção agroecológicos e consequente fixação na terra de homens e mulheres trabalhadores rurais.

No Curso Técnico em Agroecologia do Pronera, o itinerário formativo foi organizado em três Tempos Escola, intercalados com três Tempos Comunidade. O primeiro Tempo Comunidade tem o propósito de realizar um diagnóstico rural participativo com as famílias assentadas, orientado pelo primeiro Tempo Escola. O segundo, preconiza a devolução para a comunidade dos resultados do diagnóstico produzido no primeiro módulo, possibilitando o debate em busca de soluções para os problemas identificados. No último Tempo Comunidade, as propostas identificadas são utilizadas para a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável para a comunidade, incluindo a realização de um curso de qualificação profissional que o educando ministra na comunidade, a título de estágio profissional.

Um dos principais desafios da Pedagogia da Alternância é o acompanhamento dos educandos durante o Tempo Comunidade. Com a impossibilidade desse acompanhamento nos moldes convencionais, além da atuação dos educadores do Pronera é necessário contar com a colaboração das associações de produtores dos assentamentos onde os educandos residem e onde as atividades do Tempo Comunidade são realizadas. Uma pessoa indicada pela associação tem a atribuição de acompanhar as atividades dos educandos, preenchendo os instrumentos de avaliação e validando informações fornecidas pelos educandos.

A participação direta das famílias no processo de acompanhamento dos educandos possibilita a multiplicação dos conhecimentos produzidos e dos resultados do projeto nas comunidades. A funcionalidade desse sistema de acompanhamento depende da natureza e da forma de organização das atividades do Tempo Comunidade e de como tais atividades se articulam com as do Tempo Escola, de tal modo que seja possível estabelecer em que medida os objetivos de aprendizagem foram ou não atingidos.

No desenvolvimento das "Relações Comunitárias", como previsto no plano do curso, o técnico deve superar o perfil de simples extensionista repassador de tecnologias, impondo suas intenções sobre "aqueles que nada sabem". Para tanto, no desenvolvimento de suas ações profissionais, o técnico deve saber se relacionar, dialogar, comunicar, negociar, visando à construção participativa de soluções, sempre valorizando os conhecimentos das famílias agroextrativistas, atuando como educador. Portanto, o Pronera no Acre se propõe, por meio de uma proposta pedagógica consistente, amplamente discutida e validada em diferentes contextos, "colocar em prática um projeto educativo que visa formar técnicos que estabeleçam e fortaleçam as relações humanas" (IDEP, 2008).

Todas as competências gerais e específicas que compõem o plano do curso apresentam determinado grau de interface entre si, proporcionando ao currículo mais flexibilidade, dinamismo e otimização de tempo e recursos, pois, nos momentos de aprendizagem, torna possível o desenvolvimento de mais de uma competência ao mesmo tempo.

Refletindo a respeito da prática pedagógica

O plano de curso do Pronera e o perfil de conclusão do técnico em Agroecologia tiveram sua origem em uma cuidadosa construção pedagógica que contou com a participação de diversas instituições públicas, ONGs, organizações de trabalhadores rurais e movimentos sociais com atuação no Estado do Acre. Com isso, foram priorizados temas geradores diretamente relacionados com a realidade vivenciada pelos educandos em sua história e trajetória de vida, estimulando e capacitando os jovens e lideranças das áreas de Reforma Agrária a ser agentes de transformação da realidade. Para tanto, durante as atividades de ensino-aprendizagem, são abordados assuntos como Educação do Campo, organização comunitária, gestão de organizações associativas familiares e controle social sobre políticas públicas para a área rural.

Para o desenvolvimento de habilidades e competências previstas no plano de curso, são utilizadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, com simulação de situações reais, trabalhos em grupos, estudos dirigidos, visitas de campo, painéis e seminários, com o objetivo de despertar o senso crítico dos educandos em relação à própria realidade em que vivem. Propõe-se, assim, uma releitura da história do Acre, da luta pela terra nos seringais e das formas de resistência das populações agroextrativistas da região.

Na metodologia adotada, a relação dialógica entre educadores e educandos se constitui

na ferramenta didática que conduz o processo de construção do conhecimento, diferentemente da aula que apenas repassa ou socializa conhecimento, que, na prática, atrapalha o educando porque o deixa como objeto e não como sujeito da aprendizagem. (FREIRE, 1983; GADOTTI, 1996).

Ao partilharem suas experiências individuais com o restante do grupo, os educandos constroem um diálogo constante com a realidade, na interação dos sujeitos com a comunidade,

estruturando-se em questões desencadeadoras que articulam os conhecimentos a partir da realidade prática. Assim, a educação popular, esteja ou não associada à qualificação profissional, deve problematizar o ser humano em suas relações com o mundo, aprofundando sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. (FREIRE, 1983).

Dessa forma, durante a etapa de problematização, a realidade e a diversidade de saberes conduzem o processo de produção e ordenamento do conhecimento. No eixo temático relativo à produção e conservação dos recursos naturais, foram desenvolvidos momentos de aprendizagem sobre Agroecologia e manejo florestal de uso múltiplo. Para tanto, o primeiro cuidado pedagógico observado é a adequação do calendário escolar e do itinerário do curso, respeitando as peculiaridades de cada região, as condições climáticas e as fases do ciclo agrícola e florestal, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996) no seu artigo que trata das especificidades da educação voltada para a realidade do campo (BRASIL, 1996).

No desenvolvimento das atividades do curso, o sistema de uso da terra praticado tradicionalmente na região se constitui no foco da problematização (BORDENAVE; PEREIRA, 1982) na fase inicial do processo de aprendizagem. A utilização de ferramentas didáticas adaptadas à realidade local permite simular situações reais vivenciadas pelos produtores rurais da região, estimulando o pensamento crítico a respeito do uso da terra e a busca pela ação alternativa, com o objetivo de conciliar produção com conservação dos recursos naturais e reintegrar áreas alteradas ou degradadas ao sistema produtivo familiar.

Para tanto, durante as atividades realizadas com os educandos, foram utilizadas as metodologias e ferramentas didáticas que compõem a “Mochila do Educador Agroflorestal”, desenvolvida pela Ufac, como o flanelógrafo, para análise da dinâmica de uso da terra; a maquete agroflorestal, para planejamento de sistemas agroflorestais e restauração florestal; gravuras sequenciais do desenvolvimento de uma agroflorestal baseada na sucessão ecológica de espécies; e cartilhas sobre boas práticas agroflorestais. Além de filmes com temática socioambiental, como o documentário *Borracha para a vitória*, sobre a ocupação da Amazônia Sul-Ocidental durante o Ciclo da Borracha, *Chico Mendes para juventude*, sobre a história do Acre, e *Sabendo Aprender com a Floresta* (SAF), sobre Agroecologia e sistemas agroflorestais. Além do mais, os educandos têm oportunidade de desenvolver habilidades na área de informática, com a utilização de *software* editor de texto, planilha eletrônica, elaboração de apresentações de *slides*, interpretação de imagens de satélite e utilização de equipamentos como bússola e GPS.

As atividades desenvolvidas permitem aos educandos discutir a agricultura itinerante de corte e queima da floresta praticada tradicionalmente na

região e a consequente degradação dos recursos locais após dois ou no máximo três anos de cultivo sequencial com lavouras anuais. Nesse tipo de uso da terra, em poucos anos, o limite de desmatamento permitido pela legislação é alcançado, provocando duas consequências diretas: o avanço do desmatamento irregular em áreas de Reserva Legal e Permanente e a alta rotatividade de famílias nos lotes dos projetos de assentamento e colonização. A implantação de pastagens também tem crescido de forma preocupante nas áreas de Reforma Agrária, como observado por educandos oriundos dos municípios do interior durante os debates, colocando em risco a diversidade funcional dos sistemas familiares de produção, que são a base da sua própria existência.

As atividades práticas têm a maior carga horária no desenvolvimento das competências técnicas dos cursos do Pronera, sendo também as que mais envolvem e geram interesse nos educandos. Neste caso, a práxis complementa a etapa de problematização, dando origem a perguntas e questionamentos que funcionam como temas geradores da etapa de investigação realizada posteriormente. Temas geradores, segundo Pistrak (1981), são justamente questões extraídas da realidade, em torno das quais se passa a desenvolver uma determinada unidade de estudos, integrando conhecimentos (saber) e habilidades (saber fazer).

A atividade de reconhecimento dos ambientes onde são realizadas práticas de campo permite desenvolver as habilidades de realizar levantamentos de informações preliminares para a implantação de sistemas produtivos agroecológicos e realizar diagnóstico das condições da área onde são realizados os plantios. Os educandos são estimulados a utilizar as sensações – visão, tato, olfato, audição – e trocar experiências sobre as propostas de intervenção, garantindo que elas sejam definidas segundo suas experiências e percepções. Segundo Makarenko (1978), essa situação de ensino-aprendizagem denomina-se atividade objetivada, ou seja, uma situação que provoca o educando a aprender diante de um desafio concreto.

A etapa de investigação sobre ecologia de florestas tropicais é uma estratégia pedagógica de suma importância no escopo da metodologia adotada, permitindo o desenvolvimento da habilidade de planejar sistemas de produção com base na vegetação original e nas condições edafo-climáticas locais, considerando a sucessão natural e a complexificação do sistema. As noções de ciclagem de nutrientes e sucessão secundária discutidas durante a dinâmica do

flanelógrafo são novamente abordadas no experimento prático de ecologia florestal, evidenciando que, para um reflorestamento ter estrutura de floresta, é necessário ter alta diversidade de espécies pertencentes a diferentes grupos ecológicos, introduzidas juntas desde o início e em alta densidade. Além da ecologia florestal e sucessão natural, a atividade mobiliza conhecimentos em fisiologia vegetal, ciclos biogeoquímicos, ciclo hidrológico, fotossíntese, respiração, polinização e dispersão de sementes.

De acordo com Makarenko (1978), a investigação está intrinsecamente ligada à análise da realidade, possibilitando construir a solução de um problema a partir do conhecimento da sua situação atual e da sua história anterior, constituindo-se em um método de analisar a realidade para poder fazer proposições mais adequadas de intervenção. A investigação, neste sentido, “pressupõe formulação, comparação e análise, qualificando a ação dos sujeitos na realidade e contribuindo no processo de formação da competência humana” (DEMO, 2002). Dessa forma, a utilização da investigação como estratégia pedagógica mostra-se adequada para o estudo da Agroecologia, gerando subsídios para o desenvolvimento de formas alternativas de uso da terra.

Os espaços didáticos para atividades práticas na área da Escola da Floresta são bastante diversificados, formados por um mosaico de paisagens com áreas de floresta, capoeiras de diferentes idades, roçados, açudes, pomares e sistemas agroflorestais, ampliando as possibilidades de realização de diversas atividades de ensino-aprendizagem. Assim,

a educação no campo ocorre tanto nos espaços escolares como fora deles, envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, a sala de aula funciona como espaço específico de sistematização, análise e síntese das aprendizagens. Nos diferentes ambientes utilizados durante as atividades práticas dos cursos do Pronera, os educandos têm a oportunidade de implantar, manejar e monitorar parcelas experimentais de sistemas de produção agroecológicos. Os dias de atividade prática de plantio e manejo agroflorestal propiciam um intenso contato entre os educandos e entre educandos e educadores. O fato de trabalharem juntos, enfrentando as dificuldades e desafios, ou seja, o fato de vivenciarem coletivamente o processo

de identificação, análise e solução dos problemas, gera corresponsabilidade, respeito e confiança, aspectos fundamentais para que processos de ensino-aprendizagem possam avançar (BRANDÃO, 1982). Assim, o trabalho como princípio educativo proporciona o resgate de valores coletivos, contribuindo para a autonomia dos educandos.

A floresta, as capoeiras, os sistemas de produção agroecológicos, enfim, os ambientes naturais da escola, são espaços formativos privilegiados de articulação entre pesquisa e propostas de intervenção, oportunizando a realização de atividades que estimulam o desenvolvimento do espírito coletivo e promovem valores de equidade de gênero, geração, etnia, identidade sexual e religiosidade, possibilitando o desenvolvimento da habilidade de trabalhar em equipe.

Os intercâmbios e trocas de experiências em áreas de agricultores familiares agroflorestais são atividades que também compõem a estratégia pedagógica do Pronera no Acre, valorizando o conhecimento tradicional e proporcionando o diálogo entre diferentes saberes. Assim, as visitas nas áreas de Reforma Agrária realizadas durante o curso permitem relacionar o conhecimento técnico com a vivência prática da realidade local. Atividades dessa natureza são de grande importância na formação técnica dos educandos, pois “a atualização dos conhecimentos necessários ao mundo do trabalho no campo deve necessariamente reconhecer o saber acumulado pelos agricultores familiares em sua cultura e sua trajetória de vida” (BRASIL, 2005).

Durante as visitas nas áreas de produtores, os educandos tiveram papel decisivo no seu próprio processo de formação, contribuindo na coordenação e avaliação das atividades. Na volta à escola, a sala de aprendizagem é utilizada como espaço de síntese e debate sobre as visitas, proporcionando situações de aprendizagem que permitem desenvolver conhecimentos importantes a respeito de Agroecologia e organização social.

A avaliação das atividades é outro ponto que merece destaque na metodologia adotada. Durante as atividades de ensino-aprendizagem realizadas, os educandos produzem relatórios individuais e em grupo, painéis com a sistematização dos resultados dos experimentos de campo, desenhos e croquis das áreas implantadas, acervos fotográficos e bancos de imagens das visitas e atividades práticas, fazendo com que as turmas sejam

também responsáveis pela sistematização e registro das atividades desenvolvidas no curso.

Na abordagem de avaliação utilizada, o erro é encarado como parte fundamental do processo didático-pedagógico, devendo ser de caráter dialógico, processual e não punitivo, ou seja, é preciso construir um sistema de avaliação formativo e continuado, visando determinar em que grau foram atingidos os objetivos fixados e determinar a eficiência da metodologia adotada pelo educador, não sendo recomendado fazer apenas uma avaliação certificativa no final de cada momento de aprendizagem.

Nesse contexto, devem ser diversificadas as fontes de avaliação ao longo do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As perguntas objetivas, as situações-problema e as atividades práticas avaliam a área motora e cognitiva do ensino, permitindo um juízo de valor a respeito das competências e habilidades trabalhadas, bem como a capacidade de argumentar, selecionar e organizar ideias na forma de produções textuais a respeito dos temas selecionados pelos educadores e educandos. Da mesma forma, os relatórios produzidos, as apresentações orais, os painéis com os resultados dos experimentos práticos, além das observações dos educadores e das próprias autoavaliações dos educandos, também podem ser utilizados como fontes de verificação da aprendizagem e do desenvolvimento individual e coletivo das turmas em formação.

A importância das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo

As ações educativas no âmbito do Pronera no Estado do Acre têm gerado importantes aprendizados para a implementação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e oportunizado a sistematização de considerações relevantes para a qualificação do programa, tais como:

- ✓ O envolvimento da sociedade civil, de organizações de trabalhadores rurais, movimentos sociais e sindicais rurais, órgãos públicos e instituições de pesquisa e ensino, se constitui em estratégia fundamental na construção de uma proposta pedagógica coerente e contextualizada no âmbito regional e local.

- ✓ O perfil de conclusão dos educandos precisa estar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da instituição educacional e com o contexto socioambiental da região, formando cidadãos conscientes da realidade em que vivem e preparados para atuarem como agentes de transformação.
- ✓ Consolidar a prática da pesquisa como método didático, pois está relacionada com o próprio princípio de interagir teoria e prática, demonstrando perfeita sintonia com o contexto da proposta educativa do Pronera.
- ✓ O itinerário dos processos formativos deve sempre ser definido em função do calendário agrícola, das características culturais da população local e do clima da região.
- ✓ Propor, discutir e selecionar com antecedência os materiais didáticos, textos e publicações a ser trabalhados durante o curso, garantindo que estejam em consonância com o plano de curso e em sintonia com a realidade das áreas de Reforma Agrária e agricultura familiar.
- ✓ Para o desenvolvimento de atividades práticas de implantação e manejo de parcelas experimentais de sistemas de produção agroecológicos, é necessário prever com antecedência a aquisição de insumos e ferramentas, sendo recomendável a participação de agricultores e instrutores experientes na prática agroflorestal.
- ✓ Promover uma avaliação dialógica e processual das atividades didático-pedagógicas propostas, e não apenas uma avaliação certificativa no final de cada disciplina ou momento de aprendizagem.
- ✓ Buscar coerência entre o número de educandos, equipe executora e infraestrutura disponível.
- ✓ Promover mais integração com a coordenação pedagógica, principalmente na construção dos planos de aula e na avaliação das atividades de ensino-aprendizagem, bem como com as comunidades rurais do entorno e com outras iniciativas da mesma natureza.

Referências

ACRE, GOVERNO DO ESTADO. *Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre*. v. 2. Instituto de Meio Ambiente do Acre – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente, Rio 2006, CD ROM.

BORDENAVE, Juan Dias; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* n. 9.394/1996, Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares*, Brasília, 2005.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IDEP – Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr Grechi. *Plano de Curso Técnico em Agroecologia do Pronera*. Rio Branco, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Edusp, 1996.

LIMA, Mário José de. *Tempos e temas do Acre*. Rio Branco/AC, 1994.

MAKARENKO, Anton. *Problemas da educação escolar soviética*. Lisboa: Seara Nova, 1978.

OLIVEIRA, M. V. N. de. *Uma breve história da luta acreana*. Rio Branco, 2010.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.



Residências agrárias do Nordeste: na busca de uma convivência com o semiárido

Maria Inês Escobar da Costa¹

A Residência Agrária no Nordeste sempre apresentou características específicas deste universo diverso que é o rural nordestino. Desde a primeira turma de educandos, no ano de 2006, os desafios apresentaram-se com a mesma intensidade desta cultura vibrante que é sertaneja, litorânea, da serra e de tantos outros espaços e territórios.

A Região Nordeste abriga quase que integralmente o semiárido brasileiro, que corresponde a aproximadamente 11% do território nacional e 90% da região. Do ponto de vista da estrutura fundiária, apresenta extrema concentração, com grande número de minifúndios. A territorialização dos assentamentos e das unidades de agricultores familiares, a realidade das instituições de ensino superior do Nordeste e a especificidade do semiárido nordestino trouxeram inúmeros aprendizados no âmbito das "Residências Agrárias nordestinas".

Já na turma de 2006 analisávamos a existência de vários centros de ensino superior rodeados de assentamentos de Reforma Agrária e de agricultores familiares, paralelo ao número bem reduzido de pesquisadores e professores com algum conhecimento sobre aquela realidade vizinha. Poucos professores já haviam estado ou desenvolvido alguma ação nos assentamentos. Havia um desconhecimento, uma invisibilidade de uma realidade muito presente. É claro que esse quadro é consequência da histórica opção política e ideológica dos centros de pesquisa e ensino superior no País, e mais particularmente os das Ciências Agrárias, que sempre estiveram articulados a um modelo de desenvolvimento do campo excludente e elitista, com proximidade à concepção que se radicalizou nos anos 1990, na qual a Reforma Agrária era defendida como política compensatória, uma vez que os grandes produtores respondiam às demandas do mercado.

Segundo essa corrente de pensamento, se tornaria muito oneroso ao Estado tornar competitivos os pequenos proprietários beneficiários da Reforma Agrária. E, ao se considerar a Reforma Agrária uma política compensatória, desnecessária economicamente para o País, a realidade do desenvolvimento da sociedade brasileira foi e ainda está sendo tratada de maneira fragmentada, como se houvesse exclusivamente um problema econômico descolado da sua raiz histórica, das suas consequências sociais, culturais e econômicas.

Vale lembrar o relatório da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) da Terra (15/6/2004), em que Plínio de Arruda Sampaio salienta a existência de vários, frequentes, sucessivos e consensuais estudos que demonstram correlação direta entre a concentração da propriedade da terra e a concentração da pobreza. Observa-se, assim, que o desenvolvimento deve ser sempre historicizado, lido a partir dos conjuntos das relações sociais em que se desenvolveu, senão corre-se o risco de uma leitura economicista da participação de outros atores sociais que não o capital.

Essa realidade vem se modificando nos últimos seis anos com a interiorização de novos *campi* de universidades, novos professores, muitos deles vindos de experiências populares com os movimentos sociais do campo, além das iniciativas, programas e projetos de formação, como o Programa Residência Agrária. O próprio nome Residência Agrária e não Residência Agrônômica reflete em que "chão" o programa "pisa" e o que se propõe a discutir. De maneira mais ampla, esse programa reflete os principais temas do debate da questão agrária brasileira e nordestina, não se restringindo apenas a uma discussão de matrizes tecnológicas, articulado a um momento de crítica, de construção e reflexão acerca da questão rural.

Podemos observar também esse espírito na Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, consolidada na proposta da Secretaria de Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SAF/MDA), em 2003, e nos documentos orientadores do então audaz Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES/Incr), lançado em 2004, quando as responsabilidades e as expectativas sobre a atuação dos técnicos não se resumiam ao aspecto da produtividade das propriedades. Objetivava-se que os profissionais contribuíssem na organização dos trabalhadores, no atendimento às demandas básicas de saúde, cultura, educação, abastecimento de água, sistemas de moradia, energia elétrica, instalações comunitárias,

¹Agrônoma, mestre em Política Pública e Meio Ambiente. Professora da Universidade Federal do Ceará. E-mail: escobar@ufc.br.

preservação dos recursos naturais, enfim todas as questões que direta ou indiretamente estão relacionadas com o desenvolvimento integral da comunidade. Portanto, esse profissional deveria ser capaz de atuar como um agente de desenvolvimento.

Nas Residências Agrárias nordestinas, envolvemo-nos em um sistema de representações, percepções e sensibilidades acerca da experiência do ser humano e da natureza do entorno. No semiárido, isso significa conhecer como a ideia de natureza, produção e também das profissões são construídas no fazer da cultura e da história. A própria ideia de semiárido, entendida como sinônimo de seca, que é apenas um de seus aspectos, remete-nos à dificuldade de interpretação da realidade ambiental e sociocultural dessa região, considerando a visão hegemônica reducionista.

Durante a Residência, convivemos com algumas desistências de educandos que não se adaptaram às condições ambientais do trabalho de campo. Estudantes de Veterinária, por exemplo, acostumados aos ambientes artificializados e distantes das unidades de produção tiveram dificuldades de permanência no campo, nos assentamentos. Outra dificuldade era contribuir de maneira prática no desenvolvimento de sistemas de produção agroecológicos para além dos pacotes tecnológicos, sejam eles agroecológicos ou não. Ler e interpretar a realidade ambiental e sociocultural requer ferramentas interdisciplinares. E elas são requeridas na sustentação da produção familiar e agroecológica.

As Residências Agrárias nordestinas são agroecológicas – é condição *sine qua non* para a construção das práticas da Educação do Campo e, mais ainda, para um projeto de Residência Agrária dentro da especificidade da agricultura familiar camponesa e do desenvolvimento sustentável do semiárido.

Gomes (2005), em seu texto base para o I Encontro de Agroecologia das Unidades da Embrapa e Parceiros, discute Agroecologia na perspectiva de que ela ainda não representa um novo paradigma. Só chegará a sê-lo quando ocorrer uma profunda ruptura na base epistemológica que dá sustentação ao paradigma ainda em vigor, o que não se verifica de forma generalizada. Embora essa visão esteja alicerçada em uma dura realidade, podemos perguntar onde se dá a ruptura na base epistemológica que dá sustentação ao paradigma em vigor. Nos centros de pesquisa? Nas universidades produtoras de conhecimentos, formadoras de pesquisadores e técnicos do campo? Na sociedade civil

organizada? Se não são só esses os sujeitos que o fazem, eles e suas instituições constituem a maior parte do grupo que opera a maior parte das rupturas. Essas pessoas e instituições estão no “campo” da Residência Agrária.

Assim, herdamos desafios coletivos, como o de enfrentar essa questão em conjunto com professores formados há muito tempo pela ciência clássica, herdeiros das concepções conservadoras de desenvolvimento do campo, e estudantes formados por esses professores, agricultores e técnicos. Isso tem sido bastante construtivo, na medida em que a conjunção de discursos e experiências diversas é geradora de uma desordem nos conceitos preestabelecidos e no sistema de representações do campo nordestino, criando possibilidades de ultrapassarmos os limites da Agroecologia como disciplina científica, complexificando seu significado e alargando seus efeitos.

A Agroecologia é um dos temas que mais apresenta interfaces e possibilidades de entrelaçamento dentro das temáticas que são cerne na proposta de formação e qualificação profissional do Programa Residência Agrária. Ela faz parte de um momento especial de transição paradigmática no campo ambiental e agrário. Devemos salientar, como faz Santos (2001), que, ao utilizar instrumentos da crítica moderna para pensar sobre um desenvolvimento sustentável e a Agroecologia, poderemos ser subparadigmáticos, pois cairíamos no risco de buscar possibilidades emancipatórias que ainda julgamos possíveis dentro do paradigma dominante. Ainda, segundo Santos, essas estratégias emancipatórias dentro do paradigma dominante podem tender a se transformar em estratégias regulatórias.

No Programa de Residência Agrária, a discussão agroecológica tem centralidade e busca uma pedagogia própria para essa formação, que é estética, emocional, relacional, ambiental e humana. Há uma expectativa crescente na evolução desse projeto de Residência, causando uma efervescência nas turmas de formandos das Ciências Agrárias e, agora, de diversas áreas do conhecimento, pois as novas Residências Agrárias nordestinas são formatadas para turmas de educandos com formações de nível superior em diversas áreas de conhecimento.

O Programa Residência Agrária no Nordeste é uma abordagem à educação, ao trabalho e à aprendizagem qualitativamente diferenciada. Trata-se de um projeto engajado dentro de uma concepção de justiça social, de partilha de riquezas, de convivência com o semiárido, de uma Reforma Agrária de

qualidade, que incluía a revolução do conhecimento, da educação e da ciência. Isso, sabemos, está envolto em um mar de dificuldades da sociedade atual. Porém, são por essas dificuldades e desigualdades que o Programa existe e se situa como ferramenta de transformação.

A seguir, detalhamos um pouco das diversas especificidades do Programa Residência Agrária no Nordeste, em que procuramos destacar alguns trabalhos de educandos(as) inseridos em coletivos de trabalho e de estudo.

Residência na construção das escolas do campo do Ceará – Escola João Sem Terra

O educando Yvan Viana² realizou sua Residência no Assentamento 25 de Maio, na Escola do Campo João Sem Terra. Na trajetória do Assentamento 25 de Maio, a educação é uma das lutas prioritárias, onde já foram realizadas diversas atividades com o intuito de erradicar o analfabetismo entre as famílias. Em 2008, a equipe de assessoria técnica, social e ambiental, lotada no assentamento, identificou que 324 pessoas entre jovens e adultos, representando 10% da população, não eram alfabetizadas.

O acesso ao ensino médio foi um grande desafio enfrentado pelas famílias, pois quando os jovens concluíam o ensino fundamental tinham de se deslocar à sede da cidade de Quixeramobim, a 42 km de distância, ou para o município de Madalena. Esse foi um dos motivos pelos quais, desde a realização da Marcha Nacional pela Reforma Agrária, em 2005, reivindicou-se a construção de uma Escola do Campo de ensino médio, que só se efetivou a partir da primeira jornada de luta, em abril de 2007. No Estado do Ceará há projeto de instalação de 11 escolas do campo, distribuídas por várias regiões, conforme quadro a seguir.

N.	Escola	Assentamento (local)	Cidade	Situação
01	EEEM Maria Nazaré de Sousa	Maceió	Itapipoca	Funcionando
02	EEEM Francisco Araújo Barros	Lagoa do Mineiro	Itarema	Funcionando
03	EEEM Florestan Fernandes	Santana	Monsenhor Tabosa	Funcionando
04	EEEM João dos Santos Sem Terra	25 de Maio	Madalena	Funcionando
05	EEEM	Salão	Mombaça	A construir
06	EEEM	Nova Canaã	Quixeramobim	Em construção
07	EEEM	Santa da Cal	Canindé	A construir
08	EEEM	Logradouro I	Canindé	A construir
09	EEEM	Chico Mendes	Icó	A construir
10	EEEM	Antonio Conselheiro	Ocara	A construir
11	EEEM	Conceição do Bonfim	Santana do Acaraú	A construir

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

²Engenheiro agrônomo, orientado pela professora Maria Inês Escobar (UFC).

✓ Escolas do campo do Estado do Ceará

Em abril de 2010, a Escola do Campo João dos Santos de Oliveira iniciou as atividades, com seis turmas em funcionamento (1ª, 2ª e 3ª séries) do ensino médio. A escola possui diversos equipamentos e estrutura física de muita qualidade, destacando-se o campo experimental, a quadra poliesportiva, o laboratório de ciências, o laboratório de informática, a sala de multimeios, entre outros. Os alunos frequentam a escola diariamente no período da tarde e a cada dia duas turmas frequentam a escola em regime integral (manhã e tarde). A efetivação do período integral é um dos grandes desafios enfrentados, pois os jovens estão se ausentando no período da manhã em virtude de tarefas domésticas.

O Assentamento 25 de Maio teve participação ativa nas lutas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que conquistaram as escolas de ensino médio do Campo para as áreas de Reforma Agrária. Foi por meio de sua organização que se assegurou o processo coletivo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola, bem como vem zelando permanentemente pela sua construção efetiva. A Residência na Escola do Campo João Sem Terra teve como foco estudar e experimentar com os educandos novas racionalidades que aqui chamamos de “outras ciências” ou saberes. Para Enrique Leff, essas novas racionalidades diferenciam-se da racionalidade capitalista, porque nelas se abrigam práticas culturais de valorização da natureza e sua diversidade, diferente da lógica capitalista que produz conhecimento voltado à subtração e degradação da natureza. Reconhecer “novas racionalidades” é, portanto, não aceitar uma única forma de pensar a partir de uma só perspectiva ou lógica.

Trabalhamos com o conteúdo de ciências a partir da temática dos agrotóxicos *versus* defensivos naturais, indagando a origem das racionalidades que defendem o uso e o não uso de determinadas tecnologias na produção de alimentos. Para tanto, foi imprescindível transitar por diferentes áreas do conhecimento. Nesse campo, a Agroecologia constitui-se como importante elemento para discutirmos o “diálogo entre ciências”, pois ela é definida também como sistematização de conhecimentos baseados em técnicas e saberes tradicionais (*Dicionário da Educação do Campo*, 2012). A Agroecologia propõe uma abordagem integrada na atividade agrícola. Segundo Leff (2002, p. 44), “o saber agroecológico contribui para a construção de um novo paradigma produtivo ao mostrar a possibilidade de produzir com a natureza”.

Descobrimos a escola do campo como um “laboratório de ciências”, que possibilita diálogos entre saberes e conhecimentos diversos, proporcionando trabalhar as dimensões da cultura, da autonomia e a auto-organização dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa metáfora da escola do campo como laboratório vivo nos trouxe preciosas reflexões acerca dos desafios de articulação da realidade camponesa com a realidade da educação formal, mesmo estando a escola situada no coração de um assentamento de Reforma Agrária.

O funcionamento da Escola João dos Santos de Oliveira no Assentamento 25 de Maio é recente (apenas três anos). Ela ainda vivencia os desafios da implantação de seu Projeto Político-Pedagógico, o que implica, na perspectiva da Educação do Campo, uma ruptura com o atual modelo de educação e de sociedade vigente. De certa forma, a escola em questão ainda se vê vinculada e atrelada em alguns aspectos ao modelo tradicional de educação. No entanto, isso não tem impedido que seu espaço se estabeleça como um “laboratório” de experiências, de diálogo e ciências.

No projeto interdisciplinar desenvolvido com um coletivo de estudantes da Escola, foram realizados diagnósticos sobre o uso de agrotóxicos por parte das famílias assentadas, análise dos dados e debates a respeito das possibilidades de ação nessa realidade. Foram preparadas oficinas e uma experimentação acerca de elaboração de defensivos naturais, utilizando ingredientes existentes no próprio assentamento.

Pesquisas revelam que o perfil de uma juventude que se organiza nos movimentos sociais rurais do Brasil (onde se articula e fundamenta as escolas do campo), se diferencia significativamente em relação aos dados estatísticos, como os colhidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2006). E o fator mais importante que compõe esse diferencial é a escolaridade. Os jovens que se envolvem e participam de movimentos sociais (que aqui entendemos como todas as ações que acontecem em um assentamento rural de luta, como o 25 de Maio) têm índice de nível escolaridade elevado. O que se percebeu, portanto, é que a juventude, além de ponte, que faz ligações, que comunica lugares e pessoas, é um campo de possibilidades de transformação da realidade camponesa.

Residência nos agrupamentos culturais dos assentamentos

A educanda Cleiviane Marques Vasconcelos³ realizou um mapeamento cultural em assentamentos do município de Canindé, o segundo município em número de assentamentos no Brasil. Os assentamentos estudados estão em processo de desenvolvimento da produção cultural, experimentando o acesso à elaboração e gestão de políticas culturais. Em estágios distintos pela experiência dos anos de atuação e de apoio institucional, cada grupo segue aprendendo de acordo com as conquistas e perdas. A experiência resulta do tempo de atuação e reflete o percurso feito por essas comunidades desde a criação do assentamento aos dias atuais, evidenciando a busca pelo fortalecimento das identidades. Estão em fase de desenvolvimento institucional, adquirindo experiências e descobrindo caminhos para fortalecer a cultura camponesa, inseridos em uma rede temática pela arte e cultura na Reforma Agrária – o Programa de Arte e Cultura na Reforma Agrária (Pacra).

Considerando a importância de qualificar nosso olhar sobre os agrupamentos culturais no campo e seus hibridismos, faremos uma breve descrição de alguns agrupamentos.



Foto: Pacra

Grupo Carrapicho - Assentamento Todos os Santos, Canindé

O Assentamento Todos os Santos fica localizado no município de Canindé, aproximadamente a 120 km da capital cearense, e está inserido no Território da Cidadania dos Sertões de Canindé. No ano de 1996, o Incra compra as terras e aloca famílias em uma área totalmente devastada pelos efeitos da produção do carvão. Segundo Margarida Rodrigues, a coordenadora do Grupo

³Graduada em Teatro, ex-integrante de equipe de ATES em Canindé, recebeu orientação da professora Maria Inês Escobar (UFC).

de Teatro Carrapicho, também líder comunitária, o cenário inicial do assentamento era devastador. O primeiro e maior desafio encontrado na comunidade não foi a sobrevivência da população nesse cenário caótico, mas sim a luta da liderança para a transformação dessas pessoas, em busca de uma mudança de mentalidade, pois predominava o analfabetismo e o êxodo dos jovens para o sul do País.

O passo inicial foi a busca pela transformação por intermédio da arte, da cultura e da Educação do Campo. Foi assim que surgiu o grupo de Teatro Carrapicho, criado por jovens e crianças filhos de assentados, sob a coordenação de Margarida.

Os trabalhos iniciais foram realizados a partir das místicas e do trabalho de conscientização ambiental e social. Conjuntamente, houve uma incansável luta até conseguirem a primeira escola para a comunidade, funcionando na casa sede. Sem cadeiras e sem material, as crianças tiveram os seus primeiros anos escolares sentadas no chão. Em parceria com o MST, a comunidade conseguiu uma escola de alfabetização para adultos pelo Pronera, e, segundo dados obtidos com a liderança do assentamento, 100% das famílias moradoras do assentamento trocaram o carimbo digital pela assinatura. Hoje, o assentamento tem jovens formados nas áreas de Pedagogia, Análise de Sistemas, Serviço Social e graduandos em Enfermagem. No ano de 2008, o assentamento ganhou, por edital do Ministério da Cultura, o Pontão de Cultura Terra Viva, Terra de Arte, abrangendo outros assentamentos do Ceará, totalizando 17 grupos espalhados por todo o Estado.



Foto: Cleiviane Marques Vasconcelos

Grupo Raízes da Terra – Assentamento Tiracanga, Canindé

O assentamento Tiracanga fica localizado, aproximadamente, a 120 km de Fortaleza, no interior do município de Canindé, e faz parte do Território da Cidadania dos Sertões de Canindé. Na comunidade vizinha existia um grupo de reisado, muito apreciado pelos moradores de Tiracanga, alguns homens participavam como brincantes, mas com o passar do tempo, a prática deixou de existir, restando apenas o desejo de retomar a brincadeira, desta vez na comunidade com a participação de membros internos.

A principal ação cultural considerada pelos moradores é o tradicional Forró Raiz, um evento realizado frequentemente na comunidade, desde o primeiro ano de assentamento. Segundo moradores, essa prática traduz a unicidade da população local, reunindo adultos, jovens e crianças em uma brincadeira saudável em torno da arte. Com o apoio institucional da escola, os jovens iniciaram a prática das quadrilhas nos períodos juninos, e por muito anos permaneceram realizando suas atividades sem conhecimento de políticas culturais e leis de incentivo para a arte. Para a manutenção das atividades, os jovens se reuniram no plantio de hortas, mas não houve prosperidade, devido às condições climáticas e às dificuldades de irrigação, já que nesse período não haviam projetos de irrigação no assentamento.

Somente a partir de 2005, quando foram inseridos no Programa Agente Cultura Viva, Tiracanga tomou conhecimento do Projeto Arte e Cultura na Reforma Agrária e da existência de políticas culturais. Nesse período, a juventude encontrava-se organizada e pertencente ao grupo Raízes da Terra. Com o apoio do Pacra, iniciaram seus primeiros projetos em busca das políticas públicas para a cultura no assentamento.

Há, aproximadamente, quatro anos consecutivos, o grupo apresenta coreografias temáticas na abertura da festa religiosa em homenagem a São Francisco das Chagas, em Canindé, no mês de outubro. O Grupo Raízes da Terra, fruto de uma geração de agricultores, que transmitiram a seus descendentes o amor pela cultura, hoje repassa às crianças os mesmos ensinamentos. Foi assim que surgiu o Sementinhas, grupo de dança mirim, que, sob a coordenação dos jovens, desde o ano de 2007, tem o objetivo de preparar as crianças para, no futuro, assumirem posto no Grupo Raízes da Terra. O Grupo tem por tradição as danças folclóricas, mas foi observado nas gerações mais jovens uma grande tendência a danças contemporâneas.



Foto: Cleiviane Marques Vasconcelos

Grupo Brilho do Sol – Assentamento Monte Orebe e Nossa Senhora de Fátima

Em 2008, nasceu o Grupo de Teatro Brilho do Sol, constituído por jovens dos Assentamentos Monte Orebe e Nossa Senhora de Fátima. Entre o período de 2008 a 2010, o grupo desenvolveu trabalhos iniciais dentro da própria comunidade e, somente a partir de 2011, apoiado pelo Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural, deu seus primeiros passos fora dos assentamentos. O grupo ainda é muito jovem, mesmo assim obteve, em 2011, apoio do Programa Banco do Nordeste de Cultura/Parceria BNDES para a elaboração de projeto de montagem de espetáculo. Após esse projeto, o grupo passou a participar de outras atividades culturais em parceria com outros assentamentos.

A atuação de agentes culturais, seja do campo ou da cidade, é ascendente, mesmo que se trate de uma área nova, pouco explorada e em processo de desenvolvimento. Os mecanismos de acesso às políticas culturais são ainda desconhecidos por grande parte dos atores culturais, pela exigência na documentação das instituições e trato administrativo necessário às gestões. A contribuição do Pacra nos assentamentos de Canindé tem possibilitado a fruição da produção cultural, gerando produtores locais e fortalecendo a construção de uma Rede de Produção Cultural na Reforma Agrária pela Arte e Cultura. Dados obtidos nas três comunidades mostram que o grupo com nível de escolaridade mais elevado também tem maior desenvolvimento cultural.

As políticas culturais são ferramentas importantes para o desenvolvimento agrário, pois se percebeu nos assentamentos estudados que as comunidades que possuem maior acesso às atividades culturais são mais estimuladas à participação nas discussões referentes ao assentamento. A arte e a

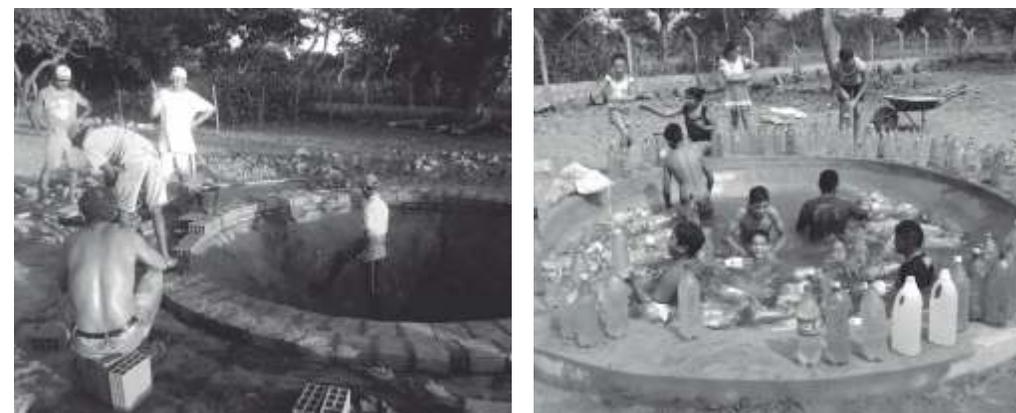
cultura nessas comunidades funcionam como mecanismos de estímulo intelectual, fomentam a participação política da comunidade e favorecem a permanência de jovens no campo. Segundo entrevistas coletadas nas coordenações dos grupos, o êxodo de jovens dos assentamentos diminuiu após implantação de políticas culturais nos assentamentos, pois além das atividades artísticas, alguns jovens têm a oportunidade de desenvolver atividade remunerada nos projetos em execução. Além das políticas culturais, jovens se formam e desempenham suas atividades profissionais no próprio assentamento ou na sede do município, sem precisar se ausentar de casa por longos períodos, permanecendo ativos em seus grupos.

Residência nas hortas coletivas

O educando Antônio Jeová Sampaio⁴ realizou sua Residência, inserido no projeto Crianças Construindo a Soberania Alimentar, no assentamento Antonio Conselheiro, no município de Aracoiaba.

Para a Escola Raimundo Facó, a convivência com o semiárido passa pelo desenvolvimento de um conjunto de alternativas viáveis de produção. Em visitas à escola, encontramos experiências de trabalho coletivo desenvolvidos pelas crianças do campo, que revelam ações alternativas baseadas na Agroecologia e consideradas fundamentais na convivência com o semiárido.

As fotos a seguir revelam atividades desenvolvidas pelo trabalho coletivo na escola, no ano de 2011.



Construção da horta didática

⁴Pedagogo, orientado pela professora Alexandra Maria de Oliveira (UFC).

No ano de 2011, o projeto Crianças Construindo a Soberania Alimentar passou a fazer parte do trabalho com a horta didática, experiência inovadora para a Escola, importante instrumento didático e alvo de visitantes. O projeto também tem gerado inúmeras ações envolvendo toda a comunidade escolar, em uma terra, literalmente, muito fértil.

A horta escolar como espaço educativo tem caráter multi e transdisciplinar para o desenvolvimento de conceitos, habilidades e capacidades de formação de racionalidades com vistas ao fortalecimento da agricultura camponesa. A horta é um instrumento pedagógico que fornece alternativas metodológicas no trabalho dos conteúdos disciplinares e tem sido espaço de formação presente na Escola Raimundo Facó, com o entendimento de que inserir a produção de alimentos no ambiente escolar, gera a oportunidade de praticar a agricultura com interesse social. De acordo com os professores, a horta contribuiu para renovar os conhecimentos didáticos na relação com o campo, além de promover maior interesse dos educandos em participar das aulas unindo teoria e prática de forma lúdica e recreativa.

Ao celebrar os vinte anos de existência do assentamento Antonio Conselheiro, a Escola Raimundo Facó, entre as comemorações, apresentou o Projeto Crianças Construindo a Soberania Alimentar como uma das conquistas, entre outras, do assentamento na trajetória de lutas e mostrou a importância de as crianças celebrarem o aniversário do assentamento como marca da libertação, revelando aprendizados para além da escola, trazendo a valorização e respeito à luta pela terra e a valorização da cultura e do saber cuidar.

Nas feiras da agricultura familiar

Os educandos⁵ Maria Neila Ferreira dos Santos⁶, Florença Moreira Gonçalves⁷ e Samuel Lima Pinheiro⁸ realizaram sua Residência Agrária na Feira da Agricultura Familiar do município de Quixeramobim. Trabalharam com diferentes aspectos da feira e com os diferentes sujeitos, agricultores(as) e assentados(as), consumidores(as), técnicos(as) e gestores públicos.

⁵Os três educandos realizaram seu trabalho orientados pela professora Helena Selma Azevedo (UFC).

⁶Economista doméstica.

⁷Engenheira de alimentos.

⁸Graduado em Administração.

Na feira, eles perceberam os gargalos e potencialidades da produção familiar no Estado do Ceará, embora em tempos de seca, a avaliação desenvolvida durante a Residência aponte caminhos e contribua de forma séria com o desenvolvimento das atividades dos agricultores (da feira). A maior parte do público frequentador, 67%, está na faixa etária de 40 a 60 anos, com escolaridade de nível fundamental e médio (53%), e desempenham diversas profissões (69%); 62% possuem renda mensal na faixa de um a dois salários mínimos. Suas compras na feira são feitas semanalmente e gastam na faixa de R\$ 15,00 a R\$ 30,00 por feira. A maioria dos(as) entrevistados(as), 98%, avaliou que a qualidade dos produtos oferecidos é boa e ótima; 40% consideram boa a quantidade dos produtos expostos na feira; e 58% consideraram a variedade média. Em relação à higiene, 83% avaliaram como boa e ótima. A feira da agricultura familiar de Quixeramobim foi considerada de grande importância para a população local, promovendo segurança alimentar e nutricional dos(as) consumidores(as).

As razões mais citadas para consumir os produtos e continuar comprando na feira foram: a percepção de que os alimentos são de qualidade, bem feitos e provenientes de uma organização de agricultores(as) familiares, a busca por fartura e por produtos mais saudáveis, bom atendimento, produtos naturais e preço acessível. Outro atrativo da feira é a animação, pois conta com boa música sertaneja, assegurando às pessoas o prazer de comparecer à feira e ver os(as) agricultores(as) vendendo seus produtos produzidos no próprio município. Os alimentos adquiridos/consumidos com maior frequência foram: verduras, legumes/tubérculos, frutas diversas, pimentas, milho verde, peixe, feijão, galinha, tapioca/beiju, bolos, pamonha, "chapéus de couro", derivados de leite (queijo, nata), doces e mel. Isso confirma a aceitação e valorização dos sabores produzidos localmente pelas próprias famílias, trazendo temperos e cheiros que não são encontrados nos produtos adquiridos nos supermercados. Além desses alimentos, os(as) consumidores(as) adquirem outros produtos, como vassouras de palha, tapetes feitos com retalhos e outros artefatos artesanais feitos com material reciclável.

Os consumidores, de modo geral, consideram a variedade dos produtos limitada, devido à falta frequente de produtos básicos como feijão e cheiro-verde (coentro e cebolinha). Os consumidores(as) ressaltam como aspectos positivos da feira a qualidade dos produtos, o ambiente agradável e o contato direto entre agricultores(as) e consumidores(as). A maioria dos consumidores(as) é público

fiel, constante, valoriza o espaço, as famílias, gosta dos produtos. Foram construídas relações de amizade, confiança e aceitabilidade. Há satisfação em adquirir produtos oriundos da agricultura familiar e produzidos pelas próprias famílias.

A Feira da Agricultura Familiar de Quixeramobim está em processo de transição agroecológica e, assim, vem fortalecendo semanalmente a construção do conhecimento agroecológico a partir da produção de alimentos em equilíbrio com a natureza, estabelecendo relações de confiança com as famílias consumidoras e buscando promover a soberania e segurança alimentar de todos os envolvidos. No entanto, destaca-se a necessidade de maior articulação entre os gestores públicos e a associação comunitária no sentido de atender às demandas das famílias agricultoras e assim aumentar o número de famílias comercializando e, conseqüentemente, de produtos em oferta, possibilitando-se, dessa forma, aumento também do público consumidor. Mas permanecem as dificuldades em se dimensionar o tamanho e a evolução do mercado desses produtos, o que requer estudos mais aprofundados para maior conhecimento dos consumidores, centro e elo para as estratégias de ampliação e diversificação da produção.

A avaliação da qualidade da produção de alimentos da agricultura familiar é realizada segundo os padrões da indústria, com exigência de padronização e distante dos consumidores, quando na verdade os produtos precisam ser avaliados quanto à questão sanitária, mas utilizando parâmetros adequados à produção artesanal de alimentos, produzidos nas residências dos agricultores e das agricultoras.

Na Residência, os educandos trabalharam na avaliação da qualidade dos produtos da Feira da Agricultura Familiar de Quixeramobim de forma mais ampla, abordando, além da questão sanitária, a organoléptica, a facilidade de uso do produto, ecológica, cultural e a aparência. Abordou-se também o tema da qualidade dos alimentos da produção da agricultura familiar pelo método de controle de qualidade normativo. Foram também considerados critérios de avaliação econômica para a definição de estratégias de planejamento da produção praticadas pelos agricultores familiares, cooperados ou não, no município de Quixeramobim, que participam do programa de comercialização da produção da agricultura familiar da prefeitura local. Para tanto, foram considerados os problemas, as aspirações e as necessidades dos agricultores familiares, buscando estabelecer metodologia de avaliação das condições de sustentabilidade.

Associando-se às necessidades práticas e locais e baseando-se nos processos da transição agroecológica, buscou-se a integração entre o campo científico, o conhecimento e a experiência tácita dos agricultores.

A conscientização social e o entendimento das necessidades dos agricultores são de fundamental importância para o estabelecimento do planejamento produtivo e econômico, bem como a visão de futuro e sustentabilidade da atividade rural familiar. Na composição da renda familiar é fundamental estabelecer as rendas provenientes de políticas públicas, para diminuir a sua importância ao longo do tempo. A implantação de tais medidas deve ser implementada pela prática de dinâmicas participativas, promovendo um processo socioeducativo os quais permitam aos próprios agricultores familiares entenderem a repercussão da adoção de tais procedimentos.

Nas casas de semente

Os educandos⁹ Marcelo Rodrigues Dias e Benedito César Soares Almeida realizaram sua Residência inseridos em projetos de implantação de Casas de Sementes em assentamentos.

Atualmente, a maior parte do Ceará enfrenta uma das maiores secas de sua história. No Sertão dos Inhamus e nos Sertões de Crateús, o fenômeno natural ainda é mais crítico, e uma das conseqüências é o comprometimento da produção familiar sertaneja. As Casas de Sementes representam um aprimoramento de um hábito tradicional de se guardar sementes para o cultivo em recipientes, impermeabilizado com cera de abelha em lugares adequados (pouca luz e umidade). A implantação das casas de sementes nos assentamentos representa uma resistência organizada ao aprofundamento do capital no campo, fortalecendo a autonomia dos agricultores.

No Ceará, especificamente no Cariri, os educandos orientaram residências em assentamentos na especificidade das organizações femininas, nas associações, contribuindo com o saneamento contábil e capacitando os(as) agricultores(as) na organização administrativa, em coletivos de regularização ambiental, na produção coletiva de frutas, no turismo familiar, nas salas de alfabetização do Pronera, nas cirandas infantis e em projetos de adequação sanitária de empreendimentos produtivos nos assentamentos.

⁹Educandos orientados pela professora Elda Maria Freire Maciel (Urca).

Em 2013, a Residência do Cariri Cearense foi focado em cultura, arte e Educação do Campo, com intuito de qualificar 50 profissionais, por meio dos eixos Comunicação, Música e Artes Cênicas, com a pretensão de formar um coletivo de educadores das Escolas do Campo do Ceará e agentes de cultura e arte dos assentamentos, aprimorando a capacidade de analisar e agir de maneira crítica sobre a realidade cultural a qual trabalhamos, desenvolvendo projetos e atividades que articulem as comunidades nas dimensões sociais, econômicas, ambientais e culturais.

Que venham as outras Residências nordestinas, brasileiras, latinas...

O Programa Residência Agrária territorializa-se na academia e no campo. Com ele, os grandes debates da agricultura familiar e de Reforma Agrária também ganham espaço nessas fronteiras. Este é um projeto camponês e universitário, que olha para a necessidade de transformação da Universidade com vistas à transformação do campo e da sociedade. Um projeto engajado na causa camponesa que se soma às bandeiras reivindicatórias dos movimentos sociais e sindicais do campo, mesmo que a relação entre universidades e movimentos sociais nem sempre seja harmoniosa; muitas vezes é sim conflituosa e tensa pela imensa distância que separa as condições de existência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e militantes dos movimentos sociais das condições de existência dos profissionais das universidades. Esse abismo de diferença social, econômica e de oportunidades gera tensões quando se unificam as lutas, quando se discute projetos e orçamentos, nascendo assim um falso antagonismo, que bloqueia a transformação necessária. Nessa perspectiva, a Residência Agrária deverá ser abraçada pelos setores populares dentro das universidades, pelas reitorias comprometidas com a transformação social, pelo movimento docente e discente, garantindo como fundamento a parceria e construção coletiva com os movimentos sociais do campo.

Referências

COSTA, Maria Inês Escobar. *Uma Residência para as Ciências Agrárias: Saberes coletivos para um projeto camponês e universitário*. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2006.

GOMES, João Carlos Costa. Bases epistemológicas da Agroecologia. *In*: AQUINO, Adriana Maria de; ASSIS, Renato Linhares de. *Agroecologia: Princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável* 1. ed. (ed. téc.). Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2005.

LEFF, Enrique. *A racionalidade ambiental: A reapropriação social da natureza*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.



A experiência dos cursos formais de Agroecologia no Estado do Paraná: a contribuição do Ceagro no desafio de construção de um novo modelo produtivo para a agricultura

Pedro Ivan Christoffoli¹
Antonio de Miranda²
Nilciney Toná³

No processo de construção da Agroecologia pelos movimentos sociais populares do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), tivemos no Paraná vários instrumentos para alcançar este objetivo. Entre eles, decidiu-se desenvolver escolas/centros de formação em Agroecologia, como espaços de referência (não como modelo a copiar) para formação mais ampla e também técnico-profissional, que estimulem a promoção da Agroecologia nos territórios conquistados da Reforma Agrária.

Os espaços onde acontecem os cursos formais (técnicos e tecnológicos) e informais e outras atividades de formação em Agroecologia são centros de formação e escolas dos movimentos sociais, distribuídos em diferentes regiões do Estado. Não constituem propriamente uma rede, mas uma articulação entre esses centros e escolas, com trocas de experiências e alguns encaminhamentos comuns e de debate, que estabelece certa unidade, mas cada um tem sua particularidade, sua dinâmica, e cada espaço tem autonomia, mas todos vinculados às estratégias do MST e da Via Campesina. Os centros/escolas que fazem parte da articulação são o Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (Ceagro); a Escola José Gomes da Silva (EJGS/Itepa – São Miguel do Iguazu); a Escola Milton Santos (EMS Maringá); e a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA – Lapa).

¹Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS- *Campus* Laranjeiras do Sul). Membro do Núcleo de Estudos em Cooperação (Necoop/UFFS). *Email*: pedroivanc@gmail.com,

²Pedagogo, membro da Coordenação Nacional do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST. Foi coordenador político-pedagógico do Ceagro. *Email*: mirandamst@yahoo.com.br.

³Agrônomo. Membro da Coordenação Estadual do Setor de Formação do MST. *Email*: nilciney@yahoo.com.br.

A definição do MST de desenvolver a Agroecologia como uma nova matriz tecnológica para os assentamentos (a partir de 2000) impulsionou os cursos enquanto instrumentos na tarefa de preparar militantes (prioritariamente), com o intuito de não haver dependência de assistência técnica oficial ou por técnicos “de fora” conveniados. Mas também formar para uma nova postura e relação com as famílias nos territórios conquistados, além de uma maior relação de confiança e compromisso com os movimentos sociais. Os cursos, por sua vez, impulsionaram as atividades nas escolas que já existiam e o surgimento de outras.

Iniciou-se o primeiro curso não formal, o primeiro Curso Prolongado em Agroecologia na EJGS, em 2001, com duração de 60 dias. Desde então, a preocupação com a relação teoria-prática e com a pesquisa esteve presente, com a preocupação de que não fosse aspecto acessório nos cursos, mas algo central. Aquele curso seria um ensaio metodológico para os cursos técnicos de nível pós-médio em Agroecologia que o MST discutia no Paraná, enquanto necessidade de autonomia nos assentamentos e construção orgânica dos movimentos sociais. O local (EJGS/Itepa) estava definido para ser referência para desenvolvimento e irradiação de experiências que apontassem para uma nova matriz tecnológica. Mas, concretamente, não havia nenhuma experiência agroecológica que já estivesse sendo desenvolvida naquela escola e, portanto, apresentou-se uma contradição entre a proposta do curso e a realidade concreta, que necessitava ser superada (TONÁ, 2007). Isso levou ao deslocamento da iniciativa dos primeiros cursos formais em Agroecologia para os outros centros paranaenses; o Ceagro e a EMS acolheram as duas primeiras turmas.

Trajetória histórica da luta pela terra na região centro do Paraná e a constituição do Ceagro

O contexto no qual o Ceagro está inserido está ligado à ocupação da região central do Estado do Paraná. A ocupação portuguesa dos Campos de Guarapuava, data da segunda metade do século XVIII. O povoamento por portugueses e caboclos brasileiros deu-se de maneira irregular. São parte dessa história a expulsão, o extermínio e o confinamento dos povos indígenas, habitantes ancestrais dessas terras, desde muito antes, tanto do período de conquista colonial como da mais recente expansão capitalista rumo ao oeste do Paraná, efetuada em plenos séculos XIX e XX. O início do século XIX é marcado pela guerra declarada aos indígenas, sob a alegação de que eles impediam a

fixação e o trânsito de pessoas (IPARDES, 2007). Naquele período, a região era habitada por comunidades indígenas majoritariamente pertencentes à etnia Kaingang. O processo de desbravamento, povoamento e urbanização trouxe consigo, na maioria das vezes, o confronto cultural/militar com os “indígenas” – os quais, no que se refere ao território, acabaram sendo dizimados e/ou acantonados nas aldeias (IPARDES, 2007). Essas aldeias se constituem até hoje em bolsões de miséria, pobreza, discriminação social e exclusão cultural na região.

Entre os processos de caráter econômico que tiveram importância histórica para a região da Cantuquiriguaçu está a exploração da erva-mate, sobretudo no século XIX, junto com o tropeirismo⁴, que persiste até meados do século XX. Os tropeiros faziam suas pousadas em vários pontos das estradas, o que deu origem a muitos povoados. No início do século XX, imigrantes eslavos e italianos se instalaram em parte dessa região, onde também se deu a ocupação sob formato do sistema faxinal⁵.

A década de 1950 registrou grande fluxo de migrantes gaúchos e catarinenses em terras paranaenses – particularmente com destino às áreas do sudoeste e do oeste. A incorporação das terras públicas (originariamente indígenas) na região se dá pelo processo largamente empregado no País, de apropriação privada, mediante esbulho e violência contra os indígenas e o campesinato pobre, este último empregado na derrubada das matas, na conservação de estradas e no fornecimento de mão de obra barata às grandes fazendas de gado e às explorações pré-capitalistas de tipo extrativista.

A partir dessa evolução histórica foram se constituindo na região sistemas agrários complexos, conformados, de um lado, por grandes unidades latifundiárias voltadas seja à criação de gado ou à exploração extrativista (erva-mate e madeiras), e mais tarde à produção de grãos em larga escala, e, de outro lado, por pequenas unidades produtivas, conformadas por agricultores migrantes, caboclos e mestiços, além de imigrantes europeus (italianos, poloneses, ucranianos e alemães) atraídos pela promessa de terra barata. Tal processo histórico conformou uma base social dominada pelo poder do grande latifúndio,

⁴Nessa região ocorreu não apenas o tradicional tropeirismo de gado bovino e muas, mas, também, devido às particularidades da Mata de Araucárias, as tropas de porcadeiros, que transportavam suínos crioulos criados na região da Cantuquiriguaçu com safras de milho e pinhão (fruto da *Araucaria angustifolia*, ou pinheiro brasileiro) até a região dos Campos Gerais (Ponta Grossa), uma epopeia de mais de 200 km.

⁵Tipologia de produtor organizado em comunidades que possuem formas peculiares de apropriação do território tradicional, baseadas no uso comunal das áreas de criadouros de animais, recursos florestais e hídricos e no uso privado das áreas de lavoura, onde é praticada a policultura alimentar de subsistência com venda de pequeno excedente.

mas que possibilitou a emergência de um campesinato empobrecido, culturalmente limitado nos aspectos de escolarização e experiência produtiva moderna e incapaz de se afirmar como sujeito social autônomo, até o surgimento do MST e, mais tarde, de outros movimentos sociais e sindicais, já na parte final do século XX.

Quanto à agricultura camponesa, público preferencial de atuação do Ceagro, vale destacar que há pelo menos três tipos de agricultura em pequena escala considerados como público potencial de seu trabalho: os sistemas agrários “indígenas” e seus remanescentes, os sistemas de faxinais e os sistemas camponeses tradicionais ou de pequenos agricultores e assentados. A pequena agricultura camponesa se espalha por toda a região e é fruto do processo histórico da constituição de sistemas caboclos, da migração de agricultores europeus e mais tarde camponeses gaúchos e catarinenses, que vinham trabalhar nas fazendas ou visavam estabelecer unidades de produção familiar.

Esse sistema possibilitou acumulação primitiva original que permitiu constituir inicialmente unidades produtivas de tamanho médio, com lotes de 240 a 400 hectares, posteriormente subdivididos entre os filhos, na forma de herança, ou separados em partes e vendidos. Hoje, grande parte dessas unidades camponesas, já economicamente debilitadas, foi reduzida a unidades de 2 ha a 50 ha e estão distribuídas uniformemente pelos diversos municípios da Cantuquiriguaçu. Há ainda uma franja de médios proprietários, mais capitalizados, com áreas acima de 50 ha, mas que, normalmente, não se inserem nas lutas camponesas desenvolvidas na região e pouco participam das atividades do Ceagro.

A maioria do campesinato aderiu ao modelo de produção “moderno” (ou empresarial, conforme Van der Ploeg, 2008), baseado na agroquímica/mecanização/transgenia, influenciado pelos programas públicos de extensão rural e tracionado pelas cooperativas agrárias implantadas pelo Estado brasileiro, a partir dos anos 1960, como estratégia de modernização capitalista no campo. Entretanto, como essa massa camponesa tinha pouca terra, acabou ficando marginal ao modelo de produção em escala e, conseqüentemente, ao se descapitalizar volta a trabalhar como posseiro ou extrativista, outros aderiram à luta pela terra no processo de Reforma Agrária.

Os locais onde permanecem esses camponeses são basicamente terrenos dobrados, pedregosos, de difícil acesso, pois o processo de implantação de área

de monoculturas nos campos planos ou suave ondulados acabou expulsando camponeses que produziam em pequena escala. Tal fato se deu, seja pela sua inviabilização econômica, seja pela pressão dos fazendeiros para venda das áreas; isso agravado pelo fato de as políticas agrícolas não chegarem até este segmento ou não serem a ele favoráveis. Os assentamentos de Reforma Agrária estão, geralmente, em semelhantes condições sociais, geográficas e climáticas e, predominantemente, também nas mesmas condições de produção⁶, sendo as duas categorias incorporadas na mesma tipologia de produtor, tendo como diferencial a forma de acesso à terra.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surge e se afirma como organização de expressão regional com a ocupação de um latifúndio improdutivo, no ano de 1987, no município de Cantagalo (PR), com aproximadamente 800 famílias e a conquista dos assentamentos Jarau e Ouro Verde, somando 120 famílias. Dessa luta, resultou que parte da terra conquistada fosse destinada à construção de um centro de formação (o futuro Ceagro⁷), com área de 124 hectares.

Em 1989 começaram as primeiras construções, que foram financiadas com recursos próprios dos assentados e viabilizadas pelo trabalho voluntário e cooperado dos agricultores assentados dos assentamentos Jarau e Ouro Verde. Em 1993, ainda com estruturas precárias, inicia-se no Centro de Formação um curso destinado à formação de militantes do MST. Somente em 1997 foram concluídas as obras na estrutura física do prédio, com apoio financeiro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Os cursos desenvolvidos pelo Ceagro nesse período foram:

- ✓ **1999 a 2002** – conclusão de duas turmas de supletivo do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) com aulas presenciais e certificação pelo Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (Ceebeja) de Cantagalo. Nessas duas turmas não se empregava a metodologia da Alternância Escola/Comunidade, tampouco se aplicavam os princípios da Agroecologia;

⁶Há, entretanto, uma parcela dos assentamentos localizados em áreas nobres de terra (latossolo roxo) tomadas do então maior latifúndio do sul do País, a fazenda Giacometti-Marodin (atual Araupel), que possuía na região mais de 70 mil hectares e sobre cujas terras, desapropriadas para a Reforma Agrária, residem hoje mais de 2.600 famílias.

⁷O Ceagro possui hoje, além da área citada, cedida em comodato pelo Incra, de outra área localizada em Rio Bonito do Iguazu, conhecida como Vila Velha (por ter hospedado os construtores da Usina Hidroelétrica de Salto Santiago). Também tem um escritório operacional em Laranjeiras do Sul.

- ✓ **2002** – I Curso de Permacultura e o II Curso Prolongado de Agroecologia (que mais tarde se converte na etapa preparatória para as turmas formais de Agroecologia);
- ✓ **Maio 2003⁸ a abril de 2006** – duas turmas de ensino pós-médio em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia, curso formal com a metodologia da Alternância;
- ✓ **2006 a 2009** – uma turma de ensino médio integrado (técnico com o médio básico) com duração de três anos e a formatura realizada em 2009. Outra turma, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), com dois anos de estudo e a formatura em 2008;
- ✓ **2007** – O Ceagro assume área de 232 hectares no município de Rio Bonito do Iguazu, localizada nos assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire (com mais de 1.500 famílias assentadas). Em agosto de 2007, iniciou-se uma turma de Proeja em Agroecologia e, em abril de 2009, uma segunda turma, de ensino médio integrado em Agroecologia, com enfoque em sistemas agrofloretais.

No período de 1999 a 2012, portanto, o Ceagro organiza sete turmas de formação em Agroecologia, além de uma turma em nível superior tecnológico de Tecnologia em Gestão de Cooperativas (TGC), também em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR). Em 2013, em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) se inicia um curso de Especialização em Produção de Leite Agroecológico, com 50 participantes.

O número de áreas conquistadas pelo MST na região ascendeu acerca de 5.500 famílias, em 67 assentamentos, com uma área de 113 mil hectares ou 8% do território regional. Esse número representa cerca de 20% das mais de 20 mil famílias assentadas no Estado do Paraná (INCRA, 2011; CEAGRO, 2013).

Construção da prática pedagógica do Ceagro

✓ Referências teóricas

Desde seu início, o Ceagro procurou como fonte de inspiração e referencial de sua prática teórico-pedagógica, tanto a experiência concreta até então desenvolvida pelo MST, como a reinterpretação dos autores da

⁸A partir de 2003, o Ceagro firmou parceria com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR) para a realização de cursos de ensino médio com enfoque em Agroecologia. Posteriormente, parte da ET-UFPR se constituiu no embrião do Instituto Federal do Paraná (IFPR), que passa a assumir a continuidade dessa parceria.

educação popular e das correntes de pedagogia socialista e histórico-crítica. Buscou-se repensar o papel da escola como espaço de reprodução da dominação capitalista para um espaço de questionamento do *status quo*. Uma escola que ajudasse as pessoas a lerem o mundo a partir de sua realidade concreta e, assim, ajudasse a transformar a sociedade de acordo com os interesses da classe trabalhadora.

Essa concepção pedagógica tenta compreender e vincular as relações sociais que existem na sociedade, em geral, no campesinato brasileiro e, em particular, na região em que o Ceagro está inserido, com o processo formativo. O Ceagro entende que as instituições de ensino devem buscar de forma integral abranger todos os aspectos da vida dos sujeitos que passam pelo processo de formação e de escolarização. A lógica principal para tudo isso está na inserção da própria instituição de ensino na dinâmica da vida das comunidades, tendo como porta de entrada os sujeitos que estudam nos cursos e participam da organização. Assim, é necessário ir além da educação ou da formação, é preciso estar ancorado num processo dinâmico e na realidade concreta, em vista do desenvolvimento socioeconômico da região numa perspectiva popular, levando em consideração seu processo de luta e sua lógica organizativa.

É preciso que se compreenda o modelo socioeconômico atual para que se possa fazer a transformação social. Porém, romper com esse modelo metabólico de constituição de seres humanos alienados só é possível com a construção de um novo referencial educativo e produtivo para a sociedade. O momento histórico atual se caracteriza pelo ascenso de ideologias que fomentam o individualismo e o egoísmo, o exercício pleno e irrestrito do capital, mas também é um tempo em que emergem sucessivas contradições entre o capital e o trabalho, e há o surgimento de iniciativas de cooperação e luta social em todas as partes do mundo.

Nesse contexto, precisa-se pensar a formação de sujeitos e o papel das escolas e dos centros de formação como parte contraditória engendrada pelo próprio movimento do capital. Assim, o Ceagro e qualquer outra instituição de ensino que tenha em seus princípios a transformação social devem estar ancorados nas lutas contra o capital. A construção de novas referências dá-se a partir de ensaios práticos dentro dessas contradições do capital.

A escola que tem sua raiz na mudança da existência dos sujeitos e que se coloca contra o capital deve pensar em mudanças pautadas por uma práxis social, em um método de ensino ancorado no seio do capital, porém contra o próprio capital. Tendo a clareza de que uma nova organização social não nasce do acaso, e sim das contradições da sociedade vigente e dos sujeitos sociais ligados aos movimentos sociais e às classes em disputa.

Ao mesmo tempo em que a sociedade se desenvolve em um meio em que predominam relações capitalistas de produção e exploração, este modelo gera contradição em si mesmo, o que possibilita avançar na luta de resistência e de negação do capital, pois, ao mesmo tempo em que o capital cria uma sociedade de consumo e uma concentração na produção, gera uma massa de trabalhadores despossuídos de meios de produção e de acesso a bens de consumo. Assim, esses trabalhadores vão compreendendo esse processo que os exclui e buscam ir na contramão desse modelo.

Dentro dessa contradição do capital, o Ceagro, como forma de articular e organizar um segmento excluído do processo de escolarização e do acesso aos meios de produção, precisa contribuir para articular a construção de novas relações de produção e de vida, de sociabilidade. Uma das dimensões centrais da preocupação do Centro é da esfera da tecnologia e das relações de organização do trabalho produtivo.

Deixados à mercê do mercado, a perspectiva colocada aos agricultores é seguir a tendência dominante na agricultura capitalista, reproduzir o modo dominante de produção inclusive na sua dimensão tecnológica, tendo como base a utilização de insumos químicos, os transgênicos, a produção mecanizada em larga escala (pelo arrendamento de terras, por exemplo). O papel da organização dos trabalhadores é fomentar processos de discussão e de articulação para construir novos métodos de produção e formação baseados numa práxis de construção da Agroecologia e da cooperação.

Nesse contexto, o Ceagro, como unidade educativa, precisa estar inserido em um processo real de transformação, pois se localiza onde a disputa pela terra é permanente e a degradação ambiental é uma prática histórica desde o processo de colonização. No entanto, o pensamento hegemônico é o da agricultura produtivista, da degradação do meio ambiente e da

apropriação privada dos meios de produção e dos resultados do trabalho. Sendo assim, a estratégia dos movimentos sociais para mudar a lógica organizativa é enfrentá-la diretamente, isto é, combater o uso de agrotóxicos e de organismos geneticamente modificados e promover a Agroecologia e a resistência ao capital por meio de ações de massa e da organização do trabalho sob a forma cooperada.

A cooperação visa introduzir processos produtivos associativos e coletivos como formas de se agregar valor e dividir renda, promovendo a resiliência das unidades camponesas. A escola, ao adotar essa prática como inerente ao trabalho, possibilita transformar e se transformar ao mesmo tempo. O desafio enquanto escola é que as práticas precisam ser materializadas na forma de organização da própria vida escolar.

Estratégias metodológicas para formação e capacitação

Diante dos desafios levantados no Projeto Político-Pedagógico do Ceagro, foram pontuados elementos estruturantes que são considerados o ponto inicial para a formação técnica e política pretendida. São eles:

- ✓ formar profissionais tecnicamente preparados;
- ✓ formar profissionais pesquisadores: os profissionais formados pelo Ceagro deverão dominar as técnicas de experimentação agrícola, os métodos e delineamentos mais adequados a serem empregados, conforme os tipos de problemas analisados e dominar o paradigma científico da Agroecologia;
- ✓ profissionais socialmente comprometidos: os profissionais em Agroecologia devem compreender que os problemas e dificuldades das famílias camponesas não se resolverão pela simples aplicação de medidas tecnológicas. É fundamental que tenham clareza que sua prática deve ser socialmente comprometida, inserindo-se como sujeito ativo nas lutas e nos movimentos sociais;
- ✓ formação humana: por formação humana entende-se a formação de sujeitos que incorporem em si diferentes sentimentos e valores humanísticos, companheirismo, afetividade e respeito às pessoas, espírito libertário, conhecimento histórico e das diversidades culturais,

capacidade de decisão, que lute contra as injustiças, que cultive a mística e a solidariedade da classe trabalhadora;

- ✓ formação política: consiste na formação de pessoas que desenvolvam capacidades para resgatar o conhecimento histórico, analisar o presente e planejar o futuro para a intervenção em discussões e em elaboração de propostas para a superação dos desafios, com vista à evolução e à transformação social;
- ✓ formação pedagógica: consiste na formação de pessoas com visão humanística, valores éticos e morais, que considerem a relação com outros sujeitos como uma forma de construção de relações sociais e humanas que possibilitam a apropriação e construção de novos conhecimentos e novos valores, essenciais no processo de lutas de classes;
- ✓ trabalho como formador: fazem parte desta dimensão o entendimento do valor pelo trabalho como gerador do ser humano e produtor de riquezas e o desenvolvimento de habilidades técnicas. O trabalho como construtor de novas relações sociais no exercício da cooperação. O processo educativo associado ao trabalho permite conciliar teoria e prática, desenvolvendo as várias dimensões do ser humano, além de ser um aspecto provocador de novas aprendizagens (CEAGRO, 2006, p. 8-9).

Áreas de conhecimentos e organização curricular

O Ceagro organiza os cursos em Agroecologia, em regime de Alternância, em que busca vincular o trabalho prático da escola com a práxis social nas comunidades. Para estruturar o processo de construção do conhecimento ao longo do curso busca trabalhar com "focos", que orientem o estudo e as práticas na escola. São três os focos atualmente empregados: soberania alimentar, foco produtivo e foco na preservação ambiental.

Nesse trabalho com foco, percebe-se uma clara tentativa de vincular a vida dos educandos com a escola e de buscar articular os problemas reais com as teorias trabalhadas em sala de aula. Além disso, demonstra que o currículo deve estar ligado ao conhecimento prático e científico. Para tanto, adotou-se a perspectiva dos focos por etapas, tentando garantir o que fazer em cada uma, tanto no Tempo Escola como no Tempo Comunidade:

✓ *Focos por etapa, Tempo Escola:*

*Etapa preparatória*⁹ – conhecimentos acerca dos movimentos sociais: MST, MPA, MAB, entre outros; introdução à Agroecologia, com teorias e práticas; conteúdos básicos das unidades didáticas do ensino médio; seleção dos educandos e planejamento para as etapas seguintes.

Etapa 1 – constituição do curso; afirmação e nivelamento de concepção: de entendimento das ciências básicas e da Agroecologia.

Etapa 2 – bases científicas da Agroecologia; estudos da Agroecologia em suas múltiplas dimensões social, cultural, política, ética, econômica e ambiental.

Etapa 3 – Agroecologia e sustentabilidade em suas múltiplas dimensões; elaboração de projetos agroecológicos, considerando as múltiplas dimensões da Agroecologia.

Etapa 4 – trabalhos com projetos agroecológicos.

Etapa 5 – formatura e inserção social dos militantes profissionais em Agroecologia.

✓ *Focos do Tempo Comunidade*

Atividades da etapa preparatória – orientações sobre diagnóstico socioambiental e da produção agrícola, a ser realizado, durante o Tempo Comunidade em unidades produtivas de base familiar (assentamentos, comunidades camponesas, entre outras).

Atividades da etapa 1 – seleção de duas unidades de produção a serem diagnosticadas e planejamento participativo, com vista à conscientização das famílias assentadas e implantação da Agroecologia; realização de atividades teóricas e práticas em Agroecologia para agricultores camponeses, exemplo: cursos, palestras, dias de campo, implantação de Pastoreio Rotativo Racional Voisin (PRV), viveiros de mudas, agrofloresta, minhocário, horta agroecológica, cooperativismo, gestão ambiental, construções alternativas, entre outras; implantação de unidades de

pesquisa agroecológicas, na realidade local dos educandos; início da elaboração do Projeto de Desenvolvimento Socioeconômico e Ambiental da propriedade camponesa selecionada.

Atividades da etapa 2 – realização de atividades teóricas e práticas em Agroecologia para agricultores camponeses, a exemplo de cursos, palestras, dias de campo, implantação de PRV, viveiros de mudas, agrofloresta, minhocário, horta agroecológica, cooperativismo, gestão ambiental, construções alternativas, entre outras; continuidade do acompanhamento nas unidades de pesquisa agroecológicas na realidade local dos educandos; acompanhamento nas duas unidades de produção camponesa; continuidade na elaboração do Projeto de Desenvolvimento Socioeconômico e Ambiental da propriedade camponesa selecionada.

Atividades da etapa 3 – realização de atividades teóricas e práticas em Agroecologia para agricultores camponeses, a exemplo de cursos, palestras, dias de campo, implantação de PRV, viveiros de mudas, agrofloresta, minhocário, horta agroecológica, cooperativismo, gestão ambiental, construções alternativas, entre outras; continuidade do acompanhamento nas unidades de pesquisa agroecológicas na realidade local dos educandos; acompanhamento nas duas unidades de produção camponesa; pré-fechamento da elaboração do Projeto de Desenvolvimento Socioeconômico e Ambiental da propriedade camponesa selecionada.

Atividades da etapa 4 – elaboração de proposta de atuação individual; planejamentos para atuação como profissional em unidades de produção, tendo como base os princípios da Agroecologia; fechamento da elaboração do Projeto de Desenvolvimento Socioeconômico e Ambiental da propriedade camponesa selecionada (CEAGRO, 2006b, p. 7).

Nessas articulações por focos fica evidenciada a intenção que se tem de relacionar os conteúdos com as atividades práticas, vinculadas às demandas dos movimentos sociais que têm por bandeira de luta a transformação social. A intenção é a de considerar cada turma que estuda no Ceagro, de acordo com as demandas dos movimentos, como uma tentativa de formar militantes técnicos que ajudem no processo organizativo dos movimentos sociais e das famílias camponesas.

⁹Etapa em que os educandos conhecem o projeto do curso e fazem um processo de verificação de conhecimento, em vista de sua continuidade no curso.

Unidades de pesquisa agroecológicas

Diante dos desafios impostos, numa tentativa de vincular a teoria com a prática e a pesquisa permanente, criou-se a metodologia denominada de Unidade de Pesquisa Agroecológicas (UPA). A intenção é, partindo do estranhamento da realidade (conforme Paulo Freire), colocar os educandos a se debruçarem sobre ela, a fim de resolvê-la. Acreditava-se que essas unidades de produção seriam uma base formativa dos cursos e do próprio Ceagro, pois o Centro em si seria uma grande UPA e estaria aberto para as práticas dos educandos e das famílias assentadas e pequenos agricultores, para desenvolverem as práticas agrícolas com base na Agroecologia. Por sua vez, os educandos e as educandas teriam de dialogar com os assentados e pequenos agricultores para desenvolverem, em suas comunidades, unidades de produção agroecológicas. Isso serviria como base de sua inserção prática nas suas comunidades. Assim, se desenvolveria a prática de produção e ao mesmo tempo se realizaria a pesquisa sobre os possíveis problemas que viessem acontecer.

Compreende-se a UPA como uma ferramenta que tem por objetivo propiciar a interação prática/teoria, por meio da pesquisa e dos conhecimentos adquiridos pelos/as educandos/as sobre Agroecologia nas situações concretas e relevantes vivenciadas nas unidades de trabalho. Cada educando/a está inserido/a em um setor; conseqüentemente está inserido na UPA de mesma designação.

O objetivo é colocar perante os/as educandos/as situações reais que exijam esforço teórico e prático para resolução dos desafios enfrentados na prática cotidiana. A UPA deve ser um instrumento de pesquisa e de registro do seu processo de andamento; deve servir como um exercício de intervenção prática na realidade. Proporciona pesquisa de acordo com o diagnóstico da realidade do setor. Para isto, se fundamenta em teorias. Exige planejamento de ações conforme projeto do Ceagro, elaborado coletivamente por turmas anteriores. É um momento de avaliação do processo; desempenho na gestão e no trabalho. (CEAGRO, 2006).

Se as unidades de pesquisa agroecológicas não forem desenvolvidas na escola como forma de pesquisa e de gerar conhecimento, a escola não se torna referência prática para as comunidades. Por isso, é necessário que se faça uma leitura ampla da realidade, buscando identificar quais as necessidades das famílias e dos estudantes para definir as temáticas abordadas nas unidades de pesquisa agroecológicas, aproximando, assim, o Centro de Formação com as famílias camponesas, avançando na formação técnica dos estudantes.

Dificuldades e desafios na implantação da proposta pedagógica do Ceagro

Mesmo com certa clareza teórica do papel da escola como elemento de transformação social, há muitas dificuldades em articular os trabalhos do Tempo Escola com as atividades do Tempo Comunidade, pois, na maioria das vezes, não há uma continuidade e articulação prática-teoria. Outro empecilho é o fato de as pessoas que coordenam internamente no Centro não terem a dimensão organizativa dos projetos dos movimentos e da sociedade. Assim, tende-se a cumprir os conteúdos em vista de dar conta apenas da parte legal. Uma condição básica para se atingir esse objetivo seria a possibilidade do corpo pedagógico da escola buscar acompanhar a prática social real dos educandos e dos movimentos em suas comunidades. Tal estratégia raramente foi possível de se executar devido às restrições orçamentárias sempre presentes.

Na grade base curricular busca-se expressar quais seriam os conteúdos e as habilidades esperadas na qualificação dos sujeitos estudantes dos cursos de Agroecologia. No entanto, têm-se limites, pois tais conteúdos estão de acordo com uma visão estática, de antecipação das demandas da realidade que, se por um lado possibilitam um planejamento da ação de ensino, por outro, amarram as possibilidades de um processo pedagógico aberto, que tenha a práxis social¹⁰ como elemento fundante do processo de conhecimento.

Outro limite encontrado foi a falta de educadores qualificados, vinculados permanentemente ao Centro e aos movimentos sociais. Torna-se difícil ter uma relação concreta com a prática, o que dificulta construir um novo método que vincule a vida dos sujeitos aos conteúdos. Por isso, se não tiver clareza dos métodos e das estratégias de formação, a tendência é cair no puro "conteudismo", sem refletir a prática. Em vários momentos essa percepção se fez presente nas avaliações dos cursos do Ceagro.

Há uma busca metodológica de inserir os educandos em um movimento concreto, que possibilite o envolvimento em suas reflexões e diálogos com a

¹⁰Da experiência pedagógica do MST e de reflexões como as conduzidas por Clodomir de Moraes (1986), a partir da leitura de Marx, emerge a síntese pedagógica que dá importância não apenas ao conteúdo, mas à forma como este é gerado e apropriado pelos educandos em sua relação com o educador e os processos pedagógicos (donde se incluem os objetos): "a forma forma". Ou seja, não apenas o conteúdo forma, mas as condições em que se dão as entregas teóricas também formam. Os processos práticos envolvidos, que podem ou não fazer emergir novos conceitos e apreensões mais complexas do real pelos educandos e educadores envolvidos em processos pedagógicos coletivos devem ser considerados como elementos centrais quando se pretende a construção de novos sujeitos sociais.

realidade, a fim de interferirem na organização da escola, do trabalho e de suas práticas concretas, como no caso das unidades de pesquisa agroecológicas. Outro aspecto é organizar um regime que faça com que os educandos tenham permanente vinculação com a comunidade e que possam, assim, desenvolver práticas concretas da Agroecologia.

Neste sentido, os cursos seguem um regime de Alternância, visando garantir um envolvimento maior dos educandos na vida concreta das comunidades de origem, permitindo que eles relacionem os conteúdos desenvolvidos no Tempo Escola com o Tempo Comunidade. Entretanto, o regime de Alternância não assegura, por si só, uma efetiva vinculação praxica. Ela pode se tornar algo meramente mecânico deslocado no processo pedagógico. Todos os tempos devem ser pensados numa perspectiva pedagógica e devem permitir diálogos entre os sujeitos sociais em processo de formação e qualificar sua práxis enquanto trabalhadores e militantes sociais.

Neste contexto, percebe-se que a grande questão está em garantir que o educando tenha vínculo direto com as comunidades e, em específico, com as atividades produtivas, as quais irão ajudá-lo a refletir acerca das técnicas apreendidas na escola e ao mesmo tempo lhe garantir o processo de escolarização e de formação. Por intermédio do método, tenta-se garantir a articulação do estudo com o trabalho produtivo.

A partir das experiências desenvolvidas, percebe-se que não é qualquer prática que pode servir para esse salto pedagógico. Aí talvez possamos buscar as contribuições de Vygotsky (1991), que aponta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual a tarefa, a práxis social educativa a que os educandos devem estar submetidos não pode ser tão básica que não os desafie, nem tão distante de sua capacidade (ou até de seus tutores), pois, ainda que ele se esforce, dificilmente será resolvida.

Nesse sentido, a experiência com as unidades de pesquisa agroecológicas demonstrou um germe potencial importante para possibilitar o aprofundamento de experiências com significativo avanço formativo e mesmo tecnológico. De forma geral, o Ceagro apresentava severas restrições orçamentárias, o que dificultou amplamente a implantação da experiência e o acompanhamento aos educandos em sua inserção real no Tempo Comunidade. No entanto, e em particular, a experiência desenvolvida com uma das turmas apresentou pistas interessantes do que se poderia desenvolver nesse campo.

Uma das turmas teve seu foco definido não genericamente no “avanço da Agroecologia”, mas, sim, na formação de militantes para implantação de unidades de produção de leite, com base no Pastoreio Rotativo Racional Voisin (PRV). A seleção dos alunos, sua inserção e recomendação pelos movimentos sociais (nessa turma, os alunos eram oriundos dos três Estados do Sul e tiveram inserção em um programa denominado Leite Sul¹¹) revestiram a turma com um caráter especial, com um foco claramente definido, com um objeto em torno do qual se estruturou o curso e seu acompanhamento. Para viabilizar a iniciativa, o Ceagro estabeleceu parceria com a equipe comandada pelo professor aposentado da UFSC Luiz Carlos Pinheiro Machado, militante histórico das lutas sociais no Brasil e precursor e principal difusor do Sistema Voisin no País.

O eixo condutor das práticas e entregas teóricas dessa turma girou em torno da implantação de unidades de produção de leite com base no Sistema Voisin. As unidades de pesquisa agroecológicas constituídas foram, tanto no Ceagro, como no Tempo Comunidade, em projetos concretos de PRV, ou seja, o educando tinha como foco o desafio de construir ao longo do curso um projeto e ao menos uma experiência concreta de PRV, seja no Ceagro, seja preferencialmente também na sua comunidade ou assentamento de origem. O salto em termos de qualidade, derivado da implantação real da experiência do PRV, da articulação dos conteúdos e práticas formativas por ocasião do Tempo Escola, entre outros fatores, permitiram que essa turma em particular desse um salto de qualidade em termos de capacidade formativa.

Dessa experiência derivou um grande acúmulo para a experiência formativa do Ceagro. Em turmas posteriores, em que se voltou a adotar objetivos mais genéricos, percebeu-se o retorno das fragilidades do processo formativo, da necessidade do foco do curso ser estabelecido mais estritamente do que apenas uma linha geral de “formação em Agroecologia”. Isso talvez se explique pelas limitações de tempo para um curso de nível médio ou pós-médio e pela escassez de recursos (especialmente professores qualificados) para assegurar uma formação e acompanhamento amplos em todos os campos científicos e tecnológicos exigidos pela Agroecologia.

¹¹ O Programa Leite Sul visava à implantação de milhares de unidades produtivas de leite com base no Sistema PRV nos assentamentos e comunidades de pequenos agricultores nos três Estados do Sul do País. As turmas seriam formadas para implantar as unidades e a intenção era que os alunos do curso seriam contratados para atuar no programa ou seriam filhos de agricultores que implantariam as unidades de PRV nas próprias propriedades.

Mais tarde, já em 2013/2014, o Ceagro retoma a experiência, em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), de desenvolver turma específica para formação em produção de leite agroecológico, agora em nível de especialização, com resultados igualmente relevantes¹².

Matriz tecnológica como base da produção: avanços e limites

Ainda que em sua concepção original discutida com os assentados o futuro Centro de Formação devesse se constituir como um espaço de formação e experimentação agrícola, somente alguns anos mais tarde (anos 1990) que a opção pela Agroecologia se torna mais clara para os movimentos sociais e para o Ceagro. Essa opção atualmente se manifesta no Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Agroecologia:

Formar profissionais que tenham como base os princípios da Agroecologia. Que a construção do conhecimento seja socialmente referenciada à prática concreta dentro das bases da Agroecologia e seja realizada de forma holística e sistêmica, tendo em vista o desenvolvimento integral dos assentamentos de Reforma Agrária, das comunidades do campo e dos pequenos agricultores, servindo de base para a implantação e consolidação do desenvolvimento sustentável, na sua forma multidimensional do campo. Com embasamento para contribuir no desenvolvimento socioeconômico das famílias camponesas. (CEAGRO, 2006, p. 5).

A manutenção e viabilização de um espaço de pesquisa, ensino e construção de modelos alternativos de produção enfrentam uma série de dificuldades concretas, que atrapalham a sobrevivência e sucesso desse tipo de iniciativa. Inicialmente, o Ceagro buscou estabelecer um conjunto de objetivos e estratégias de forma a cumprir com sua função de proposição e demonstração de uma nova forma de organizar e produzir na agricultura regional.

Ainda que proponha uma diversificação importante, a estrutura produtiva atual desenvolvida pelo Centro em sua unidade do Cavaco (Cantagalo) tem por base fortemente a produção de leite agroecológico. Essa opção reflete um processo de amadurecimento acerca das estratégias econômico-produtivas

¹²O Curso de Especialização em Produção de Leite Agroecológico foi oferecido pela UFFS em parceria com o Ceagro e o Lecera/UFSC e tem como colaborador principal o professor Pinheiro Machado. A turma conta com 50 alunos oriundos de oito estados e se organiza em nove etapas com Tempo Escola de uma semana, e duração de um ano e meio. Cada educando deve elaborar e implantar um projeto real de PRV com os agricultores familiares ou assentados da Reforma Agrária. O projeto, ainda em andamento, vem apresentando resultados muito positivos e conta com apoio do Incri/Pronera e CNPq.

para os assentamentos, construídas gradualmente pelo MST. Já na unidade Vila Velha (Rio Bonito do Iguazu), aspectos legais¹³ dificultam a opção produtiva até o momento, limitando a atuação produtiva à horta e a sistemas agroflorestais (SAFs).

Originalmente, a visão de agricultura dos primeiros assentamentos era muito próxima ao modelo produtivista da revolução verde vigente no País. Isso se explica em grande medida pelo que afirma Marx em *A ideologia alemã* em que "a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante". Ou seja, os agricultores sem-terra tendem a identificar como modelo ideal de organização produtiva o modelo dominante, no caso o do latifúndio e das grandes unidades de produção, que na região se constituem em unidades produtoras de grãos (soja e milho), altamente tecnificadas, empregando todo o pacote produtivo (mecanização pesada, sementes transgênicas, adubação química e uso de agrotóxicos).

A implantação de modelos produtivos alternativos aos adotados pelo sistema dominante pressupõe a construção desses modelos em condições que atestem a sua viabilidade pelos pequenos camponeses. Nesse sentido, para o leite, identificou-se na técnica do PRV¹⁴ um elemento estruturante, que permitia conciliar alguns elementos centrais da proposta: a viabilidade em pequena escala; a estratégia de redução de custos da produção de leite; e a compatibilidade com a matriz agroecológica. Na região de inserção do Ceagro, adotou-se o PRV como espinha dorsal para a introdução da Agroecologia entre os agricultores, devido à sua completa compatibilidade com a proposta agroecológica.

No entanto, encontra-se dificuldade de organizar a produção para a sustentabilidade do Centro, utilizando-se apenas a contribuição laboral dos educandos. Esse limite em grande medida se dá também por limitações metodológicas, uma vez que o processo de gestão do Centro não incorporou, por exemplo, a potencialidade trazida pelas formas autogestionárias ou cogestionárias.

No processo de construção das práticas produtivas agroecológicas no Centro, constatam-se várias dificuldades, entre elas:

¹³A área denominada como Vila Velha, situada em Rio Bonito do Iguazu (PR), está há vários anos em processo de legalização da transferência em forma de comodato para o Ceagro. Mais recentemente, com a implantação da UFFS na região se considerou oportuno discutir uma cessão compartilhada desse espaço para as duas instituições, de forma a potencializar o trabalho formativo e de pesquisa em Agroecologia.

¹⁴PRV é um sistema de pastoreio, no qual o homem leva o gado ao encontro do pasto, por isso é um sistema baseado nos piqueteamentos e água, em todas as parcelas e junto com sombreamento, para que o gado tenha maior confortabilidade.

- ✓ rotatividade muito grande de trabalhadores no Centro de Formação, dificultando que eles consigam se inserir no processo produtivo e pedagógico com qualidade e continuidade;
- ✓ falta de estabilidade no método de acompanhamento aos agricultores (UPAs permanentes não se estabeleceram);
- ✓ limite do processo de reflexão e sistematização interno, que permitisse aprender mais da própria experiência, dificultando o acompanhamento evolutivo do desenvolvimento do Centro.

Diante dessas dificuldades, o nível de eficiência produtiva agroecológica fica em cheque, sofrendo várias críticas que colocam em dúvida se esse modelo pode se constituir numa saída para os agricultores.

Na questão das técnicas produtivas se vive um impasse permanente, não se conseguiu avançar de forma articulada com a prática dos educandos e das famílias assentadas e nem desenvolver meios que permitam uma produção sustentável, tanto na parte do gado leiteiro, como também na produção de grãos, pomar e dos sistemas agroflorestais.

Obviamente, ao se adotar uma concepção metodológica que tome em conta a práxis social como motivo do fazer pedagógico, o Ceagro enfrentará obstáculos os mais diversos e com graus elevados de complexidade. A ação educativa deveria partir da prática social, tanto do Centro, como, principalmente, das condições reais concretas dos assentamentos à sua volta.

Isso implica uma série de condicionantes, dos quais salientamos alguns:

- ✓ a existência de um coletivo de educadores constituído como um corpo unitário, altamente capacitado na análise e intervenção conjunta sobre a realidade;
- ✓ a existência de condições estruturais mínimas para que esse coletivo exerça a sua ação organizativa enquanto coletivo pedagógico inserido nos movimentos sociais dinâmicos e complexos, como o MST e o MPA;

- ✓ a permanente reflexão pedagógico-metodológica de forma a estar sempre ajustando os objetivos estratégicos de construção de um novo sujeito social crítico e consciente de seu papel em uma sociedade de classes, com a sua práxis social imediata em uma realidade empobrecida, desmobilizada e oprimida.

Nesse contexto, observa-se que o Ceagro, que deveria estar ligado direta e dialeticamente aos assentamentos de toda a região, enfrenta dificuldades para operar nessa esfera, de se constituir um interlocutor privilegiado e referenciado. Suas iniciativas buscam complementar o conjunto dos Movimentos Sociais do Campo da região, que têm propiciado o aparecimento e o fomento da discussão da Agroecologia, sendo as primeiras experiências práticas frutos da atuação do Ceagro, que conformou uma base social importante já tocada pelos temas da Agroecologia. Isso permitiu que, por exemplo, se implantasse, com rapidez, um Núcleo da Rede Ecovida (o Núcleo Luta Camponesa), com cerca de 40 grupos de base, envolvendo 450 famílias de agricultores num curto período de tempo (menos de três anos). Isso foi possível pelo fato de o Centro atuar em companhia de entidades e movimentos sociais parceiros e pela responsabilidade assumida pelos educandos que se formaram nas turmas de Agroecologia e desenvolveram práticas em vários assentamentos.

Dessa maneira, o Ceagro cumpriu um papel importante na formação técnica na região e na contribuição ao debate sobre o Projeto de Vida no Campo que os movimentos sociais se propuseram a construir. Procurou sempre delimitar os campos em disputa, por um lado, o projeto do agronegócio e, de outro, o da agricultura camponesa, que tem sua base produtiva nas unidades produtivas familiares, ainda predominantes no espaço rural da região. No entanto, a realidade mostra que cada vez mais as famílias estão abandonando o meio rural, por falta de perspectivas, ficando no campo só as pessoas idosas, aposentados ou que recebem ajuda de programas governamentais, num processo de envelhecimento e masculinização do meio rural. Nesse sentido, o Ceagro buscou formar a juventude para que possa permanecer no campo a fim de fazer enfrentamento com o projeto do agronegócio.

Limites da experiência – síntese dos vários aspectos

Apresentaremos aqui, de forma resumida, alguns dos desafios e avanços conquistados ao longo das últimas duas décadas com a experiência do Ceagro. Ainda que apareçam mais desafios/limites, eles devem ser vistos na perspectiva

dialética. Ou seja, a necessária identificação das questões que limitam as experiências é que permitiram o seu enfrentamento e superação. Como dissemos muitas vezes no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), "as contradições equilibram e impulsionam os processos". Contudo, se não resolvidas, podem pôr tudo a perder. Portanto, as questões levantadas, mais do que críticas absolutas, devem ser vistas como desafios inseridos na dialeticidade do movimento pedagógico dos centros de formação vinculados ao movimento social, como aspectos a serem acompanhados e melhor trabalhados nas experiências futuras.

✓ **Desafios e limites no modelo de financiamento do Pronera**

1 - Escassez de recursos: a preocupação com a sustentação básica dos cursos e do Centro segue sendo permanente. A dinâmica de financiamento é inadequada e funciona com interrupções, que deixam lacunas financeiras por meses ou até mais de ano sem repasse de recursos. Há descontinuidade nas liberações dos recursos e insuficiência no volume repassado.

2 - Inviabilização de um processo formativo continuado (não há recursos para acompanhar o Tempo Comunidade ou o trabalho nas unidades de pesquisa agroecológicas dos camponeses nos assentamentos) e da manutenção de um quadro permanente de educadores vinculados ao Centro, com o que se inviabiliza a formação do sujeito pedagógico coletivo.

3 - Inviabilização da permanência de um quadro de educadores mínimo qualificado: Devido aos problemas anteriores, os centros enfrentam dificuldades para manter equipes em condições mínimas de remuneração e trabalho. Essa política leva à precarização das relações de trabalho e à perda de potenciais educadores altamente qualificados para o mercado formal de trabalho.

4 - Inadequação das rubricas: o modelo de financiamento atual da Educação do Campo desconsidera a necessidade de remuneração da gestão dos centros (contabilidade, coordenação, entre outras). Ademais, há rubricas que não são contempladas, entre elas, uma política de apoio à manutenção e melhorias nos centros de formação.

5 - Postura fiscalizatória de alguns agentes públicos em relação ao movimento social. Entende-se como necessária uma postura pedagógica não apenas do Centro com seus educandos, mas também e fundamentalmente entre as organizações que atuam nos assentamentos.

✓ **Limites na relação com as universidades**

1 - Houve pouco diálogo e inserção real dos parceiros nos debates, dilemas e processos das turmas. O processo pedagógico necessita de constantes reflexões e avaliações, da presença continuada, do debate fraterno acerca das diversas questões. Na maior parte do tempo houve dificuldades no acompanhamento às turmas.

2 - A relação distante em relação aos problemas também trouxe afastamento das potencialidades trazidas pela parceria. Sabemos das dificuldades das universidades manterem contato com a realidade de comunidades empobrecidas e das organizações e movimentos sociais. O próprio Ceagro carece de maior inserção. Entretanto, os cursos de Agroecologia propiciavam exatamente isso, mas certamente se perdeu a oportunidade de inserção das universidades de forma mais incisiva no processo, com a sempre honrosa exceção de alguns professores comprometidos e engajados de forma permanente no processo.

✓ **Limites e desafios internos da organicidade e funcionamento do Ceagro**

1 - Limites na implementação da concepção metodológica empregada: a concepção praxica que envolve a produção de conhecimento relevante para o processo de formação de um sujeito social ativo e que tenha capacidade de intervenção na realidade pressupõe maior radicalidade na proposta formativa. A concepção pedagógica aplicada pelo Ceagro não foi suficientemente radical na perspectiva de montar currículos flexíveis e suficientemente dinâmicos para dar conta de uma real inserção do que fazer nas comunidades e nos assentamentos. E também de assegurar uma permanente reconstrução metodológica em vista dos limites na mediação do curso com a realidade. Esse é um desafio que instituições e grupos de educadores comprometidos com a transformação social devem necessariamente levar em conta.

2 - O desafio de se educar para uma realidade da agricultura camponesa, pressionada e em refluxo político, implica partir do real concreto, exercer a criatividade coletiva e a força de transformação presentes na juventude em vista de um projeto de transformação social amplo. Os educandos devem estar inseridos em processos educativos que reflitam essa pressão quanto à sobrevivência do modo camponês de produção na realidade brasileira atual e que consigam, a partir dessa realidade, propor alternativas viáveis. O que se notou em muitos dos jovens formados foi justamente a dificuldade em lidar com situações de pressão, de tensão e de atuar nas condições concretas dos assentamentos que, em muitos casos, beiram ao limite do abandono pelo Estado. Aqui, talvez a superação se daria pela continuidade dos processos de formação, seja em outros níveis, como a graduação e pós-graduação, seja formação por processos não formais ou de extensão.

3 - Desafios do saber-fazer técnico agroecológico. A qualidade da formação técnica alcançada em algumas das turmas foi excepcional, dadas as condições estruturais e financeiras. Entretanto, para muitas das turmas essa questão deixou a desejar. A falta de recursos para estrutura educativa e contratação de pessoal e professores adequados muitas vezes comprometeu a qualidade da formação técnica ofertada.

4 - Limites derivados da não aplicação da autogestão¹⁵ com as turmas: esse ponto está ligado ao processo de constituição do coletivo de educandos como sujeito que se educa no processo real de gestão e na produção de suas condições de vida dentro do Centro de Formação. Isso implica uma radicalidade de inserção na autogestão da vida material. Ou seja, produção de alimentos em vista da soberania alimentar em nível do Centro; prestação de serviços para funcionamento mínimo do curso e da vida no Centro no período do Tempo Escola; gestão financeira do Centro, com suas inúmeras dificuldades derivadas da marginalidade dessa proposta no sistema educativo dominante; e gestão da autoavaliação frente aos desafios pedagógicos e aos objetivos e metas fixados para o curso como um todo e suas etapas intermediárias.

¹⁵ Talvez o termo mais preciso seja o de cogestão – um modelo de cogestão entre os educandos, o Centro e os movimentos sociais que estabelecem objetivos para as turmas, em vista dos desafios impostos pela luta por transformações sociais nessa realidade nacional-regional concreta.

Conquistas da experiência dos centros e escolas de formação dos Movimentos Sociais do Campo

Dentre os principais elementos que se poderia retomar dos avanços obtidos com a prática do Ceagro, pode-se ressaltar:

- ✓ ter contribuído para a consolidação do debate acerca da Agroecologia nos movimentos sociais, consolidando-a como parte da sua estratégia de luta e base importante nos seus programas/propostas de modelo para o campo;
- ✓ ter lançado as sementes para um movimento agroecológico – o qual permite que hoje a Rede Ecovida tenha um núcleo com mais de 40 grupos de base envolvendo cerca de 450 famílias de agricultores, quatro feiras agroecológicas e várias cooperativas e associações que discutem o tema da Agroecologia;
- ✓ ter estabelecido parcerias com diversas instituições e profissionais em vista de constituir numa das regiões menos desenvolvidas da Região Sul do País uma experiência formativa relevante, voltada à superação de desafios impostos pela dura realidade regional;
- ✓ ter provocado e promovido o debate interno em diversas instituições regionais e do Estado do Paraná sobre métodos pedagógicos adequados à dinâmica dos movimentos sociais e à particularidade da formação em Agroecologia;
- ✓ ter formado nesse período mais de 300 profissionais que atuam nos assentamentos, comunidades rurais e em centros de formação, principalmente da Região Sul do País;
- ✓ ter contribuído para a estruturação de programas, como o de produção de leite agroecológico, que envolve atualmente mais de 100 famílias e várias cooperativas e associações regionais e que tem um laticínio agroecológico em construção.

O presente artigo buscou analisar a prática formativa desenvolvida pelo Ceagro no ensino de Agroecologia, que visa influenciar a vida das famílias

assentadas, levando-as a perceberem as contradições existentes na sua prática cotidiana a fim de transformá-la, para construir uma nova matriz tecnológica, que possa fazer o embate com o agronegócio e permita a sobrevivência e desenvolvimento de um novo modelo de agricultura.

Ainda que esse caminho seja longo e difícil, que a realidade tenha mostrado contradições complexas, as experiências concretas apontam elementos da superação desses mesmos limites e contradições. O Centro, ao buscar articular a teoria com a prática dos educandos, coloca em ação o germe de uma nova educação, que rompa com a visão de que o estudo é só sala de aula, tentando construir conhecimento pela interação do trabalho socialmente útil com a realidade concreta, buscando a ligação com a pesquisa e o conhecimento científico existente. Mas, acima de tudo, lança mão de um processo educativo na promoção da transformação social.

Sendo assim, a dinâmica estudada aponta que é possível avançar em outras referências, em que o trabalho seja a força motriz e a realidade concreta seja a base para o estudo científico, não negando o processo de conhecimento e nem os conteúdos, mas despertando nos(as) educandos(as) um novo referencial a partir de sua inserção concreta como camponeses em movimento por sua autonomia e liberdade.

Além disso, este processo nos mostra que é possível conciliar o projeto de educação com o projeto histórico da classe trabalhadora, pautada nas bandeiras de lutas dos movimentos sociais.

Referências

CEAGRO. *Avaliação geral do Ceagro no ano de 2006 e perspectivas para os próximos anos* (mimeo). Cantagalo: Ceagro, 2006a.

CEAGRO. *Projeto Político-Pedagógico*. Cantagalo: Ceagro, 2006b.

CEAGRO. *Apresentação do Ceagro*. Cantagalo, 20 de abril de 2007.

CEAGRO. UFPR, CECAN-SUL. *Hábitos alimentares, sistemas produtivos agrícolas e insegurança alimentar na região centro-oeste do Paraná*. Curitiba: Cecan-Sul 2006.

CEAGRO. *Contextualização da Reforma Agrária na região centro-sul do Paraná*. (mimeo). Laranjeiras do Sul: Ceagro, 2013.

CONDETEC. *Estudo propositivo do território da Cantuquiriguaçu-Paraná*. Laranjeiras do Sul: Condetec, 2005.

CONDETEC. *Território Cantuquiriguaçu-Paraná: Diagnóstico socioeconômico*. Curitiba: Condetec, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

INCRA. *Projetos de Reforma Agrária conforme fases de implantação. Relatório*. In: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/relacao-de-projetos-de-reforma-agraria/file/1115-relacao-de-projetos-de-reforma-agraria>. Acesso em: mar. 2014. Brasília: Incra, 2011.

ITERRA. *Método Pedagógico*. Veranópolis: Iterra, 2004.

MAKARENKO Anton S. *Problemas da educação escolar: Experiência do trabalho pedagógico, 1920 - 1935*. Moscou: Edições Progresso, 1986.

MIRANDA, Antonio. *Ceagro e sua influência no processo organizativo regional*. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília: UnB, 2011.

MORAIS, Clodomir. *Elementos sobre a teoria da organização no campo*. São Paulo: Anca, 1986.

PISTRAK, Moisey M. *A comuna escolar*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TONÁ, Nilciney. A pesquisa nos cursos de Agroecologia e nas escolas e centros de formação dos Movimentos Sociais do Campo no Paraná. *In: ITERRA. II Seminário Nacional; O MST e a pesquisa. Cadernos do Iterra*, ano VII, n. 14, nov. 2007.

VAN DER PLOEG, Jan D. *Camponeses e impérios alimentares: Lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Conforme dissemos na apresentação, este livro foi organizado como parte das atividades postas à pesquisa intitulada “Educação do Campo e Educação Superior: Uma análise de práticas contra-hegemônicas na formação de profissionais da Educação e das Ciências Agrárias nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte”, realizada no âmbito do Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Com o interesse de analisar no campo das Ciências Agrárias, os cursos oferecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), indagou-se de que forma os processos formativos em andamento no Programa, nesta área do conhecimento, têm sido capazes de garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento. Nesse sentido, essa análise guarda relação também com uma abordagem que dê conta de compreender a totalidade dos processos sociais, a partir das contradições presentes nos procedimentos de desenvolvimento em disputa no campo brasileiro, tendo em vista os destinatários desses cursos serem exatamente os sujeitos camponeses que vivem nas áreas de Reforma Agrária. Temos ainda como elemento decisivo um exame mais aprofundado da compreensão teórica e epistemológica dos cursos de formação nas Ciências Agrárias, desenvolvidos a partir dos paradigmas da Educação do Campo, bem como uma melhor compreensão dos desafios e potencialidades que a formação em Alternância traz. Essa trajetória se completa na ênfase direcionada aos desafios postos à promoção do desenvolvimento rural, a partir da construção de uma nova matriz tecnológica de produção, de assistência técnica e extensão rural baseada na Agroecologia e na Soberania Alimentar.

Portanto, queremos com este último texto enfatizar alguns dos elementos analisados ao longo do livro, tanto a respeito das reflexões mais gerais do contexto que configura a questão agrária e educacional atual, como das questões-chave apreendidas com os cursos aqui apresentados, com vistas a sintetizar parte dos elementos acumulados na inter-relação entre a Agroecologia e a Educação do Campo, no âmbito da diversidade de experiências fomentadas pelo Pronea. Esperamos, assim, contribuir com o debate sobre a Agroecologia na Educação do Campo, trazendo reflexões e estimulando acadêmicos

(educadores e educandos), camponeses e assessores dos movimentos sociais e sindicais do campo a observarem as experiências de formação em Agroecologia e que elas possam ser inspiradoras para novas propostas de ações educativas nessa temática.

A primeira parte do livro aborda uma questão fundamental para a compreensão da relação entre a Agroecologia e a Educação do Campo, o que nos leva a acreditar que a Agroecologia não pode ser tratada apenas pelas suas dimensões técnico-agronômicas ou metodológicas/epistemológicas, embora essas sejam dimensões importantes em sua constituição. Como ponto de partida, a Agroecologia, na perspectiva da Educação do Campo, está organicamente vinculada à problemática agrária contemporânea. Essa é a totalidade maior que as contém: tanto a Agroecologia quanto a Educação do Campo não podem ser verdadeiramente compreendidas em separado da questão agrária no Brasil, que, por sua vez, não é determinada somente pelos interesses nacionais. Para podermos analisar e entender as perspectivas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias idealizadas e materializadas nos cursos do Pronera é fundamental refletirmos acerca dessas práticas a partir da dimensão nacional e internacional que envolve a luta pela posse e a propriedade da terra, da água e dos recursos naturais na contemporaneidade, a partir da hegemonia da "acumulação por expropriação" (HARVEY, 2004).

González de Molina (2009), ao refletir a respeito da Agroecologia e sua incidência no desenvolvimento rural, realiza uma crítica a autores que reforçam a ideia de um *localismo* temático, reduzindo o papel do enfoque agroecológico apenas à resolução de problemas técnicos agrônômicos no âmbito dos estabelecimentos agrícolas. Ele critica a ideia de converter as experiências de base agroecológica em *ilhas de êxito*, em um mar de privações, pobreza e degradação ambiental. Nessa direção, González de Molina *et alii* (2013) propõem a necessidade da construção de uma Agroecologia Política, entendida como um campo de estudos da Agroecologia, que possui como objetivo desenvolver formas de aplicar as teorias e métodos próprios de investigação para uma mudança socioecológica dos agroecossistemas. Os agroecossistemas são ecossistemas artificializados e, portanto, produto das relações socioecológicas que se estabelecem num determinado cenário. A Agroecologia Política estabelece as bases políticas para uma transição na direção de sistemas agrários e agroalimentares mais sustentáveis, que não podem ser construídos em separado das tensões e contradições presentes nas relações sociais dos territórios rurais,

nas quais se tenta materializá-la. Nesse sentido, é que se compreende que tanto a Agroecologia quanto a Educação do Campo integram a questão agrária, cuja compreensão é fundamental para orientar ações formativas dos camponeses numa perspectiva emancipatória.

Por sua vez, Stédile ressalta que a questão agrária pode ser entendida como uma área do conhecimento científico que procura estudar como cada sociedade organiza, historicamente, o uso, a posse e a propriedade da terra. Para este autor, no caso do estudo da questão agrária brasileira, existem duas correntes de pensamento. A primeira, segundo ele, observa que as formas de uso e de concentração da terra já não se configuram como um problema, devido ao intenso desenvolvimento do capitalismo agrário no Brasil, expresso no aumento da produção e produtividade da terra (STÉDILE, 2012, p. 640). A outra, na qual se embasa este livro, traz uma perspectiva crítica sobre como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade da terra, resultando em gravíssimos problemas agrários de natureza econômica, social, política, cultural e ambiental.

Dentro dessa perspectiva da questão agrária, os debates sobre Agroecologia e Educação do Campo assumem um enfoque específico de compreensão do campesinato contemporâneo, que Fernandes (2005, p. 24-25) denomina de *paradigma do fim do fim do campesinato*, em oposição aos *paradigmas do fim do campesinato ou da metamorfose do campesinato*. As ideias refletidas por Fernandes (2005) negam que o campesinato esteja em vias de extinção ou de transformação pelo esvaziamento de sua história. Ao contrário, elas afirmam que a existência do campesinato deve ser compreendida a partir de sua resistência no movimento contraditório de destruição e recriação ou desterritorialização e reterritorialização.

Os artigos que compõem a primeira parte deste livro contribuem para a análise da questão agrária atual a partir de três elementos centrais e complementares: a dinâmica do capital no campo; a ação do Estado, no seu sentido ampliado; e as lutas de resistência dos camponeses ao intenso processo de desterritorialização a que estão submetidos, como decorrência da expansão da lógica atual de acumulação do capital no campo. Esses três movimentos permitem a reflexão acerca do projeto hegemônico de campo e da construção de uma contra-hegemonia a partir da articulação política dos vários movimentos de resistência e superação camponesa.

São os movimentos de luta e resistência do campesinato, em busca de terra e de conhecimentos que possam contribuir com sua permanência nela, que são capazes de produzir acúmulos de força que permitem disputar os fundos públicos, colocando-os a serviço das necessidades da classe trabalhadora do campo. São, portanto, as lutas camponesas contra sua desterritorialização pelo capital e, ao mesmo tempo, para sua reterritorialização, a partir das lutas pela Reforma Agrária, que conquistam políticas públicas assentadas na proposta de contra-hegemonia do projeto de campo representado pelo agronegócio, cuja lógica de funcionamento e principais características foram muito bem descritas por Paulo Alentejano no primeiro artigo deste livro, *Questão agrária e Agroecologia no Brasil do século XXI*.

De acordo com o conceito gramsciano, hegemonia é a contínua formação e superação de equilíbrios instáveis entre os interesses do grupo dominante e os interesses dos grupos subordinados. Toda relação de hegemonia é sempre uma relação pedagógica, mediada pela atuação de indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social, buscando interferir no instável equilíbrio hegemônico, atuando sobre as ideologias que circulam na sociedade civil e influenciando no processo de construção de um novo bloco cultural e social. Para Gramsci, a sociedade civil é o terreno mesmo da luta ideológica e a escola e a universidade desempenham papéis fundamentais neste sentido.

Ao expor a questão acerca do potencial de rebelião política da classe trabalhadora, encontramos em Gramsci a reflexão sobre as duas esferas, da sociedade civil e da sociedade política, que formam o espaço ampliado da superestrutura da sociedade, na qual as classes sociais buscam conservar ou transformar uma formação social, de acordo com os seus interesses. Conforme afirmam Sá *et alli*:

para adotarmos a perspectiva gramsciana da contra-hegemonia no âmbito cultural e ideológico é fundamental não perdermos de vista a estreita relação entre conhecimento, política e educação. Daí a necessidade pedagógica de explicitar uma filosofia da transformação social e uma teoria do conhecimento que se articule à história de luta social da classe trabalhadora. Ao enfatizar que o poder só é conquistado de fato quando uma nova visão de mundo se sedimenta no coletivo social, forjando uma nova hegemonia, Gramsci reconhece que a disputa contra-hegemônica passa pela educação, no sentido da formação moral e intelectual das classes subalternas para se tornarem classe para si. Ele entende a educação como

um trabalho de penetração cultural e de impregnação de ideias, pois toda hegemonia passa necessariamente pelas vinculações pedagógicas recíprocas que existem na sociedade, incluindo a relação escolar. (Sá *et alli*, 2011, p. 91).

Ao pensar a formação dos jovens e adultos do campo nos cursos de Agroecologia, no âmbito do Pronera, como parte da preparação para a direção política, intelectual e moral da classe trabalhadora do campo, coloca-se como desafio para a Universidade Pública que os recebe apoiar e promover a formação contra-hegemônica desses intelectuais, que devem influir na conquista da hegemonia civil alternativa, elaborando novo projeto de sociedade a partir dos problemas vividos pelo campesinato brasileiro.

Em vista da necessidade de politização da epistemologia como campo de disputa de poder, a concepção gramsciana de conhecimento traz a ideia de que o processo de produção coletiva de categorias e conceitos deve ser compreendido na experiência política de conservação e transformação da realidade. Trata-se de compreender os sistemas de ideias no movimento de sua gênese, desenvolvimento e superação, de acordo com o uso ético-político que deles fazem os sujeitos sociais. Assim, ele atribui ao conhecimento produzido no processo vivido um poder para formular e executar estratégias que transformem objetiva e subjetivamente a formação econômica e social. Gramsci atribui um caráter pedagógico à relação entre filosofia e senso comum na disputa pela hegemonia, no sentido de um suporte da filosofia à formulação coletiva de novas concepções de mundo. Na formação do homem integral, ele vê a necessidade de transformar a visão de mundo acrítica e fragmentária das classes subalternas em algo que lhes seja próprio, unitário e coerente, aliando o conhecimento tradicional com o científico e técnico.

A formação dos sujeitos do campo a partir da compreensão da totalidade dos processos sociais, das contradições e disputas de projetos de classe e sociedade que se materializam a partir de determinados condicionantes históricos é uma relevante característica na perspectiva de uma formação contra-hegemônica. Por isso, a questão agrária está presente nos cursos de Agroecologia no âmbito da Educação do Campo como base de análise e reflexão para que os educandos aprofundem seus conhecimentos sobre o tema, identificando as contradições do modelo hegemônico de desenvolvimento e a problemática agrária por ele gerada. É analisando com profundidade os problemas agrários atuais que os educandos e educadores da Educação do

Campo qualificam as lutas para a sua transformação e superação, contribuindo com a construção de um projeto camponês de desenvolvimento do campo. A Agroecologia é parte dessa luta e desse projeto, como afirma Paulo Alentejano em seu artigo: “A luta pela Agroecologia é tributária direta da luta pela Reforma Agrária. Uma Reforma Agrária agroecológica é o que precisamos e para isso é preciso derrotar o modelo agrário latifundiário, monocultor, violento e devastador, o modelo do agronegócio”.

Os cursos do Pronera que tratam da Agroecologia no âmbito da Educação do Campo têm dado contribuições significativas para consolidar essa compreensão da indissociabilidade dessas três categorias: questão agrária, Educação do Campo, Agroecologia, cujo estudo articulado potencializa a compreensão das principais contradições a serem superadas para construção de outro projeto histórico. Porém, as experiências analisadas têm suas especificidades, como as regiões nas quais ocorreram; a intensidade da luta pela terra em cada território; o grau de formação político-ideológica dos diferentes coletivos de docentes que delas participaram; os diferentes níveis de organicidade dos próprios movimentos sociais e sindicais parceiros de cada curso; o tipo de relação entre esses movimentos e as universidades. Mas, pode-se também perceber entre elas importantes semelhanças na lógica de condução dos processos formativos, a partir dos princípios pedagógicos que regeram tais práticas e, principalmente, pela visão crítica à história da formação dos profissionais nas Ciências Agrárias.

As experiências relatadas neste livro permitem apontar quatro questões importantes na construção de cursos de Agroecologia na perspectiva da Educação do Campo, acumulando importantes elementos para a consolidação de características que devem estar presentes em práticas formativas contra-hegemônicas na formação nas Ciências Agrárias, quais sejam:

- ✓ a necessária crítica e ruptura com os fundamentos epistemológicos da ciência moderna e, em especial, das Ciências Agrárias, que configuram seu caráter tecnicista, estabelecendo diálogo de saberes e experiências acumuladas e o protagonismo dos educandos-camponeses na produção do conhecimento novo a partir desses cursos;
- ✓ a importância da organização metodológica dos cursos ser concebida a partir da Alternância, garantindo a presença do território camponês, como tempo e espaço fundamental de aprendizagens; bem como uma

estratégia pedagógica que promova e garanta uma gestão compartilhada entre os docentes, educandos e suas organizações camponesas, cultivando e promovendo espaços e tempo de auto-organização dos educandos;

- ✓ é relevante, na perspectiva do acúmulo de forças, que os cursos não fiquem restritos a experiências pontuais e marginais nas instituições de ensino, sob o risco de serem sufocados e descaracterizados pelas perspectivas hegemônicas de formação em Ciências Agrárias; importa, pois, a partir dos cursos do Pronera, desencadear novas atividades acadêmicas, no âmbito do ensino; da pesquisa e da extensão, que contribuam com a promoção da nova matriz tecnológica baseada na Agroecologia e na soberania alimentar;
- ✓ é fundamental que fortaleçam as relações entre eles e os movimentos sociais e sindicais parceiros, com intervenções coletivas na realidade, via engajamento concreto nas perspectivas de desenvolvimento rural compatível com o projeto camponês de campo.

Cada uma dessas questões será apresentada com mais detalhes, a seguir, dialogando com as análises produzidas a partir das experiências concretas dos cursos do Pronera e de reflexões sobre eles produzidas nos artigos aqui publicados.

Crítica e ruptura com os fundamentos epistemológicos da ciência moderna

Para esta análise, foram selecionadas experiências de formação nas Ciências Agrárias que passam por diferentes níveis de escolaridade, quais sejam, *cursos técnicos*: a experiência do curso do Instituto Federal do Pará (IFPA), em Castanhal, e dos cursos do Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (Ceagro); *graduação*: a experiência do curso de Agronomia de Mato Grosso; *pós-graduação*: a experiência dos cursos de especialização no Ceará. Procuramos explicitar o amálgama que unifica essas experiências, ou seja, a concepção de que a formação nas Ciências Agrárias, nos diferentes níveis, deve ser feita a partir de uma perspectiva de totalidade, pensando a formação integral do ser humano, que atuará como um profissional das Ciências Agrárias. E, ainda, uma concepção crítica de formação que seja capaz de oportunizar aos educandos um relevante conjunto de conhecimentos políticos, econômicos,

sociais, filosóficos e antropológicos sobre os quais se desenvolvem os modelos de organização da agricultura nas sociedades.

Diferentes trechos dos relatos dessas experiências explicitam essa concepção pedagógica, dentre os quais se destaca a do Ceagro, explicitada no artigo *A experiência dos cursos formais de Agroecologia no Estado do Paraná: A contribuição do Ceagro no desafio de construção de um novo modelo produtivo para a agricultura*, de Pedro Cristoffoli, Antônio de Miranda e Nilciney Toná:

É preciso que se compreenda o modelo socioeconômico atual para que se possa fazer a transformação social. Porém, romper com esse modelo metabólico de constituição de seres humanos alienados só é possível com a construção de um novo referencial educativo e produtivo para a sociedade. O momento histórico atual se caracteriza pelo ascenso de ideologias que fomentam o individualismo e o egoísmo, o exercício pleno e irrestrito do capital, mas também é um tempo em que emergem sucessivas contradições entre o capital e o trabalho, e há o surgimento de iniciativas de cooperação e luta social em todas as partes do mundo. Nesse contexto, precisa-se pensar a formação de sujeitos e o papel das escolas e dos centros de formação como parte contraditória engendrada pelo próprio movimento do capital. Assim, o Ceagro e qualquer outra instituição de ensino que tenha em seus princípios a transformação social devem estar ancorados nas lutas contra o capital. A construção de novas referências dá-se a partir de ensaios práticos dentro dessas contradições do capital. A escola que tem sua raiz na mudança da existência dos sujeitos e que se coloca contra o capital deve pensar em mudanças pautadas por uma práxis social, em um método de ensino ancorado no seio do capital, porém contra o próprio capital. Tendo a clareza que uma nova organização social não nasce do acaso, e sim das contradições da sociedade vigente e dos sujeitos sociais ligados aos movimentos sociais e às classes em disputa.

Esse relato espelha o potencial dessas práticas formativas, pois, ao ter por objetivo que a formação nas Ciências Agrárias, necessariamente, contenha os fundamentos da economia política, da história, da sociologia, da antropologia, esses cursos já estão se colocando na contra-hegemonia. Isso porque a formação dos profissionais das Ciências Agrárias tem se dado de forma cada vez mais técnica, a-histórica, desprezando importantes conhecimentos para qualificar a visão de mundo desses futuros profissionais.

A hegemonia presente nesses cursos tem sido a formação profissional vinculada para o trabalho agrônomo direcionado à lógica da produção e

organização da agricultura conduzida pelo agronegócio, qual seja, a monocultura; as grandes extensões de terra; a incorporação de altíssima tecnologia aos processos produtivos; a pretensão de domínio total da natureza, a partir da "biotecnologia"; e ainda um modelo agrícola em que a maior ausência é exatamente o sujeito camponês e sua lógica de interação e integração com a natureza e os seus ritmos.

O que consideramos de contra-hegemônico nessas práticas formativas apresentadas é exatamente a centralidade do campesinato e de seu projeto histórico como fio condutor e organizador dos projetos pedagógicos desses cursos de Ciências Agrárias. Embora esses processos formativos não ignorem as imensas contradições enfrentadas pelo campesinato neste momento histórico, dada a avassaladora força do projeto hegemônico, é importante perceber o que há de novidade e potencialidade histórica naqueles coletivos que lutam, se organizam e desenvolvem imensos esforços para organizar os processos de produção agrícola a partir de uma outra lógica na qual o alimento não é uma mercadoria.

Nesse sentido é que o artigo de Gema Esmeraldo *et alii*, *O Pronera e a pesquisa em Agroecologia*, mostra que os cursos de Educação do Campo e as pesquisas deles decorrentes inserem-se num campo de disputa de produção do conhecimento, conflitando com as tradicionais interpretações acadêmicas. Indica ainda que nas últimas décadas diversos estudiosos vêm buscando realizar a crítica à maneira como se tem construído a ciência, propondo novas formas de análise da realidade, como a natureza do desenvolvimento rural, as relações sociais e a ação dos movimentos sociais rurais, assim como da própria Reforma Agrária. O reconhecimento da produção de conhecimento como um campo de disputa e a busca por outras chaves analíticas têm levado a um movimento mais radical de crítica aos próprios pressupostos da ciência moderna. Os autores apontam, ainda, a educação popular, o pensamento complexo, a sociologia crítica, a filosofia crítica, a epistemologia feminista, os estudos pós-colonialistas, os estudos ambientalistas e afins, a Educação do Campo e a Agroecologia como expressões de pensamentos emergentes que desafiam as bases do campo hegemônico da ciência moderna.

Os pressupostos de neutralidade, racionalidade, universalidade e objetividade da ciência moderna, na perspectiva desses autores, devem ser problematizados e colocados em questão. Um olhar crítico desvela que a noção

de neutralidade tem encoberto o uso das pesquisas acadêmicas para manter a ordem social, política e econômica baseada na exploração de classe e que a racionalidade tem impulsionado a fragmentação das ciências e a negação do saber popular e as experiências vivenciadas pelas comunidades tradicionais na relação com a natureza. E, ainda, que a objetividade, baseada em métodos de origem positivista, fortalece a produção de um conhecimento fragmentado, de caráter laboratorial, que supõe a separação do mundo social e do natural e o domínio e apropriação da natureza apenas como recurso. Pela aplicação de todos esses pressupostos, o conhecimento produzido dessa forma apresenta-se como universal, estável e uno, distante das intensas e complexas dinâmicas da vida, da sociedade e da natureza. Para esses autores, a adoção acrítica dos pressupostos da ciência moderna no ensino de Ciências Agrárias fortalece a sua orientação para a lógica produtivista voltada para a sustentação do modelo agroexportador de *commodities* baseado nos pacotes tecnológicos agroquímicos e mecânicos referenciados na lógica industrialista da chamada revolução verde. Os estudantes formados nesse contexto desenvolvem uma confiança *quase cega* na tecnologia, no produtivismo imediatista, no reducionismo, no conhecimento técnico descolado dos embasamentos sociais e ambientais.

Sousa e Martins (2013) ressaltam que nos seus primórdios existia uma íntima relação entre a Agronomia e a Ecologia, na perspectiva de uma leitura da realidade mais complexa. No entanto, essa relação foi simplificada ao extremo e desconsideraram a atividade agrícola como uma intervenção nos ecossistemas naturais. Esse descolamento forjou uma perspectiva de formação incapaz de compreender e interpretar a complexidade dos processos existentes entre seres humanos, plantas, animais, água, solo, energia, clima, entre outros.

Refletir criticamente sobre os pressupostos da ciência moderna e suas consequências na forma hegemônica de produção do conhecimento leva a desafios na construção de novas formas de fazer pesquisa. Para tanto, Esmeraldo *et alii* no artigo deste livro indicam a importância dos cursos apoiados pelo Pronera. Segundo eles, os educandos – quando estimulados a serem novos pesquisadores – situam-se no próprio campo da pesquisa, explicitando seu caráter político ao fazerem a análise sob o ângulo dos oprimidos e da afirmação de sua posição de classe. Assim, os autores indicam o pressuposto da *posicionalidade dos sujeitos cognoscentes* na produção do conhecimento em Agroecologia na Educação do Campo, que se alia ao reconhecimento das *diferenças inscritas na classe social* quanto ao gênero, à raça, etnia, geração,

orientação sexual e religiosa, que “requerem da ciência o pensar relacional que integre as dimensões social, política, econômica, cultural das pessoas e a confirmação a partir de suas experiências e do lugar de onde falam e vivem”. De acordo com esses autores, para os novos pesquisadores do Pronera,

o campo de pesquisa é vasto e traz diferentes interesses: busca afirmar o conhecimento produzido na experiência como saber, que se faz com elaboração mental, cognitiva, não fragmentada, que integra o pensar e o viver; dirige-se para valorizar a ação política dos povos do campo com vistas ao reconhecimento de seu protagonismo histórico na luta pela existência social e, fundamentalmente, humana; insere-se na disputa por um projeto de desenvolvimento que considere produção e reprodução da vida humana interligadas e em diálogo com a sustentabilidade de suas comunidades e em equilíbrio com o planeta.

Esse estímulo para que os educandos dos cursos de Agroecologia na Educação do Campo sejam, de fato, novos pesquisadores, construtores de novos pressupostos científicos e desbravadores de vastos e promissores campos de pesquisa, não ocorrem pela simples participação passiva desses educandos nos cursos. Uma participação protagonista nos cursos é fundamental para essa perspectiva, e sua organização metodológica deve expressar essa intencionalidade, que se concretiza nos cursos de Residência Agrária, apoiados pelo Pronera, quando eles conseguem promover mudanças em alguns dos tradicionais pilares da formação nas Ciências Agrárias, entre os quais a tradicional exclusão dos saberes do campesinato na busca de soluções e de transformações em seus processos produtivos.

A concepção integral de formação proposta pelas experiências desse tipo de curso é a de que um profissional das Ciências Agrárias deve dominar os conteúdos das técnicas agrícolas; ser capaz de analisar e compreender o contexto no qual está inserido o agricultor com o qual ele vai trabalhar, considerando as condições sociais, econômicas, ambientais e culturais de seu modo de produzir a vida; desenvolver a capacidade de ouvir esse sujeito camponês, de dialogar com ele, considerando suas prioridades e seus projetos de vida, tratando-o como um sujeito da história e portador também de um projeto histórico, integrante de uma classe. Isso, por si só, já é um processo contra-hegemônico, pois a visão tradicional da formação dos profissionais das Ciências Agrárias os preparava tão somente para considerar os agricultores familiares ou camponeses, como meros consumidores das técnicas que os agrônomos ou técnicos agrícolas tinham a oferecer.

Conforme afirmam Laís Mourão Sá e Mônica Molina, no artigo *Educação Superior do Campo: Contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias*, o principal problema decorrente do atrelamento a um modelo único de desenvolvimento como referência para a definição de orientações teóricas e práticas, no campo das Ciências Agrárias, que orientam a formação de uma grande diversidade de profissionais, é a incompatibilidade do processo de formação desses profissionais face às necessidades sociais e educacionais dos camponeses. Essas questões são comumente ignoradas nos currículos de tais cursos, em detrimento de uma concepção de desenvolvimento tecnológico estritamente voltada para a expansão dos grandes capitais no campo.

Há de se considerar ainda que, nas duas últimas décadas, constata-se um quadro ainda pior nos centros de formação das Ciências Agrárias, nos quais os processos de produção da lógica camponesa têm sido tratados como se estivessem em vias de extinção, como resíduo a ser desconsiderado na formação desses profissionais, havendo muitos cursos nos quais os camponeses e agricultores familiares aparecem como sujeitos somente nos dois últimos semestres do curso, nas disciplinas de Extensão Rural (BRUZIGUESSI, 2010). De acordo com Sá e Molina, a falta de compreensão acerca da racionalidade socioeconômica do modo de produção camponês e sobre os desdobramentos históricos do processo de desenvolvimento do sistema do capital no campo, tornaram-se atualmente formas de preconceito que impedem supor que outros processos mais complexos possam ser contemplados, e que se venha a “considerar positivamente os camponeses na sua diversidade, os assalariados rurais, os extrativistas, os povos indígenas, os quilombolas e, todos eles, perpassados pelas dimensões de gênero e meio ambiente, como protagonistas sociais das mudanças anticapitalistas no campo” (CARVALHO, 2005, p. 7).

Esse ponto da transformação dos processos de produção de conhecimento, com a incorporação do protagonismo do campesinato neste processo, faz-se de maneira indissociável da própria luta contra as históricas tentativas de invisibilização do campesinato, conforme as reflexões apresentadas no texto de Fernando Michelotti, *Resistência camponesa no contexto agrário atual*. A resistência à invisibilização dos camponeses na história hegemônica exige processos de produção de conhecimento que deem visibilidades às suas lutas e projetos históricos, porém, transformando esses próprios processos de produção de conhecimento, que não podem ser feitos para os sujeitos camponeses, mas, com os próprios sujeitos camponeses, especialmente com os sujeitos coletivos que esses forjam na luta de classes para sua representação.

Carvalho alerta sobre a perspectiva de olhar a potencialidade de grande parte desses coletivos, ao afirmar que

os camponeses, menos por serem resistentes às mudanças, mas, sobretudo, por conviverem com a diversidade da natureza, exercitam um que fazer mais próximo possível do natural. Isto não significa afirmar que não incorporam inovações advindas da pesquisa científica e experimentação tecnológica no processo de produção e de beneficiamento agrícola. Muito ao contrário, todas as inovações que reduzem o trabalho penoso, que minimizem os riscos da produção, que otimizem as combinações de cultivo, e criações que favorecem a melhoria da rentabilidade financeira, são bem-vindas. Isto sem introduzir em suas práticas produtivas a lógica da artificialização da agricultura e sem degradar o ambiente. (CARVALHO, 2013, p. 3).

Considera-se, ainda, que, a partir de variadas estratégias, esse ponto da incorporação dos camponeses nos processos de produção do conhecimento sobre suas realidades e na intervenção sobre elas se faz presente. Esta é para nós uma importante contribuição desta publicação: dar visibilidade a um relevante conjunto de práticas formativas nas Ciências Agrárias e em diferentes níveis de escolarização, que assumem como um pressuposto de seus processos formativos a incorporação dos conhecimentos do campesinato como ferramenta de luta da sua própria resistência, pois, assim, como afirma a Coleção História Social do Campesinato, também concordamos que “referenciados nas suas formas de produzir, estabelecer usos da terra e demais recursos naturais, os camponeses possuem um saber específico considerado um ‘trunfo’ para o desenvolvimento de outra agricultura em que a sustentabilidade ambiental e social tenha centralidade” (CONSELHO EDITORIAL, 2009).

E, na perspectiva da produção da contra-hegemonia, esse é um ponto central para o fortalecimento da disputa de um projeto histórico. A insustentabilidade ambiental e social do projeto hegemônico do agronegócio tem sido, cada dia mais, exposta nas contradições, e é necessário, a todo momento, lembrarmos que “uma nova organização social não nasce do acaso, e sim das contradições da sociedade vigente e dos sujeitos sociais ligados aos movimentos sociais e às classes em disputa”, conforme afirmado por Cristófoli, Miranda e Toná no artigo desta publicação.

Organização metodológica dos cursos

Neste tópico, nos reportamos às contribuições de Laudemir Zart e Loriége Bitencourt no artigo *Metodologias pedagógicas compartilhadas: Dinâmicas de produção de conhecimentos no curso de Agronomia dos movimentos sociais do campo*. Ao refletirem a respeito do processo de organização metodológica do curso de Agronomia dos movimentos sociais, realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), os autores descrevem inúmeros instrumentos pedagógicos utilizados para garantir o protagonismo dos educandos no planejamento, na execução e na avaliação do curso, fortalecendo a gestão democrática, o diálogo efetivo entre Universidade e movimentos sociais do campo e a formação de agrônomos críticos e comprometidos científica e politicamente com os camponeses. Os autores organizam os processos metodológicos do curso em quatro tópicos: mediação pedagógica, organização política e pedagógica, processos constituintes de relações socioepistemológicas, configuração dos espaços cognitivos.

A mediação pedagógica se dá pela adoção da Pedagogia da Alternância no curso. Com essa opção de Alternância de tempos e espaços de aprendizagem, os autores enfatizam as possibilidades de correlacionar de forma totalizadora as dimensões teórica e prática, científica e tecnológica. Além disso, demonstram que a Alternância Pedagógica contribui para a auto-organização dos estudantes, pois o convívio cotidiano no espaço de formação exige uma dinâmica organizativa própria, que em geral reforça a ideia do trabalho associado ao processo educativo e à necessidade do estabelecimento de espaços de decisão democrática e participativa. Outro elemento importante é a problematização da realidade, a partir dos momentos de tempos formativos nas comunidades, reforçando e valorizando os conhecimentos e saberes culturais.

A importância da Alternância também é ressaltada em outras experiências analisadas neste livro. Em seu artigo *O Pronera no Estado do Acre: Da Reforma Agrária dos seringueiros à formação técnica em Agroecologia*, Flávio Quental Rodrigues observa que a adoção da Pedagogia da Alternância reforçou a identidade dos educandos, tendo em vista a manutenção de suas relações com as comunidades, "já que parte do processo formativo é desenvolvida no seu próprio meio social".

Láís Mourão Sá e Mônica Molina também enfatizam a importância da formação em Alternância nas duas experiências do Pronera por elas analisadas

no artigo constante deste livro: o curso de Agronomia da UFPA em Marabá e o Programa Residência Agrária da UFC. O Tempo Comunidade mostrou-se como um elemento indutor de mudanças da prática acadêmica no interior dos currículos dos cursos e na relação entre Universidade e camponeses. De acordo com as autoras,

o Tempo Comunidade foi um elemento fundamental para garantir a interdisciplinaridade do processo de formação, tendo o estudo e vivência nos assentamentos como realidade totalizadora, gerando soluções para a superação dos limites impostos pela fragmentação das disciplinas, tomadas isoladamente.(...) Outro aspecto importante dessa perspectiva de um curso em Alternância foi o fortalecimento do diálogo de saberes entre academia e assentados de Reforma Agrária. O Tempo Comunidade fortalece essa perspectiva, a partir de dois elementos: por ser momento de síntese da realidade dos assentamentos que posteriormente é trazida para dentro da Universidade e pode ser colocada como elemento problematizador do conhecimento a ser construído por todos os professores e estudantes do campus; por permitir, pela mediação dos educandos do curso, que um conjunto de assentados e o movimento social se expressem junto à Universidade.

Com isso, elas observam que o próprio sentido de pesquisa foi resignificado com a vivência de educandos e o acompanhamento dos educadores nas atividades de Tempo Comunidade:

O próprio reconhecimento do significado da pesquisa se transforma, na medida em que não se trata apenas de um pesquisador que vai em busca de construir seus dados de pesquisa, mas de um agente de transformação social, comprometido com a melhoria das condições de vida de uma comunidade, por meio da contribuição do seu saber técnico-científico, e por meio de sua atuação enquanto educador, no diálogo com os saberes e necessidades locais ao construir e desenvolver o seu problema de pesquisa.

No entanto, em que pesem esses aspectos positivos mencionados, nem sempre a articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade é bem-sucedida, tornando-se um grande desafio para vários cursos que adotam essa perspectiva. Também Christoffoli, Miranda e Toná identificam como as principais causas para essa dificuldade a descontinuidade da articulação teoria-prática, a incompreensão de coordenadores e educadores com esse processo e as restrições orçamentárias para o acompanhamento adequado dos educandos no Tempo Comunidade. Por isso, alertam que a Alternância não assegura por si só,

uma construção efetiva da práxis pedagógica. Precisa ser pensada e planejada juntamente com os demais tempos e espaços de formação.

As preocupações dos autores fortalecem a ideia de que a organização metodológica dos cursos envolve múltiplos aspectos. As contribuições de Zart e Bitencourt reforçam que além da Alternância, e de diferentes formas influenciadas por ela, a participação protagonista dos educandos no curso, de forma coletiva, foi estimulada por diferentes espaços de organização política e pedagógica, como os núcleos de base, comissão gestora, coordenação geral e pedagógica, coordenação de turma, coordenação política pedagógica e Associação dos Estudantes de Agronomia dos Movimentos Sociais. Segundo os autores, essas dimensões organizacionais “representam um complexo de fluxos de informações e de possibilidades de participação e de tomada de decisão. Elas são o encontro/desencontro entre a institucionalidade da Universidade e dos movimentos sociais”.

A constituição desses diferentes espaços de organização política e pedagógica ganha efetividade no momento em que o curso consegue estabelecer uma relação dialógica entre elas, garantindo o planejamento e a avaliação coletiva entre coordenação pedagógica do curso, educandos, movimentos sociais, instâncias universitárias e educadores. Nessa perspectiva, conforme Zart e Bitencourt, há uma relevância da construção coletiva e dialógica das propostas metodológicas dos módulos do curso, dos diagnósticos socioprodutivos, das agendas de pesquisa, da elaboração de projetos e da mística.

Por fim, os autores supracitados tratam da importância da construção de espaços cognitivos como momentos/tempos de construção de conhecimentos que são desdobramentos dos processos constituintes das relações socioepistemológicas. Esses espaços, na experiência do Camosc, foram os grupos de estudo, a organização de seminários, os tempos de leitura, os tempos de reflexão escrita, os tempos oficinas, a formação política dos educandos, os momentos/tempos de crítica e autocrítica, a constituição de Unidades de Produção Agroecológica e Solidária (UPAS), os tempos disciplina e as aulas práticas de campo.

Essa complexa experiência de organização metodológica, construída pelo Camosc, é provocativa ao evidenciar a insuficiência da simples inclusão de conteúdos agroecológicos nos currículos dos cursos de Ciências Agrárias,

majoritariamente focados apenas em disciplinas fragmentadas e na inserção individual e passiva dos estudantes. Ao mesmo tempo, mostra a dificuldade de que essa construção curricular complexa seja planejada apenas pelos profissionais das Ciências Agrárias, tornando-se fundamental não apenas o diálogo com os sujeitos do processo educativo – educandos e movimentos sociais – como também com docentes de outras áreas, em especial da educação, no interior da instituição de ensino.

Dimensão extremamente relevante da formação dos profissionais das Ciências Agrárias é que eles sejam constituídos como seres integrais. Para tanto, é preciso uma preocupação metodológica dos processos formativos que seja capaz de cultivar e promover processos educativos nos quais parte significativa dos aprendizados venha das vivências em coletivos, sejam nos próprios trabalhos acadêmicos nos Tempos Escola e Comunidade, quanto, principalmente, nos diferentes espaços intencionalizados de vivências e aprendizados de valores; nos setores de trabalhos dos cursos; nos grupos de organicidade; nas moradias coletivas dos estudantes; nas intervenções culturais feitas nas praças; enfim, nas diversas atividades pedagogicamente planejadas para acontecer a partir do trabalho coletivo. Este profissional deve ainda ser capaz de conceber, planejar, organizar, realizar e avaliar coletivamente as atividades feitas entre os próprios estudantes e com os camponeses, como nos relatam as várias experiências apresentadas neste livro. Mas, sobretudo deve ter uma fundamentação teórica comum, que aparece nas referências bibliográficas a partir de autores, como Pistrak, Makarenko, entre outros, ou seja, as pedagogias socialistas, que têm como um dos seus fundamentos contribuir para promover as aprendizagens relacionadas à auto-organização dos educandos.

No entanto, sabe-se que esse esforço de organização metodológica complexa e dialógica, que considere os educandos como protagonistas, tanto do processo educacional e de produção de conhecimento, como da gestão compartilhada do curso, enfrenta inúmeras resistências e entraves nas instituições de ensino. Por isso, quando tratados como experiências pontuais, esses cursos tendem a ficar limitados às regras institucionais autorizadas. Assim, coloca-se como um desafio aos cursos de Agroecologia na Educação do Campo extrapolar suas experiências de turmas excepcionais vinculadas a projetos específicos e, assim, incidirem em mudanças na formação em Ciências Agrárias como um todo nas suas instituições.

A consolidação do ensino da Agroecologia na Educação do Campo

Essa questão será abordada a partir de duas perspectivas distintas: 1) desde a experiência do Ceagro, na qual pode-se observar os desafios de institucionalização da Agroecologia e Educação do Campo num centro de formação diretamente ligado aos movimentos sociais; 2) desde a experiência do IFPA, em que se reflete a respeito dos desafios desse processo numa instituição federal de ensino.

No artigo de Christoffoli, Miranda e Toná relatou-se que a criação do Ceagro, assim como de outras escolas e centros de formação no Paraná, foram parte de uma estratégia dos movimentos sociais do campo, em especial do MST, de fomentar a formação técnico-profissional em Agroecologia. Com essas escolas/centros de formação, os movimentos sociais esperam materializar conquistas na formulação de uma nova matriz produtiva para os assentamentos, baseada na Agroecologia, bem como garantir a formação de assentados que possam atuar nos serviços de assistência técnica com qualidade técnica e clareza política do projeto de desenvolvimento camponês na região.

A experiência citada por esses autores demonstra um primeiro conjunto de dificuldades relacionado à questão do financiamento e da sustentabilidade financeira no processo de construção de escolas de Agroecologia pelos próprios movimentos sociais, como espaços autônomos. Os autores apontam os limites nas formas de financiamento da Educação do Campo, em especial do Pronera, para garantir de forma plena esse tipo de escola. Dessa forma, as dificuldades de continuidade no funcionamento da escola, na manutenção da equipe de coordenadores e educadores e na relação com os assentamentos envolvidos no projeto, em função dos limites financeiros, afetaram negativamente os processos de formação.

Além dos entraves de manutenção financeira, os autores também indicam os limites nas relações com as universidades parceiras de seus projetos, explicitando as dificuldades de construção de um diálogo permanente nos processos de execução e avaliação dos cursos. Comparando-se com as demais experiências analisadas neste livro, que tratam sempre da relação instituição de ensino – movimento social, a partir da perspectiva da instituição de ensino, é relevante analisar os limites dessa relação apresentados pelo Ceagro, ou seja,

desde uma perspectiva de um centro de formação dos próprios movimentos sociais em busca de diálogo com as universidades. Compreender as dificuldades e complexidades desse diálogo parece um passo necessário para reforçar sua importância na construção da Agroecologia na Educação do Campo. Esses autores também apresentam os limites internos ao próprio Centro na execução de sua proposta político-pedagógica. Quatro pontos são enfatizados: adoção de currículos engessados, que, se por um lado facilitam o planejamento educacional, por outro limitam a flexibilidade necessária à práxis social; os próprios limites da realidade concreta da produção camponesa, pressionada pelo projeto hegemônico de desenvolvimento do campo; os desafios do saber-fazer técnico agroecológico, ainda em construção; as dificuldades na implantação de processos de cogestão com efetiva participação de educandos, educadores, coordenação do Centro e movimentos sociais.

Interessante observar que, mesmo em se tratando da criação de escolas/centros de formação pelos próprios movimentos sociais do campo e tendo seus objetivos e concepções claramente definidos, a materialização dessa proposta enfrenta dificuldades internas em muitos pontos semelhantes aos institutos de ensino estatais, como a questão do financiamento, do diálogo entre instituição de ensino e movimentos sociais do campo e dos limites de sua capacidade de organização interna para, efetivamente, materializar um ambiente pedagógico que expresse as concepções e projetos educacionais que se quer alcançar. Apesar dessas dificuldades, os autores também apontam três avanços significativos nesse processo e que reforçam a relevância da criação e institucionalização de cursos de Agroecologia na Educação do Campo, seja em instituições públicas, seja em escolas dos próprios movimentos sociais.

O primeiro é o resultado concreto em termos de formação de profissionais: foram cerca de 300 jovens formados pelo Ceagro que estão em atuação em localidades rurais e assentamentos na perspectiva da Agroecologia. O segundo avanço refere-se à sensibilização dos próprios movimentos sociais e organizações parceiras para o debate e a reflexão sobre a temática da Agroecologia, tanto em seus aspectos produtivos como em relação aos processos pedagógicos mais adequados à sua incorporação pela Educação do Campo. E o terceiro avanço se estabelece pela contribuição direta a projetos mais amplos de implementação do enfoque agroecológico na região de atuação, seja pela via de políticas públicas, como o exemplo do Programa de Produção de Leite Agroecológico, seja pela via da articulação social, como o exemplo da

participação na implantação da Rede Ecovida na região, que articula cerca de 450 famílias de agricultores; quatro feiras agroecológicas e diversas cooperativas e associações. Esse último ponto remete à importância dos cursos se engajarem em processos reais de desenvolvimento rural, que será debatido no próximo tópico.

Em continuidade à reflexão acerca da consolidação da Agroecologia nas escolas e instituições de ensino vinculadas à Educação do Campo, a experiência apresentada por Romier Sousa *et alii*, no artigo *Educação profissional, Agroecologia e campesinato: Reflexões a partir da experiência do Instituto Federal do Pará*, discute como a oferta de uma turma de formação em técnico agropecuário integrada ao Ensino Médio com ênfase em Agroecologia, apoiada pelo Pronera, realizada em parceria com movimentos sociais do campo, contribuiu com mudanças no currículo e nas práticas administrativas e pedagógicas da instituição como um todo.

Mais do que um caso isolado, os autores consideram esse exemplo como parte de um movimento mais amplo de várias instituições de ensino em Ciências Agrárias que, apesar da hegemonia do ensino subordinado à lógica do agronegócio, têm-se preocupado com a reconstrução de seus projetos político-pedagógicos, com a vinculação a políticas públicas voltadas à agricultura familiar, com a abertura de cursos permanentes de Educação do Campo e Ciências Agrárias com ênfase em Agroecologia e com a criação de grupos/núcleos de pesquisa e extensão em Agroecologia.

Refletindo a respeito de sua experiência, os autores enfatizam a importância das relações interinstitucionais constituídas a partir do curso do Pronera na provocação ao corpo docente e dirigente do IFPA para se abrirem a mudanças. A relação estabelecida com os movimentos sociais do campo, demandantes da turma do Pronera, que, ao fazerem sua “crítica radical à concepção, fundamentos e práticas que nortearam a educação rural” e apresentarem as possibilidades de sua superação a partir dos fundamentos dos paradigmas da Educação do Campo, provocaram o debate e a reflexão no interior do Instituto. Outro aspecto relevante, a partir dessa iniciativa, foi a conexão da instituição, por intermédio de professores e técnicos pedagógicos, a espaços coletivos de construção da Educação do Campo, como a relação estabelecida com os projetos de curso realizados em Marabá pela parceria EFA/UFPA e em Altamira pela parceria Arcafar/UFPA, como a inserção no Fórum Paraense de Educação do Campo e a

participação nos eventos promovidos pelo Pronera. Além dessas relações interinstitucionais, os autores acrescentam como elemento impulsionador das transformações curriculares e administrativo-pedagógicas do IFPA a própria existência de uma turma de jovens camponeses estudando na instituição e as tensões decorrentes dessa primeira experiência. De acordo com os autores,

o curso iniciou a mobilização e definição de critérios para seleção dos estudantes. Isso gerou alguma tensão interna no Instituto, como a maioria dos professores não foram formados para fazer um processo diferenciado para jovens camponeses, começou-se a questionar essa possibilidade. Contudo, esse momento foi superado e a equipe foi em todos os assentamentos envolvidos no processo para fazer a divulgação e iniciar a seleção dos educandos.

Além da tensão inicial acerca da possibilidade/necessidade de um processo seletivo diferenciado, os autores apontam exemplos de discriminação e preconceitos que foram sendo explicitados com o início das atividades desse projeto. Ao provocar a explicitação desses preconceitos no *campus*, forçou-se um debate aberto a respeito do tema, a reflexão coletiva não apenas sobre a turma em si, mas em toda a problemática agrária e educacional que a experiência significava. E, por fim, provocou o posicionamento oficial da instituição em relação ao debate, expressando no Projeto Político-Pedagógico do curso reconhecimento a favor da importância da parceria com os movimentos sociais do campo e da intencionalidade do processo educativo efetivamente contribuir com o desenvolvimento dos assentamentos de Reforma Agrária.

Com a execução da turma Pronera, o amadurecimento do debate e as mostras da seriedade do projeto, os autores relatam que as formas de fazer da Educação do Campo e da Agroecologia foram ganhando legitimidade na instituição. Formação integrada, Alternância Pedagógica, gestão compartilhada dos cursos com os movimentos sociais, formação contextualizada, trabalho e pesquisa como princípios educativos, formação continuada de professores, planejamento integrado, formação política dos educandos e processos de avaliação participativos são exemplos de práticas pedagógicas da turma do Pronera que foram se constituindo em aprendizagem institucional, motivadoras e inspiradoras das reformulações curriculares e administrativo-pedagógicas do conjunto dos cursos.

Constata-se, ainda, na reflexão dos autores, um desdobramento importante da experiência do Pronera, que foi a constituição de um grupo de pesquisa e extensão em Agroecologia e Educação do Campo. No IFPA/Campus de Castanhal, esse grupo não surgiu imediatamente com o curso do Pronera, mas foi bastante influenciado por ele, à medida que a Alternância provocou os professores a visitarem os espaços rurais e a problematizarem, com os educandos, os problemas do desenvolvimento rural. Uma vez constituído, esse grupo de pesquisa e extensão pode garantir o envolvimento das instituições de Ciências Agrárias na problemática dos assentamentos de forma mais duradoura, para além do período de oferta dos cursos.

Outro ensinamento importante da experiência relatada por Sousa *et alii* diz respeito à implementação de práticas produtivas de base ecológica no interior de instituições que historicamente realizaram seus processos formativos com base no tecnicismo. A ideia de construir unidades pedagógicas de experimentação de base agroecológica (horta orgânica, sistemas agroflorestais nas suas diversas configurações, manejo orgânico de pequenos e médios animais, produção de adubo orgânico, entre outros) mobilizou os educandos na perspectiva do trabalho e a pesquisa como princípios educativos, além de provocar amplo debate acerca das contradições entre os aspectos técnicos, científicos e metodológicos do fazer ciência na Instituição. Importante ressaltar que na experiência em voga, a mobilização de professores e educandos iniciou-se a partir de temas técnico-agronômicos e logo se avançou para reflexões de cunho teórico-metodológico e político-social.

Engajamento em processos de desenvolvimento rural

As experiências de oferta de cursos em Agroecologia no âmbito da Educação do Campo, a partir das questões já apontadas, criam e/ou fortalecem condições mais efetivas de envolvimento de educandos e educadores das instituições de Ciências Agrárias em processos voltados ao desenvolvimento rural dos assentamentos rurais e demais localidades camponesas. Com a crítica às prioridades dessas instituições ao modelo produtivo do agronegócio e às práticas subalternizantes de assistência técnica e extensão rural convencional, essas experiências provocam os docentes para novas formas de compromisso no desenvolvimento do campo.

Uma ruptura significativa com o modelo do agronegócio é a negação de uma perspectiva homogeneizante do agrário. A padronização das técnicas e

formas de produção, a destruição da diversidade da natureza e sua transformação em paisagens homogêneas e artificializadas à custa do uso intensivo de insumos industriais relacionam-se à negação da diversidade camponesa e a um ensino técnico acrítico, desterritorializado e simplificado. A perspectiva inversa, de valorização da diversidade do campesinato e das diferentes expressões biológicas da natureza, pressupõe uma educação complexa e com capacidade crítica de compreender o território onde ela se situa.

É nessa perspectiva, que este livro trouxe experiências de cursos de formação em Ciências Agrárias que carregam a preocupação com a história, a sociedade e a paisagem local. Flávio Quental Rodrigues em seu artigo chama a atenção para a importância do (re)conhecimento da história local como elemento central para se pensar a formação dos jovens do campo em Agroecologia:

O Estado [do Acre] possui uma rica história de luta da sociedade local pela conquista do território e estabelecimento de uma proposta de desenvolvimento regional que alia produção com conservação dos recursos naturais. Assim, o Pronera no Acre está em sintonia com a Revolução Acreana, com o movimento autonomista, com os “empates” contra a derrubada da floresta, com a criação das primeiras reservas extrativistas do Brasil, e com a opção pela inclusão dos índios, ribeirinhos e agricultores familiares.

Na mesma perspectiva, Maria Inês Costa indica, no artigo *Residências agrárias do Nordeste: Na busca de uma convivência com o semiárido*, como a construção dos projetos de cursos de Especialização em Residência Agrária na Região Nordeste assumiram uma crítica ao desconhecimento e à invisibilidade da realidade local em várias instituições de ensino superior e uma proposição de dar centralidade, nesses cursos, ao rural nordestino em toda a sua diversidade. Segundo ela,

nas residências agrárias nordestinas, envolvemo-nos em um sistema de representações, percepções e sensibilidades acerca da experiência do ser humano e da natureza do entorno. No semiárido, isso significa conhecer como a ideia de natureza, produção e também das profissões são construídas no fazer da cultura e da história. A própria ideia de semiárido, entendida como sinônimo de seca, que é apenas um de seus aspectos, remete-nos à dificuldade de interpretação da realidade ambiental e sociocultural dessa região, considerando a visão hegemônica reducionista.

Christoffoli, Miranda e Toná também apresentam a preocupação com a compreensão da história e da geografia local como base dos cursos. A análise da trajetória histórica de luta pela terra na região centro do Paraná leva à identificação do público prioritário dos cursos e das problemáticas agrárias específicas a serem tratadas. Conforme os autores,

Quanto à agricultura camponesa, público preferencial de atuação do Ceagro, vale destacar que há pelo menos três tipos de agricultura em pequena escala que o Ceagro considera como público potencial de seu trabalho: os sistemas agrários “indígenas” e seus remanescentes; os sistemas de faxinais; e os sistemas camponeses tradicionais ou de pequenos agricultores e assentados. A pequena agricultura camponesa se espalha por toda a região e é fruto do processo histórico da constituição de sistemas caboclos, da migração de agricultores europeus e mais tarde camponeses gaúchos e catarinenses, que vinham trabalhar nas fazendas ou visavam estabelecer unidades de produção familiar.

Assim, além da fundamentação dos projetos, as realidades agrárias locais transformam-se também em objeto de estudo e análise dos próprios educandos dos cursos. *Esmeraldo et alii* ressaltam a importância da análise-diagnóstico das realidades agrárias para os educandos conhecerem os elementos agroecológicos, socioeconômicos e técnicos que condicionam a evolução dos sistemas de produção.

Essa perspectiva de (re)conhecimento do entorno presente nos cursos de Agroecologia na Educação do Campo fortalece a preocupação com as temáticas e problemáticas locais. Dessa forma, mesmo compartilhando referências mais gerais, observa-se como os cursos não buscam perspectiva universalista de respostas padronizadas para problemas diferenciados e procuram construir ênfases específicas e adequadas à realidade local. A centralidade dada à temática florestal na experiência relatada por Flávio Rodrigues, desde os estudos da ecologia florestal, como as experimentações agroflorestais, refletem a importância dessa questão na realidade amazônica, da mesma forma que a busca da convivência com o semiárido, em todas as suas múltiplas dimensões, fica evidenciada nas experiências dos cursos de Agroecologia no Nordeste, analisados por Maria Inês Costa.

No entanto, se ficassem restritas ao exercício acadêmico de diagnosticar a realidade local, esses cursos teriam poucas chances de contribuir

efetivamente para o desenvolvimento local. Assim, as análises-diagnóstico das realidades locais devem ser tratadas como ponto de partida no processo formativo em Agroecologia na Educação do Campo, desdobrando-se em ações de pesquisa/extensão voltadas ao enfrentamento e superação dos problemas identificados. Para tanto, algumas iniciativas tomadas pelos cursos aqui apresentados são significativas.

Já havia sido indicada a importância da criação de um Grupo de Pesquisa e Extensão em Agroecologia e Educação do Campo influenciado pelo curso técnico agropecuário com ênfase em Agroecologia ofertado pelo IFPA/*Campus* de Castanhal a partir do relato de Romier Sousa *et alii*. Além desse tipo de iniciativa, outros três instrumentos voltados ao engajamento das instituições de ensino no desenvolvimento local podem ser apreendidos das experiências relatadas neste livro.

Flávio Rodrigues relata que nos cursos técnicos em Agroecologia realizados no Acre o currículo se organiza em três alternâncias de Tempos Escola/Comunidade. As duas primeiras alternâncias são focadas no diagnóstico e identificação de problemas existentes nas comunidades rurais pelos educandos em diálogo com os próprios moradores dessas localidades. Na terceira alternância, os educandos devem elaborar um projeto de desenvolvimento sustentável dessas localidades, a partir dos diagnósticos e debates iniciais, apresentando esses projetos à comunidade e, inclusive, preparando e ministrando cursos que embasem o próprio desenvolvimento posterior. Essa experiência mostra uma preocupação, incorporada no currículo dos cursos, em avançar da análise-diagnóstico que identifica problemas para, em diálogo com os camponeses, elaborar projetos de superação.

Maria Inês Costa, a partir das experiências das Residências Agrárias nordestinas, mostra a importância de inserir os educandos dos cursos em coletivos de trabalho e estudo organizados nos assentamentos da região, que passam a ser, não apenas objeto de estudo dos cursos, mas, sobretudo, espaços pedagógicos de ação. Dessa forma, nos cursos abordados pela autora, houve engajamento de educandos em projetos realizados com um coletivo de estudantes em uma escola do campo, com vários agrupamentos culturais de assentamentos, com um grupo de crianças envolvidas com a construção de hortas comunitárias, com grupos de agricultores envolvidos com uma feira da agricultura familiar e um grupo envolvido com uma casa de sementes. A experiência citada reflete, em

função da ruptura com a perspectiva laboratorial e restrita de campos experimentais, como as múltiplas dimensões envolvidas na Agroecologia e Educação do Campo, para além dos aspectos técnico-agronômicos, podem emergir nas instituições de ensino a partir desse engajamento na realidade concreta dos assentamentos e localidades camponesas.

Christoffoli, Miranda e Toná relatam acerca da implantação de Unidades de Pesquisa Agroecológica para colocar os educandos em contato com a realidade do campo. Segundo o Ceagro, a UPA é uma ferramenta de interação prática/teórica que mobiliza os conhecimentos adquiridos no curso e instiga a pesquisa com enfoque agroecológico em situações concretas e relevantes da realidade. Zart e Bitencourt relatam na experiência do Camosc em Mato Grosso, a adoção de estratégia semelhante, com a criação de Unidades de Produção Agroecológicas e Solidárias (Upas), com o objetivo de proporcionar possibilidades de observação e experimentação realizadas por educandos e educadores nas condições reais de produção camponesa. Nas palavras da educanda do curso Cléia Pawlak, citada pelos autores, a respeito da UPA:

durante o Tempo Comunidade cada um é desafiado a se inserir na sua organização e desenvolver trabalhos pontuais com as famílias na perspectiva de ir experimentando os conhecimentos na perspectiva da Agroecologia e da economia solidária. No acompanhamento dessas famílias, surgem desafios concretos com os quais é preciso aprender a lidar e exigem de cada um mais aprofundamentos. Por outro lado, as famílias têm muitos conhecimentos e experiências que nos ajudam a responder a esses próprios desafios, tanto na área produtiva como na área organizativa. Particularmente, considero que a criatividade do povo seja uma das mais belas lições que aprendi nesse processo de acompanhamento das Upas.

As estratégias acima citadas foram adotadas pelos cursos na busca de articular o processo de formação em Agroecologia no âmbito da Educação do Campo com as práticas produtivas e organizativas das comunidades camponesas, em suas múltiplas dimensões. Além dessas estratégias pedagógicas, provocadas a partir dos cursos, Christoffoli, Miranda e Toná relatam outra estratégia significativa: a vinculação do Ceagro como um todo na construção e estruturação de um programa regional de apoio à produção camponesa denominado Programa Leite Sul, conforme a seguir destacado.

O Programa Leite Sul visava à implantação de milhares de unidades produtivas de leite com base no Sistema Pastoreio Rotativo Racional Voisin (PRV) nos assentamentos e comunidades de pequenos agricultores nos três Estados do Sul do País. As turmas seriam formadas para implantar as unidades e a intenção era que os alunos do curso seriam contratados para atuar no programa ou seriam filhos de agricultores que implantariam as unidades de PRV nas próprias propriedades.

O processo de implantação desse Programa Leite Sul levou a que o Ceagro priorizasse, do ponto de vista da formação técnica, a experimentação e formação no Sistema de Pastoreio Rotativo Racional Voisin, que passou a ser o foco concreto de uma turma em formação no Centro nesse período. Assim, as unidades de pesquisa agroecológica foram desenvolvidas com esse enfoque, tanto no Ceagro, como nas comunidades de onde os educandos eram oriundos. Isso possibilitou, conforme Christoffoli, Miranda e Toná, a articulação dos conteúdos e práticas formativas por ocasião do Tempo Escola, que permitiram essa turma em particular dar um salto de qualidade em termos de capacidade formativa.

Os autores avaliam essa experiência de engajamento em um projeto produtivo concreto e em andamento na região como positivo para a formação profissional dos educandos. Segundo eles, dada à amplitude da Agroecologia, as turmas, cuja preocupação era muito aberta, ou seja, no avanço da Agroecologia em geral, tiveram mais dificuldades com sua formação técnica. A turma que viveu a experiência da sua inserção em um projeto produtivo concreto – o Programa Leite Sul, e focou sua formação técnica na busca de dar respostas efetivas para essa demanda dos agricultores e movimentos sociais da região, conectando seu ensino com a realidade concreta em sua dinâmica –, apresentou mais avanços em seu processo educativo.

Uma leitura superficial desse processo pode levar a uma visão utilitarista da educação, tão cara à perspectiva liberal, no sentido de ensinar apenas de forma instrumental o aprendizado de uma técnica específica. Uma leitura atenta da experiência do Ceagro, em que se verifica a combinação do ensino técnico-profissional com uma ampla formação sobre a questão agrária regional e uma leitura crítica da realidade, desautoriza tal visão. A questão relevante que essa experiência apresenta não é o foco da formação numa técnica específica, mas justamente a vinculação do processo formativo com as demandas reais que emergem do projeto camponês que lhe configuram sentido concreto, evitando formação abstrata, vazia de sentido real. O risco dessas iniciativas é a

especialização em uma atividade que possui uma demanda preferencial de mercado, desfavorecendo um processo mais amplo de diversificação da produção camponesa.

Todas essas experiências citadas têm um embasamento de fundo que é a relação dialógica entre instituições de ensino e movimentos sociais do campo. Sem essa perspectiva, toda a ação da academia corre o risco de ser unilateral, assistencialista e subalternizadora. Apenas se a academia reconhecer os camponeses como sujeitos políticos capazes de protagonizarem reflexões acerca de seus problemas mais importantes e produzirem conhecimento para sua superação é que ela poderá se engajar nesse processo, fortalecendo-o.

Em relação a essa imprescindível transformação, Laís Mourão Sá e Mônica Molina observam no artigo deste livro que, em resposta à demanda pela recuperação da responsabilidade social da Universidade, é necessária a construção de novo padrão de produção de conhecimento, interativo e transdisciplinar, com inserção social, produzido em sistema aberto e a partir de relações sociopolíticas em rede, questionando e transformando, assim, o envolvimento preferencial da produção de conhecimento com os interesses do sistema do capital. A construção desses espaços poderia significar a possibilidade de construção, conforme destacam as autoras, de novo modelo de relações de produção de conhecimento

no interior da instituição universitária, que possa superar a ética individualista e competitiva do mercado capitalista como modelo de relação social. Desconcentrar a propriedade dos meios de produção do conhecimento significa acesso democrático aos espaços acadêmicos, e formação técnico-científica que instrumentalize a participação dos novos protagonistas nas relações de produção do conhecimento científico. Significa eliminar os obstáculos institucionais e ideológicos com que a universidade exclui os segmentos sociais interessados na mudança social, e promover a propriedade coletiva dos meios sociais de produção do conhecimento, num empreendimento e, que todos sejam trabalhadores e criadores de um novo saber.

Percebe-se dessa maneira que pelo menos três elementos são fundamentais na construção de uma organização didático-metodológica que leve em conta os princípios epistemológicos da Educação do Campo e Agroecologia:

- ✓ *Problematização da realidade dos educandos*, no sentido de resgatar, sistematizar e valorizar os espaços de vida como possibilidades de produção de conhecimento significativo. A Alternância Pedagógica e a realização de análise-diagnóstico dos sistemas agrários são fundamentais para esse momento, especialmente visando tornar a comunidade rural como um espaço de pesquisa-trabalho, refletindo a respeito de aspectos concretos e reais da vida dos educandos.
- ✓ *Aprofundamento das problemáticas identificadas*, mobilizando os conhecimentos técnico-científicos para contribuir com a resolução dos problemas encontrados nas comunidades rurais e/ou outros espaços de problematização (as próprias instituições de ensino, por exemplo). A mobilização e a produção de conhecimentos com enfoque agroecológico são centrais para evitar a superficialidade das reflexões e proposição de soluções generalistas aos problemas identificados.
- ✓ *Proposição e resolução dos problemas identificados*, articulando docentes, educandos, movimentos sociais e camponeses para encontrar novas formas de produzir conhecimentos e superar as dificuldades enfrentadas, seja no campo produtivo ou no campo organizativo. A experimentação participativa nas comunidades, desenvolvendo iniciativas com base nos princípios agroecológicos pode ser um importante catalisador do fortalecimento das relações entre instituições de ensino, movimentos sociais, instituições de assessoria e camponeses. A implantação de unidades de experimentação com enfoque agroecológico e/ou envolvimento com políticas públicas podem fortalecer os cursos a partir da dimensão político-organizativa.

Referências

BRUZIGUESSI, Elisa Pereira. Recriando a formação nas ciências agrárias para uma atuação com maior compromisso social: Estudo de caso do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará. [Dissertação de Mestrado] UnB, 2010.

CARVALHO, Horácio Martins. *O campesinato no século XXI: Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Horácio Martins. Camponês, o guardião da agrobiodiversidade. In: *Biodiversidad en America Latina e Caribe*, 2013. Disponível em: http://www.biodiversidadla.org/Principal/Secciones/Documentos/O_campones_guardiao_da_agrobiodiversidade.

CONSELHO EDITORIAL. Apresentação à Coleção História Social do Campesinato no Brasil. In: *Camponeses Brasileiros: Leituras e interpretações clássicas*, v. 1.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*, ano 8, n. 6, p. 14-34, jan./jun., 2005. Presidente Prudente: Unesp.

GONZÁLEZ DE MOLINA, M. Las experiencias agroecológicas y su incidencia em el desarrollo rural sostenible. La necesidad de una agroecología política. In:

GONZÁLEZ DE MOLINA *et alii*. Documento de trabajo sobre Agroecologia Política. Porto Alegre, 2013 (mimeo).

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTINS, Marcos F. Conhecimento e disputa pela hegemonia: Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÁ, Laís Mourão; MOLINA Mônica; BARBOSA, Anna Isabel. A produção do conhecimento na formação de educadores do campo. *Em Aberto*, v. 24, n. 85, p. 81-95, abr., 2011. Brasília.

SAUER, S.; BALESTRO, M. V. *Agroecologia e os desafios da transição agroecológica*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SOUSA, Romier da P.; MARTINS, Sérgio R. Construção do conhecimento agroecológico: Desafios para a resistência científico-acadêmica no Brasil. In: COSTA GOMES, J. C.; ASSIS, W. S. (Orgs.). *Agroecologia: Princípios e reflexões conceituais*. Brasília: Embrapa, 2013.

STÉDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli S. *et alii* (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

WELCH, C. A.; MALAGODI, E.; CAVALCANTI, J. S. B.; WANDERLEY, M. N. B. (Orgs.). São Paulo Ed. Unesp/Brasília: Nead, 2009.

A respeito dos Organizadores

Clarice Aparecida Santos

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade de Ijuí (2002), especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento pela Universidade de Brasília/UnB (2005) e mestrado em Educação do Campo pela UnB (2009). Atualmente é Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, onde coordena o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA.

Fernando Michelotti

Possui graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade de São Paulo (1993) e mestrado em Planejamento do Desenvolvimento – ênfase em Economia do Desenvolvimento – pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (2001). Atualmente é Professor Adjunto II da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa-Campus de Marabá. Tem experiência na área de Planejamento Urbano e Regional, com ênfase em Desenvolvimento Rural.

Mônica Castagna Molina

Atualmente é Professora Adjunta da Universidade de Brasília/UnB, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB. Diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, Coordenadora do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária. Coordenou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o Programa Residência Agrária. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Formação de Educadores, Transdisciplinaridade, Políticas Públicas, Reforma Agrária, Desenvolvimento Sustentável. Possui graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1989), especialização em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela UnB (2003).

Romier da Paixão Sousa

Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (1999), mestrado em Agriculturas Amazônicas pela Universidade Federal do Pará (2002) e mestrado em Maestría en Agroecología: un enfoque para el Desar pela Universidade Internacional de Andalucia (2011). Atualmente é Professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Desenvolvimento Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: agricultura familiar, agroecologia, educação, amazônia e educação do campo.

A respeito dos Autores

Antonio de Miranda

Pedagogo, membro da Coordenação Nacional do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST. Foi coordenador político-pedagógico do Ceagro.

Cicero Paulo

Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1989), mestrado em Agronomia pela Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (1997) e doutorado em Ciências Agrárias pela Universidade Federal Rural da Amazônia (2004). Atualmente é Professor e Diretor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- Campus castanhal. Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Solo e nutrição de Plantas e em Educação do Campo.

Fernando Michelotti

Possui graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade de São Paulo (1993) e mestrado em Planejamento do Desenvolvimento – ênfase em Economia do Desenvolvimento – pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (2001). Atualmente é Professor Adjunto II da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa-Campus de Marabá. Tem experiência na área de Planejamento Urbano e Regional, com ênfase em Desenvolvimento Rural.

Flávio Quental Rodrigues

Possui graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade de São Paulo (1996) e mestrado em Ecologia e Manejo de Recursos Naturais pela Universidade Federal do Acre (2005). Atualmente é profissional autônomo, prestando consultorias em manejo de recursos naturais, diagnóstico do uso da terra, educação ambiental, agroecologia e produção de material didático e paradidático.

Franciara Silva

Técnica em Agropecuária e educanda do Curso de Agronomia – IFPA-Castanhal.

Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo

Professora Associada na Universidade Federal do Ceará. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora/orientadora no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente/PRODEMA/UFC e no Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas/UFC. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: assentamento rural, gênero, mulher, feminismos, movimentos sociais rurais, mulheres e agroecologia.

Hueliton Azevedo

Graduando do Curso de Engenharia Agrônoma do IFPA-Campus Castanhal. Atuou no Núcleo de Estudos em Agroecologia e Fortalecimento da Agricultura Camponesa desenvolvendo estudos e pesquisas como bolsista entre o período de setembro de 2010 a Junho de 2013.

Ivana Leite Carvalho Fernandes

Possui graduação em Economia Doméstica (2005), especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (2007) e mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (2013) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência na área de Desenvolvimento rural, com ênfase em Políticas Públicas, Educação do Campo, Movimentos Sociais, Segurança Alimentar, Extensão Rural e Relações de Gênero e Família.

Lais Mourão Sá

Possui graduação em Sociologia e Política pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1967), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1974), doutorado em Antropologia pela Universidade de Brasília (1992) e pós-doutorado em Ciências Sociais e Meio Ambiente pela Universidade de Campinas (1999). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade de Brasília. Atua como pesquisadora na área de Educação, Ciência e Sociedade, com ênfase nas seguintes temáticas: educação do campo e desenvolvimento rural, educação e processos de gestão ambiental, paradigma da complexidade, ecologia humana.

Laudemir Luiz Zart

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco, Santa Rosa, RS (1987), mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Atualmente é Professor Adjunto VIII da Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* Universitário Jane Vanini de Cáceres e integra o Núcleo UNEMAT-UNITRABALHO e a INCUBEES – Incubadora de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis. Possui experiências na área da Sociologia, com ênfase em Teoria Sociológica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação ambiental, educação do campo, educação popular, educação e socioeconomia solidária.

Loriége Pessoa Bitencourt

Licenciada em Matemática pela Faculdade Imaculada Conceição/FIC (1994), Especialista em Modelagem Matemática (1997) pela UNEMAT/UNICAMP, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT (2006) com a dissertação: “Aprendizagem da Docência do Professor Formador” e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (2014), na linha de Pesquisa: Universidade – teoria e prática, cujo título da tese foi: Pedagogia Universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre Educação Matemática: quando três gerações de educadores se encontram. Foi coordenadora pedagógica do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo/CAMOSC desenvolvido pela Universidade do Estado de Mato Grosso, no período de 2005 a 2010. Atualmente é Professora Adjunta IV da Departamento de Matemática/UNEMAT do *Campus* Universitário de Cáceres. Foi coordenadora do PIBID Pedagogia Educação do Campo desenvolvido na região de fronteira Brasil-Bolívia, no período de 2012 a 2014. Tem experiência na área da Educação

Matemática atuando, principalmente, nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem da Matemática, Formação de Professores e Informática na Educação. É proponente e coordena o Projeto de Extensão: O Trabalho Colaborativo como instrumento de Desenvolvimento Profissional.

Maria Inês Escobar da Costa

Professora da Universidade Federal do Cariri/UFCA, possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa/UFV (2002) e mestrado em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília/UnB/CDS (2006). Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Extensão Rural, Agroecologia e Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: assentamentos rurais, educação do campo, meio ambiente e cultura. Atualmente é coordenadora da Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo – Residência Agrária.

Maria Lúcia de Sousa Moreira

Engenheira Agrônoma, pela Universidade Federal do Ceará, possui mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (2000). Atualmente é Professora Assistente da Universidade Federal do Ceará, atuando principalmente nos seguintes temas: assentamentos, formação profissional, organização, educação e reforma agrária.

Mônica Castagna Molina

Atualmente é Professora Adjunta da Universidade de Brasília/UnB, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB. Diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, Coordenadora do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária. Coordenou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o Programa Residência Agrária. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Formação de Educadores, Transdisciplinaridade, Políticas Públicas, Reforma Agrária, Desenvolvimento Sustentável. Possui graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1989), especialização em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela UnB (2003).

Nicolas Arnaud Fabre

Engenheiro Agrônomo pela Ecole Supérieure d'Agriculture de Purpan (Toulouse, França) e DEA (mestrado) em Sistemas Agrários e Desenvolvimento Rural pelo Institut National Agronomique de Paris-Grignon (INA-PG, França). Assessor de Desenvolvimento Rural e Coordenador de Cooperação Técnica Internacional da APRECE. Temas de Pesquisa: Agricultura Familiar e Camponesa, Agroecologia, Educação do Campo, Combate à Desertificação e Gestão Agrícola dos Recursos Hídricos e Florestais. Elaboração e avaliação de Políticas Públicas de Convivência com o Semiárido.

Nilciney Tona

Possui graduação em Agronomia pela Universidade Estadual de Maringá (1997), atuando principalmente nos seguintes temas: agroecologia, movimentos sociais populares, educação profissional, cooperação agrícola, diálogo de saberes e MST.

Paulo Alentejano

Possui graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1989), mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1998) e doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2003). Atualmente é Professor Associado da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na qual integra o corpo docente dos cursos de Graduação em Geografia, Especialização em Educação Básica/Modalidade Ensino de Geografia, Mestrado em Geografia e Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade. Faz parte ainda do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe da Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da UNESP. Integra desde 2012 a Comissão Pedagógica Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Pronera. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Agrária, atuando principalmente nos seguintes temas: Reforma Agrária, Assentamentos Rurais, Conflitos no Campo, Educação do Campo e Ensino de Geografia Agrária.

Pedro Christoffoli

Graduado em Agronomia pela UFSC (1986), mestre em Administração pela UFPR (2000) e doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (2009). Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro do Núcleo de Estudos em Cooperação (NECOOP/UFFS). Professor do Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável (UFFS). Atua principalmente nos seguintes temas: reforma agrária, desenvolvimento local, agroecologia, economia solidária e meio ambiente.

Rodrigo Gomes

Educando de Agronomia – IFPA-Castanhal.

Romier da Paixão Sousa

Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (1999), mestrado em Agriculturas Amazônicas pela Universidade Federal do Pará (2002) e mestrado em Maestría en Agroecología: un enfoque para el Desar pela Universidade Internacional de Andalucia (2011). Atualmente é Professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Desenvolvimento Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: agricultura familiar, agroecologia, educação, amazônia e educação do campo.