



ROGERIO GOMES

A formação técnica e agroecologia no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: o curso pós-médio em “Cooperativismo e Agroecologia” no estado de São Paulo

SÃO PAULO

2019

ROGERIO GOMES

A formação técnica e agroecologia no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: o curso pós-médio em “Cooperativismo e Agroecologia” no estado de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Território, Educação e Cultura”.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Noêmia Ramos Vieira

SÃO PAULO

2019

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais – Biblioteca
Graziela Helena Jackyman de Oliveira – CRB 8/8635

Gomes, Rogerio.

G633 A formação técnica e agroecologia no Movimento dos
Trabalhadores Rurais Sem Terra : o curso pós-médio em
"Cooperativismo e Agroecologia" no estado de São Paulo / Rogerio
Gomes. – São Paulo, 2019.

116 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Noêmia Ramos Vieira.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Políticas Públicas e
Relações Internacionais (IPPRI), Programa de Pós-graduação em
Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL),
São Paulo, 2019.

1. Geografia rural. 2. Desenvolvimento rural – Brasil. 3. Educação
do campo – Brasil. 4. Ensino Técnico – São Paulo (Estado). 5.
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 6. Agricultura –
Aspectos ambientais. 7. Reforma agrária – Brasil. 8. Ecologia agrícola
– Brasil. I. Título.

CDD 301.35098161

ROGERIO GOMES

A formação técnica e agroecologia no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: o curso pós-médio em “Cooperativismo e Agroecologia” no estado de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Território, Educação e Cultura”.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Noêmia Ramos Vieira

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Noêmia Ramos vieira (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP)

Prof. Dra. Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP)

Prof. Dra. Andrea Coelho Lastoria (Universidade de São Paulo – USP)

São Paulo, 29 de março de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) para a realização desse trabalho. Esse apoio foi de extrema importância para a minha permanência no programa e para pesquisa durante o primeiro ano de mestrado.

Agradeço a atribuição da bolsa de mestrado no segundo ano junto ao projeto “Centro de ciência, tecnologia e inovação para soberania e segurança alimentar e nutricional” (INTERSSAN). A oportunidade de participar desse projeto de pesquisa, contribuiu para expandir conhecimentos a respeito da produção alimento saudável e na realização desta pesquisa de mestrado no Assentamento Rural Rosa Luxemburgo-Agudos, SP. Meus sinceros agradecimentos a toda equipe INTERSSAN.

Agradeço ao Movimento dos trabalhadores Sem Terra (MST) pelo exemplo de vida, pelos seus ensinamentos, pelas oportunidades, pela dedicação e o esforço para que se tenha uma educação mais justa e igual, formando novos sujeitos em todo país dentro e fora das escolas que vai desde o ensino infantil até a pós-graduação.

A minha mãe e a meu pai pelo amor, carinho, educação e a força que me deram e ainda estão me dando na caminhada de formação pessoal e acadêmica.

Agradeço a minha companheira Lisbet Julca, que esteve sempre ao meu lado, me encorajando a seguir firme e forte na luta, me dando muita força e apoio em todos os momentos de construção desse trabalho.

A Melissa Julca que sempre quando precisei meu deu uma força e contribuição na elaboração de mapas.

A orientadora Noêmia Ramos Vieira pela paciência, compreensão e orientações no processo de construção desse trabalho.

A todos e todas da Coordenação Política Pedagógica do curso técnico em Cooperativismo e Agroecologia que me deram a oportunidade de participar da última etapa e acompanhar como orientador de alguns educandos e a participação de banca, com certeza foi um grande aprendizado.

Aos companheiros e companheiras que se formaram no curso técnico e especialmente aos que disponibilizaram seu tempo para e forneceram as

entrevistas: Taline Alves dos Santos, Renato Nunes de Menezes, Henrique Lima de Oliveira, Fabiana Barbosa Alves de Anhaia, Alan Cristian Francisco Sales, para eles meus sinceros agradecimentos por disponibilizar suas contribuições e tempo.

Agradeço a Escola Nacional Florestan Fernandes por nos receber por duas etapas de andamento das aulas de mestrado e posteriormente para a pré-qualificação de nossos trabalhos, estar presentes no espaço da escola nos proporcionou um aprendizado a mais, pois nos fortalece enquanto classe trabalhadora e enfatiza a luta por uma melhor sociedade.

Aos companheiros e companheiras da Turma TEKOHÁ, aprendi muito vocês neste período de mestrado. Valeu!

RESUMO

Esta pesquisa apresenta as contribuições dos cursos técnicos com abordagem em agroecologia para os territórios de reforma agrária, e promovidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no estado de São Paulo. Apontamos como experiência de análise no curso técnico em “Cooperativismo e Agroecologia” ocorrido entre 2015 e 2017, na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo, localizada no Assentamento Rosa Luxemburgo no município de Agudos-SP. No primeiro capítulo trazemos reflexões teóricas próximas do conceito de educação e da formação técnica, a relação de teoria e a prática nos processos de luta por educação libertadora, e de processo histórico no continente latino-americano com protagonismo dos movimentos sociais. Em seguida trazemos o termo de agroecologia para além de uma prática de produção de alimento, como bandeira de luta em todas as dimensões da vida entre campo e cidade, e especificamente no contexto do estado de São Paulo. Para o terceiro capítulo, destacamos as características de lugar e dimensões pedagógicas do Curso técnico em Cooperativismo e Agroecologia e as percepções dos que fizeram o curso a respeito do curso, agroecologia e assentamentos rurais. Como processo metodológico, temos feito revisão bibliográfica e levantamento de documentos acerca do curso técnico, realizado entrevistas semiestruturadas aos que se formaram do curso. Contudo, a sistematização das informações levantadas foi no sentido de identificar as perspectivas sobre o curso técnico e os territórios de reforma agrária.

Palavras-chave: Educação e formação técnica. Curso técnico em agroecologia. Territórios de reforma agrária. Estado de São Paulo. MST. Geografia.

ABSTRACT

This research presents the contributions of the technical courses with approach in agroecology for the territories of agrarian reform, and promoted by the Movement of Landless Rural Workers (MST) in the state of Sao Paulo. We point out as an analysis experience the technical course in "Cooperativism and Agroecology" carried out between 2015 and 2017, in the State School of Popular Education Rosa Luxemburg, located in the Rosa Luxemburg Settlement in the municipality of Agudos-SP. In the first chapter we bring theoretical reflections on the concept of education and technical training, the relation of theory and practice in the processes of struggle for liberating education, and the historical process in the Latin American continent with protagonism of social movements. Then we bring the term agroecology as well as a practice of food production, as a banner of struggle in all dimensions of life between the countryside and the city, and specifically in the context of the state of Sao Paulo. For the third chapter, we highlight the spatial characteristics and pedagogical dimensions of the Technical Course in Cooperativism and Agroecology and the perceptions of those who graduated about the course, agroecology and rural settlements. As a methodological process, we have made a bibliographical review and documents about the technical course, conducted semi-structured interviews to those who formed the course. The systematization of the information raised was in the sense of identifying the perspectives on the technical course and the territories of agrarian reform.

Keywords: Education and technical training. Technical course in agroecology. Territories of agrarian reform. State of Sao Paulo. MST. Geography.

RESUMEN

Esta investigación presenta las contribuciones de los cursos técnicos con abordaje en agroecología para los territorios de reforma agraria, y promovidos por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en el estado de San Pablo. Señalamos como experiencia de análisis el curso técnico en “Cooperativismo y Agroecología” realizado entre 2015 y 2017, en la Escuela Estadual de Educación Popular Rosa Luxemburgo, localizada en el Asentamiento Rosa Luxemburgo en el municipio de Agudos-SP. En el primer capítulo traemos reflexiones teóricas sobre el concepto de educación y formación técnica, la relación de teoría y práctica en los procesos de lucha por educación libertadora, y de proceso histórico en el continente latinoamericano con protagonismo de los movimientos sociales. En seguida traemos el término de agroecología además de una práctica de producción de alimento, como bandera de lucha en todas las dimensiones de la vida entre campo y ciudad, y específicamente en el contexto del estado de San Pablo. Para el tercer capítulo, destacamos las características espaciales y dimensiones pedagógicas del Curso técnico en Cooperativismo y Agroecología y las percepciones de los que se graduaron acerca del curso, agroecología y asentamientos rurales. Como proceso metodológico, hemos hecho revisión bibliográfica y levantamiento de documentos acerca del curso técnico, realizado entrevistas semiestructuradas a los que se formaron del curso. La sistematización de las informaciones levantadas fue en el sentido de identificar las perspectivas sobre el curso técnico y los territorios de reforma agraria.

Palabras clave: Educación y formación técnica. Curso técnico en agroecología. Territorios de reforma agraria. Estado de San Paulo. MST. Geografía

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Localização das regionais MST onde foram desenvolvidos os cursos técnicos com abordagem em agroecologia no estado de São Paulo.....	66
Mapa 2 - Localização da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo-Sp.....	75
Foto 1 - Área de alojamento da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.	76
Foto 2 – Prédio atribuído para o funcionamento da Escola Municipal de Agudos....	77
Foto 3 - Prédio da Secretaria da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.	77
Foto 4 - Prédio utilizado como sala de aula na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.....	78
Foto 5 - Sala de aula e plenária Maria Cícera.	78
Foto 6 - Horta Mandala na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.	79
Foto 7 - SAF na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.	79
Esquema 1 - Síntese dos tempos no Curso Técnico pós-médio na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.....	83
Esquema 2 - Tempos e dimensões de atuação na Escola.....	86
Foto 8 - Formatura da turma "Ana Primavesi" no Curso Técnico em Cooperativismo e Agroecologia.	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de cursos e número de organizações demandantes por superintendência (1998-2011).....	46
Tabela 2 - Cursos nas categorias de Ensino Médio e Ensino Superior, educandos matriculados e concluintes por superintendência do Incra (1998-2011).	48
Tabela 3 - Matriculados e concluintes nos cursos nas modalidades de formação técnica.....	49
Tabela 4 - Diferenças entre sistema de agronegócio e sistema agroecológico.	57
Tabela 5 - Indicadores do panorama no agronegócio no estado de São Paulo.....	62
Tabela 6 - Regionais e total de área destinada à assentamentos.	62
Tabela 7 - Lista dos principais parceiros em cursos promovidos pelo PRONERA. ..	64
Tabela 8 - Cursos técnicos com abordagem agroecológica no estado São Paulo. ..	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MST	Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO TÉCNICA	16
2.1	A educação humanizadora e a relação educação-trabalho.....	17
2.2	Educação como perspectiva libertadora no cenário latino-americano.....	24
2.3	Educação libertadora e educação popular.....	27
2.4	A educação e formação técnica nos movimentos sociais.....	32
2.4.1	O caráter educativo e a formação técnica no MST.....	37
2.4.2	A Pedagogia da alternância e a relação educação-trabalho.....	40
2.4.3	Os Cursos de formação técnica do MST.....	44
3	AGROECOLOGIA COMO BANDEIRA DE LUTA	51
3.1	Agroecologia como prática pedagógica contrapondo o agronegócio.....	53
3.2	Contexto do campo no estado de São Paulo.....	61
3.3	Os cursos técnicos com abordagem agroecológica no estado de São Paulo ..	64
4	O CURSO PÓS-MÉDIO EM COOPERATIVISMO E AGROECOLOGIA: DA PEDAGOGIA NA ESCOLA À FORMAÇÃO EM AGROECOLOGICA	70
4.1	O Curso Pós-médio em Cooperativismo e Agroecologia na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo	71
4.1.1	Localização e constituição da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo	73
4.1.2	As dimensões pedagógicas no curso <i>Cooperativismo e Agroecologia</i>	80
4.2	Percepções sobre o Curso	87
4.3	A formação em agroecologia	94
4.4	<i>Cooperativismo e Agroecologia</i> para os assentamentos rurais	99
5	CONCLUSÕES	104
	REFERÊNCIAS	109

1 INTRODUÇÃO

A partir do amplo debate sobre o modelo de agricultura e o uso crescente de agrotóxicos para a produção de alimentos, e considerando as alternativas de produção agroecológicas e a busca por autonomia de produção de alimentos saudáveis a agroecologia também é abordada como bandeira de luta. Nesse sentido este trabalho traz presente a relevância dos cursos técnicos com abordagem em agroecologia através dos quais a territorialização camponesa que vem se reforçando e que busca articular a educação e trabalho nos territórios de reforma agrária, como também a efetivação de processo da transformação social. Sendo assim, o objetivo principal dessa pesquisa consiste em compreender o processo de territorialização do curso técnico em Cooperativismo e Agroecologia na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo e nos assentamentos rurais no estado de São Paulo.

O curso que trata esta pesquisa foi de nível pós-médio oferecido pela UNESP, campus de Marília que teve como parceiros o MST, INCRA, CNPQ, Secretaria Nacional da Juventude, e financiado pelo PRONERA. A maioria das aulas ocorreram na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo que está localizada no assentamento de reforma agrária Rosa Luxemburgo pertencente ao município de Agudos no estado de São Paulo, e atenderam educandos de diversas regiões do estado de São Paulo.

Para alcançar o objetivo traçado, como refere Demo (1985), é preciso cuidar os procedimentos, as ferramentas e as formas de tratar uma determinada realidade teórica e prática, por isso, se trata de construir um caminho. Nessa perspectiva percorremos a uma revisão bibliográfica, materiais pedagógicos e documentos que tratem sobre educação e formação técnica, agroecologia, e territórios de reforma agrária. Assim como o planejamento adequado para realização da pesquisa empírica para a produção e interpretações das informações.

A pesquisa estabeleceu-se em três etapas: A primeira, aprofundar os conceitos de educação e agroecologia, e a buscar informações e dados em fontes documentais sobre os cursos técnicos voltados a produção agrícola promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do estado de São Paulo. Segundo, planejar e realizar o trabalho de campo, em que através de entrevistas

semiestruturadas aplicadas aos educandos que participaram do curso técnico do curso “Cooperativismo e Agroecologia”, realizado entre 2015 e 2017 na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo. Isto, foi a formulação das perguntas a serem realizadas junto com professora orientadora. E mediante a aplicação das entrevistas semiestruturadas se pretende inserir perspectivas práticas (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Numa terceira etapa, a análise e interpretação das informações obtidas no trabalho de campo em direta relação com o marco teórico desta pesquisa. Ao mesmo tempo, mapear de maneira organizada as percepções dos entrevistados através da sua experiência no curso, na sua experiência formativa e nas expectativas de implantação da agroecologia nos assentamentos.

As etapas de pesquisa se refletem ao longo dos capítulos deste trabalho. No primeiro capítulo, fazemos uma aproximação a educação na contribuição da formação técnica. A partir dos autores e autoras que debatem o assunto de educação e formação técnica desde início do século passado, e no contexto de revoluções. Também as contribuições de autores latinos americanos na continuidade do processo educacional e de formação popular, e são trazidas para o destaque de marco teórico no cenário latino-americano e logo com a especificidade no MST.

Alguns dos autores e autoras destacados nesse capítulo são Pistrak, Krupskaya, Makarenko, Lenin, que trazem a educação no contexto da revolução Russa a partir e a relação educação-trabalho. Vinculando a escola que se quer, e que inspira aos movimentos sociais na forma que conduziam os processos pedagógicos, e que na sua experiência histórica socialista durante início do século passado, enfatizou a formação humana em todos os seus aspectos combinando o estudo e o trabalho, uma relação teórico-prática nos fazeres cotidianos, dentro da escola e fora dela, desenvolvendo atividades culturais, sociais, esportivas, intelectuais, entre outras.

Desse modo, a teoria e a prática, se fortalecem e se complementam. Ponce e Wanschelbaum, tratam da educação no contexto latino-americano em sua forma crítica a uma educação voltada aos interesses de uma classe baseada no capitalismo, e Paulo Freire que traz formas para se trabalhar uma educação diferenciada, que são importantes reflexões para a compreensão dos debates entorno a liberdade e igualdade. Neste capítulo, também apontaremos o papel da escola e da educação no processo de formação e as concepções do MST na relação

educação-trabalho.

No capítulo dois trazemos a agroecologia como bandeira de luta e adotada pelas organizações sociais do campo, como aproximação a respeito dos termos de agroecologia, educação e a produção de alimentos contornando o desafio de compreendê-la no seu sentido mais amplo de relação sociedade-natureza. Tratar a agroecologia no seu sentido amplo é estar contemplando temas como educação e formação técnica, trabalho camponês, produção de alimentos e o escoamento da produção até a cidade, a geração de renda das famílias do campo, segurança alimentar e nutricional e soberania alimentar, e ao tratar esses temas é perpassar qualidade de vida, tanto no campo quanto nas cidades.

Ainda nesse segundo capítulo trazemos os autores que tratam o tema da agroecologia, como Altieri, Gliessman, Caporal, Costabeber, Sevilla Gúzman, Ana Maria Primavesi a partir dos princípios ecológicos e na promoção de um meio ambiente equilibrado. Outros autores como Machado e Filho, Balestro e Sauer trazem a agroecologia contrapondo o agronegócio. Nesse sentido, a agroecologia é tratada nos pontos subsequentes como uma proposição política que está integrada em todos os âmbitos da vida nos assentamentos rurais. Neste capítulo, aproximamos o processo formativo com a agroecologia.

No terceiro capítulo, apresentamos a localização estratégica da Escola Estadual de Educação Popular onde aconteceram as aulas do curso pós-médio em Cooperativismo e Agroecologia. Destacando o papel da escola como fundamental nas áreas de assentamento como espaço onde ocorrem e se constroem processos pedagógicos que envolvem os espaços físicos da escola e a sua resignificação para as práticas de cuidado com a natureza, a saúde, e demais dimensões da vida social.

A escola no seu sentido simbólico atendendo a realidade em que se vive e espaço referencial das trocas de experiências e no compartilhar conhecimentos, o desenvolvimento de valores humanos que buscam reforçar a cooperação, a coletividade e as experiências científicas e tecnológicas que são direcionadas a realidade dos camponeses.

A pedagogia inserida na escola trabalha vários elementos que são retratados no primeiro capítulo quando se refere a pedagogia socialista, uma pedagogia diferenciada que apesar dos limites e dificuldades para criar formas e relações no que se refere ao modelo educacional, busca dialogar com o trabalho a partir da

cooperação, a autogestão dos educandos e a junção da teoria e prática relacionado o estudo e o trabalho em alternância na escola e na comunidade.

As dimensões pedagógicas tratadas no curso mostram a forma que se organizam e se integram para o bom andamento do curso, traz uma riqueza a partir dos momentos onde utilizaram os espaços da escola, se integram e se interagem com os espaços, isso reforça que a escola deve ser um espaço de formação humana, e as dimensões pedagógicas é o que rege o cerne do conhecimento e a projeção de futuro desses novos técnicos.

Ainda nesse capítulo trazemos as entrevistas aplicadas a cinco ex-educandos que se formaram no curso em Cooperativismo e agroecologia. A entrevista se voltou a compreender a três eixos principais que seria “percepção sobre o curso”, “a relevância da formação em agroecologia” e “a formação em cooperativismo e agroecologia para os assentamentos rurais”.

Algumas questões que nortearam esses eixos foram; o que os educandos e educandas pensam a respeito do curso? Que impulsionou o educando a frequentar o curso? O curso foi importante para aumentar os seus conhecimentos em Agroecologia? O curso te deu elementos para implantar os princípios agroecológicos em sua realidade? Você tem aplicado, em seu lote, os conhecimentos adquiridos no curso? O conhecimento adquirido no curso promoveu mudanças em sua relação com a terra?

O capítulo apresenta a importância do curso e da agroecologia para os assentamentos propondo um modelo mais sustentável de produção de alimentos no campo, mas também pensar pedagogicamente na reorganização dos espaços, fortalecendo a organização social e a luta pela reforma agrária, como também a construção de um projeto popular para o país. Nesse sentido, os técnicos têm o papel de pensar as formas de organização coletiva, fortalecer a agroecologia nos territórios como princípios educativos, promover um pensamento crítico e inserir novos valores, nessa perspectiva é necessário projetar pedagogicamente a escola e a agroecologia na reconstrução dos assentamentos.

2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO TÉCNICA

O livro do argentino Ponce sobre *Educación y lucha de clases* (1975), nos convida a um amplo debate ao respeito da educação. O texto que perpassa o assunto desde uma perspectiva histórica resgata os fundamentos socioeconômicos e políticos da educação. O autor que teve aproximações do processo revolucionário da união soviética questionava o processo educativo como aquele espaço que está dominada pela existência de classes sociais e pela luta de classe. Esta postura do autor constitui a necessidade de analisar as razões históricas com que a educação seja produzida pelas classes, e embora a educação esteja ao serviço do sistema de exploração, nela as contradições se manifestam gerando frestas com alternativas criadas pelos sujeitos coletivos que visam uma transformação social e profunda, e aspiram a libertar o homem da opressão das classes.

Neste primeiro capítulo do trabalho tem como objetivo trazer reflexões gerais sobre o termo de educação e os desafios que o contornam na formação técnica, de um modo histórico e contextualizado ao cenário latino-americano para maior aproximação a este assunto no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, especificamente no Estado de São Paulo.

É preciso definir que o termo de educação, trazida nesta parte do trabalho, se é a partir das reflexões de Paulo Freire (1987, p. 67), em que a educação “é um ato de amor e de coragem, é não temer o debate e analisar a realidade”. O ato de educar deve propor para as pessoas uma reflexão de si mesmas e que vise a sua libertação como seres humanos em comunhão. Nesse sentido a educação é um processo de transformação social porque tem carga ideológica e política de se pensar como sujeitos e como classe social, e a educação é libertadora quando é voltada a criar consciência de classe na procura de transformar a realidade.

Sendo assim, reforçamos na perspectiva do pedagogo argentino Ponce (1975) o conceito de educação como o espaço em constante disputa mediante o qual a classe dominante prepara a mentalidade e conduta dos sujeitos de modo individualizada. O Estado, aparece novamente como o promotor desse conceito de evolução histórica em que a classe trabalhadora conforma a parte dos cargos rotativos e não de decisão, mostra-se como aliado da classe dominante e não a favor das necessidades que a população em sua maioria são trabalhadores em busca da realização plena de seres humanos.

Pedirle al Estado que se desprenda de la escuela es como pedirle que se desprenda del ejército, la policía o la justicia. Los ideales pedagógicos no son creaciones artificiales que un pensador descubre en la soledad y que trata de imponer después por creerlos justos. Formulaciones necesarias de las clases que luchan, esos ideales no son capaces de transformar la sociedad sino después que la clase que los inspira ha triunfado y deshecho a las clases rivales. La clase que domina materialmente es la que domina también con su moral, su educación y sus ideas. Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama, y si alguna vez parece que no es así, es porque la palabra de los teóricos oculta, a sabiendas o no, las exigencias de la clase que representan. (PONCE, 1975, p. 109).

Nessa colocação do autor, como disse Coelho (1990, p. 167), “embora muitos digam o contrário, [...], só o socialismo aspira realizar a plenitude do homem”. Por tanto, é de necessidade teórica trazer as reflexões de autores como Makarenko (apud FILONOV, 2010), Pistrak (2013, 2015) e Krupskaya (2017), que tratam do processo educativo na revolução russa no início do século XX, e que Ponce (1975) teve aproximação. Assim, como a necessidade de trazer a relação educação-trabalho como reflexões de materialização do processo revolucionário do século passado pelos autores. As preocupações dos autores mencionados traçam o tipo de escola que se quer, o plano de ensino orientado a relações comunitárias, e a relação de aprendizado mutuo entre educador-educando, entre outros.

A tudo isso trazemos o conceito de educação e formação técnica a partir de referências históricas de contexto da revolução soviética. Seguidamente faremos o redirecionamento do tema às reflexões do processo latino-americano, em que no final do século passado manifestou-se um cenário de massificação dos sujeitos coletivos na procura de melhores condições de vida, e entre elas o surgimento de formulações no processo educativo. Os movimentos sociais do continente de acordo as necessidades territoriais e de identidade mostraram a conformação de modelos educativos alternativos.

2.1 A educação humanizadora e a relação educação-trabalho

A relação educação-trabalho confronta-se a dualidade funcional, somente “para o exercício das atividades laborais”, ou, além disso “para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012, p.

750). Trata-se então de uma relação dupla como processo para a conformação de habilidades humanas no seu sentido produtivo, e para a interiorização do caráter humano. Por isso, o termo educação abrange além de preocupações estritamente técnicas, conforma-se um instrumento ideológico que historicamente tem estado dominado para a exploração do trabalho humano, e não para preparar aos homens e mulheres para a vida prática entendendo as atividades sociais.

Nas formulações de Lenin, em “Como iludir o Povo com Slogans de liberdade e igualdade” (1980), realça que o principal problema seria a pouca formação ou analfabetismo da classe operária, assim eles são limitados para o exercício de tarefas de gerenciamento e os mantém como de rotação. Para Lenin, a escola então deveria ser aquele espaço que abre caminhos para suprimir as classes sociais, entendendo a necessidade de inserir a pedagogia na perspectiva epistemológica e também no trabalho. A pedagogia sob um programa educacional próprio e a de reinterpretação própria desse processo revolucionário na Rússia no início do século XX, e que se possa superar as condições objetivas (condições de pobreza e miserável, ingovernabilidade da classe dominante) para condições subjetivas (consciência - identidade, instrumento organizativo). Desse modo, a situação revolucionária que tem a ver com a consciência de classe mais a sua organização e as que constantemente podem reorienta-la.

A relação educação-trabalho atua como “o instrumento para preparar o homem do futuro” (PONCE, 1975, p. 104). Em que o desenvolvimento das potencialidades humanas em aspecto material e cultural, proporcionariam a importância do trabalho como princípio educativo e não como negativo. Abrange o entendimento do trabalho como meio de produção e reprodução da vida (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012, p. 749). Assim a experiência socialista durante início do século passado, enfatizou a formação humana em todos seus aspectos combinando o estudo e o trabalho, uma relação teórico-prática nos fazeres cotidianos.

Segundo Filonov (2010) no seu texto titulado “Anton Makarenko”, a educação, contém princípios baseados no socialismo. A coletividade, o companheirismo e a autogestão, seriam princípios que contribuem para que o sujeito venha a fazer parte da construção da sociedade que ele estaria inserido, e no que desempenha de uma determinada função e que possa se desenvolver através da sua prática no processo educativo, e por isto a educação deve ser tratada como processo social. Pois, desse

modo ela traz a relação entre a teoria e a prática, e até porquê de acordo com MAKARENKO (1957b, p. 261 apud FILONOV, 2010), “penso que vivemos numa época em que o prático corrige sensivelmente os dados das teorias científicas”.

Nesse sentido a experiência, para Makarenko (1957b, p. 14), conforme citado por Filonov (2010), seria a que promove o desenvolvimento e traz resultados satisfatórios ou inaugural para outras procuras. Desse modo, seria o sentido a prática que promove experiências nas quais contribuem nas tomadas de decisões e no fazer das escolhas. Seria a experiência que decorre dos princípios da dedução e ultrapassa de longe os limites dos primeiros elementos da experiência e que guia todo seu desenrolar.

Desde a perspectiva de Makarenko, segundo Filonov (2010), a coletividade seria um outro princípio base do processo da formação dos sujeitos, em que se compreende atividades de representação popular com base organizacional. Isso significa que o princípio de coletividade não seria apenas um instrumento de educação, mas também uma forma de organizar os sujeitos a se respeitarem, a se conhecerem, a trabalhar em grupos, ter uma autogestão, o companheirismo deve estar presente, uns ajudando os outros, ajudando nos trabalhos e compartilhando momentos e conhecimento. Portanto, a coletividade seria um método chave, pois, abrange o todo e o particular, o comunitário e o individual.

Filonov (2010), em suas reflexões sobre Makarenko, enfatiza a integração dos espaços de ação e de vida cotidiana como promotores da educação e não somente nas denominadas escolas. Afirmando o caráter humanizado da educação que integra os espaços de sociabilidade e que vincula o teórico e o prático, o mental e o físico. O autor destaca também a necessidade de adaptar o método educacional as condições concretas de organização social, até porque o método educativo e o processo educativo devem andar juntos a partir de cada realidade. Isto consiste na atribuição ética de integração da ideia e da atuação, dentro da escola e fora dela, desenvolvendo atividades culturais, sociais, esportivas, intelectuais, entre outras. Desse modo, a teoria e a prática, se fortalecem e se complementam.

Vazquez (1968) diz que toda relação teoria e prática aponta que toda atividade prática gera conhecimento teórico, e vice-versa, porque mediante a teoria se traz o conhecimento das diversas realidades para novas formulação de ideias. Essas ideias promovem uma determinada ação, transformação, mudanças, porém, para que isso ocorra é preciso atuar, ou seja, precisa ter uma atividade prática para

que essa ação, transformação, mudança, seja efetivada. A isto, nas formulações de Makarenko trazidas por Filonov (2010) no início do século XX, era indispensável criar uma metodologia para o processo educativo e seu contexto de necessidade social e de revolução.

Nessa mesma lógica, na concepção de Pistrak (2013), em seu livro “A escola-comuna”, retrata o ponto de vista crítico no processo educativo e a necessidade vinculação com a realidade dos educandos. Mas, de um entendimento de educação mais institucionalizada, e também traz uma nova teoria pedagógica e revolucionária apoiadas à compreensão de Krupskaya (2017). A pedagogia como prática que constrói uma nova sociedade. No panorama educacional constitui a construção de uma escola diferente para o povo, e que fariam parte de um processo importante para o caminho de um sistema mais justo e social em que os educandos pudessem elevar sua consciência de classe, assim, a educação fizesse parte da vida das pessoas numa construção crítica e libertaria.

Pistrak (2013), também frisa a organização da escola e do conteúdo a ser transmitido para os educandos, pois, os conteúdos devem ser trabalhados em uma perspectiva social e o coletivo incluindo os educadores, que aprendem no processo de ensino. Para o autor, a relação escola-trabalho tem que ser espaços regularmente reformulados, pois a escola deve ser o espaço crítico da realidade social. A escola é uma ferramenta fundamental no processo de consciência e formação, é nesse espaço que deve acontecer a conexão entre a teoria e a prática. Deste modo, para o autor o trabalho seria “um meio para unir o ensino”, isto é,

[...] o trabalho como um princípio básico que forma a personalidade, como meio de criar a pessoa com aptidão coletiva, formar e desenvolver nela uma série de aptidões sociais e hábitos. E, pode colocar para si a tarefa de extrair de todo tipo de trabalho seu lado positivo, não complicando as coisas, não tentando atingir o impossível. Por exemplo, o autosserviço pleno, colônias laborais infantis. (PISTRAK, 2013, p. 206).

Com as descrições realizadas pelo autor ao longo do seu livro, na experiência de ensino com crianças e jovens, o trabalho técnico assume um papel essencial para o processo de instrução na sua conformação organizacional em que são executadas coletivamente como tarefas, assim como aquelas que requerem atitudes decisórias. O autor salienta que trabalho deve ser voltado para a revolução social e numa perspectiva da construção comunitária e socialista, deve ser coletivo e

socialmente significativo, pois, o trabalho realizado de forma individual será impossível de se tornar algo prazeroso (PISTRAK, 2013, p. 207).

Todavia os objetivos da educação, mais explicitamente expostos por Krupskaya (2017), refere-se à preparação de uma nova geração com consciência crítica para a produção, que era justamente o problema mais importante das tentativas revolucionárias. É a partir destas reflexões em que menciona que “o caráter politécnico deve consistir não no fato de uma criança aprender alguns ofícios, como interpretam alguns educadores”, mas a “de fornecer um panorama da economia do país, familiarizar os educandos com a indústria agrícola, com a mineração, com a manufatura e seus principais ramos de processamento de metal, de têxtil, químico”, e, “o método do trabalho é o melhor método de aprendizagem” (KRUPSKAYA, 2017, p. 85).

Contudo, a educação, seria compreendida como um processo de produção de novas personalidades. Através do desenvolvimento dos sujeitos de acordo com os conteúdos e técnicas compartilhadas. Além disso, a coletividade seria considerada uma forma de integrar o comum dos sujeitos de modo a protagonizar interesses conjuntos de realização social, e por fim as diferenças de classes, e uma educação de homens e mulheres com diferentes capacidades e diferentes necessidades, mas com os direitos iguais. É a educação que tem o sentido principal de atender à necessidade dos sujeitos coletivos. Em um olhar histórico é a relação da educação e o trabalho. Na definição de Frigotto (2012, p. 274–281), a formação técnica compreenderia a efetivação das práxis revolucionárias que está “ligada ao desenvolvimento das bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho” sob o interesse da classe trabalhadora.

Neste sentido, ressaltamos aqui a formação técnica para além da perspectiva da instrução de técnicas, e também no processo de fornecer um panorama da totalidade para preparar os sujeitos como participantes ativos da produção (KRUPSKAYA, 2017, 81–88). Nesse sentido, a formação politécnica buscaria formar sujeitos “multilateralmente desenvolvidos” como uma exigência pragmática de coletividade da classe operária. Ou seja, essa educação forma sujeitos para a transformação social e um novo modelo de sociedade rumo a transição para o socialismo, em que se reafirma que a educação é um instrumento de consciência de classe e da sua auto-organização (PISTRAK, 2013, 2015).

A combinação entre instrução e trabalho, e a ideia de formação politécnica implantada no contexto da revolução soviética, envolve o processo educativo, as forças produtivas e as relações sociais. O proletariado libertará o homem a se liberar a si mesmo –disse Marx- porque representando como classe social a total perda do homem, “só poderá se liberar encontrando o homem perdido” (MARX; ENGELS, 2000, apud PONCE, 1975, p. 107). O proletariado se libertara a partir do momento que estiver uma educação eficiente, com conhecimentos adquiridos a partir de sua realidade e ter uma formação para lidar com diferentes desafios voltados de sua classe em ações conjuntas. Pois, o conhecimento livra o homem de qualquer aprisionamento e até das fraquezas e estupides que estão inseridos em si mesmo e que causa um certo bloqueio em busca de novos caminhos para novos horizontes.

Cabe trazer as reflexões da “Pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire (1987), traz os próprios trabalhadores que estavam sendo explorados, em que a partir da forma pedagógica de educadores pudessem se libertar, reforçando a luta e o enfrentamento, a compreensão da realidade brasileira em uma forma crítica. A prática pedagógica e a educação popular, fortalecem na possibilidade de efetivar o projeto de classe. A partir das reflexões de Paulo Freire, Caldart (2013), traz que as concepções de pedagogia socialista concebem toda ação prática integrada à teoria, e toda ação teórica necessita de uma ação prática, para que se tenha avanços no processo de formação dos indivíduos (CALDART, 2013, p. 77).

Além disso, em Freire (1981; 1987; 1992), “Educação como prática da liberdade”, o diálogo entre o educador e o educando, nessa educação libertadora convoca o aprendizado mutuo e não hierarquizado, tornando o conhecimento compartilhado e construído coletivamente, um aprende com o conhecimento do outro, o educador não é um ser supremo e sempre tem algo que possa aprender. Segundo o autor, em “A Pedagogia do Oprimido”, reforça que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, até porque ambos caminham juntos em nossa esfera global, se tornam inseparáveis, são pertencentes a um círculo em que aquele que ensina também pode aprender, se conectam e se interagem na construção do conhecimento, somente assim segundo o autor é possível transformar a realidade e o mundo em que vivemos.

Todos podem ensinar e aprender e isso faz parte de um amplo processo, assim o educando se conhece e se reconhece, principalmente quando o educando

vai conhecendo os conteúdos e os objetos e não quando o educador vai inserindo a definição dos conteúdos e objetos, o educador é quem mostra os caminhos (FREIRE,1992). A educação nas interpretações de Freire (1981) significa a liberdade, que também é conhecida como educação popular que vise melhorar a vida dos indivíduos, tendo uma formação com viés crítico e com características em seu sentido crítico, produtivo e atuante no cenário político. Desse modo, o sentido humanístico da educação constitui o sujeito parte de mundo, e construindo sua própria identidade.

Para Freire (2001), em “Política e Educação: ensaios”, enfatiza a necessidade de direito e dever de que todo sujeito pode educar e ser educado. Para o autor, não é somente alfabetização e sim ser um participante ativo em todo sistema educacional. Somente com a educação podemos ter a liberdade, desde que sejam assimilados a teoria e postas em práticas transformando as em ações educativas. O sujeito não deve somente superar o analfabetismo, mas deve também se sentir parte do processo educativo e transformar a realidade a partir de seu conhecimento com os demais sujeitos em ação conjunta (FREIRE,1981).

As reflexões históricas do trabalho como princípio educativo instituído no processo de revolução soviética, e as formulações de Freire como intelectual referenciado no assunto no continente latino-americano, compõem a nosso ver o caráter intelectual e prático do ensino. Educação, com visão de futuro e que amplia novos horizontes em que as mudanças estruturais conformam ainda um caminho a trilhar para a construção humana de sociedade mais justa (FREIRE,1996).

Voltando a nossa premissa de que a relação entre educação e trabalho é fomentada pelo método de formação que ajuda no processo de transformação da consciência, isso traz princípios de afeto, companheirismo, coletividade, cooperação, entre outros. Essa relação estima também as relações sociais, e são definidos e acordados pelos grupos, ou seja, os objetivos são construídos e deliberados coletivamente (CALDART, 2013). Mas, o que representa esta relação educação-trabalho nas mãos da classe trabalhadora? Ainda que a resposta seja evidente, a educação para a classe trabalhadora seria o instrumento para alcançar uma sociedade sem classes, uma sociedade mais fraternal e cujos sujeitos trabalham de acordo a um plano.

Sobretudo, disse Ponce (1975), a educação-trabalho integrados serve para formar trabalhadores conscientes e que o processo instrutivo constante seria para

servir aos próprios interesses da classe trabalhadora que componha as aspirações das grandes massas, e não de uma restrita minoria. “Censuram de fazer uma escola de classe. Mas a escola tem sido sempre uma escola de classe. Nosso ensino, porém, defenderá exclusivamente os interesses da classe laboriosa da sociedade” - palavras do Lenin no primeiro congresso Pan-Russo de 1918. A nova escola, nesta visão não visa separar as forças mentais das físicas, para assim conseguir uma sociedade sem classes (PONCE, 1975, p. 111–112).

“A ‘nova educação’ significa, pois, para o proletariado, um ideal bem preciso”. (PONCE, 1975, p. 113). Contudo, o trabalho é fundamental para formação humana e deve fazer parte do dia a dia, e em todo período escolar, ou seja, a escola e o trabalho devem estar integradas nas atividades cotidianas. Fazendo com que os sujeitos possam ser educados para serem inseridos ao processo social, e não separados (CALDART, 2013, p. 81). Nesse sentido a realidade social e a construção da consciência, cooperam num processo de reeducação, que nada mais é o processo de desenvolvimento da personalidade humana através da transformação da sua consciência.

Portanto, educação humanizadora, resgata o direito a uma educação de qualidade, com coletividade e companheirismo. Uma educação voltada para futuro, em que não tenha classes, não se tenha ricos e pobres, opressores e oprimidos. Essa educação nos mostra o caminho que podemos seguir com tranquilidade, na cooperação, na união dos povos e compartilhando o que temos uns com os outros e trocando experiências e conhecimentos. Os libertados por essa educação têm o compromisso de levar esse instrumento de libertação para outros que ainda estão na ignorância, educando e reeducando para a construção de um conhecimento que mude não somente a forma de pensar, agir e de ser, mas também que almeje uma sociedade mais justa e que todos possam usufruir dos mesmos direitos.

2.2 Educação como perspectiva libertadora no cenário latino-americano

Até aqui temos trazido reflexões teóricas a respeito da concepção de educação na perspectiva socialista contextualizadas principalmente na revolução soviética no início do século passado. Desse modo, para nos aproximar as perspectivas que reintegram o aprendizado intelectual e o aprendizado manual a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo em outros cenários

físico-temporais. Sendo antes necessário entendermos que o processo educativo tem sido e segue sendo um espaço de disputa e de projetos de sociedade, portanto, repensar a centralidade da práxis-educativa está vinculada a práxis-transformadora, e por tanto de luta de classes.

Para Mészáros (2005) a educação é o caminho para mudança, educação é uma parte de um processo complexo, porém, para que ocorra mudanças deve se ter uma ruptura de diversas estruturas que o autor chama de reformas, ou seja, uma reforma educacional, que possa ser fundamental para toda sociedade. A educação tem exercido funções fundamentais no sistema capitalista, o aumento da mão de obra, força de trabalho para o crescimento do capital que tem características produtivistas e que em muitos casos isso é declarada pela pedagogia crítica. Mészáros traz contradições no sistema capitalista e visa formas de ruptura para alcançar o socialismo. Também no livro de Escobar (2007), a educação, assim como a saúde, emprego, habitação, alimentação são assuntos extremamente necessários para solucionar os problemas de pobreza nos países do “terceiro mundo”¹.

Desde ese instante los fines de la educación dejaron de ir implícitos en la estructura total de la comunidad. O para decirlo en otra forma: con la desaparición de los intereses comunes a todos los miembros iguales de un grupo y su substitución por intereses distintos, poco a poco antagónicos, el proceso educativo hasta entonces único se escindió; la desigualdad económica entre los “organizadores” –cada vez más explotadores- y los “ejecutores” –cada vez más explotados- trajo necesariamente la desigualdad en sus educaciones respectivas. (PONCE, 1975, p. 16).

Ponce (1975) salienta que a educação voltada aos interesses de uma classe baseada no capitalismo fundou se em aumentar as desigualdades, aqueles que organizam e aqueles que executam, as desigualdades só serão barradas quando a sociedade tiver a consciência que está sendo manipulada e explorada. Nesse sentido a educação exercida pelo capitalismo se fortalece e faz com que pouco a pouco os interesses coletivos vão sendo esquecidos, com isso se tem o aumento

¹ Para Escobar (2007) O terceiro mundo que também conhecido como "Sul" e "Periferia" refere – se ao diagnóstico de um território empobrecido e que a solução para esse empobrecimento era o desenvolvimento. O desenvolvimento viria com intuito de dar melhores condições para os países em atraso, porem isso não aconteceu e ainda deixaram os povos mais empobrecidos, ou seja, os países empobrecidos ficaram submissos aos países desenvolvidos. A invenção do Terceiro Mundo, traz o discurso do "desenvolvimento" sendo que é preciso inventar o "subdesenvolvimento" para manter benefícios e proveitos para o "primeiro mundo" justificando suas ações e comportamentos nos países do "terceiro mundo".

pela procura por interesses individuais em que o sujeito passa a ser objeto de manipulação do próprio sistema.

Wanschelbaum (2015) a partir de uma reflexão no livro “Educación y lucha de classes” de Ponce (1975), a educação espelha a luta de classes que nos países latino-americanos obteve o processo de inserção do Estado no comando do sistema educativo na perspectiva de Estado-Nação, esse omite as diferentes práticas educativas exercidas pelas diversas culturas que resistem a perda da sua cultura após o processo violento de colonização europeia. O desafio dos modos coletivos para se executarem novas formas educativas fundamentam-se a partir da história, da crítica e a realidade social com características próprias. Pois, o autor coloca que a educação deve ser uma atividade espontânea das sociedades, e que é fundamental para provocar uma transformação radical.

Contudo, Wanschelbaum (2015), aponta que a educação sob a gestão dos Estados deve ser dada com qualidade, uma educação que contribua para a formação dos sujeitos visando valores sociais, como equidade, solidariedade, humanizadora para sociedade de uma forma geral. No cenário latino-americano, a educação refere a outros espaços de debate a respeito do assunto, outras práticas educativas e culturais. A educação popular, proposta por vários grupos populares na cidade e no campo, seja uma educação para construir, criar e superar, uma educação para o proletariado que reivindique sua condição de qualidade de vida e que supere sua condição de exclusão social, uma educação que contribua para o interesse da maioria.

Entretanto, os modos insurgentes dos grupos populares da cidade e do campo foram mais expressivos a partir das duas últimas décadas do século passado, a consequência da intensificação da pobreza pelas iniciativas econômicas (regulação da economia e da minimização do estado). As lutas reivindicativas das variadas formas de luta, como a atuação dos *piqueteros* na Argentina, as mobilizações indígenas e populares nos países andinos, o movimento camponês no México e também o movimento dos Sem Terra no Brasil, conformaram um contexto único de levantamentos no cenário latino-americano.

Entretanto, foram essas formas constitutivas de acordo a suas realidades sócio-políticas, e de características histórico comuns de colonização europeia, que as lutas reivindicativas também conformaram um amadurecimento enquanto aos seus processos formativos. A tomada de consciência e mesmo a formação de suas

identidades, teriam sido suas principais preocupações como grupos coletivos para reafirmar seus objetivos de mudar suas realidades. Em Escobar (2007, p. 40) ressalta que o projeto estratégico das ações coletivas dos movimentos sociais “não só era uma luta por bens e serviços, além disso, era pela definição da mesma vida, da economia, da natureza e da sociedade. Se trata, em síntese, de lutas culturais”.

No campo da educação mostraria também “um aumento das ideologias contrárias ao centro e dos movimentos sociais nas periferias” (ESCOBAR, 2007, p. 127). No caso da América Latina, o papel dos movimentos sociais (ou de base), que o autor refere no seu texto, é que neles se reivindicam o conhecimento local e o poder popular na transformação da sociedade e de constituição de alternativas de desenvolvimento. Além disso, não se pode esquecer, disse o autor, que “a adoção geral da educação e dos valores culturais”, no terceiro mundo tem sido “propósitos de uma revolução massiva para os países subdesenvolvidos” sob o controle “das sociedades mais avançadas”.

A institucionalização da educação teria permitido a formulação de planos de estudo e o exercício do ensino adequadas a lógica capitalista. Assim, a profissionalização, disse Escobar (2007, p. 88), proporcionaria “cada vez mais o caráter intensivo da lógica de desenvolvimento em todos os níveis”, até porque através da formação dos estudantes seria “estabelecida uma sociedade disciplinada”, sendo intermediações das construções culturais uma espécie de peça central. Nesse mesmo cenário, como refere Zibechi (1995), os atores coletivos nas suas formas organizativas já trazem por meio da educação a reivindicação da sua identidade, como também, o resgate de conhecimentos como fundamentais para a realização da transformação concreta na relação estudo-trabalho, tornando seu cotidiano mais significativo coletivamente.

2.3 Educação libertadora e educação popular

O tema da educação no cenário latino-americano tem constituído um referencial das experiências e modalidades de intervenção no ensino. A condição de luta por melhores condições de vida e novas possibilidades de afirmação das identidades, conformaram um espaço de concepções de educação. Além disso constataria não somente a busca pela justiça e dignidade humana isolada, mas como aquela relação da sociedade que tem oprimidos e opressores. Pensarmos

uma educação como libertadora como um projeto e práxis coletivas dos excluídos e dos desumanizados, como disse Marlene Ribeiro,

A libertação só pode ser conquistada pelos proletários excluídos de todas e quaisquer condição de liberdade e autonomia para garantir uma sobrevivência digna. E essa libertação – aqui tomada no sentido de emancipação – consiste na apropriação da totalidade das forças produtivas, o que permitirá aos homens e mulheres desenvolverem, também, a totalidade de suas capacidades de trabalho como expressão e criação. Assim essa conquista pressupõe a supressão de toda espécie de classe. Todavia, do mesmo modo que a classe revolucionária não está pronta, mas em processo de se fazer, a emancipação que abarca toda a humanidade é apenas um projeto, o horizonte para a qual caminham os movimentos sociais populares – entre eles, o movimento camponês. (RIBEIRO, 2012, p. 303).

Na análise efetuada pela autora, a emancipação é então efetuada pelas próprias relações históricas de luta de classes. Compreende desde reflexões temporais e que persistem até hoje “na exploração, a dominação e alienação da população”. Ela retoma também as considerações do educador Paulo Freire, em “Educação como prática da liberdade” e “Política e educação”, em que a práxis libertaria no andar do projeto adotado essencialmente pelos sujeitos coletivos que se contrapõe as relações da sociedade capitalista.

Também, na análise de Ferreira (2013), a pedagogia Freiriana na América Latina teria trazido um modelo de ação educativa que é voltada a práticas sociais visando uma igualdade e a liberdade. A forma de pensar a educação teria trazido reflexões importantes sobre a dominação e exploração na América Latina. O autor destaca a trajetória de Paulo Freire na América Latina, e a sua importância dos trabalhos para o meio acadêmico e nas melhorias na educação, de modo que, as ideias de Freire fundamentaria o conceito de educação popular.

A educação Freiriana, segundo Ferreira (2013), coloca reflexões importantes a respeito dos princípios educacionais, ela tem dado uma grande contribuição teórica para aqueles que acreditam em uma educação diferenciada, uma educação para a mudança da realidade. Algumas dessas reflexões partem do diálogo entre os sujeitos, do entendimento, da reflexão e da análise numa forma crítica geral num contexto global, das trocas de experiências e saberes dos povos, todos os povos tem muito a aprender e muito a ensinar, fazer acontecer unindo a teoria e a prática.

Além disso, ele esclarece que nunca o sujeito vai saber tudo, pois o conhecimento é criado e recriado e vivemos em constante aprendizagem, e quanto

mais transmite conhecimento mais aprende, e que esse conhecimento seja adquirido coletivamente, sozinho é difícil a caminhada, mas com o coletivo torna-se mais fácil e é possível chegar a objetivos comuns. Sendo assim, o trabalho do autor é bem referenciado quando se fala de educação, suas reflexões como referência para o crescimento intelectual humano e seu trabalho tem trazido aos dias atuais o trabalho educacional crítico, e na América Latina diversos movimentos sociais têm se apropriado e referenciado Paulo Freire em sua forma de educar, de pensamento e suas reflexões que também é conhecida como “Educação Popular e/ou Educação Freiriana”.

Desse modo, Guevara (2006), enfatiza que foi a partir de 1960 que deu início ao que chama de educação popular e se reforçou em 1970 no território Latino-americano. A educação popular também nos passa a proposta de uma formação política, ou seja, de uma leitura crítica da realidade, sua construção passa por setores da esquerda partidária, igrejas de base e instituições de ensino e pesquisa com objetivo de educar diferente. Para o autor, a educação popular confronta a realidade e se torna uma estratégia dos movimentos sociais que reivindicam formas educativas para seus territórios. Nesse mesmo sentido Paludo afirma:

A origem da concepção de educação popular, dessa forma, decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge a partir da luta das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos; dependendo da organização na qual se congregam, os trabalhadores chegam inclusive a defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social. (PALUDO, 2012, p. 281).

A leitura de Paludo (2012) e mesmo de Guevara (2006), a respeito da educação popular trata-se de um processo dinâmico do aprendizado, de modo que o conhecimento é adquirido a partir de atividades práticas para a mudança social. É através da educação popular que acontece a resistência à lógica do capital, e que se ampliaram as possibilidades de se pensar numa sociedade nova, porque os sujeitos reflexionam e interagem entre si e com os outros buscando fazer compreensões da realidade a qual almejam a modificação. Ambos frisam a importância da prática como referência e utilizar a leitura da realidade para propor novos seguimentos de resposta para uma nova sociedade, quanto maior nosso olhar crítico somado a contribuições das mais variadas disciplinas envolvendo as ciências sociais mais amplas será nossas variáveis envolvendo as respostas em sua amplitude.

Na concepção de Vargas (2006), apoia a lógica anterior enquanto a intenção da educação popular. Para ambos os autores, a educação popular na América Latina nasce para atender a responsabilidade social de numa sociedade e acreditar que o sujeito pode fazer as mudanças, e que de modo coletivo ela pode impulsionar processos emancipatórios através da articulação entre o pedagógico e o político.

Vargas (2006), destaca que “é necessário a elaboração de novos mapas organizacionais do conhecimento da realidade” e isso dá a entender e fazer as seguintes perguntas: qual a educação que queremos? Que educação será transmitida em nossas comunidades? Como podemos educar para a solidariedade social a partir de nossas organizações? Estas seriam questões que contornariam as preocupações no exercício educativo no cenário de realidade latino-americana, em que convivem diversidades de culturas e vidas comunitárias que foram subordinadas a uma lógica educativa colonial. Além disso para o autor traz a refletir o papel das instituições no exercício educativo.

As instituições educacionais necessitam de mais refletividade, raciocínio e argumentação para explicar e dar sentido ao que noutra época era premissa. Em alguns casos, a tendência foi no sentido da tecnificação da educação, ou seja, a educação se assume como uma prática situada no âmbito da cultura e, portanto, o assunto principal é refletir sobre seu sentido na atualidade e transformá-la em recurso comunitário. (VARGAS, 2006. p. 192).

O autor traz a reflexão da importância da educação para transformar a sociedade, e por isto o recurso comunitário no seu sentido coletivo e organizativo dispõem a ação educativa como processo intelectual e fundamentalmente prático.

Para o futuro, temos a tarefa de explorar como esses processos se desenvolvem e analisar experiências e práticas que, desde a inovação, abrem caminho até a Educação Popular atual. Para tanto, devemos saber quais novas “disposições” devem ser desenvolvidas nas instituições que promovem a ação educativa, para gerar respostas perante os novos desafios, e a partir de quais tradições intelectuais podemos elaborar os conceitos que sustentam as novas aprendizagens. (VARGAS, 2006. p. 192).

Desse modo entendemos que educação popular a qual é construída coletivamente com a participação estimula os setores populares a buscar formações em redes de troca de conhecimento e de experiências superando as fragmentações nessa sociedade. Essa educação se dispõe em adentrar nas ligações de domínio

ajudando a construir um poder diferente a partir da sociedade coletiva, que tem se dado junto as organizações populares de nossa América Latina (SOUZA, 2006).

Ao trazermos reflexões do termo da educação popular no cenário da América Latina entendemos que o processo educativo tende a abranger a todas as dimensões da sociedade incluindo os sujeitos que pertencem a esse território (SOUZA, 2006). Porque atender o processo histórico cultural do continente mostraria a luta constante pela educação e seus contextos múltiplos. Bem como Ferreira (2013), reforça que Freire é considerado patrimônio cultural na América Latina devido suas ideias e forma de atuar, pensar e de fazer com que suas ações façam parte de reflexões sobre nós mesmos.

Uma democratização ampla, radical, profunda, consistente e criadora das condições de desenvolvimento da competência humana de todos os seres humanos em todos os quadrantes da Terra se faz mais necessária do que nunca, dados o aprofundamento e as sutilezas das dominações, desigualdades econômico-sociais e exclusões histórico-culturais, em todas as dimensões do ser humano e das relações sociais. (SOUZA, 2006, p. 245).

Nesse sentido retomamos neste ponto as considerações de Vargas (2006), de que a educação popular também é uma proposta de orientação política e com responsabilidade social de diversas áreas, orientações que perpassam as relações entre a sociedade civil e os governos, a reorganização dos sistemas educacionais e as políticas voltadas para o social, orientações que busca resolver os problemas ambientais, a sustentabilidade, o político, econômico, cultural, social e democrático.

Em Leite (2016) a educação popular acompanha uma série de desafios, problemas que perpassam a esfera educacional. O autor salienta a importância das suas competências críticas e formas de analisar o mundo para transformar realidades, e que são os mais diversos temas que se considera urgente e que merece as devidas reflexões e ações que devem ser abordadas a partir da educação popular. Segundo o autor tem se uma vasta quantidade de trabalhos teóricos na América Latina que são voltados a educação popular como projeto coletivo.

Esse projeto educativo é simbolizado pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares. As expressões “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”, “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e

pedagógico), representam a orientação das práticas educativas desde a concepção de educação popular. Estabelece-se, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade. (PALUDO, 2012, p. 282).

Essa colocação possibilita compreender a educação como o processo de conscientização e materialização da luta de classes por melhores condições de vida dos e para os trabalhadores. Portanto, o caráter revolucionário da educação é que supere as formas fragmentárias da sociedade e que o conhecimento seja dimensionado em todas as esferas da vida social, e assim seja estimulada formas explícitas aos processos produtivos vinculados ao interesse coletivo.

2.4 A educação e formação técnica nos movimentos sociais

Antes de mais nada, neste ponto queremos trazer a compreensão de movimentos sociais nas considerações de Tarrow (2009), em que os movimentos sociais seriam coletivos que atuam em torno do mesmo ideal ou objetivo. Isto quer dizer que esses movimentos são formados por ações coletivas que contem valores e interesses comuns entre todos seus integrantes. O movimento social, para o autor transmite solidariedade social e através das ações coletivas, eles constroem caminhos para uma sociedade mais justa. Assim, os movimentos sociais são os principais catalizadores de mudanças sociais, pois “são parte das lutas nacionais pelo poder”, portanto, confrontam principalmente ao Estado.

Mas ainda temos visto que a educação tem sido a preocupação de transformação social nos processos de luta de classes. Neste sentido, o papel dos movimentos sociais e a educação, conformam uma relação de interação e com grandes contribuições de Paulo Freire. A educação nos movimentos sociais, também segundo Tiepolo (2015), faz parte de um processo que busca um mundo oposto ao da sociedade capitalista, um mundo com autonomia e com capacidade crítica dos povos. Sobretudo como sujeitos coletivos atentos aos processos de produção e reprodução do homem como ser social, e a superação das perspectivas da educação centradas em modelos abstratos com conteúdo pedagógico que ignore as singularidades culturais, as experiências e saberes (FRIGOTTO, 2012, p. 277).

Os movimentos sociais vêm formando seus sujeitos através dos processos educativos, e não se trata de competir com o Estado, e também não significa

necessariamente tirar do Estado o compromisso de dar educação de qualidade a população, porém, infelizmente o Estado está se tornando cada vez mais ineficiente para a sociedade e é mais voltada a fortalecer as grandes empresas (GUEVARA, 2006).

Segundo Melucci (2001) os movimentos sociais através dos processos cotidianos e investimentos organizados resultam em fortalecimento das ações coletivas e dos sujeitos que estão inseridos nesse movimento. Esses movimentos sociais consentem que com a educação popular é possível ter uma sociedade mais justa e igualitária e que todos possam ter esse direito, ou propor meios para que isso seja possível. Zibechi (2005), reforça que para ter experiências que procuram essa educação popular teve um caminho de muita luta, e que a educação e a forma de educar não surgiu agora com os movimentos sociais, pois já existiam com os índios e artesãos.

Para Tiepolo (2015) a educação para os movimentos sociais da América Latina faz parte do cotidiano dos sujeitos que nele participa. A educação tem papel de alfabetizar, passar conhecimento, desalinhar as pessoas, dar ao sujeito uma formação digna e fazer que esse possa tomar suas próprias decisões, mudar sua realidade e a realidade do coletivo.

Essa realidade é expressada nos casos que Zibechi (2008) traz referente a alguns países da América Latina, o autor cita o caso da Colômbia, em que os camponeses se reúnem para trocar ideias, saberes e experiências sobre agricultura e a terra na região de Caguán na província do Sul e amazônica de Caquetá e em San José de Apartadó. O caso do Equador, na coletividade do movimento indígena – e mais especificamente os que fazem parte da CONAIE (Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador), desenvolvem atividades educacionais como estratégias políticas em que perpassa uma visão de futuro. No Brasil o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através da denominação da educação do/no campo vincula à luta pela terra e uma nova sociedade. Essa é direcionada a formação política de militantes de todos os movimentos sociais, nacional e internacional, é um espaço de aprender com o estudo e também trabalho, na teoria e prática). Um outro caso, trazido pelo autor é o da *Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo* na Argentina em que jovens de movimentos sociais participam de espaços de luta e ajudam na construção de saberes ligados as experiências sobre diversos assuntos como cultivos orgânicos para chegar uma soberania alimentar.

Para Zibechi (2008), os movimentos sociais são espaços pedagógicos porque eles são construídos por seus membros e de acordo a seus princípios organizativos, a cada território e característica própria de iniciativas. O autor refere-se a iniciativas diretamente ligadas aos movimentos sociais que tem autonomia perante ao Estado, Igrejas e partidos políticos, ou mesmo quando fazem um amplo trabalho educativo de integração de espaços, que sejam elas nas universidades, escolas, espaços de reunião entre outros espaços estratégicos que somem no processo educativo. Portanto, o termo de educação popular vem inserindo cada vez mais entidades que se identificam com os movimentos sociais como exemplo os sindicatos. Assim reafirmando, o próprio movimento social como um espaço educacional e contendo uma educação diferenciada. A educação seria fundamental para o processo de transformação da sociedade, e ele próprio como movimento social é considerado um sujeito educativo.

El punto de partida, como en tantos otros movimientos sociales latinoamericanos, fue la educación popular, inspirada en la teoría y la práctica de Paulo Freire. Que el movimiento social se convierta en un sujeto educativo, y que por tanto todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una “intencionalidad pedagógica”, me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación, y también a la forma de entender el movimiento social. (ZIBECHI, 2008. p.4).

Todas as ações que o movimento faz, todas as pessoas que estão ligadas no movimento em tempo e espaço, são sujeitos pedagógicos e completam o todo, um movimento focado e com objetivos concretos no qual a educação é convertida em luta, a luta pela terra, a luta por reforma agrária e a busca pela transformação da sociedade. Uma sociedade sem relação de valores, sem hierarquias, e sem competições. Nesse sentido a educação se propaga em todos os espaços que insere o movimento e a educação se transforma em um instrumento de libertação, com aprendizado e trabalho coletivo e práticas sociais convertendo todos os espaços em espaços pedagógicos.

Segundo Zibechi (2008) na América Latina os povos originários têm na educação e nas escolas a possibilidade de retomar suas terras antes usurpadas pelos colonizadores europeus, são escolas voltadas para os povos originários que usa a comunidade também como princípio pedagógico em que o trabalho e estudo se interagem na construção do conhecimento. Nesse sentido a educação para esses povos em caso específico em comunidades na Bolívia, a educação atuava

para que os indígenas não perdessem sua identidade ou sua origem, trabalha uma reflexão crítica a partir da realidade, que cria e recria condições e atua nos espaços, ou seja, renova sua autoestima e se coloca em circunstâncias de lutar pela sua emancipação.

No México, o movimento zapatista que não tem nenhuma relação com o governo tem um forte e amplo sistema educacional. Nas cinco regiões do território Zapatista mantem aproximadamente um pouco mais de 300 escolas e mais de mil educadores. O seu sistema educativo seria semelhante a outros movimentos que se baseia na educação para a liberdade do povo. Destacamos que na procura da sua autonomia, o movimento zapatista não depende do estado nação, não recebem e não aceitam recurso para a realização de suas ações. Os zapatistas elegem seus próprios educadores e as comunidades constroem as escolas, promovem sua própria alimentação, a comunidade cuida do material didático e da vestimenta dos educandos (ZIBECHI, 2008).

Tanto os processos educativos e o trabalho são explícitos nessas experiências enquanto os próprios modos de produção social. Deste modo, voltamos as reflexões do primeiro subcapítulo deste capítulo (*A educação humanizadora e a relação integradora educação-trabalho*), o projeto societário possui precedentes de relação das ideias e de produção, por isso que

Essa práxis revolucionária não se efetiva no terreno ou no plano ideal, mas no plano concreto da realidade adversa das relações sociais de expropriação e de alienação, atualmente sob o capitalismo. E é dentro destas relações sociais adversas e no plano de suas contradições insanáveis e cada vez mais profundas que se instaura o embate por processos formativos que desenvolvam valores, conhecimentos, sentimentos e sentidos humanos que sedimentem a travessia para novas relações sociais libertas da dominação e violência de classe. (FRIGOTTO, 2012, p. 274).

Frigotto ressalta que os processos formativos é uma importante ferramenta para lidar com as relações de classe que estão inseridas contradições do sistema, pois a forma que o capitalismo trabalha não é normal e a dimensão educativa do trabalho transforma os sujeitos e também seus territórios por meio da cultura, do conhecimento, da conscientização, por tanto construindo valores para que caminho na promoção novas relações sociais.

Para Saviani (2003) o capitalismo também se apodera dos processos formativos principalmente quando voltado a qualificação da força de trabalho. A

capacitação é dada ao sujeito com intuito de fortalecer o sistema através do raciocínio rápido e agilidade nos afazeres, em casos essa capacitação é oferecida pelas empresas que se apoderam desses sujeitos que a partir disso já são considerados empregados com mão de obra especializadas. Ou seja, o processo formativo também conforma -se em relações produção em prol da propriedade privada. O autor ressalta que a medida que o processo escolar se desenvolve também se desenvolve o processo do trabalho. O trabalho determina a forma que se organiza a escola, o conhecimento se converte em força produtiva e conseqüentemente em meios de produção, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, sendo assim ressalta que as contradições no capitalismo também é uma questão de direcionamento do conhecimento.

A escola também cumpre um papel importante nos processos formativos, Segundo Illich (1985) e reforçado nas interpretações de Machado (2015), ressalta que a educação dada nas escolas e o processo formativo para os interesses do capitalismo leva a formação de jovens e adultos para uma competição, o recebimento do diploma e as promoções no final de cada curso leva o estudante a frequentar uma escola por interesse e intenções de receber algo em troca e não é saber, não é conhecimento, *“la escuela se convierte entonces en la fábrica de sujetos con capacidad de adaptación al sistema, aleccionados en base a criterios generados desde el poder y su orden”* (p. 172).

A escola ligada a lógica capitalista se relaciona com instruções e não com a aprendizagem, o desenvolvimento social dos estudantes está anexada a um currículo, e não é acrescentado nada que venha de fora dos espaços educacionais. Illich (1985) acrescenta que esse modelo de escola contribui para criar alienação e uma conversão do conhecimento em riqueza, pois o estudo é considerado um investimento que garante ganhos e lucros econômicos e é considerado a chave para o progresso.

Glein (2013) reafirma trazendo exemplo no caso do campo brasileiro historicamente esteve subordinado aos interesses do capital, para agroexportação, concentração de terra e riqueza, e de capital, nesse sentido a educação desenvolvida pelos processos formativos são voltados aos interesses dos empresários, ou seja, classe dominante.

Entretanto, uma alternativa a esse processo são as experiências de movimentos sociais que tem a educação, o processo formativo, politecnismo como

um fator importante na organização. Segundo Moura, Filho e Silva (2015) o MST tem destaque principalmente quando se refere aos camponeses e a educação do e para o campo. O MST traz uma perspectiva diferente se tratando de projetos educacionais sendo também um projeto social contra hegemônico que vão a favor dos interesses da classe trabalhadora e principalmente as pessoas do campo, assim os movimentos sociais e o MST é o protagonista levando a frente as políticas educacionais que vai além de uma educação básica.

Glein (2013) reforça que é uma matriz pedagógica a relação que o MST faz entre educação e trabalho, e a pergunta que a autora faz é que: a politecnia pode ser uma alternativa para as Escolas do Campo?

2.4.1 O caráter educativo e a formação técnica no MST

O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem-terra (MST), foi fundado oficialmente em 1984 na cidade de Cascavel no estado do Paraná. O seu caráter organizativo a nível nacional estaria projetado em três objetivos conjuntos: A luta pela terra, a luta pela reforma agrária e a luta pela transformação social. A sua pauta de reforma agrária no Brasil e luta contra o latifúndio improdutivo, em que a preocupação a respeito da educação é muito relevante nas ocupações de terra e, portanto, uma intensa formação política da base se tornaria uma das suas principais estratégias de luta e como base pedagógica (CALDART, 2004; RODRIGUES, NOVAES, 2017).

Segundo Rodrigues e Novaes (2017, p. 257), “desde as primeiras ocupações houve a necessidade de se pensar a questão de escola e da educação para as crianças dos acampamentos”. Também para os autores, foi o que tornou o MST no maior movimento social do Brasil com preocupação na educação. Foi no início de 1980 no acampamento Encruzilhada Natalino no estado de Paraná, iniciava também as preocupações relacionado a educação das crianças que conviviam no acampamento (CALDART, 2015).

Nesse sentido, uma das características de origem do MST é a educação articulada à luta pela terra. A preocupação nos processos educativos e formativos complexifica as dimensões de formação política e também a dimensão escolar. Contudo, tem sido realizado trabalhos com educação e a elaboração de uma proposta pedagógica que atendessem a necessidade da continuidade da luta e o

atendimento a questões históricas como a de exclusão do acesso à escola nos acampamentos e assentamentos (CALDART, 2015).

Em 1987 cria-se o setor de educação do MST, preocupado com a educação na organização, a educação primária das crianças e adolescentes, a alfabetização e educação de jovens e adultos, o trabalho com a educação infantil e mais recentemente com a educação profissional. Também a educação de nível médio e cursos alternativos para a formação de professores das escolas conquistadas nos assentamentos e acampamentos, e com a formação de técnicos para o cooperativismo nos assentamentos.

En su recorrido el MST fue construyendo una concepción de la educación, un método para la formación de las personas, una concepción de escuela, en diálogo con teorías sociales y pedagógicas producidas por otras prácticas de educación de los trabajadores en diferentes lugares y tiempos históricos. Desde el inicio de la lucha por escuelas estuvo la preocupación de hacer y entonces ir pensando lo que sería una “escuela diferente”. En los primeros encuentros nacionales, siguientes al de 1987, dos cuestiones fueron transformadas en ejes de reflexión colectiva, a partir de las prácticas y preguntas formuladas en los estados o en cada colectivo local: ¿qué queremos con las escuelas de los asentamientos (y campamentos)? y ¿cómo hacer esa escuela? De esas prácticas y reflexiones sobre finalidades educativas y métodos pedagógicos surgió la formulación de los principios de la educación en el MST, para un concepto ya ampliado de escuela (que incluye la propia educación universitaria), y la elaboración de una pedagogía del Movimiento. (CALDART; KOLLING; VARGAS, 2015).

A criação de um setor de educação supre a forma de garantir que acampados e assentados possam estudar, conhecer a realidade não só da luta pela terra, mas também temas de outras naturezas como por exemplo cultura e formação, e propor alternativas para uma sociedade mais justa (TIEPOLO, 2015). Em complementação a essa consideração Correia, (2008) traz que o acesso à educação, como direito de todos, mas para que se possa obtê-la é preciso se organizar e transformar esse desejo em ações no sentido de promover a busca por esse objetivo.

Contudo, no MST a educação seria uma prioridade, segundo Zibechi (2005), numa entrevista realizada a Maria Goreti de Souza em 2005², “durante as

² SOUSA, Maria Gorete. Doutora em Educação. Fez parte da Direção Nacional do MST. ENTREVISTA. Luta pela terra: além de ocupar as terras, precisamos ocupar as letras. Edição especial. São Paulo: IBASANET, 2005. Disponível em:

ocupações antes de se fazer uma barraca se instala a escola”, e esse fator coloca o MST como o movimento social que mais se investiu em educação, para esse movimento a educação é uma atividade política que também é abrangente, entre os diversos temas estudados e refletidos temos a luta pela terra e a reforma agrária. Assim reafirma que,

Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta. A continuidade a luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento. (MST, 2016).

Pode-se dizer então que a história de criação do MST vincula-se com o processo de educação. Em que o desenho de escola estaria orientado por questões científicas com autonomia e a formas de relacionar o ensino com a realidade do lugar, e não como escolas convencionais, ou seja, apoiada na fundamentação de que a educação deveria estar integrada com as questões reais e preocupações da vivência cotidiana (CALDART, 2003). Partindo desse pressuposto, o MST constitui uma educação intencional de se pensar um conteúdo de educar pessoas sem separar a esfera educativa e o trabalho, é dizer, uma formação humana para um novo sujeito social. Na tese da autora,

A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto. Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história. (CALDART, 2003, p. 51).

Nessa lógica, a pedagogia dos Sem Terra voltada a teoria e a prática são traços do processo histórico de luta do movimento social. Sendo que para desafiar a concentração da terra e latifúndio improdutivo através da reforma agrária, é

necessária a compressão histórica da luta pela terra que antecede a formação do MST. Assim, alguns trabalhos a respeito à compreensão sobre a prática educativa são considerados como a própria formação cultural do MST desde a perspectiva de Caldart (2000; 2014), e desde os entendimentos de Rodrigues (2003) e de Paula e Savieli (2012), como processo único que se apoia na pedagogia da alternância como uma metodologia de estudo.

O caráter educativo do MST nos processos formativos e educativos que acontecem no movimento pressupõe a dimensão educativa de organicidade, do trabalho e na relação entre teoria e prática. Isto é “a inserção dos educandos que continuam em outras estruturas organizativas do MST [...], e sobretudo, nos processos produtivos, econômicos, políticos, culturais e educacionais”, a necessidade de “produzir condições materiais para garantir sua existência e a produção social”, e “enquanto intencionalidade pedagógica de formação e estratégias metodológicas” (LIMA et al, 2015, p. 197 - 206).

Nesta sessão propomos apresentar algumas reflexões do processo de formação técnica como estratégia pedagógica do MST que vem enfrentando o desafio de construir estratégias pedagógicas que tratem as especificidades de formação em seu sentido amplo, e enquanto processo educativo que acontecem nos territórios conquistados na luta pela terra. Para tanto, trazemos reflexões acerca dos processos metodológicos enquanto a formação profissional e especialmente nos cursos técnicos formais do MST. Em seguida realçamos os cursos técnicos realizados no estado de São Paulo, e a relevância de seu enfoque na formação do sujeito na coletividade.

2.4.2 A Pedagogia da alternância e a relação educação-trabalho

Neste ponto queremos trazer as reflexões acerca da pedagogia socialista de uma forma mais vinculada a experiência de luta social e política do MST. Trazer a concepção de formação humana como pilar subjetivo para a materialização histórica. Queremos focar neste ponto a metodologia educativa que combina o trabalho produtivo e o aprendizado na sala de aula. O princípio do trabalho educativo trazido por Krupskaya (2017), os fundamentos do trabalho na escola comuna de Pistrak (2013), e das condições para o processo educativo de Makarenko trazidas

por Filonov, (2010), põem em questão a necessidade pela educação diferente à concepção do Estado.

Além disso, no cenário latino-americano a combinação de estudo e trabalho teriam profundo vínculo com a pedagogia na revolução cubana. A pedagogia no México também a solidariedade, o trabalho e a relação direta com a comunidade aparecem durante o período de revolução na segunda década do século passado. Já na experiência de movimentos sociais possuíram grande influência do Paulo Freire, em que a relação escola-comunidade- trabalho e luta social são a base da práxis-educativa. Desse modo, no Brasil, vale ressaltar que a experiência de educação humanizadora pregada por Paulo Freire ainda existe uma lacuna (CIAVATTA; LOBO, 2012, p. 565).

No MST, desde 2002, por meio dos cursos oferecidos através das parcerias pretende se relacionar as práticas educativas com característica de período de alternância, e esta seria uma metodologia que visa o desafio de dinamizar tempos de aprendizagem e de trabalho na comunidade. Este processo educativo promovido pelo MST e parcerias é,

[...] [uma] característica importante diz respeito aos tempos e espaços educativos, pela adoção da metodologia da alternância na organização dos cursos de nível médio e superior. Os tempos educativos divididos em dois períodos – tempo escola e tempo comunidade – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. Os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social. (SANTOS, 2012, p. 632).

A pedagogia da alternância, ela alterna entre tempos de formação e tempos na comunidade, tempos na escola e tempo na casa (com a família e o coletivo). Alterna tempos de aprendizados conceituais com crítica e autocrítica e tempos de prática, na perspectiva da formação integral do educando (NASCIMENTO, 2005, p. 65). Para Nascimento (2005) no surgimento da Pedagogia da Alternância havia três objetivos de formação, assim o autor aponta: 1ª - Uma formação técnica e prática direcionada para o conhecimento da agricultura; 2ª - Uma formação integral que assimila o entendimento das competências conceituais a nível global e,

sobretudo, locais, ou seja, primeiro os educandos compreendem a história da sua comunidade e depois as demais; 3ª – A formação humana centralizada nos princípios de seguidores religiosos. Além disso,

[...] busca-se, na alternância de tempos e espaços, tomar a realidade do campo como ponto de partida, identificando-a com base em diagnósticos e diálogos, dos quais emergem as questões fundamentais para o estudo aprofundado ao longo do curso e para o confronto com a abstração teórica e com a experimentação laboratorial. Isso gera conhecimentos novos que, por serem fragmentados e específicos, só podem fazer sentido se, num movimento de síntese, forem permanentemente confrontados com a realidade do campo e de seus sujeitos – que são, portanto, não apenas ponto de partida, mas também ponto de chegada desse movimento dialético da construção do conhecimento. (MICHELOTTI, 2012, p. 682-683).

Nessa mesma lógica, Lima (2012), a pedagogia da alternância é uma proposta diferenciada da educação convencional, pois ela ajuda o educando a ter uma visão mais abrangente, mais específica e mais analisadora, ou seja, consegue trazer para a sua realidade uma série de conhecimentos que foram adquiridos em sala de aulas, e coloca-los em prática na sua vivência pessoal, ambiental, social e econômico, portanto Lima ressalta que a pedagogia da alternância favorece a prática educativa e contempla a defasagem do ensino escolar no campo.

Os instrumentos da Pedagogia da alternância extraem da realidade concreta, elementos significativos que motivam a relação ensino-aprendizagem. Esses elementos passam por um processo de reflexão nas áreas do conhecimento, possibilitando ao jovem perceber as contradições existentes dentro do seu próprio meio. Neste momento, o indivíduo toma distância de sua realidade e passa a analisá-la com um olhar científico, tomando dimensão entre o real e o ideal, sendo este a realidade projetada. (LIMA, 2012, p. 7).

Por isso, a pedagogia da alternância vem inserida numa asserção a educação do campo, como tempo escola e tempo comunidade e ambas trazem princípios educativos e possui um preceito metodológico específico que é a formação de jovens no campo e para o campo através do desenvolvimento do estudo e trabalho do educando. Essa pedagogia vem contribuindo com os agricultores e as comunidades pois, os educandos aprendem conteúdos de diversas áreas do conhecimento no tempo escola e as executam no tempo comunidade, e tem por finalidade proporcionar uma educação com qualidade ao educando, fazer com que ele se torne um profissional e tenha uma ótima formação para que possa levar

alternativas as comunidades, ou seja, que todo seu aprendizado seja focado nas realidades do campo (CALDART, 2003; 2017).

Nas considerações relevantes ao respeito da pedagogia da alternância, Caldart (2000), disse que esse tipo de pedagogia promove uma formação para fomentar práticas e técnicas para a produção de alimentos sob valores humanistas para a coletividade e a natureza. O tempo escola consiste no exercício de reflexão teórica, é um tempo concentrado. E o tempo comunidade equivalente a experiência prática exercida a partir dos conhecimentos debatidos e outras cargas empíricas para tornar o aprendizado mais eficaz.

Nesse sentido a formação técnica e formação profissionalizante, sob a pedagogia da alternância supõe uma estratégia dimensionar na prática o apreendido no tempo escola, a final é o técnico o sujeito que compõe a transformação do território para o bem comum e da natureza (CALDART, 2014). A pedagogia da alternância promove uma formação técnica que tem responsabilidade compartilhada, pois, as tomadas de decisões partem de discussões coletivas, essa organicidade cria relações estreitas e de confiança com as famílias e vínculos entre diversos atores sociais.

A formação técnica fortalece as relações sociais de jovens e adultos e integra e interage esse profissional no mundo da solidariedade visando o desenvolvimento sustentável nos territórios. Ela parte do modo em que um aprende com o outro, passa seu conhecimento e também aprende, seja no dia a dia, e com as experiências adquiridas, ou seja, essa é uma nova forma de se ter formação e educação, juntando a teoria e a prática, a ação e a reflexão e vice-versa, numa formação que não se para, ela deve ser contínua sempre aprendendo e transmitindo saberes diversos obtidos pela alternância (GIMONET, 1999, p. 45).

Tanto a prática educativa e a experiência prática são fundamentais para lidar com diferentes situações que exige tomada de decisões, e fortalece a busca do conhecimento, agindo de forma interdisciplinar (PAULA; SAVELI, 2012). Porém, na pedagogia da alternância e a formação técnica seguem sendo desafios articulados para o exercício prático nos territórios de reforma agrária, pois ela constitui uma metodologia importante para conciliar educação e trabalho, e a qualificação profissionalização.

Desse modo no marco histórico a relação de educação – trabalho, e especificamente na educação do campo, que reivindicado pelo MST e

especialmente na formação técnica nos objetiva a pensar na construção prática desses cursos de formação que acontecem nos assentamentos. O pressuposto sobre a educação politécnica que esteja ligada a construção da alternativa do trabalho, a pedagogia da alternância compõe a intencionalidade de formação de um novo trabalhador e não de profissional ao serviço do mercado do trabalho inserido em uma lógica capitalista. A formação técnica no MST é uma proposição de possibilidade formativa diversa. “Uma formação para a compreensão e atuação no mundo do trabalho [...], a formação científica e, ainda, para o trabalho científico, assim como a formação cultural” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 310).

Nas experiências do MST, “tem cerca de 50 turmas de cursos técnicos de nível médio e cursos superiores, em parceria com universidades e institutos federais, com cerca de 2 mil estudantes” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 502). O envolvimento do MST na formação técnica “foi possível uma escala maior, potencializando a experiência acumulada de formação por alternância e vinculada aos movimentos sociais” (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 504).

2.4.3 Os Cursos de formação técnica do MST

Para falarmos dos cursos de formação técnica do MST, é necessário destacar que a formação dos cursos nessa modalidade acontece após 1998, quando foi criado o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Segundo Molina e Rocha (2014), passou a ser discutido no setor de educação do MST em 1997, e iniciou-se um amplo processo de articulações e lutas que viriam a consolidar a criação do PRONERA. O programa foi fundado em 1999, envolvendo o Estado, universidades e movimentos sociais. O PRONERA tem como objetivo proporcionar aos assentados de reforma agrária uma educação usando procedimentos próprios para os povos do campo.

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. (MOLINA; ROCHA, 2014).

O PRONERA pode contribuir com a educação dos camponeses, os assentados já poderiam ter uma alfabetizado, e de ter uma educação que o fizesse a

compreender a realidade em que vive. Todos devem ter o direito a ler e a escrever, ter uma formação crítica, política, participar dos debates, e contribuir nas tomadas já é possível. Os cursos técnicos profissionalizantes e superiores formaram sujeitos e esses agora dão suas contribuições em suas comunidades e assentamentos. Com essa educação se teve muitas melhoras nos assentamentos principalmente na gestão, comunicação, produção de alimentos, na interação entre as comunidades, nos cuidados com a natureza, nas cooperativas, nas associações entre outros.

Para o sucesso do programa teve iniciativas e conceitos de formação envolvendo os movimentos sociais e os sindicatos, e isso possibilitou a construir e resgatar uma ampla diversidade de práticas e avançar com a educação do e no campo no Brasil (MOLINA; ROCHA, 2014).

O PRONERA, nas palavras de Santos (2012, p. 629) que também concorda com Molina e Rocha (2014) é uma política públicas do governo federal para atender “a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada”. A autora também enfatiza que,

O PRONERA instituiu possibilidades de ressignificação do conteúdo e da metodologia dos processos de educação formal, por meio dos princípios básicos da participação e da multiplicação. A participação se materializa pelo fato de que a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que, em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos projetos. Já a multiplicação se realiza porque a educação dos assentados visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de Reforma Agrária. (SANTOS, 2012, p. 631).

O autor coloca que as organizações sociais e os assentamentos têm total autonomia para indicar seus estudantes para participar dos processos educacionais. Os estudantes depois de formados levam o conhecimento adquirido para seus territórios e contribuem para o desenvolvimento dos mesmos, transforma o território que antes não havia educação e nem formação para um território educativo, ativo e participativo acima de tudo nas discussões políticas.

As organizações sociais têm se fortalecido com o avanço da educação nesses territórios, o PRONERA é um importante parceiro para organizações sociais tendo em vista as demandas de diversos cursos de educação e formação para o fortalecimento da educação no campo. Cursos de cooperativismo, associativismo, agronomia, agroecologia, veterinária, saúde coletiva, pedagogia, entre outros. Nesse sentido o PRONERA é um instrumento de formação e de estratégias para o desenvolvimento nos assentamentos de reforma agrária, e é atuante em todos os estados no Brasil como mostra na tabela 1.

Tabela 1- Número de cursos e número de organizações demandantes por superintendência (1998-2011).

Número de Superintendência	Nome da superintendência	Número de cursos (Eja + Nível médio + Nível superior)	Número de cursos demandados	Organizações demandantes
SR-14	Acre	10	6	3
SR-22	Alagoas	4	12	2
SR-21	Amapá	6	8	4
SR-15	Amazonas	6	2	7
SR-05	Bahia	23	23	12
SR-02	Ceará	12	18	4
SR-28	Distrito Federal e Entorno	5	4	2
SR-20	São Francisco	8	8	2
SR-04	Goiás	2	17	1
SR-12	Maranhão	20	10	1
SR-13	São Francisco	6	27	1
SR-16	Mato Grosso do Sul	10	20	2
SR-06	São Francisco	18	6	4
SR-01	Pará Belém	6	10	2
SR-27	Pará Marabá	12	6	1
SR-30	Pará Santarém	15	10	5
SR-18	Paraíba	21	10	5
SR-09	Paraná	17	21	6

SR-03	Pernambuco	8	9	2
SR-29	Pernambuco/Médio São Francisco	5	8	1
SR-24	Piauí	7	6	0
SR-07	Rio de Janeiro	4	4	2
SR-19	Rio Grande do Norte	9	4	2
SR-11	Rio Grande do Sul	27	7	3
SR-17	Rondônia	10	13	1
SR-25	Roraima	13	14	2
SR-10	Santa Catarina	10	12	3
SR-08	São Paulo	8	5	4
SR-23	Sergipe	4	5	2
SR-26	Tocantins	14	15	9
Total	Brasil	320	320	95

Fonte: Elaboração do autor. Dados do II PNERA (2015).

No II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (2015), as informações a respeito da modalidade de formação técnica estão compreendidas nas categorias de Ensino Médio e na do Ensino Superior. Para tanto, na tabela abaixo destacamos a quantidade de cursos, educandos matriculados e educandos concluintes correspondente a cada superintendência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) entre 1998 e 2011.

Tabela 2- Cursos nas categorias de Ensino Médio e Ensino Superior, educandos matriculados e concluintes por superintendência do Incra (1998-2011).

Número de Superintendência	Nome da superintendência	Número de Cursos/Categorias		Educandos matriculados		Educandos concluintes	
		Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Médio	Ensino Superior
SR-14	Acre	1	2	130	87	118	84
SR-22	Alagoas	2	0	13	0	13	0
SR-21	Amapá	0	0	0	0	0	0
SR-15	Amazonas	0	1	0	200	0	186
SR-05	Bahia	8	2	698	234	476	177
SR-02	Ceará	2	2	303	164	106	126
SR-28	Distrito Federal e Entorno	2	1	87	76	80	50
SR-20	São Francisco	1	3	60	150	42	143
SR-04	Goiás	0	1	0	79	0	59
SR-12	Maranhão	6	0	1102	0	954	0
SR-13	São Francisco	1	3	0	195	0	134
SR-16	Mato Grosso do Sul	5	0	492	0	279	0
SR-06	São Francisco	2	5	85	116	18	92
SR-01	Pará Belém	1	2	40	100	33	95
SR-27	Pará Marabá	4	4	336	198	277	143
SR-30	Pará Santarém	2	0	257	0	228	0
SR-18	Paraíba	11	5	522	280	362	242
SR-09	Paraná	8	5	459	266	260	214
SR-03	Pernambuco	2	1	139	50	68	48
SR-29	Pernambuco/Médio São Francisco	3	2	184	125	109	96
SR-24	Piauí	2	0	160	0	113	0
SR-07	Rio de Janeiro	0	0	0	0	0	0
SR-19	Rio Grande do Norte	5	3	378	243	248	208

SR-11	Rio Grande do Sul	19	4	1029	167	549	134
SR-17	Rondônia	2	1	127	60	44	54
SR-25	Roraima	2	1	200	200	146	173
SR-10	Santa Catarina	2	2	100	106	54	74
SR-08	São Paulo	3	2	267	117	166	86
SR-23	Sergipe	1	2	84	110	62	97
SR-26	Tocantins	2	0	127	0	95	0
Total	Brasil	99	54	7379	3323	4900	2715

Fonte: Elaboração do autor, informações do II PNERA (2015).

Na tabela, destacamos as categorias de cursos de nível médio e de nível superior que no país todo contabilizaram até 2011 um total de 153 cursos em ambas categorias. Assim mesmo, as duas categorias representaram um total de 10702 educandos matriculados e um total de 7615 estudantes concluintes. Estes últimos dados representam uma desistência de 3187.

Do total de cursos nas categorias de Ensino Médio e Ensino Superior apresentados na tabela acima, o ensino técnico estaria vinculado nas modalidades de “Nível médio/técnico (concomitante)”, “Nível médio/ técnico (integrado) e “nível médio profissional (pós-médio)”.

Tabela 3- Matriculados e concluintes nos cursos nas modalidades de formação técnica.

Cursos por modalidade	Número de cursos	Matriculados	Concluintes
Nível médio/técnico (concomitante)	29	1546	992
Nível médio/técnico (integrado)	22	2029	1414
Nível médio profissional (pós-médio)	14	1068	684
Total	65	4643	3090

Fonte: Elaboração do autor. Informações do II PNERA (2015).

A partir dessas informações as modalidades dos cursos queremos destacar são 65 cursos ofertados e conseguiram concluir 3090 tendo uma média de 48 educando por turma. Sendo assim esses educandos vão poder contribuir em seus territórios a partir de diversos temas que são estudados nos cursos como por

exemplo a participação e construção de escolas, os créditos para os assentados, as infraestruturas no assentamento como estrada, moradia, energia elétrica, rede hídrica do assentamento, projetos para o assentamento como, agroindústria, formação de cooperativas, associações, entre outros.

Nessa lógica a implementação da formação técnica nas modalidades de médio técnico e pós médio fortalece a necessidade de que os trabalhadores rurais devem estar preparados para trabalhos cada vez mais complexos no território, com ética e superação utilizando as tecnologias que nos auxiliem como forças produtivas e não destrutivas da vida (LIMA et al, 2015). Nesse processo a educação e formação “é um vínculo necessário com a organização dos trabalhadores e inserção prática em lutas políticas materializando compromisso ético político e o intelectual, e pressionando a pesquisar dentro da realidade” (CALDART, 2014. p.140).

Nos anos 2000, no contexto da resistência ao avanço das corporações produtoras de agrotóxicos, transgênicos, etc., a agroecologia entra na agenda do MST. Foi neste momento que surgiram inúmeros cursos de educação profissional e oficinas não escolares de socialização de conhecimentos entre camponeses, tendo em vista a transição agroecológica e a auto-organização dos educandos. (RODRIGUES; NOVAES, 2017, p. 258-259, apud CALDART, 2013).

A agroecologia entra na agenda do MST com intuito de afirmar novas interações entre a ação humana e a inserção na natureza, rompendo com a lógica dos agrotóxicos na agricultura e no meio ambiente, contrapondo o agronegócio e os avanços das empresas multinacionais e transnacionais no campo. Na agroecologia tudo deve estar integrado e se tem uma relação de sentimentos, de ética, e de pertencimento ao território, portanto a educação e a formação técnica é fundamental para se entender a agroecologia e produzir alimentos saudáveis, defender o meio ambiente e a reforma agrária.

A formação técnica se fortalece na necessidade de que os trabalhadores rurais devem estar preparados para trabalhos cada vez mais complexos no território, com ética e superação utilizando as tecnologias que auxiliem como forças produtivas e não destrutivas da vida (LIMA et al, 2015, p. 201). Porque, a formação “é um vínculo necessário com a organização dos trabalhadores e inserção prática em lutas políticas materializando compromisso ético político e o intelectual, e pressionando a pesquisar dentro da realidade” (CALDART, 2014, p. 140).

3 AGROECOLOGIA COMO BANDEIRA DE LUTA

A partir das reflexões feitas sobre educação e formação técnica na perspectiva teórica no primeiro capítulo deste trabalho, queremos propor neste segundo momento uma aproximação a respeito dos termos de agroecologia, educação e a produção de alimentos. Entendemos que os cursos técnicos e com ênfase em produção agroecológica promovidos pelo MST e parcerias projetam uma outra lógica de produção agrícola que visa o confronto prático ao modelo de agricultura promovido pelo agronegócio.

Antes é necessário colocar que compreendemos para este momento que o termo de agroecologia traz o resgate de vivências de nossos antepassados, como uma forma de ressignificação da relação homem e natureza. Sendo que o termo tem sido assumido em seu sentido amplo como um instrumento de ação social, político, cultural e econômico, e interage em diversas áreas do conhecimento como a biologia, ecologia, agronomia, tecnologias, pedologia, entre outras áreas.

A proposta da agroecologia além de produzir alimentos e preservar o meio ambiente é considerada por alguns autores, uma ciência que valoriza a vida em um todo, não apenas colocando o ser humano como foco de ações, mas como um elemento que depende das relações entre outros seres. Autores que estudam agroecologia como Altieri (2002), Gliessman (2006), Caporal e Costabeber (2002), Sevilla Gúzman (2000), Ana Maria Primavesi (1994), trazem o termo na perspectiva da relação sociedade-natureza sob os princípios ecológicos e na promoção de um meio ambiente equilibrado. Também, Machado e Filho (2014), Toledo e Bassols (2015), Guhur e Toná (2012), González de Molina (2011) abordam o tema da agroecologia com destaque no âmbito político, cultural, econômico, gênero, saúde, conhecimentos tradicionais, etc.

Segundo Alberto Feiden (2005), o termo agroecologia desde 1980 reconhece as características específicas dos ecossistemas, que a partir dos princípios da ecologia (como a garantia da fertilidade do solo, diversificar as culturas, cuidar das nascentes, por exemplo), a agroecologia integra sua função com a natureza. Para Guhur e Toná (2012) o equilíbrio ecológico dado pela interação de plantas e animais contribuem para que melhore a quantidade e qualidade da cultura agrícola. Em suma, Caporal e Costabeber, (2004, 2006), destacam que as relações sociais com o

meio ambiente unificam saberes populares e os conhecimentos criados por diversas disciplinas científicas para tratar o todo, e não suas partes de modo isolado.

A agroecologia, nesse ponto de vista, é uma matriz disciplinar que unifica disciplinas para conformar um novo paradigma científico diferente do paradigma convencional. Cujo foco é propor a conjunção da teoria e da prática, para os processos de ecologização na busca de estratégias de desenvolvimento mais sustentável, que compreenda a relação sociedade-natureza. Nesse sentido, em Altieri (2012), a agroecologia contribui na preservação e aumenta a biodiversidade nos agroecossistemas na sua categoria sustentável e contribui para a conservação da natureza através da aplicação de formas de produção ecológica, bem como o uso racional dos recursos para obter maiores benefícios em base sustentável. A natureza seria a integração e interação dos elementos que a conformam (água, solo, plantas e animais (MUTUANDO, 2005).

Por tanto, a agroecologia como bandeira de luta contorna o desafio de compreende-la no seu sentido mais amplo de relação sociedade-natureza. Visando o bem-estar das famílias do campo, produzindo alimentos saudáveis, diminuindo o grau de degradação ambiental e a recuperação daquelas áreas já degradadas pela agricultura convencional. A essa perspectiva de saúde referindo-se a sociedade-natureza, são também necessários o posicionamento político enquanto a igualdade gênero, diversidade de culturas, renda familiar que como um todo são práticas contrapostas a inserção cada vez maior do agronegócio no continente latino-americano, no Brasil e no estado de São Paulo.

Através dos autores citados anteriormente temos chegado na compreensão que a agroecologia é um assunto que compete a nossa existência como seres humanos e a nossa relação com a natureza, e a sociedade como um todo. Embora a agroecologia é muito latente nos movimentos sociais do campo no intuito de mostrar a importância de se ter uma reforma agrária popular e conseqüentemente uma diversificação na produção de alimentos sem insumos químicos, ou seja, a busca pela soberania alimentar dos povos. É também um instrumento de luta política que não apresenta somente o viés da produção no campo, ela discute em sua amplitude de diversas outras temáticas que compõe o nosso cotidiano como conjunto social, cultural e biológico como seres vivos.

Neste sentido, temos as seguintes perguntas que foram surgindo durante a realização deste capítulo do trabalho, porque agroecologia seria uma bandeira de

luta? Qual é o principal inimigo que se quer combater? Quem são os que combatem esse inimigo que se confronta? É a agroecologia uma estratégia unicamente de confronto para o agronegócio? Antes de responder estas questões queremos mencionar que na elaboração deste capítulo foram surgindo paralelamente temas que perpassavam de modo muito presente quando pensamos a agroecologia no seu sentido amplo, o tema de educação e formação técnica, trabalho camponês, produção de alimentos e o escoamento da produção até a cidade, a geração de renda das famílias do campo. Assim como os conflitos com o agronegócio e suas monoculturas promovidas pelas multinacionais estrangeiras, a contaminação da natureza e a produção de culturas produzidas com grandes quantidades de agrotóxicos.

Para respondermos essas questões levantadas, este capítulo está organizado em dois subcapítulos que desde já exploram nossas colocações a respeito da luta do MST pela reforma agrária, produção de alimentos, educação do campo e os cursos técnicos em agroecologia, em particular no estado de São Paulo. O primeiro, trata sobre a produção de alimentos como uma das variáveis de disputa entre agroecologia e agronegócio. No segundo subcapítulo, olhamos a agroecologia nos cursos técnicos promovidos pelo MST no estado de São Paulo como uma estratégia que vai além de da produção de alimentos saudáveis.

3.1 Agroecologia como prática pedagógica contrapondo o agronegócio

Olhar o campo abre uma série de inquietudes a respeito da produção agrícola e a intensificação produtiva inserida pelas monoculturas. Na década de sessenta, a *revolução verde*, tem se convertido no marco de idealização do campo como a intensificação de culturas vinculadas ao discurso de acabar com a fome no mundo. No entanto, a revolução verde além de reduzir as espécies alimentares causou uma forte crise nos agroecossistemas com o uso intensivo de agrotóxicos, fertilizantes e máquinas, que conformavam o pacote tecnológico oferecido pelas empresas transnacionais fazendo com que esse modelo de agricultura intensificasse o êxodo rural. Assim, a agroecologia cumpre um papel político e pedagógico e de confronto ao agronegócio no que diz respeito ao tratamento da natureza e modelo de agricultura.

No livro *“La invención del Tercer Mundo”* de Escobar (2007), a educação, alimentação e a saúde, são assuntos sempre importante para a busca de soluções aos problemas das sociedades contemporâneas. Até porque teriam sido esses assuntos necessários para reproduzir em todo o mundo características de “sociedades avançadas”: “níveis de industrialização e urbanização, tecnificação da agricultura, rápido crescimento da produção material e os níveis de vida, e adoção geral da educação e os valores culturais modernos” (p.20).

Ainda segundo Escobar (2007), o discurso da modernização, a implantação da tecnologia na agricultura intensificou após da 2ª Guerra Mundial, e reforçou o aumento das desigualdades, o endividamento, aumento da miséria, da exploração e da opressão, aumento da violência e da desnutrição. Assim a pobreza é um conjunto de forças que estão ligadas a falta, escassez de alimentos, a saúde precária e a baixa renda, portanto, a agroecologia seria um conhecimento para pôr em marcha e que contribui nas causas populares, fortalecendo os mercados locais e empregabilidade da família na agricultura, circuitos curtos de comercialização de alimentos saudáveis e com preços mais acessíveis.

Em Sousa (2014), o agronegócio é uma agricultura para o desenvolvimento capitalista industrial, ela utiliza tecnologias e insumos industriais e através da aplicação intensiva de capital para se tornar hegemônica na produção agrícola, mediante o aumento progressivo de áreas de produção e aumento dos lucros. Também em Balestro e Sauer (2013), reforçam que o agronegócio é uma agricultura voltada para exportação, controla sementes e utiliza grandes quantidades de agrotóxicos que tem gerado a poluição do ar, solo e águas. A sua prática vem destruindo florestas e é um dos grandes causadores do êxodo rural brasileiro, traz consigo a concentração fundiária e a concentração de renda e grandes impactos ao meio ambiente, ou seja, o pacote tecnológico promovido pelos empresários nos ramos do setor agrícola, químico e de maquinários.

Machado e Filho (2014) acrescentam que o agronegócio traz uma série de consequências sociais negativas principalmente a destruição das pequenas unidades de produção dos camponeses e dos produtores familiares, milhares de famílias vem sendo desalojadas de suas terras ao mesmo tempo que ocorre a concentração da propriedade. Eles salientam que as grandes monoculturas estão levando o planeta ao caos e a destruição, estão utilizando técnicas de produção

insustentáveis e ambientalmente indesejável, e são inaceitáveis pois destrói a biodiversidade que é uma riqueza Nacional.

Contudo, é importante estudar o agronegócio, as monoculturas e a revolução verde e desconstruir esses conceitos que a meio século espalha propagandas persuasivas.

A desconstrução consiste, inicialmente, em pôr em dúvida os dogmas da revolução verde e do agronegócio. Isso a partir das suas evidentes consequências: concentração de renda; acentuação de terra; êxodo rural; trabalho escravo; marginalidade social; criminalidade urbana; fome e desnutrição; crise ambiental, que se manifesta em catástrofes cada vez mais frequentes e mais intensas; enfim, um quadro perverso, que a humanidade vive em diferentes escalas e em distintas situações e latitudes. (MACHADO; FILHO, 2014, p. 161).

Para os autores uma series de consequências provocadas pela prática de agricultura convencional são evidencias materiais ao longo de nosso processo histórico, e são essas evidências que permitem realizar a construção de algo novo. O questionamento dessas consequências e mesmo de aqueles que tem produzido elas. Porque o modelo convencional de agricultura também tem se sustentado sob a lógica paradigmática de modernidade das sociedades, e sustentada no papel da mídia. Por isso trazer algo novo seria abordar agroecologia como alternativa de erradicação do paradigma da agricultura convencional.

A partir disso os impactos negativos do agronegócio, a agroecologia é direcionada a compreensão de sustentabilidade como também nos aspectos econômicos, culturais, ecológicos, políticos e ético (SOUSA, 2014). Portanto, os desafios colocados daqueles que pensam a agroecologia como bandeira de luta e instrumento de ação social, bem como a pensá-la em promessa de renovação do social, dos sistemas técnicos e ter fonte de mudanças culturais é particularmente relevante para este trabalho, que em seu andamento abarca o conhecimento de práticas agrícolas voltadas a agroecologia que também é pedagógica.

São os movimentos sociais fundamentais para que a mensagem da agroecologia alcance toda a sociedade, são essenciais na contribuição para a disseminação e fortalecimento. A agroecologia como bandeira de luta tenta mostrar que atualmente alguns movimentos sociais aderem à agroecologia com o objetivo de fortalecer um modelo de agricultura alternativa que priorize não apenas o econômico, mas também o ambiental, social, cultural, político contribuir para a

autonomia e as relações sociais, sendo esta uma nova maneira de abordar a agricultura para a sociedade de maneira sustentável.

Movimientos Sociales son acciones sociopolíticas construidas por actores colectivos permanentes a diferentes clases y capas sociales articuladas en ciertos escenarios de la conjuntura socioeconómica y política de un país, creando un campo político de una fuerza social de la sociedad civil. Las acciones se estructuran a partir de repertorios creados sobre los temas y problemas en conflictos, litigios y disputas vivenciados por el grupo en la sociedad. Las acciones desarrollan un proceso social y político cultural que crea una identidad para el movimiento a partir de los intereses comunes. (GOHN, 1997, p. 242).

Assim, a procura de outras formas de produção e de desenvolvimento sem prejudicar a natureza, desde a perspectiva de Navarro (2001), é necessária enfatizá-la para evitar a degradação ainda mais do meio ambiente. Considerando desse modo a formação técnica em agroecologia como uma dessas formas que propõe práticas adaptadas aos ecossistemas, e a alimentação do próprio ser humano. Porém, se é “o território, é produto e condições de processos sociais”, segundo Saquet (2007, p. 88), então a efetivação do exercício agroecológico se torna ainda mais complexo porque estaria formado por vários elementos que provocam evidências em várias escalas da vida no campo e na cidade.

Agroecologia é apresentada como um contraponto a forma de produzir na agricultura convencional, contribuindo como metodologia para processos de transição para a base orgânica da agricultura, esta ciência nasce de crescentes problemas ambientais, sociais e econômicas que são causadas pelo atual paradigma do capitalista produtivista. No entanto, as formas tradicionais de produzir nos dão um grande estoque de práticas e manejo de agroecossistemas que se mostraram sustentáveis a longo prazo, portanto não é possível aplicar esses métodos diretamente aos agroecossistemas modernos.

Ainda assim, a agroecologia não deve ser abordada do ponto de vista do mercado, apenas a troca de insumos químicos industriais não garante sustentabilidade para ambos é necessário alterar o padrão da sociedade de consumo, e, finalmente, certificar produtos orgânicos para apenas as classes com maior poder de compra podem consumir, não resolve o problema de degradação ambiental e social que é causado pelo atual modelo de produção.

Até porque “no território, há desigualdades a partir da combinação de fatores econômicos, políticos e culturais” (SAQUET, 2007, p. 87). Dessa forma a noção humanística do modelo alternativo de agroecologia no nosso entendimento dá um salto significativo sobre a questão produtiva. É esse conjunto de valores que conformam uma concepção múltipla das dimensões sociais do território e de interações entre ser humano e natureza, e a sociedade como toda.

Tabela 4- Diferenças entre sistema de agronegócio e sistema agroecológico.

Caraterística	Sistema do agronegócio	Sistema agroecológico
Produção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monocultivos em grande escala (especializada) ▪ Agroexportador de cultivos e produtor de biocombustíveis. Causante das principais emissões de gases de efeito estufa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas diversificados em pequena escala. ▪ Produção de alimentos enfocada a os circuitos curtos de comercialização.
Alimentar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfoque em menos de 20 espécies de animais e plantas. ▪ Alimentos geneticamente modificados. ▪ Alimentos básicos sob a lógica de compensação mercantil. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inúmeras espécies de plantas comestíveis e 40 espécies de animais. ▪ Autossuficiência alimentar ▪ Alimentos saudios ▪ Alimentos de acordo as estações e hábitos culturais.
Tecnológica e energética	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biotecnologia e tecnologia agroquímica (Exógeno) ▪ Alimenta a planta ▪ Elevada dependência de petróleo e de insumos agroquímicos e baixo teor de matéria orgânica no solo (adubos) ▪ Não é compatível com a conservação das espécies silvestres. Causante da deterioração dos ecossistemas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Independência de insumos externos (Endógeno) ▪ Alimenta o solo para o crescimento das plantas. ▪ Usos dos recursos dos locais de produção (matéria orgânica) ▪ Adaptação a ambientes heterogêneos e limitantes, e sistemas saudáveis. ▪ Técnicas tradicionais de manejo de recursos
Socio-econômico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento reduzido as partes ▪ De estrutura fundiária (concentração da terra) ▪ Trabalho assalariado ▪ Descapitalização ▪ Intensificação do êxodo rural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento holístico da natureza ▪ De caráter comunitário/cooperativas ▪ Estratégias de geração de renda variadas ▪ Geração de emprego e fixação do homem no campo.

Fonte: Elaboração do autor. Informações extraídas de Altieri (2012), Belik (2010) e Saquet (2008).

As principais características dos modos de produção agrícola que são completamente opostos sendo que um visa a produção em alta escala não respeitando a natureza, os recursos e os seres vivos, o outro visa o bem-estar das pessoas, a saúde e o respeito ao próximo.

A tabela mostra que o atual modelo de produção vigente vem causando muitos problemas que estão relacionados a diversas consequências voltadas ao meio ambiente, pois te incorporado o pacote tecnológico. Por outro lado, reforça que a agroecologia tem sido utilizada como uma referência que está voltada a práticas agrícolas na produção animal e vegetal que também é integrada a produção de alimentos de forma diversificada não causando prejuízos a natureza.

Para Almeida Filho e Gomes Junior (2010) as condições do meio ambiente e as de subsistência do homem devem estar integrados entre si no uso da terra, e promover o desenvolvimento do território. Este último é entendido como o equilíbrio das relações sociais com o meio ambiente, pois essa ideia de “nova agricultura que faz bem ao homem e ao meio ambiente” (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 6), tem direcionado a ser uma bandeira de luta contra a lógica de reprodução do Capital. Nessa luta, se exige conhecer a dinâmica da natureza e ao mesmo tempo agir para a sua transformação ao equilíbrio socioambiental. Assim, é o camponês quem assume a posição mais ativa, e o técnico militante formado em agroecologia tem por tarefa de apoiar nesse processo de luta por melhores condições de vida e ambientais (LIMA et al, 2015, p. 212).

Altieri (1983) reforça que deve haver uma transferência desses conhecimentos e que deve ocorrer rapidamente, ou a riqueza das práticas se perderá para sempre, em que a vivencia dessas práticas representariam o equilíbrio dos agroecossistemas e a permanência das famílias no campo, valorizando os saberes de modo que os indivíduos envolvidos sejam livres para produzirem seus produtos e obterem retorno econômico, possibilitando assim o sustento de suas famílias.

A agroecologia não diz respeito apenas a uma proposição técnica a ser adotada pelos agricultores familiares, trata-se, também de uma proposição política, uma vez que transcende aspectos operacionais e afeta e questiona a atual lógica produtiva e hegemonia de poder do meio rural. Deve ser entendida de uma forma ampla, em que os agricultores, baseando-se em suas experiências, seus conhecimentos locais sobre as culturas, os recursos naturais locais e a sua matriz

comunitária, aliados às preocupações ambientais e os conhecimentos científicos orientem sua ação política e suas práticas produtivas de forma mais autônoma e sustentável (SEVILLA GÚZMAN, 2000).

Na situação atual, avançar com a agroecologia é um dos desafios apresentados pelos movimentos sociais, porque exige muita experiência, sabedoria e debate. É por isso que é usado todas as ferramentas disponíveis para a sociedade entender a importância da organização para enfrentar o modelo proposto pelo agronegócio. Sendo essencial a construção de espaços de diálogo e mudanças de experiências com os agricultores. A agroecologia não pode ser vista como "pacotes" aplicados em qualquer realidade, é fundamental construir coletivamente processos de transição agroecológica, os agricultores devem sentir que é necessário mudar a forma como eles estão produzindo. Nesse meio tempo, diversificar a produção, ampliar o conhecimento sobre novos métodos de produção, lutar por uma assistência técnica atual voltada para a agroecologia.

O MST traz a agroecologia para além de uma simples agricultura, traz numa perspectiva pedagógica, educacional em que os conhecimentos são compartilhados e com intuito de garantir saúde e bem-estar das pessoas e não é uma perspectiva de mercado como é trazido pelo agronegócio. Johann (2015) traz a partir de Rego (2011) que a agroecologia é uma orientação política e que o MST traz para todo o conjunto da organização. Essa orientação passou a fazer parte do movimento a partir do V congresso Nacional do MST realizado em 2007, em Brasília/DF que foi posta a agroecologia para o desenvolvimento dos assentamentos como matriz produtiva e tecnológica.

Rego (2011) salienta que partir desse congresso é assumido como compromisso exercido pelos militantes que a agroecologia deve ser difundida nos assentamentos de reforma agrária para avançar na produção de alimentos limpos de insumos químicos, protegendo o meio ambiente e fortalecendo o circuito curtos de comercialização. Para o avanço da agroecologia é realizada diversas ações, tanto a nível nacional quanto a de estado, não somente para conquistar novas áreas para assentamentos de reforma agrária, mas também reivindicar e acelerar pautas voltadas a educação e formação de jovens e adultos. Contudo, as lutas serviram também para reivindicar a educação nos assentamentos de reforma agrária, Segundo Johann (2015) reforça que:

É na perspectiva do fortalecimento da matriz produtiva da Agroecologia que o MST se movimenta e empreende lutas para que se amplie o financiamento da educação feita pelo PRONERA que, inicialmente, só financiava cursos de alfabetização. Nessa luta conquista-se a ampliação dos financiamentos do PRONERA, incorporando os cursos de formação de professores para atuarem nas escolas do campo, entre eles, Pedagogia e Licenciaturas em Educação do Campo, bem como os cursos técnicos ligados à Agricultura e, dentre estes, o de Técnico em Agroecologia, em parceria com Institutos Federais de Educação Profissional (IFES) assim como universidades públicas, e, mais tarde, cursos de graduação em Agronomia com ênfase em Agroecologia, do mesmo modo que programas de pós-graduação nas áreas de Educação e Agroecologia. (JOHANN, 2015).

Levar educação aos assentamentos de reforma agrária é levar qualidade de vida para as famílias, principalmente ter uma educação de qualidade do campo e para o campo. Formar professores, técnicos em agroecologia, cooperativistas, pedagogos entre outras formações realizados pelo PRONERA faz com que demos um passo à frente, isso é uma ação revolucionária, e importante na luta de classes em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. A agroecologia está inserida no contexto da luta de classes, e no campo das disputas ideológicas que traz consigo uma série de valores humanistas que precisam ser passados adiante.

O conhecimento da agroecologia é incorporado aos assentamentos através dos técnicos, enfatizando o resgate dos conhecimentos tradicionais, a ancestralidade e a religiosidade. Contudo é preciso formar o sujeito camponês para levar o conhecimento das técnicas agroecológicas aos assentamentos e que essa formação possa ser difundida para os demais (MACHADO; FILHO, 2014).

No processo de luta, de organização, de trabalho, de cooperação e de vida dos sem-terra ligados ao MST, é possível perceber que a educação é expressão de todas essas dinâmicas construídas coletivamente, ou seja, ela é constituída pelas relações sociais, mas é também constituinte. Isso significa dizer que o processo educativo vivido instrumentaliza os trabalhadores para o seu trabalho, para a cooperação, para as lutas junto ao MST, ao partido político, à militância ecológica e das mulheres acampadas e assentadas. (VENDRAMINI, 2007, p. 130).

Vendramini (2007) reforça que os cursos do PRONERA nos quais o MST tem se inserido, tem uma pedagogia que vai para além de um modelo de ensino conservacionista. A pedagogia da alternância está inserida conjuntamente com a relação teoria/prática envolvendo os dois tempos distintos e complementares

fomentando a cultura, a terra, o trabalho, a produção, a organização coletiva e cooperação, a autonomia e o direito as escolhas, a nossa história, a nossa identidade, a luta de classe, tudo somada a um contexto de formação/educação.

3.2 Contexto do campo no estado de São Paulo

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2015), só 15,28% dos brasileiros vivem em áreas rurais. Nos dados do IBGE (2018), mostram que o estado de São Paulo tem aproximadamente 45.538.936 de habitantes, e a estimativa de habitantes na área rural contorna o 4% do total de habitantes. Também a concentração de terras e de renda é muito expressiva, em que só o 20% do total de área agrícola do estado são pequenas unidades familiares, e as grandes empresas do agronegócio possuem aproximadamente o 35% da área agrícola total e especializada na produção agrícola de commodities para a exportação.

Entre os principais cultivos, segundo IBGE (2017), são a cana de açúcar, laranja, amendoim e café, outros como eucalipto e mesmo a pecuária bovina está em aumento no estado. Esses dados demonstram que por um lado se tem a concentração de terra por outro tem a reivindicação por terra, isso gera conflitos no campo, e coloca em pauta a importância da realização da reforma agrária.

Nos estudos realizados acerca da condição do campo no estado de São Paulo destacamos algumas teses e dissertações sobre a territorialização do capital e consequentemente a intensificação dos conflitos que se foram avançando desde a década de oitenta, e com o avanço do agronegócio também o avanço das desigualdades são mais notórias (FERNANDES, 1994; REIS, 2015). O caráter de enfrentamento é o conflito pela terra que envolve processos de concentração dela e ações do agronegócio.

No trabalho de tese de Bellentani (2014), durante décadas no estado de São Paulo o processo de territorialização do capital está dado no seu sentido monopólico, e marcado pela capitalização e concentração da estrutura fundiária. Para a autora seriam as “fusões territoriais monopolísticas” dos grupos de agriculturas convencionais destinadas à exportação e o discurso de crescimento econômico (onde se levanta uma estrutura jurídica e política que a apoiam), seriam as consequências da territorialização capitalista no campo no estado de São Paulo.

Tabela 5 - Indicadores do panorama no agronegócio no estado de São Paulo.

Indicadores	Total	N de estabelecimentos
Área para estrutura fundiária (Ha)	16.954.949	225420
Uso de agrotóxico (Ton.)	110.774	90.409

Fonte: Elaboração do autor. Dados extraídos de REIS (2015), BOMBARDI (2017).

Este panorama a respeito do agronegócio alega por processos de resistências expressados pelos movimentos sociais no campo que reivindicam a terra para quem nela trabalha. Neste estado em questão, o MST, é um dos protagonistas para o processo de reforma agrária, e mediante a agricultura exercida nos assentamentos conformados por um processo de lutas como lugar de moradia e de produção de alimentos saudáveis podemos identificar numericamente na tabela seguinte o total de área por regional, o número de assentamentos e número de famílias assentadas nessas regiões.

Tabela 6- Regionais e total de área destinada à assentamentos.

Regionais	N de assentamentos	N de Famílias	Total de área (Ha)
Campinas	10	300	2.764
Grande São Paulo	3	228	1460
Ribeirão Preto	5	698	3.515
Sorocaba	6	290	4.701
Vale do Paraíba	5	315	3.170
Andradina	32	2666	51384
Iaras	5	720	11.744
Sudoeste	11	580	16.012
Pontal do Paranapanema	57	3614	77.767
Promissão	14	1698	35338
Total	148	11109	207855

Fonte: Elaboração própria. Dados no site oficial do INCRA, 2017.

Esses dados representam a luta constante em diferentes pontos do estado de São Paulo, e também um movimento de expropriação e de processo de organização

e de conquistas dos movimentos sociais no campo. Com este processo continuado de resistência emergem também novas lutas e formas de conquistar a terra que alega sua função social.

Dessa forma, a reforma agrária continua ser uma necessidade estrutural da sociedade brasileira, e um instrumento para corrigir a desigual distribuição da terra e sua retenção improdutivo, descumprindo o preceito constitucional de que a propriedade privada da terra deve cumprir sua função social, como está previsto no artigo 184 da Constituição Federal do país: “compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social”. (OLIVEIRA, 2007).

Nessa lógica, o que o autor propõe chamar a atenção a um conjunto de ações estatais nos assentamentos para o impulso de reforma agrária, a inserção da técnica, o fomento e o estímulo à produção, comercialização, beneficiamento e industrialização dos produtos agropecuários são alguns aspectos deste exercício, e eles todos estão vinculados a ter educação e saúde públicas, assistência técnica, financeira, creditícia e de seguros, programas de garantia de preços mínimos e demais subsídios, eletrificação rural e outras obras de infraestrutura, construção de moradias e demais instalações necessárias que são fundamentais para os camponeses.

Consequentemente, segundo Oliveira (2007) o PRONERA tem sido fundamental para os cursos de formação para a população do campo a nível nacional, pois vem proporcionando aos camponeses acesso à educação, saúde, a técnica, a ciência e a cultura, age diretamente na inclusão social. O mesmo autor, tem colocado que o processo de desenvolvimento de agricultura mais sustentável está diretamente ligado ao MST, e que, portanto, a reforma agrária é o único caminho que pode levar os camponeses em um sistema produtivo com geração de emprego e renda, a luta pela terra e a luta pela educação incorpora uma estratégia que busca melhorar as condições de vida da população camponesa permitindo lhe sair da miséria e da pobreza.

No PRONERA (2016), desde 1998 está presente em todos os estados do Brasil. Sendo que os dados no relatório no II PNERA (2015), e trazidas na Tabela 1 e Tabela 2, no estado de São Paulo foram oito cursos demandados entre eles o EJA, ensino médio e ensino superior. Sendo quatro desses cursos para o EJA. Nas informações desse mesmo relatório foram 250 alunos ingressados entre 1998 e 2011, nos cursos de ensino médio e de ensino superior. Ao mesmo tempo o número

das organizações demandantes para o desenvolvimento desses cursos foi equivalente a 4.

Na continuação vamos detalhar os cursos técnicos pelo PRONERA com parceira com o MST. Os cursos com abordagem agroecológica possuem a característica que se desenvolverem nos territórios de reforma agrária, e cuja preocupação é a de constituir uma relação entre teórico-prática e de estudo-trabalho que dimensione na vida cotidiana das famílias que conquistaram um “pedaço de terra”.

3.3 Os cursos técnicos com abordagem agroecológica no estado de São Paulo

O panorama do campo no estado de São Paulo leva-nos a rever e também a repensar nos cursos de técnicos com abordagens em agroecologia. Reforça as formulações do primeiro capítulo enquanto a luta por uma educação sob os princípios para uma formação humanizadora, e para fortalecer o senso crítico e reflexivo e compromisso com as transformações sociais, culturais e políticas.

No estado de São Paulo aconteceram 4 cursos de técnicos com abordagens em agroecologia, três deles foram curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia e um outro em cooperação e agroecologia de nível pós-médio. Todos esses cursos ocorreram em assentamentos de reforma agrária e teve parcerias com instituições de governos e de educação.

Tabela 7- Lista dos principais parceiros em cursos promovidos pelo PRONERA.

PARCEIROS
Associação Estadual de Cooperação Agrícola
Associação Nacional de Cooperação Agrícola
Centro de Formação Sócio-Agrícola Dom Helder Câmara
Centro de Pesquisa e Estudos Agrários e Ambientais (CPEA)/Unesp/SP Universidade Estadual SP
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Governo estadual)
Centro Estadual de Ensino Supletivo Tancredo Neves (Governo estadual)
Diretoria de Ensino de Bauru (Governo estadual)
Escola Nacional Florestan Fernandes (Associação nacional)
Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (Movimento regional)
Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de São Paulo (Movimento estadual)
Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Governo estadual)

<p>Instituto Ambiental Vidágua (ONG estadual) Instituto Biodinâmico (ONG estadual) Instituto de Capacitação e Pesquisa em Agroecologia Laudenor de Souza (Associação estadual) Instituto de Pesquisas Ecológicas (ONG estadual) Instituto Giramundo Mutuando (ONG estadual) Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Movimento nacional) Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (ONG estadual) Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo Parque Estadual Morro do Diabo (governo estadual) Prefeitura Municipal de Teodoro Sampaio Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas Associação nacional</p>
--

Fonte: Elaboração do autor. Informações extraídas do II PNERA (2015).

As ações conjuntas ou individuais da identificação dos parceiros para o desenvolvimento dos cursos do PRONERA, representam 25 ações no EJA, ensino básico e no ensino superior. Ao mesmo tempo, aproximadamente 35% desse total de ações dos parceiros no estado de São Paulo, foram focadas para o ensino médio e superior, segundo o II PNERA (2015, p. 62).

Segundo Rego (2014) acrescenta que o curso Integrado Médio Técnico de Agroecologia ocorreu entre 2007 a 2010, foi o primeiro curso em agroecologia no estado de São Paulo e também o primeiro realizado pelo PRONERA. Esse curso foi organizado pelo MST e que teve como parceiros a Universidade de Campinas (UNICAMP) e o INCRA. Esse primeiro curso técnico se dividiu em três turmas e três locais diferentes no estado de São Paulo.

O curso dividiu-se em três turmas e foi realizado em três localidades: no Instituto de Capacitação e Pesquisa em Agroecologia Laudenor de Souza em Itaberá, em uma unidade do Centro Estadual de Educação Paula Souza em Presidente Prudente (turma do Pontal do Paranapanema) e no Centro de Formação Sócio-Agrícola Dom Hélder Câmara em Ribeirão Preto. (REGO, 2011).

Esse destaque feito pelo autor realça a participação dos parceiros para o desenvolvimento do curso e também a importância de que o curso promova uma dinâmica entre outros locais. Na tabela seguinte queremos destacar os cursos promovidos via PRONERA entre MST e parceiros que tem sido desenvolvido em várias regionais dentro do estado.

Tabela 8- Cursos técnicos com abordagem agroecológica no estado São Paulo.

Início	Termino	Regional	Local	Caraterística
2007	2010	Sudoeste (Itapeva-Itaberá)	Instituto de Capacitação e Pesquisa em Agroecologia Laudenor de Souza	Integrado ao médio
2007	2010	Pontal do Paranapanema	Centro Estadual de Educação Paula Souza	Integrado ao médio
2008	2010	Ribeirão Preto	Centro de Formação Sócio agrícola Dom Hélder Câmara	Integrado ao médio
2015	2017	Iaras	Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo	Pós médio

Fonte: Elaboração do autor.

Assim mesmo podemos destacar no mapa abaixo a localização dos locais onde foram realizados os cursos.

Mapa 1- Localização das regionais MST onde foram desenvolvidos os cursos técnicos com abordagem em agroecologia no estado de São Paulo.

Segundo os autores Pupo e Cardoso (2010) destaca que no estado de São Paulo tiveram três cursos de agroecologia com a presença de 180 alunos que foram divididos em três turmas. Esses educandos eram provenientes de assentamentos e outras comunidades ligadas a organizações sociais do campo no estado, e que tinham como objetivo duas metas principais que era a escolarização dos educandos e ter uma formação técnica e política. A participação dos educandos no curso médio técnico em agroecologia dava a oportunidade para iniciar e terminar os estudos de nível médio e contribuir com os assentamentos da região, na promoção do desenvolvimento local e o fortalecimento da organização.

Outro curso realizado no estado de São Paulo foi de pós-médio em Cooperativismo e Agroecologia, o curso foi oferecido pela UNESP campus de Marília que teve como parceiros o MST, INCRA, CNPQ, Secretaria Nacional da Juventude, e financiado pelo PRONERA. A maioria das aulas ocorreram na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo que está localizada no assentamento de reforma agrária Rosa Luxemburgo pertencente ao município de Agudos no estado de São Paulo, e atenderam educandos de diversas regiões do estado de São Paulo.

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais. (VENDRAMINI, 2007. p. 129).

Esses cursos com abordagem em agroecologia trazem a educação do campo no contexto das lutas de classe e na construção do conhecimento para o desenvolvimento local, principalmente os assentamentos e as cidades mais próximas através dos circuitos curtos de comercialização e foram organizados a partir da pedagogia da alternância, tempo escola e tempo comunidade, como temos explicitado no final do primeiro capítulo do trabalho.

Segundo Rego (2011) os cursos atendem a duas demandas dos assentados, a primeira deve suprir a necessidade de escolarização de nível médio de quem faz o curso, ou seja, o curso permite o início e o término do ensino médio para aquele que

não teve ou não concluiu e ainda fornece a formação técnica, a outra é a necessidade de organizar uma produção nos assentamentos de forma que não agrida a natureza, diversifique a produção e gere alimentos saudáveis para toda população, garantindo a renda para as famílias e garantindo uma sustentabilidade ambiental do espaço ao produzir os alimentos.

Para o MST, a formação de técnico em agroecologia dá ao sujeito uma base com educação profissional que é um ponto estratégico inserido no contexto da luta de classe, sendo que o agroecólogo³ pode assumir e encaminhar diversas tarefas ligadas a organização, promover escolarização entre os sujeitos e formar militantes, buscar coletivamente o conhecimento para que possam desenvolver os assentamentos não somente na produção de alimentos saudáveis, mas também desenvolver os valores humanistas dentro dos assentamentos. Sendo que a inserção do técnico em agroecologia nos assentamentos de reforma agrária busca também suprir a necessidade na falta de assistência técnica no estado, por exemplo, no que se refere ao alimento sem o uso de venenos.

Além disso, em Mohr e Vendramini (2008), afirmam que os cursos de educação profissional fortalecem os movimentos sociais ligados ao campo, pois, busca atender a escolarização com nível médio dos sujeitos e uma qualificação profissional para atender as necessidades dos assentados. Assim, o conhecimento técnico em agroecologia busca na compreensão de técnicas e conjunta a forma pedagógica, compreendendo também os diversos contextos e atendendo as diferentes realidades e necessidades.

É importante destacar que a educação profissional para o MST não está voltada somente para o trabalho agrícola, mesmo entendendo que é a base para a reprodução da vida. Os cursos têm a intencionalidade desde a visão crítica propor alternativas e de técnicas coletivas e de diálogo com as diversas áreas, com a visão de desenvolvimento no campo nas várias dimensões da vida social como, educação, saúde, comunicação, agroindústria, gestão e meio ambiente, cooperativas e associações, planejamento rural (CADERNOS do ITERRA, 2007).

³ Agroecólogo é o termo usado para quem tem a formação técnica em agroecologia, ou seja, o é o profissional de nível médio ou técnico que estuda e visa praticar a agricultura de forma sustentável com o objetivo da produção de alimentos saudáveis e preservação dos recursos naturais.

Portanto, o agroecólogo tem como princípios individual ao coletivo de atuar pela reforma agrária. O agroecólogo tem a tarefa de elevar o debate da reforma agrária em todos os espaços e adquirir os conhecimentos necessários para atuar em diversas áreas do conhecimento como saúde, educação, assistência técnica entre outras, ou seja, um sujeito ativo para a materialização da luta pela terra.

As práticas agroecológicas podem ser vistas como práticas de resistência da agricultura familiar, que prioriza o processo de exclusão no espaço rural e homogeneização de paisagens cultivadas provocadas pelo agronegócio e a monocultura no estado de São Paulo. Essas práticas agroecológicas com base na força de trabalho familiar camponesa, sistemas de produção diversificada, adaptados às condições locais e ligados a redes regionais de produção e distribuição de alimentos, considera um importante avanço para termos o desenvolvimento sustentável. Então, a educação e a agroecologia, fazem o caminho para produzir sem os agrotóxicos e utilizam técnicas que preservam e restauram a natureza procurando fazer uma produção agrícola integrada aos ecossistemas, focando também em proporcionar uma melhor qualidade de vida às pessoas, sejam elas do campo ou da cidade.

4 O CURSO PÓS-MÉDIO EM COOPERATIVISMO E AGROECOLOGIA: DA PEDAGOGIA NA ESCOLA À FORMAÇÃO EM AGROECOLOGICA

Esta parte do trabalho tem como objetivo principal a de contextualizar e compreender o processo de territorialização do Curso Pós-médio em Cooperação e Agroecologia, que foi desenvolvido entre 2015 e 2017 na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo. Antes se faz necessário trazer alguns elementos de localização da Escola onde ocorreu o curso e alguns pontos trazidos por alguns dos educandos e educandas que fizeram do curso pós-médio sob a metodologia da pedagogia da alternância. Entendendo as trajetórias individuais e locais de origem, percepções acerca das dificuldades e desafios durante a realização do curso, e algumas expectativas após finalizado o curso para os territórios de assentamentos e acampamentos do MST.

O procedimento metodológico nesta parte do trabalho consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas sobre questões que perpassaram o entendimento e a importância do curso pós-médio técnico em agroecologia como um todo. As perguntas foram aplicadas a ex-estudantes do Curso Técnico em *Cooperativismo e Agroecologia*, entre 2015 e 2017. Sendo assim, conformamos quatro blocos de perguntas que consistiram na identificação do entrevistado, a percepção sobre o curso, sobre o processo formativo que envolve a agroecologia, e sobre as expectativas de aplicação dos conhecimentos obtido na realidade do lote.⁴

A turma que realizou o curso viera de assentamentos rurais dos municípios de Iaras, Andradina, Pontal do Paranapanema, Ribeirão Preto, Vale do Paraíba, Vale do Ribeira, Promissão e grande São Paulo. Entretanto, para a realização das entrevistas foi mediante o contato com cada um e combinamos o diálogo em encontros organizados pelo MST, atualmente vários deles atuam em alguns setores da organização. Contudo, o desafio principal para a realização dos trabalhos de campo, foi a limitação por questões orçamentárias, outro desafio, foi entrar em contato com eles, seja por atualização de dados pessoais, ou mesmo por

⁴ Este roteiro foi aplicado durante as entrevistas realizadas não é explicitamente analisado no decorrer do capítulo. A apresentação dos entrevistados e entrevistadas não é explicitamente citado, mas são informações que destaca o elemento de origem dos educandos e educandas quando realizaram o curso, e a relevância da formação nas regiões do estado onde eles e elas moram.

dificuldades de área telefônica e de acesso à internet, nas localidades onde residem.

As entrevistas foram armazenadas e analisadas através de um gravador de áudio e transcrito no office Word 2016. Na sequência temos a organização do capítulo que está estruturado em quatro momentos. Em primeiro momento vamos contextualizar a localização da Escola Estadual de Educação Popular onde aconteceu o Curso em Cooperativismo e Agroecologia e as dimensões de formação educação-trabalho durante os períodos de tempo escola do curso. Posteriormente o segundo, terceiro e quarto momento, apresentamos a análise e interpretação dos depoimentos dos ex-educandos e ex-educandas entrevistadas, especialmente voltados as percepções e motivos pelo que fizeram o curso, sobre o processo formativo em agroecologia e as perspectivas de aplicabilidade dos conhecimentos obtidos nos lotes e assentamentos rurais.

4.1 O Curso Pós-médio em Cooperativismo e Agroecologia na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo

A escola cumpre um papel fundamental nas áreas de assentamento como espaço e os processos pedagógicos que envolvem a construção dos espaços na escola, na sua materialização e no simbólico. A escola possui um caráter formativo e educativo, como contribuição humanística dos educandos e educandas, não apenas o aprendizado de técnicas e sim a aplicação em suas realidades, que viabilize a apropriação coletiva dos territórios conquistados e a ressignificação dele através de práticas de cuidado com a natureza, a saúde, e demais dimensões da vida social.

A formação no MST não é mais apenas formação política e ideológica de militantes sem-terra jovens e adultos; educação não é mais apenas escolarização das crianças acampadas e assentadas; a formação também pode acontecer na escola; a educação não acontece apenas na escola; formação e educação são tarefas históricas, de longo prazo, tendo em comum um horizonte de gerações e não apenas de pessoas com necessidade de preparo imediato. (CALDART, 2004, p. 280).

Nessa lógica a formação e educação acontecem na escola como espaço de interação de perspectiva histórica de integrar o pensamento crítico da realidade e conhecimentos técnicos. Nesse marco teórico, desenvolvido de maneira mais aprofundada no primeiro capítulo, permite o entendimento do processo de constituição do curso pós-médio em Cooperação e Agroecologia, resultado da

parceria entre Unesp de Marília, MST e Etec/CEETEPS, e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como uma proposta voltada à capacitação de jovens assentados de várias regiões do estado de São Paulo, entre o segundo semestre 2015 e inícios de 2017, sob o marco do edital 19/2014 CNPq, e a sua realização na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.

Sobre o curso Pós-médio em Cooperação e Agroecologia para a juventude rural do MST do Oeste e Centro-Oeste Paulista (de 1.200 horas), é importante ressaltar que começou a ser idealizado no início do ano de 2014, junto ao Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da Unesp de Marília (GPOD). Foi enviado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo Professor Henrique Tahan Novaes da Unesp de Marília, membro do GPOD e do IBEC. (AGUILLAR, 2018, p. 98).

Sobre o curso Pós-médio em Cooperação e Agroecologia para a juventude rural do MST do Oeste e Centro-Oeste Paulista (de 1.200 horas), é importante ressaltar que começou a ser idealizado no início do ano de 2014, junto ao Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da Unesp de Marília (GPOD). Foi enviado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo Professor Henrique Tahan Novaes da Unesp de Marília, membro do GPOD e do IBEC. (AGUILLAR, 2018, p. 98)

Conforme Aguillar (2018), quem fez um estudo detalhado da experiência do curso em questão, houve interesse e participação efetiva dos parceiros para o oferecimento do curso. Salientando características de ensino e extensão junto à comunidade, e de vincular o projeto educativo do curso as práticas sociais nos assentamentos rurais, trazendo presente os debates da matriz produtiva que está cada vez mais contaminada e avançar na produção de alimentos saudáveis, principalmente olhando à agroecologia como um dos pilares para um novo projeto de sociedade.

Temos exposto no segundo capítulo que é a matriz produtiva segue em disputa, enquanto que por um lado segue a produção monocultora em larga escala para exportação e alta dependência de insumos para a produção causando diversos tipos de degradação e contaminação do solo, da água, do ar, por outro lado, um modelo de agricultura que venha a contribuir com a natureza, o meio ambiente e os agroecossistemas. Agroecologia que propõe a diversidade da produção e consumo do alimento, abastece os mercados locais, emprega mão de obra familiar e que tem

como proposta fazer parte de um projeto de vida. Nesse sentido os territórios em disputa perpassam pela matriz produtiva na agricultura, envolvendo o modelo educativo e proposições trabalho local (BALESTRO; SAUER, 2013; MACHADO; FILHO, 2014).

Nesse sentido, o curso pós-médio em *Cooperativismo e Agroecologia* sob a lógica da pedagogia da alternância (tempo escola e tempo comunidade), o tempo escola ocorreu na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo localizada no Assentamento Rural do mesmo nome.

4.1.1 Localização e constituição da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo

A Escola está localizada na área central, sede da antiga fazenda Agrocentro (ou Fazenda São Domingos), hoje assentamento da Reforma Agrária Rosa Luxemburgo pertencente ao Município de Agudos, no estado de São Paulo. Com isso a Escola em seu sentido material utiliza a infraestrutura da antiga sede. A Escola nasceu como proposta de capacitar as famílias assentadas e acampadas da região e do estado, e criar condições necessárias de permanência na terra e a continuidade da luta pela terra, promovendo espaços coletivos de educação, de aprendizagem e de encontro entre as famílias (MST, 1996, 1999; VENTURELLI, 2013; AGUILLAR, 2016).

O significado atribuído de Escola é uma conquista como espaço voltado para a capacitação e assistência técnica para as famílias acampadas e assentadas em áreas próximas do seu entorno. Assim como todas as escolas conquistadas e construídas pelo MST, todas as pessoas, jovens, crianças, e as demais idades podem ter acesso à escola, portanto, ela visa ser um espaço democrático e de promoção a uma educação de qualidade compartilhando conhecimento tanto teórico quanto prático (BENJAMIN; CALDART, 2000). Tendo em consideração ao estudo, o trabalho, a coletividade e a gestão, como princípios da organização do movimento social, destacados por Caldart (2004), que traz um valor pedagógico que não só se dá dentro da infraestrutura física da escola, mas também fora dela, isto é, a formação dos educandos e educadores em todos os momentos.

O curso técnico pós-médio em Cooperativismo e Agroecologia estende a importância da educação do campo e com isso a conquista da escola em diversos

níveis nas áreas de assentamento, expressam a disputa pelo território entre os tipos de escola e ensino para as áreas conquistadas (FERNANDES, 1999; OLIVEIRA, CAMPOS, 2012). Pois, como temos referido nos capítulos anteriores, o território resulta nas relações de poder e o território de reforma agrária constituída pelo MST, constitui a disputa pela forma de uso das áreas de assentamento conquistadas para moradia, produção de alimentos e a construção da sua cultura. A essa reflexão vincula-se a Escola Estadual de Educação Popular como o espaço de conquista e direito à educação no campo, e a possibilidade de fortalecimento da construção agroecológica, em que o MST, reforça a produção de alimentos saudáveis e a sua integração com a educação do campo.

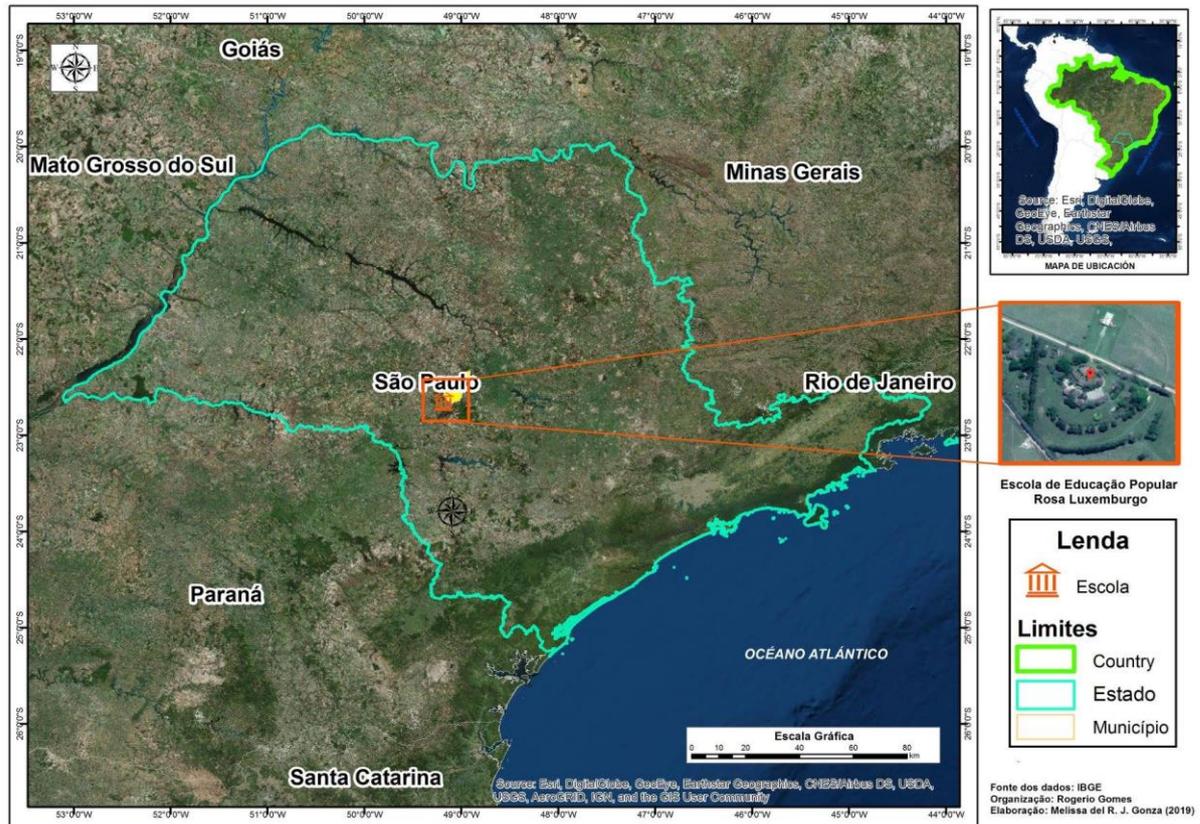
A educação voltada às realidades de cada assentamento e o modelo de alimentação saudável no campo e na cidade manifestam-se como contrapostos ao modelo de ensino e de agricultura convencional. Contextualiza-se a Escola Estadual de Educação Popular no estado de São Paulo, segundo Bueno (2014), como um dos estados com grandes extensões de produção de cana-de-açúcar, eucalipto, laranja, pinus, e atividades pecuárias que representam territórios em disputa pelos grandes investimentos nessas monoculturas. Nesse sentido Caldart (2004) retrata o MST como propulsor nessa disputa e luta pela terra que é também simbólica, e que motiva para que mais famílias possam ser assentadas e que possam ter escolas nas áreas de assentamento.

A localização da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo, portanto, representa a possibilidade de constituir um espaço de associação entre teoria e a prática. Pois, muitas das crianças e jovens dos assentamentos e acampamentos das áreas mais próximas a ela, ainda percorrem 20 quilômetros de estrada de chão e quase sem manutenção, até chegar na escola na cidade de Domélia no município de Agudos. Ainda, a presença de grandes extensões de monocultura de eucalipto nas delimitações territoriais do assentamento e próximo da escola como é destacado no mapa e fotos mais adiante.

No mapa mostramos a localização da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo no estado de São Paulo e seu entorno. A Escola está localizada no interior dos limites territoriais do município de Agudos, e estrategicamente localizada no centro do estado de São Paulo. A distância das cidades mais próximas é de aproximadamente entre 30 e 40 quilômetros de estrada de chão até chegar na escola, o transporte dos educandos e educadores passa por muitas dificuldades no

caminho principalmente no que se refere as estradas de acesso devido às temporadas de chuva.

Mapa 2. Localização da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo-Sp.



O mapa mostra a localização central da Escola no estado de São Paulo. A infraestrutura material da Escola é mostrada no quadro laranja como extensão do mapa, nesse quadro mostramos a infraestrutura principal da escola contornada por árvores, na maioria são árvores frutíferas, e também de uma estrada de chão que conecta com o município de Agudos.

A estrutura toda da Escola está composta por três prédios principais que formam a sede principal da antiga fazenda. O prédio principal possui oito quartos, uma sala (habitualmente adaptada para atividades complementares como apresentação de filmes, seminários, etc.), uma área adaptada para informática de acesso coletivo, uma outra área da cozinha e de armazenamento da alimentação com a frente adaptada para refeitório.

Na foto 1, mostramos uma vista dos quartos que funcionam como alojamento durante o tempo escola. A foto foi tirada durante a reforma física feita pelos assentados e acampados próximos à área da localização da escola.

Foto 1- Área de alojamento da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.



Fonte: Arquivo de Rogerio Gomes, 05 fev. 2019.

O segundo prédio, é utilizado frequentemente para as atividades envolvidas ao ensino das crianças entre 02 até 06 anos, que atende aproximadamente 20 crianças do entorno. É uma escola municipal instalada no assentamento desde 2017, como resultado de mobilizações frequentes das famílias pertencentes à comunidade do assentamento e arredores. Este prédio, é compartilhado o espaço da secretaria da escola como um todo.

Foto 2 – Prédio atribuído para o funcionamento da Escola Municipal de Agudos.



Fonte: Arquivo de Rogerio Gomes, 10 mar. 2019.

Foto 3. Prédio da Secretaria da Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.



Fonte: Arquivo de Rogerio Gomes, 10 mar. 2019.

A estrutura antigamente utilizada como hangar para guardar helicópteros é utilizada como plenária e sala de aula principal e outras atividades da comunidade local. Este espaço é denominado de Maria Cícera em homenagem à uma acampada

que faleceu numa marcha entre Campinas e São Paulo, em 2009. Neste mesmo prédio está em construção a biblioteca da escola.

Foto 4 - Prédio utilizado como sala de aula na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.



Fonte: Arquivo de Rogerio Gomes, 15 jan. 2019.

Foto 5 - Sala de aula e plenária Maria Cícera.



Fonte: Arquivo de Rogerio Gomes, 10 mar. 2019.

Foram sendo inseridas com as atividades produtivas do curso a horta mandala e a construção de um Sistema Agroflorestal (SAF).

Foto 6 - Horta Mandala na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.



Fonte: Arquivo de Rogerio Gomes, 10 mar. 2019.

Foto 7- SAF na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.



Fonte: Arquivo de Rogerio Gomes, 16 nov. 2018.

A infraestrutura física da Escola, é uma característica singular de processo de ressignificação do espaço utilizado como sede principal da antiga fazenda para o acolhimento de educandos e educadores durante o tempo escola, e atividades voltadas ao ensino em sala de aula e nas áreas produtivas, com a intencionalidade de articular o ensino teórico-prático como perspectiva de formação humanística trazida no primeiro capítulo deste trabalho.

Além do mais, na dissertação de Venturelli (2013) e na tese de Aguillar (2018), a Escola é descrita como um espaço visa compartilhar conhecimento entre as famílias camponesas e ser um espaço democrático, pois, é utilizado como espaço de ensino e aprendizagem, além de encontros como reuniões de setores que trazem discussões políticas, reflexões, análise de conjunturas referente a reforma agrária, entre outros. Pois, ela surge no entendimento de que é preciso capacitar os assentados e os acampados da região para a sua permanência na terra e territorializar a luta pela reforma agrária.

A Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo, promovida pelo MST e pela Via Campesina, tem como objetivo proporcionar capacitação e assistência técnica aos assentados, promovendo sempre o aperfeiçoamento do camponês, visando a sua autonomia e desenvolvimento do assentamento partindo de suas particularidades, com o intuito de prover a efetivação do camponês na terra. (VENTURELLI, 2013, p. 119).

Aguillar (2016, 2018) acrescenta a partir de Venturelli (2013) que a escola foi inaugurada em 08 de dezembro de 2008, como eixo importante para o avanço de uma educação de qualidade e também valorizando a luta pela terra. Resultado de laços entre MST e Via Campesina no sentido de ampliar a relevância de nível estadual, e propor valores humanistas desde os princípios democráticos de cooperação e coletividade em que contribuem na formação da nova mulher e do novo homem, diferente das escolas com educação convencional que são promovidas pelo Estado.

4.1.2 As dimensões pedagógicas no curso *Cooperativismo e Agroecologia*

Reforçando o papel da escola nas cartilhas do MST (1996, 1999), na perspectiva de uma pedagogia a partir da coletividade e que os próprios sujeitos que se educam na escola possam construir esse espaço. A escola no seu sentido

simbólico deve atender a realidade em que se vive, todo o conhecimento adquirido nesse espaço deve ser entendido como um aprendizado para uma transformação, buscando sempre propor alternativas para melhorar as condições de vida tanto para os camponeses, e os que moram na cidade.

Temos nos referido os princípios como estudo, trabalho, coletividade e gestão, desde as interpretações em Caldart (2004), como aqueles que contemplam a formação e organização da classe trabalhadora. Esses princípios seriam concretamente um exercício cotidiano que expressa continuada dinâmica da escola, e, está como espaço referencial das trocas de experiências e no compartilhar conhecimentos, o desenvolvimento de valores humanos que buscam reforçar a cooperação e coletividade.

Entretanto, a escolarização do ensino fundamental, médio e superior além da formação técnica e política sempre visando o desenvolvimento das experiências científicas e tecnológicas direcionadas a realidade dos camponeses é o incentivo de permanência no campo (LIMA, 2015 apud NOVAES, 2018). O ensino visa contribuir com a formação dos educandos e educandas, e os princípios educativos perpassa a compreensão de ensino dentro de uma sala de aula, pois também é fora dela, quando se debate política, formação humana, diversidade, cultura, saúde, e a própria educação, quando voltado às diversas realidades.

Durante o curso técnico em *Cooperativismo e Agroecologia*, no tempo escola, salientou o aspecto de territorialização da pedagogia do movimento em seu sentido de tempo, lugar, momentos, dialogando com a pedagogia para fortalecer a educação e formação em agroecologia. Que mediante os depoimentos e falas dos educandos e a minha participação na última etapa do curso evidenciou-se a partilha de tempos para concretizar as atividades cotidianas na escola como por exemplo, tempo leitura, tempo aula, tempo trabalho, tempo reflexão e escrita, tempo mística, tempo oficina e seminário, tempo esporte cultura e lazer, tempo núcleo de base, tempo notícia, tempo mutirão, entre outros que são considerados tempos educativos, e integrados à pedagogia do MST (CALDART, 2000; NOVAES, 2018). Reforçados na pesquisa de doutorado de Aguillar (2018), e voltado ao curso em questão.

Para atender às expectativas dos alunos, o Curso Técnico em Agroecologia foi organizado seguindo a Pedagogia da Alternância, que contemplou dois momentos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, ou seja, um mês de atividades na escola alternado com um mês de atividades nos Assentamentos de origem dos alunos. O

Tempo Escola abrigou, além do Tempo Aula, o Tempo Reflexão Escrita, o Tempo Leitura, o Tempo Trabalho, o Tempo Esporte, Cultura e Lazer, o Tempo Núcleo de Base, o Tempo Estudo Independente e o Tempo Formatura e Mística. Já o Tempo Comunidade foi destinado aos estudos e às pesquisas da realidade dos Assentamentos de origem dos alunos, à aplicação dos conhecimentos adquiridos no Tempo Escola às necessidades das comunidades das quais eles fazem parte. Essa organicidade do Tempo Escola e Tempo Comunidade demonstra que toda atividade desenvolvida na escola faz parte do currículo, portanto, aparece no planejamento e nas avaliações previstas no Projeto Metodológico de cada Módulo oferecido. (AGUILLAR, 2018, p. 110)

Todos esses tempos ocupam diversas infraestruturas da escola e realizados em horários propostos pelos próprios educandos e educandas, pela coordenação do curso, a fim de organizar as atividades de ensino e convivência no espaço. Sendo importante ressaltar algumas das características desses tempos no contexto do curso e a escola.

O esquema a seguir apresenta que na escola tem diversos espaços que contribuem com o aprendizado dos educandos. Eram 12 tempos, e ocorriam em variados dias da semana e horários. Esses tempos não possuíam um lugar fixo para que fossem realizados, porém, é importante salientar que teve grandes interações dos educandos com cada espaço da escola, como, por exemplo, o tempo aula poderia ser realizado dentro da sala de aula quanto fora dela, como aconteceu com a aula de meio ambiente e sustentabilidade, a primeira parte da aula foi realizada dentro do espaço de aula e a segunda foi ministrada em uma área de Preservação Permanente (APP), localizada em áreas próximas do assentamento.

Por exemplo, no caso das místicas, algumas vezes eram apresentadas em outros espaços da escola, geralmente espaços com uma melhor ornamentação, facilidade no uso de ferramentas e equipamentos, ou até mesmo por ter uma melhora significativa nos recursos áudio visuais. Parte das atividades eram realizadas em núcleos de base ou de forma individual.

Esquema 1- Síntese dos tempos no Curso Técnico pós-médio na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.

TEMPOS	DESCRIÇÃO GERAL DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Aula	Programadas na parte da manhã e tarde entre a segunda à sábado. Desenvolvidas frequentemente na plenária (antigo hangar da fazenda) e outras áreas do assentamento. Por exemplo, a disciplina voltada à educação ambiental foi desenvolvida em dois momentos, o teórico e o prático, gerando dinâmica entre o espaço da escola e visitas a uma Área de Preservação Ambiental (APP).
Cultura	Vinculado as atividades de sábado pela noite como noite cultural e de confraternização. Geralmente o espaço de utilizado como refeitório é ornamentado, são organizadas místicas, leituras de poemas, brincadeiras, jogos educativos, dinâmicas. Também se relaciona aos momentos livres durante o tempo escola como por exemplo, lavar as suas roupas e planejamento de viagens da turma para outras localidades, estas últimas entendidas como trabalho de campo.
Esporte	Relacionava-se as praticas de esportes diversos como futebol, queimada, corridas, danças, brincadeiras, dinâmicas corporais, atividades físicas em geral, mas também a teatro, musicas raízes. O tempo esporte está relacionado a dois dias da semana e geralmente no período da tarde, e pode ser uma ação individual ou coletiva. Geralmente ocorriam na quadra de esporte.
Formatura e Mística	Organizado frequentemente pelas manhas e eventualmente em outros momentos do dia de acordo ao grupo responsável, durante toda a semana a exceção dos domingos. Trazendo elementos históricos e da atualidade de temas diversos para promover reflexões para o cotidiano individual e coletivo. Para a sua realização foram utilizados diversos instrumentos artísticos como recursos audiovisuais e decoração. Podendo ser nas diferentes áreas da escola como a sala de aula, refeitório, horta mandala, quadra de esportes, entre outros. A formatura era posterior à mística a modo de realizar a conferencia dos grupos o núcleo de base e seus membros e informes gerais.
Leitura	Geralmente aconteceu as noites após a janta entre segunda e sexta-feira. As leituras foram indicadas pelos educadores e a coordenação do curso. As leituras puderam ser individual ou coletiva. Os educandos tem disponível os diferentes áreas da escola para a leitura e posterior socialização com os demais colegas da turma.
Notícia	Socialização das noticias do nível local, nacional e internacional. Geralmente se tem grupos responsáveis ou educandos responsáveis para fazer essa socialização. Essas noticias podem ser extraídas da internet, livros, revistas, ou acontecimentos da vivencia de cada educando. Esse momento pode acontecer em diversos lugares, porem, o mais comum é acontecer após a mística e antes do tempo aula.
Núcleo de Base	Destinado à organização dos educandos e encaminhamentos gerais de toda turma. Dialogando as pautas sobre o curso, sob os educandos e representados por um coordenador e uma coordenadora. Relatando atividades integradas dos outros membros do núcleo de base nos setores de saúde, disciplina, cultura, esporte, comunicação, memoria da turma, entre outros. As reuniões aconteceram um dia na semana, puderam se reunir em diversos espaços da escola, e pode acontecer em variados horários do dia como também partes da noite.
Oficina	Destinado à capacitação prática dos educandos, e vinculadas à leituras sobre diversos temas, como por exemplo, atividades de podas, controle de pragas e doenças, preparação de caldas. Geralmente a área da horta mandala tem sido o espaço para as atividades desenvolvidas como oficina.
Reflexão e Escrita	Consistiu no registro das atividades que foram realizadas durante o dia ou durante a semana. Geralmente esse tempo foi no período noturno, e um caderno específico para o registro. No final de semana era entregue aos responsáveis e coordenadores do curso, para posterior avaliação coletiva da convivência no tempo escola e reflexões no tempo comunidade.
Trabalho	Compreende as atividades práticas voltadas ao cuidado da horta mandala, cuidado de viveiro de mudas, limpeza dos espaços coletivos, organizar a biblioteca, entre outras que visam o cuidado das áreas coletivas da escola. Sob o principio de trabalho voluntario na gestão e cuidado da estrutura física da escola e fomentar a coletividade, a cooperação, o companheirismo entre outros valores. Desenvolvido pelo período da manhã ou a tarde dependendo da disponibilidade dos horários, ferramentas disponíveis e até mesmo clima (sol, chuva, frio, etc.), que pudessem dificultar as atividades sob ar livre.

Fonte: Elaboração do autor.

No espaço da escola durante o tempo trabalho foram desenvolvidas hortas mandala, viveiro de mudas, limpezas de espaços coletivos, organização da biblioteca. Esse é um tempo em que os educandos além de aprender algum tipo de trabalho e trabalhar no coletivo e na cooperação os educandos também se interagem com os espaços, sabe que através de seu trabalho poderá ter uma boa quantidade de alimentos saudáveis, ou ficará em ambientes mais agradáveis, e até mesmo terá facilidade em escolher bons livros para sua leitura. Os educandos criam uma identidade com os espaços da escola e cuidavam dos espaços como se fosse seu.

É importante salientar que todos os tempos compõem uma dinâmica que vai para além do próprio tempo, ela perpassa sua própria criação, ação, função ou utilidade, ela molda, orienta e define. Ghedini (2015) a partir de Caldart (2013) considera que os tempos educativos ao serem trabalhados a cada etapa do curso consegue não somente compor elementos de sua própria natureza, mas também relaciona com outros espaços educativos e esses espaços com outras etapas que decorre o curso em todo seu tempo escola e tempo comunidade. As dimensões abrangem todos os tempos educativos de forma interligadas, integradas com uma interdisciplinaridade em todos os espaços e que gradativamente a partir das etapas contribui na construção de um novo ser, que direciona a princípios fundamentais para o bem-estar entre os educandos e o bom andamento do curso.

Todos os tempos e os espaços são pensados para não se tornar isolados, todo tem uma sequência e relações, e isso é o que impulsiona a sequência didática que perpassa o dia, a semana a etapa, enfim o curso em si. Aqui trago três exemplos de como esses tempos agem de forma interligadas e integradas; exemplo 1 — a mística que ocupa diversos espaços da escola e que geralmente ocorre no início da manhã, ela está presente durante todo o dia, é lembrada também em momentos durante a semana e até mesmo durante a etapa, a reflexão da mística não acontece somente nos momentos de mística, mas também outros espaços ela é lembrada, discutida, debatida, diversas vezes são lembradas nos tempos de leitura, no tempo trabalho, no tempo de reflexão escrita. Exemplo 2 — o núcleo de base (NB) que também se ocupa diversos espaços da escola e se compõe como espaço educativo e que discutem pontos que estão relacionados com o tempo trabalho, o tempo esporte, o tempo cultura, o tempo aula, entre outros tempos importantes da escola. Exemplo 3 — o tempo trabalho que também compõe o espaço educativo se

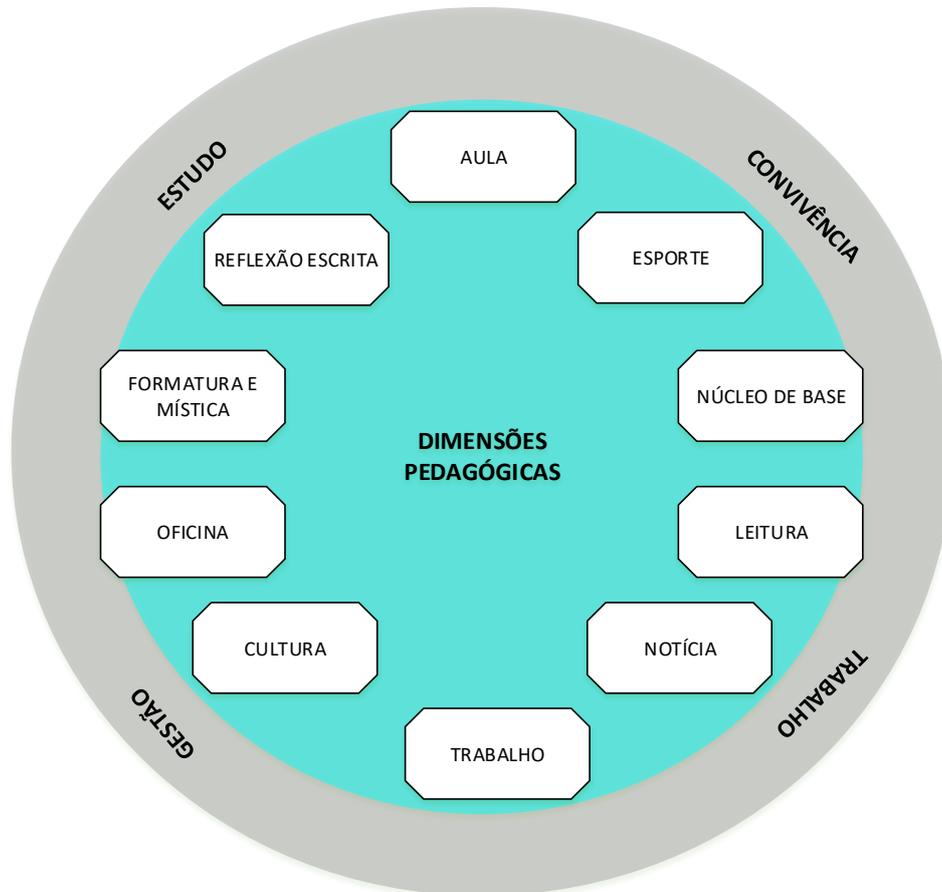
relaciona com o tempo aula, com o tempo oficina, com o tempo leitura, com o tempo reflexão escrita, com o tempo esporte, entre outros tempos que estão inseridos no espaço educativo.

Nesse sentido a partir dos exemplos citados, vemos que os tempos se interagem, se complementam e se unificam, Caldart (2004) salienta que é um contexto que busca fortalecer a educação e a formação, e Freire (1981; 1987; 1992), também sustenta e desenvolve laços positivos na relação educador e educando a partir dos espaços pedagógicos e possibilita uma aprendizagem democrática que o espaço da escola propõe. Esses espaços ajudam os educandos a se conhecer, conhecer pessoas e o mundo, e também a nossa realidade. A dimensão pedagógica que Pistrak (2013) retrata traz o conhecimento, liberdade, cooperação, solidariedade, entre outros valores, e que em sua totalidade através dos tempos e das etapas terá uma qualificação e capacitação para diversos tipos de atividades e que o guiara para toda a vida. Contudo, isso é um processo que é construído de forma coletiva, e as dimensões incentivam práticas participativas na escola e na comunidade sempre respeitando os espaços de forma democrática (CALDART, 2004).

Os tempos que são pedagógicos são compostos por espaços dentro do espaço da escola, eles se interagem, interligam e complexificam entre os próprios tempos e também com as etapas, isso faz com que tenhamos uma dimensão bem mais ampla da pedagogia, uma pedagogia gradativa e continuada e que a cada etapa ela se fortalece mais e isso é absorvido pelos educandos que através das etapas compreendem cada vez mais a importância dos tempos e dos espaços. A dimensão pedagógica é basicamente um complexo e interações entre tempos e espaços para que de forma organizada possa construir, transmitir, e compartilhar conhecimento tendo como princípio o estudo, o trabalho, a vivência e a gestão (CALDART, 2004).

Segundo a cartilha do MST (1996, p. 27) que os princípios devem ser vistos como horizontes, e utilizá-los como metas em busca de uma educação diferenciada. A cada realidade específica também muda a sua forma de implementação, porém, isso dependerá do seu momento histórico, dos indivíduos que estão ao nosso redor principalmente com as que trabalhamos, das correlações das forças políticas, das alianças e parcerias realizadas junto ao conjunto da sociedade.

Esquema 2. Tempos e dimensões de atuação na Escola.



Fonte: Elaboração do autor.

Essas dimensões pedagógicas mostram a forma que se organizam e se integram para o bom andamento do curso, traz uma riqueza a partir desses momentos onde utilizaram todos espaços da escola em todos os momentos, aprendendo, convivendo, socializando, compartilhando valores humanísticos. Para Novaes (2018) esse processo é importante para a formação dos futuros técnicos pois vão conhecer e contribuir na escola como um todo, ou seja, as disciplinas se integram e se interagem com os espaços, isso reforça que a escola é espaços de formação humana, e as dimensões pedagógicas é o que rege o cerne do conhecimento e a projeção de futuro desses novos técnicos.

Foto 8. Formatura da turma "Ana Primavesi" no Curso Técnico em *Cooperativismo e Agroecologia*.



Fonte: Incra (2017).

Vejamos a continuação mais destacadamente as informações produzidas a partir das entrevistas de alguns educandos e educandas acerca do interesse que tiveram em fazer o curso e destaque da convivência na Escola Estadual de Educação Popular Rosa Luxemburgo.

4.2 Percepções sobre o Curso

Esta sessão se voltou a compreender a percepção dos educandos e educandas que fizeram o curso, o que pensam a respeito do curso, que impulsionou o educando a frequentar o curso? Quais foram as dificuldades de tempo e acesso para frequentar o curso? Especialmente nos critérios de conteúdo, da didática, e da organização do curso, e, porque foi importante o oferecimento do curso técnico em Cooperativismo e Agroecologia para cada um. Essas foram as questões que nortearam a percepção sobre o curso, embora foram surgindo elementos de questões familiares, temos norteados à perspectiva comum que articule o motivo de

realização do curso e dinâmica de alternância dos Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Quando iniciávamos o dialogo acerca do que pensavam sobre o Curso Técnico Pós-Médio, começou um percurso das memórias de quase dois anos atrás. Trazendo as lembranças de acordar cedo para as atividades do curso durante o tempo escola: [...] ia ter que acordar bem cedo ia ter que ver fazer Mística, tinha que dormir 22 horas da noite, mas tinha que ler livros antes de dormir independente do trabalho no outro dia ou não, tinha que entender o livro, o estudo tem que ser levado a sério, se não como vamos aprender (Entrevista 2, em 22 de dezembro de 2018).

Durante as entrevistas os diálogos se direcionaram ao curso como uma oportunidade de conseguir estudar em tempos diferenciados que permitiram ajudar nos locais de origem e de interação com colegas de diferentes regiões do mesmo estado de São Paulo. Enfatizando a relevância do curso como a possibilidade de proporcionar conhecimentos práticos sobre agroecologia na formação da juventude e a possibilidade de partilhar conhecimento nos assentamentos rurais.

Muitos jovens estão querendo estudar, querem ter uma oportunidade e aqui é difícil de aparecer, então quando aparece uma coisa assim tem que aproveitar, e tem bastante gente ainda está precisando e se tiver mais é melhor, tem muitos jovens ainda precisando desse tipo de curso, ainda mais esses cursos que a gente pode ajudar no assentamento referente a questões que envolve agroecologia. (Entrevista 4, em 29 de dezembro de 2019).

Ponce (1975) ressalta que o estudo promove uma educação eficiente, capaz de lidar com diferentes realidades de opressão, e que Freire (1981; 1987; 1992), reforça dizendo que o estudo é fundamental na construção do conhecimento vemos que os educandos querem se libertar, querem estudar e construir conhecimentos para que assim possam dar sua parcela de contribuição nos assentamentos no que diz respeito aos valores da agroecologia. Nessa mesma lógica, o interesse sobre um curso técnico voltado a abordagem agroecológica aparece de maneira integrada ao vínculo com o MST. Conseqüentemente, a realização do curso, contribuiu no tema das provas para a continuação da formação superior que a maioria dos entrevistados continuaram a fazer. Desde questões de reforço na redação, e outros assuntos voltados as ciências agrárias que continuaram a fazer em universidades nas que possuem vinculo na atualidade.

O interesse pela agroecologia, é que na época era um assunto que estava em alta no MST, aí eu me interessei e procurei saber mais

sobre o assunto. O curso me ajudou muito para falar sobre o tema no vestibular. No vestibular o tema que caiu foi agroecologia e o que eu consegui desenvolver na minha redação foi ligado ao curso. Também vai me ajudar nas próximas etapas. O curso que estou fazendo agora também envolve a questão da agroecologia, portanto, se chegar lá já tendo alguma coisa como bagagem já ajuda [...] os conhecimentos que obtive no curso me ajudou a chegar e a realizar esse curso que estou agora. Também, a desenvolver trabalhos em meu lote, tem um monte de coisa que consegui fazer a partir do curso, ajudar outras pessoas também incluindo os vizinhos e outras pessoas conhecidas no assentamento. (Entrevista 4, em 29 de dezembro de 2019).

Intimamente vincula-se ao motivo de realização do curso como impacto direto dos conhecimentos adquiridos e a sua aplicação nos lotes dos educandos e educandas. Os trabalhos aplicados nos lotes e contribuição com os vizinhos nos seus assentamentos, aplica-se a um dos outros motivos do porquê começaram a fazer o curso técnico pós-médio: “Adquirir conhecimento para poder exercer no lote. Essa foi a primeira questão minha, assim o principal fato e depois para poder contribuir com os outros assentados em meu conhecimento” (Entrevista 5, em 8 de janeiro de 2019).

O Curso com abordagem em agroecologia nas palavras dos educandos e educandas perpassa pela análise crítica da realidade em que se vivencia. A compreensão política da realidade a partir de elementos, permitiu “[...] tudo que eu sei de política hoje e que me incentivou a procurar mais foi o curso, política foi necessário para minha formação” (Entrevista 2, em 22 de dezembro de 2018).

Se bem, “[...] o curso foi muito bom na formação política, é a formação humana importante para desfazer essa imagem que a sociedade capitalista e que a burguesia quer” (Entrevista 1, em 21 de dezembro de 2018). Em “[...] prende a respeitar e ser mais solidário com as pessoas, ter mais compreensão, aprendi a ouvir, aprende a conviver com as diferenças, aprendi trocar experiência, aprendi muito com o curso” (Entrevista 2, em 22 de dezembro de 2018). Aprender a mudar hábitos de convivência durante o tempo escola, porque,

[...] em casa eu acordava a hora que queria, a roupa estava na cama pronta para eu usar, a comida estava pronta na mesa, a casa já estava limpa, e o curso não tem essa, lá cada um lava sua roupa, lá você prepara o seu alimento e não faz só para você e sim faz para toda companheirada, lá não existe essa de casa limpa, é você que vai ter que limpar. (Entrevista 2, em 22 de dezembro de 2018).

Criar novos hábitos de convivência com os colegas de realidades diferenciadas durante o tempo escola, sem dúvida, abriu um leque de experiências e aprendizados individuais. Um conjunto de aprendizados teóricos e práticos que buscam ser implantados no cotidiano de cada um que busca na prática da agricultura, na aplicação de técnicas e na mudança de hábitos a ser inseridas nas novas formas de vida em sociedade.

O conhecimento a gente adquire, a gente não esquece do conhecimento e levamos para vida toda. Esse curso que para vários educandos foi um divisor de águas, muitos não conheciam agricultura e muito menos a sociedade, não conheciam de fato que estava acontecendo, esse curso mostrou a realidade para a maioria dos educandos e é muito pedagógico, tem muita informação. A formação dos jovens que foram para lá hoje, muitos jovens que atuam na sua região ou no seu município defendendo a sua bandeira do curso que teve o propósito de formar e se informar. Essa formação ele conseguiu conscientemente atuando e praticando agroecologia, outros estão no meio político, mas estão na consciência de debater, mesmo que sua opinião seja divergente ele conhece a realidade e sabe o que está dizendo, então se consegue defender com bravura o conhecimento que obteve durante esse período. (Entrevista 1, em 21 de dezembro de 2018).

Para os educandos e educandas a importância de ter feito o curso implica num comprometimento contínuo de práticas que se apresentam como contrários ao modelo convencional de agricultura. Que decorrem de trajetórias comuns das famílias com vínculo na organização social na luta pela terra. O curso foi bom e pode contribuir com diversos elementos teóricos quanto práticos para formação humana, pois, se refere a uma continuidade de perspectivas futuras de permanência da juventude na terra, produzir alimentos saudáveis e poder defender coletivamente uma mudança nos assentamentos em todas suas dimensões (social, político, econômico, ambiental e cultural).

Para mim, foi importante, pois, a turma se formou com 19 educandos, são vários educandos que estão inseridas na causa. Tanto no aspecto social que envolve a comunidade, e a nossa luta também [...] já se insere no setor de produção e esses cursos são ferramentas para estar inserindo a juventude dentro da organização. O curso tenta promover mudanças dentro dos assentamentos e isso é muito importante para as comunidades. (Entrevista 1, em 21 de dezembro de 2018).

Nesse sentido, a continuidade de estudar se torna indispensável para cada um que se formou no Curso, um estudo que articule a teoria e a prática, pois, “[...]”

todos os espaços do movimento é um espaço de formação, gostei e comecei a me somar nas atividades” (Entrevista 3, em 22 de dezembro de 2018). Por isso, “[...] eu recomendaria, sugeriria a outros jovens a fazer esse curso antes até de fazer uma faculdade [...] O curso na nossa mente auxilia na troca de saberes para que possamos compartilhar conhecimentos” (Entrevista 2, em 22 de dezembro 2018).

Eu sempre quis aprender técnicas diferentes do convencional que usa veneno que mata população, a gente faz parte da militância do movimento, a gente tinha que ter uma coisa diferente para a sociedade, um modelo sustentável de agricultura, um modelo em que as pessoas não comam comida com veneno e é esse processo que mata a sociedade aos poucos [...] Nós temos uma assistência técnica defasada, e no curso aprendemos técnicas que podemos tirar insumos do próprio lote, isso sem ter que estar comprando insumos de fora, tudo dentro de nossa própria casa, com plantas que ajuda a cultivar as culturas e também a diversificação de culturas, usando diferentes técnicas, e isso são os principais precursores para mim [...] Trabalhou não só a parte da agricultura, mas também trabalhou parte da sociedade, entendendo assim que a gente tem que andar junto, sociedade e agricultura para poder mudar o meio que nós vivemos. O curso foi social, ele falava os anseios da sociedade, o que estava acontecendo como a gente poderia abordado e entrar no cenário político e disputar ideologicamente, também nesse modelo que está instalado aí que vai de encontro com ideias não só ideias de luta, mas ideias para formar pessoas para construir uma sociedade mais justa [...] antigamente plantávamos orgânico, vamos dizer assim orgânico com insumos naturais não para prejudicar nossas terras, assim se ajudava à terra. Isso foi perdido ao passar dos tempos através da revolução verde, os agrotóxicos depois das guerras, uma herança que veio com o agronegócio. Por isso o curso ajudou a gente a entender o processo não só da agricultura, mas a transformação da sociedade, e nos proporcionou muitas coisas, ele deu voz às nossas ideias para confrontar esse tipo de sociedade e de agricultura que a gente não quer [...] A gente entendia que era um para um propósito maior, a gente é um mobilizador para contribuir e mudar a sociedade e mudar o modelo de agricultura que está aí, a gente fez esse esforço para adquirir mais conhecimento e assim compartilhar esse conhecimento com população. (Entrevista 1, em 21 de dezembro de 2018).

Trazendo avaliação das disciplinas, dos educadores, das atividades práticas e o desenvolvimento das aulas e da didática, outro ponto importante foi a alimentação no decorrer das etapas. Na fala dos educandos e educandas teve pontos importantes que teve ótimo aproveitamento e outros a melhorar.

Chegou a ficar muito político e acabou perdendo a técnica, e como a gente fez um debate sobre o curso, as etapas foram voltando a equilibrar, chegou a equilibrar no final, por isso foi muito, muito

positivo por ter mesclado. (Entrevista 1, em 21 de dezembro de 2018).

É destacada diferença singular da localização do espaço tempo escola, organização, didática e conteúdo das aulas. O que destaca o diálogo entre educandos, educandas, educadores e coordenadores do curso a fim de se voltar a necessidades das realidades dos educandos e educandas.

A forma em que o espaço foi organizado estava boa por se tratar de um espaço nosso, agora a parte da didática do curso também estava boa, mas estava puxado, até entendo que a maioria do curso técnico é parecido como na graduação, pois, só mostra a ponta do iceberg, aí é mais dá um clareamento para o educando para ele estar aprofundando e buscando mais o conhecimento. (Entrevista 3, em 22 de dezembro de 2018).

Que mais chamou atenção foi a organização em núcleos de base e depois setores, na didática o que chamou atenção foi a realização de aulas práticas referentes as aulas teóricas. (Entrevista 4, em 29 de dezembro de 2018).

Especificamente na didática e conteúdo das disciplinas e no “equilíbrio” de teoria e prática voltam a ser destacados no processo metodológico e pedagógico do curso.

Os estudos sobre agroecologia foram muito interessantes, as aulas foram muito boas e os educadores souberam explicar bem os conteúdos, eles souberam fazer a metodologia certa, tanto na parte teórica quanto na prática. (Entrevista 3, em 22 de dezembro de 2018).

A avaliação dos docentes como destaque de articulação da necessidade organizativa das localidades dos educandos e educandas. Porém, o destaque do local onde o curso aconteceu é colocado como positivo.

A maioria dos educadores estão envolvidos no tema da reforma agrária e entender a questão agrária e as lutas dos movimentos sociais também ajuda a entender a conjuntura. O curso também está sendo realizado numa área de assentamento, portanto, também é um ponto muito positivo [...] faz o assentamento ficar mais conhecido, para quem está de fora e só ouve falar, também o espaço tem muitos ganhos e começa a ter vida e acontecer as coisas no local, se no espaço tiver gente as coisas começam a funcionar [...]. A escola e o curso sendo realizado dentro da área de assentamento é um ponto positivo, pois, reforça o aprendizado no lugar onde moramos. Dentro do assentamento já é o caminho certo para que aconteça esses cursos, porque esses cursos já são voltados para o assentamento não só no sentido de produzir alimentos agroecológicos, mas também em organizar as famílias. E isso acaba ajudando a

desenvolver o conhecimento até dos assentados porque a gente teve visita nos lotes e trocávamos experiências. (Entrevista 4, em 29 de dezembro de 2018).

Os espaços de confraternização organizados nos finais de semanas, geralmente nos sábados, e a convivência no dia a dia na escola enriquecem o aprendizado dos educados e educandos de vários locais do estado.

As noites culturais e os alojamentos proporcionaram trocas de experiência, teve o fato de vir outras pessoas de outras regionais, isso foi positivo e ajudou a compreender mais a realidade de outros lugares diferentes do nosso. Sendo que outras pessoas podem contribuir para o nosso conhecimento através de partilhar o que se sabe. Essa troca de conhecimentos que a gente fez nas noites culturais foram bem elaboradas e foram muito legais, tiveram a participação de todos. (Entrevista 4, em 29 de dezembro de 2019).

Contudo, a troca de conhecimentos foi se dando em vários espaços e tempos durante o curso e o tempo escola. A perspectiva técnica e de saberes voltados à produção de alimentos saudáveis acompanhado de uma perspectiva crítica; de onde vem o alimento que consumimos?

O curso abordou o tema da alimentação, que também é muito importante a gente saber a procedência do alimento que comemos, principalmente porque os alimentos industrializados estão com conservantes e isso é muito ruim para nossa alimentação. No curso abre esse senso crítico referente ao alimento em tudo que a gente consome e aqui comemos comida de qualidade e com quantidade suficiente e sabemos sua procedência. (Entrevista 2, em 22 de dezembro de 2018).

A agroecologia contribui na alimentação saudável, esses alimentos estão ligados a técnicas agroecológicas que utilizamos, além de se poder produzir alimentos ainda contribui com o solo, com água, ou seja, com ecossistema e na biodiversidade em geral [...] a alimentação no curso tem tudo a ver com a agroecologia, as oficinas que foram realizadas também, parte da alimentação foi produzida na escola [...] a gente sabia que estava comendo um alimento saudável porque tinha outros assentamentos que praticam agricultura sem venenos, e a segurança alimentar é fundamental para o andamento do curso. (Entrevista 5, em 8 de janeiro de 2019).

O tempo escola e tempo comunidade também foram bem dialogados nas entrevistas, os educandos e educandas entendem que o tempo comunidade é uma continuação do tempo escola e que deve ter compromisso, respeito e dedicação em ambos os tempos. Em alguns momentos educandos e educandas ressaltaram o acompanhamento que a coordenação deveria reforçar, pois, trata-se de um tempo

de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante tempo escola para contribuições com a família e comunidade.

O tempo escola e o tempo comunidade para mim funcionou muito bem, no tempo comunidade poderia estar estudando lá em casa junto a minha família e tinha tempo disponível para estar desenvolvendo os trabalhos em tempo comunidade. (Entrevista 4, em 29 de dezembro de 2018).

A questão do trabalho de base continuo é isso, a gente vai para o tempo escola e quando volta para o tempo comunidade volta com muitas ideias novas e vai dando início a fazer novamente o trabalho de base com o produtor. Porém, no tempo comunidade a CPP deixou a desejar, pois, faltou acompanhamento. (Entrevista 3, em 22 de dezembro de 2018).

O destaque das entrevistas foi de aproximar um diálogo com os educandos e educandas a respeito das suas perspectivas do curso que foram relacionando sobre o processo pedagógico do curso. Segundo os educandos e educandas tanto nas relações construídas na escola como nos espaços de aprendizados e experiência coletiva, passa pelo interesse de práticas agroecológicas para serem implantadas nas localidades de moradia de cada educando e educanda. Assim como o compromisso humanístico de desafiar as práticas convencionais de agricultura e de hábitos pessoais que foram mudando no cotidiano de tempo escola.

4.3 A formação em agroecologia

Em concordância com o diálogo sobre a perspectiva do curso, fomos voltando ao processo educativo e ao ensino de práticas agroecológicas. Isto é, o aprendizado sobre agroecologia como processo formativo técnico e humanístico. O curso tem destaque por se tratar de pedagogia da alternância que também é enraizado na formação política. Aqui reafirma a compreensão de Caporal (2006), no segundo capítulo, em que a agroecologia está vinculada a outras áreas de conhecimento que são necessárias a aprender sobre a agricultura e produção de alimento, como espaço educativo para promover a saúde e a unidade nas localidades e vinculadas as práticas de preservação. As áreas de conhecimento de biologia, química, matemática aparecem como relevantes nesse processo de conhecimento da agroecologia.

Na agroecologia envolve biologia, matemática, química, português, física, geografia, diversas matérias, pois, se eu fizer uma agrofloresta, vou precisar calcular o espaçamento, saber as alturas das plantas, tipo de solo, clima, sem separar de questões políticas [...] tem que ter uma noção de espaço e de tempo, cada planta tem que ter seu espaço e seu tempo, cada planta precisa de um tanto de umidade, cada uma precisa de um tanto de calor, então temos que diversificar, plantar umas árvores para adubar à terra. Imagina em tua casa você plantar mamão, laranja, feijão, arroz, você pode tratar de seu gado com suas ervas que se produz em sua casa, economiza medicamento para você e para sua criação, economiza alimento, [...] temos quase tudo em casa e em abundância, podemos vender por um valor simbólico, ou podemos criar condições para doar. (Entrevista 2, em 22 de dezembro de 2018).

Para compreender a interdisciplinaridade da agroecologia, que dialogam com as áreas de conhecimento diversas, de características das exatas e as humanas como unidade expressa no procedimento de implantação de práticas de agricultura que transforme o modelo atual de agricultura convencional. O atual modelo agrícola vigente implanta uma única espécie agrícola em um determinado espaço que acaba reduzindo a biodiversidade e ocasiona altas elevações de desmatamentos assim salientam os autores Machado e Filho (2014). Nesse sentido a interdisciplinaridade da agroecologia é considerada uma proposta para além de uma simples produção de policultivo de alimentos no campo, apesar de ser uma ciência que envolve diversas áreas de conhecimento ela também embarca novos valores.

Acho que com agroecologia tudo se envolve, envolve biologia, matemática, entre outras matérias, porque você tem que calcular espaçamento entre plantas o que vai e o que não vai ser inserido dentro de seu espaço de plantio. Quanto de insumos temos que pôr numa determinada área para não causar desequilíbrio do ecossistema, tudo tem que estar incluído, tudo se conversa, [...] a agroecologia e a educação andam juntas porque se trabalha terra e a partir disso temos que adquirir o conhecimento, temos que socializar esse conhecimento, e isso não deixa de ser pedagógico, temos que fazer a troca de saberes não pode guardar o conhecimento da agroecologia para si, não pode ser guardado para mim. [...] a gente não é desprovido de conhecimento, Paulo Freire disse que a agroecologia, ela tem que ser falada, ela tem que ser conversada, ela tem que ser sentida junto a outras áreas senão não é agroecologia, é simplesmente uma produção de alimentos que não vai veneno. (Entrevista 1, em 21 de dezembro de 2018).

A agroecologia como práticas aplicadas à vida cotidiana na interpretação dos educandos e educandas, supera a prática de aplicação de técnicas. Ela se refere

também ao diálogo de conhecimentos nas diversas áreas que não ficam no individual, mas que a educação é um exercício continuado de fazer agroecologia (PETERSEN, 2012). Os conhecimentos adquiridos na técnica e na vivência tem a ver no processo de partilha constante, não como esvaziamento para os demais da localidade, mas como dialogo de quem tem a ensinar e aprender. Nesse sentido, as práticas agroecológicas frente a dinâmica da expansão da agricultura convencional se apresentam na interpretação dos educandos um grande desafio como técnicos, porque não se trata de convencer pela palavra aos vizinhos dentro do assentamento para aplicarem técnicas de produção de alimentos saudáveis, mas de diálogo sobre uma nova dinâmica de vida familiar e comunitária, e na relação de sociedade-natureza.

Fazer a transição não é fácil, transição do convencional para orgânico e do orgânico para o agroecológico não é fácil, mas a partir do momento que já não reproduz o machismo na sua casa já começou a fazer essa transição, se eu não vou usar 4-14-8, eu vou usar o esterco de gado, já é mais um passo da transição, então você já começou, é um degrau, é uma escadinha, um passo de cada vez, [...] hoje é mais monocultura e grandes extensões de terra. Para podermos avançar na agricultura, temos que caminhar trabalhando a questão agrária do país somente assim o pequeno agricultor vai poder voltar a fazer Agroecologia, e esse enfrentamento vai mobilizar uma transformação social e é uma bandeira para se carregar com todas as organizações sociais. (Entrevista 2, em 22 de dezembro de 2018).

Nessa lógica, mudar as práticas convencionais para as agroecológicas consiste em mudar elementos culturais como o machismo que sustentam uma lógica de monocultura. A transição para prática agroecológica envolve processos técnicos e humanísticos com valores na cotidianidade de gênero como forma de desafiar a transformação da sociedade além da produção de alimentos.

A agroecologia trabalha a sociedade que é machista, a sociedade que é autoritária, sociedade que é diferente e não consegue reproduzir nem para desmistificar, portanto, a agroecologia é uma combatente do modelo de sociedade que a gente vive e hoje ela é um propulsor de transformação da sociedade, é uma das variáveis que podem promover uma transformação na sociedade, ou seja, uma transformação social de fato. (Entrevista 1, em 21 de dezembro de 2018).

Caporal, Costabeber, Paulus (2006) reforçam que a construção do conhecimento agroecológico, perpassa a luta por autonomia e a compreensão da

realidade social quanto para a relação pedagógica de ensino-aprendizagem, bem como seu compromisso com a transformação social e compreender a agroecologia como ciência. Entretanto, o processo pedagógico durante o curso técnico pós-médio do que estamos falando no decorrer deste trabalho, justificado enquanto proposta de ensino desde e para a classe trabalhadora é multidimensional porque é propositivo em todos os aspectos de vida em sociedade.

A agroecologia para mim além de ser pedagógico é também uma ciência, traz uma discussão bem ampla, eu posso estar trabalhando com planta ou animal, essa relação é útil também em outras áreas do conhecimento, com agroecologia também posso optar por fitoterapia, homeopatia, entre outras técnicas que são de baixo custo e que contrapõe esse modelo hegemônico de agricultura, [...] para mim a agroecologia deve trabalhar a educação, principalmente quando se identifica com o alimento, meio ambiente, políticas públicas. Ela é uma ferramenta utilizada pela nossa organização e que deveria estar presente nas nossas escolas, isso porque deve fortalecer o sentido de propor uma sociedade diferente da que nós vivemos hoje, deve compor o trabalho de base dentro das escolas para que já possa ir preparando nossas crianças fazendo a formação de consciência e isso é pedagógico, [...] digo que a agroecologia faz parte da pedagogia tanto na parte prática quanto na teoria, nas trocas de conhecimentos que também é uma questão cultural, os mais velhos vão ensinando os mais novos, a forma de ver a natureza está inserido dentro do processo pedagógico, e também ensina a gente a cuidar de diversas coisas desde questões da terra até questões políticas e sociais. (Entrevista 3, em 22 de dezembro de 2018).

Nesse sentido, produzir, comer, alimento, sociedade, transformação social, decorre de uma relação intrínseca de conhecimento técnico da relação do uso da terra. Portanto, esse destaque se deve a que as entrevistas destacaram que os educandos trazem as problemáticas causadas pelo agronegócio, a questão dos alimentos sendo produzidos com agrotóxicos, agricultura para exportações e os impactos ambientais como desmatamento, exclusão rural, assassinatos no campo que são assuntos mais gerais do ponto de vista nacional e até mesmo global.

Também trouxeram o papel relevante da agroecologia como bandeira de luta da organização social nesse processo de parceria de luta pelo direito a uma educação que dialogue com a realidade e necessidade dos educandos. Então, o desafio de começar agroecologia dentro de seu lote, e dando exemplo para os demais da comunidade, mostrando que é possível se fazer uma agricultura diferenciada. É uma prática contraposta ao agronegócio que é explícita nos contornos dos assentamentos rurais e na relação local-global quando de

comercialização das monoculturas que afetam a natureza e exclui aos sujeitos do campo.

O que a agroindústria e o agronegócio produzem não é saudável e, além disso, produzem para exportar e deixando para nós os grandes impactos ambientais, o latifúndio cresce por conta do negócio de se usar muito inseticida, usa muito veneno, as catástrofes cada vez mais vão se agravando. Na região Amazonas há grandes extensões de hectares de mata que está sendo destruída pelo agronegócio e a cada ano expulsando muita gente, indígenas, quilombolas assassinados, pessoas que compõe a região e depende dela para sobreviver, então é uma questão que tem que se resolver e também é política. (Entrevista 5, em 8 de janeiro de 2019).

Se traça o desafio principal na produção porque enfrenta o modelo que se fundamenta sob a lógica de negócio e destrói a diversidade na natureza, com o modelo propositivo de agroecologia como bandeira levantada pelas organizações do campo cujo dialogo considera a relação intrínseca com as cidades. Isso, nas interpretações dos educandos e educandas, o modelo agroecológico abre a possibilidade de produção além da subsistência do agricultor, mas a condição de comercializar o que produz.

A gente vem trabalhando agroecologia na agricultura de subsistência e a probabilidade de excedentes é para a gente estar pensando qual forma e para quem vamos comercializar. Creio que a partir do momento que pensamos em uma certa produtividade a partir da agroecologia significa que os agricultores podem começar a trazer insumos de fora de sua propriedade, e desse modo já não estarão praticando agroecologia e estará fazendo substituição de insumos que está relacionada com o orgânico, e necessariamente não seja agroecológico que tem uma outra perspectiva que já não é mais para uma agricultura de subsistência. (Entrevista 3, em 22 de dezembro de 2018).

Compreende-se até aqui a perspectiva da agroecologia no âmbito do ensino em que os educandos e educandas entrevistados realizaram o curso, é o entendimento da agroecologia através dos conhecimentos obtidos vai orientar as famílias assentadas, e que segundo Petersen (2012) usa tecnologias apropriadas para as comunidades dando ênfase nos agroecossistemas, portanto, o educando vai resgatar a agricultura e a cultura do agricultor produzir com insumos de dentro de sua propriedade e tratar o agricultor como um condutor e reprodutor desse conhecimento que é levado pelos educandos e assim exercer uma transição nesse modelo de desenvolvimento no campo.

Os educandos entrevistados destacam os questionamentos sobre o agronegócio e a produção de monoculturas para exportação, sendo assim não tem por objetivo matar a fome da sociedade brasileira, o que se tem é uma grande produção no campo em parcerias com os pacotes tecnológicos, grande parte dessa produção não fica no país, o que fica é uma série de degradações ambientais e a agroecologia é capaz de romper com esse paradigma, transformar esses territórios, os espaços por uma agricultura saudável na qual respeite o meio ambiente (MACHADO; FILHO, 2014).

4.4 Cooperativismo e Agroecologia para os assentamentos rurais

Os depoimentos dos educandos e educandas sobre os impactos do Curso na realidade dos lotes e dos assentamentos em que residem os entrevistados se torna o eixo central de análise e interpretação. As perguntas construídas para a produção de informações estiveram voltadas a entender como é que a agroecologia e mediante quais ações práticas que estão sendo inseridas nas comunidades, a sua inserção está mudando a vida dos educandos e as famílias assentadas: o curso foi importante para aumentar os seus conhecimentos em Agroecologia? O curso te deu elementos para implantar os princípios agroecológicos em sua realidade? Você tem aplicado, em seu lote, os conhecimentos adquiridos no curso? O conhecimento adquirido no curso promoveu mudanças em sua relação com a terra? Agroecologia relacionada a produtividade é importante para os assentamentos?

Para os educandos que fizeram o curso em Cooperativismo e agroecologia, é atribuído ao compromisso de implantação do modelo agroecológico nos seus lotes e compartilhar experiências apreendidas com os da localidade, como um processo de diálogo entre o teórico e o prático (CALDART, 2004). Além dos conhecimentos técnicos são questões de convivência social que desvela a prática de formação agroecológica.

O curso ensinou a usar as plantas e eu uso aqui no lote, plantas que ajudam tirar acidez do solo, as coberturas de solo é a vida do solo, porque debaixo ela vai ter vários microrganismos e agrega muita matéria orgânica [...] com a agroecologia cuidamos da natureza e nossos ecossistemas e isso faz a diferença, é uma troca de energia, o meio ambiente entende o que a gente fala, e por isso que digo, o nosso remédio deve ser nosso próprio alimento, assim é importante nós não só recebermos da natureza, mas também cuidar da natureza

[...] no lote a gente faz a cobertura de solo, faz cobertura orgânica com esterco, a gente não gasta nada não, [...] na minha cabeça era só plantar orgânico, mas aí agora a gente vê agroecologia como um todo, é aquela coisa de lutar contra o patriarcado, lutar contra o machismo, lutar contra o racismo, da misoginia, é aquela coisa de respeitar as pessoas que têm sotaques diferentes, de respeitar as culturas, as culturas indígenas, as culturas de todas as religiões, então agroecologia para mim, é tudo isso, ao tratar bem uma pessoa, respeitar uma mulher, respeitar um homem, respeitar uma criança, então eu peguei isso com muita alegria na minha vida, é ter energias positivas e isso eu aprendi no curso e levo isso comigo pra minha comunidade. (Entrevista 2, em 22 de dezembro de 2018).

A prática agroecológica é também relações igualitárias de gênero e geracional. Embora, seja reafirmada a importância da produção de alimentos. Alguns deles trazem perspectivas de projetos nos seus lotes.

Eu tenho um projeto de 2 mil metros de horta, essa horta não vai ter só horta, vai ter milho, mandioca, ter de tudo um pouco, ter uma criação de porcas parideiras para vender leitão no final do ano, mas tirando a renda do próprio lote, eu quero fazer essa mistura com várias culturas para poder minimizar alguns insetos indesejáveis, quero também tirar o próprio alimento dos meus bichos no lote, eu não quero comprar nada, quero tirar o máximo possível de dentro do lote, o projeto é esse é o que eu tenho em mente é tirar todo o alimento para os animais do lote e diminuir os insumos externos, e produzir de tudo [...] estou pensando em como fazer um bom planejamento, essa fase é muito importante. Mas a intenção é agroecologia total até transformar o leite 100% em leite agroecológico, [...] inclusive meu TCC no curso foi nessa área de leite orgânico, eu quero produzir nessa área, botar em prática o que eu fiz de experiência, até a ração eu quero produzir em casa, e tirar tudo de dentro do lote. (Entrevista 1, em 21 de dezembro de 2018).

Salientam que o curso trabalhou diversos temas de grande interesse, entre eles estão a importância de lidar com o solo sendo um organismo vivo e que produz vida, a diversificação de culturas para a produção de alimentos em quantidade e qualidade e também medicinais, e o desenvolvimento de técnicas para que se possa tanto cuidar o solo quanto diversificar as culturas.

O curso falava da agricultura, de política, de saúde, de alimento, de agroecologia, e se a gente quiser pode abranger tantos outros caminhos porque tudo isso se interage, então não ficou só naquilo de agricultura, mudei minha forma de pensar a respeito de diversas coisas, tive uma evolução em meu pensamento e isso tudo foi depois do curso porque antes eu tinha uma mente completamente diferente [...] já no lote comecei a inserir plantas medicinais, plantei nim que é uma planta que dá para usar na agricultura e na veterinária, plantei manga, plantei seriguela que é uma fruta maravilhosa, caju, laranjas

na frente de casa [...] sempre tento influenciar minha família a fazer a plantação orgânica e também mexer com as plantas medicinais [...] vamos tomar um chá de erva-doce, nós não precisamos tomar remédio, vamos apreciar um chá de camomila e assim deixar um pouco os medicamentos farmacêuticos de lado. (Entrevista 2, em 22 de dezembro de 2018).

A natureza está envolvida na gestão do conhecimento da terra, dos agrossistemas da produção agrícola, hoje eu vejo que tem que ter um equilíbrio, tem que conhecer a história da área, à terra tem que estar equilibrada, se tiver equilibrada você consegue ter uma produção de alimentos saudáveis [...] antes entendíamos que à terra servia somente para fixar uma planta e só servia para isso, para germinar a planta e ficar ali, não sabíamos que ela tinha vida, [...] eu como técnico em Agropecuária de ensino convencional utilizava uma técnica para produzir que era jogar insumos da revolução verde e pronto, era muito mais fácil produzir desse jeito, porém as pragas ficam mais resistentes nas monoculturas, jogar o veneno é fácil, mas resolver o problema que é difícil, [...] mata a biodiversidade que tem no solo, mata os microrganismos, as minhocas produtoras de humos, tudo aquilo vai se perdendo incluindo a camada fértil do solo que ali tem a vida é essa percepção eu não tinha, hoje eu olho o solo e sei que tem vida, são novos aprendizados para eu cuidar do lote. (Entrevista 1, em 21 de dezembro de 2018).

Os educandos e educandas desenvolveram diversas técnicas que auxiliam para o avanço do território no sentido de melhorias na saúde, alimentação, a educação em relação ao meio ambiente, e também em aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e de igualdade de gênero, essas experiências em agroecologia em seus lotes e na comunidade perpassa para além de uma simples atividade tendo em vista a amplitude que as unidades demonstrativas proporcionam como também a cooperação, companheirismo e a coletividade, portanto, é relacionar o que aprenderam na escola e fazer como atividade prática nas comunidades, é fazer agroecologia na prática junto as famílias, aqui temos o exemplo da horta mandala, horta comunitária e o SAFs entre outros.

No lote desenvolvi alguns experimentos em agroecologia, eu tive a possibilidade de estar desenvolvendo o sistema agroflorestal (SAF) e hortas mandala, tudo na base da agroecologia [...] horta comunitária e associação das mulheres do assentamento e sempre tive esse contato com à terra e uma coisa que me ajudou bastante nesse curso foi a questão de saber manejar o solo, controles de pragas, técnicas de adubação verde, e a matéria orgânica como cobertura de solo. (Entrevista 2, em 22 de dezembro de 2018).

Para mexer no lote agora ficou mais fácil, na realidade antes eu não tinha conhecimento nenhum, eu imaginava que agroecologia era só

plantar e colher aquele alimento como se fosse só orgânico e na realidade não é. A agroecologia abrange um leque de conhecimentos como; questão cultural, social, igualdade de gênero, enfim, ele abre muito a nossa mente, você entra com uma visão fechada e sai com uma visão bem aberta [...] penso que não é só plantar, mas tem tudo a ver com outras dimensões da agroecologia que também tem que cuidar o solo, cuidar do meio ambiente, cuidar da água, e também as relações com a própria família [...] temos que praticar a agroecologia e não é da noite para o dia que você consegue fazer com que o lote ou a comunidade se tornar agroecológico, é pouco a pouco, temos que ter paciência, estudo e dedicação, então estou num processo de transição agroecológica e está dando resultados positivos. (Entrevista 5, em 8 de janeiro de 2019).

Sendo assim, Caporal, Costabeber, Paulus (2006) reforça que a agroecologia é apresentada como uma alternativa ao sistema agroalimentar hegemônico capitalista, portanto, o uso de técnicas é compartilhar conhecimentos, saberes, práticas e conseqüentemente diversos valores que promove o desenvolvimento do espaço e formas sustentáveis de vida, mediante as teorias estudadas em sala de aula e logo praticar essas técnicas a campo fortalecendo os educandos e educandas no sentido de propor mudanças ao agricultor.

Eu não enxergo à terra assim como um alicerce eu enxergo à terra como um ser vivo, que tem que cultivar aquela vida, o solo é vivo, ele não é o alicerce, você tem que cuidar do solo, ou seja, você tem que estar sempre fazendo o manejo correto para que ele não se danifique mais, e o conhecimento ajuda a recuperação do solo, algumas áreas que a gente vai trabalhando dá pra ver uma recuperação legal [...] no dia-a-dia eu desenvolvo algumas experiências que é aplicar urina de vaca diluída sendo fertilizante e que dá um ótimo resultado, também o húmus da minhoca que vem nutrindo a planta e a deixa menos vulnerável ao ataque de pragas, fica uma planta forte, resistente e isso é muito importante. O policultivo também se torna um controlador de pragas junto com outros tipos de plantas e isso é muito bom [...] o consórcio é importante porque você controla as plantas invasoras, você controla o local com a capinagem. No SAF o consórcio é fundamental, pois, se consegue ter vários alimentos em um determinado lugar e contribui com o solo através das técnicas agroecológicas, tipos de cobertura do solo e também a água, do ar, dos ecossistemas em geral, porque o SAF na realidade ele é uma floresta que produz agroecologia, porém, também aparece várias dificuldades como a água que foi então meu maior problema, pois, não tenho sistema de irrigação só água da chuva mesmo. (Entrevista 5, em 8 de janeiro de 2019).

É importante frisar que o curso, segundo os educandos entrevistados, foi de grande contribuição na construção do conhecimento agroecológico no qual a

educação aparece de forma expressiva, principalmente em questões voltadas ao desenvolvimento de comunidades no território (FERNANDES, 2012). A educação e agroecologia caminham lado a lado e o curso foi o grande propulsor desse movimento e a transformação do território onde esses educandos vêm, mas também a transformação dos próprios educandos, pois, são atores de transformação social (PETERSEN; DIAS, 2007).

A educação acontece em diversos espaços da escola, mostrando que não é somente dentro de sala que se aprende como reforça Freire (1987), esses espaços enriquecem os processos de ensino-aprendizagem dos educandos e trazer experiências concretas em agroecologia, portanto, os espaços da escola são espaços para a reflexão coletiva que traz presente a trocas de experiência, bem como sistematizar elementos teóricos quanto práticos também em outras áreas do conhecimento.

Nas entrevistas são destacados elementos que contribuíram com o desenvolvimento do capítulo, e que o curso promoveu em suas vidas, não é somente a formação técnica e sim uma formação humana, com ética, espiritualidade e com racionalidade. Novos valores foram agregados em suas vidas e que vão direcionar em métodos e que permita fazer alterações na sociedade em que vivemos.

5 CONCLUSÕES

A pesquisa tem nos proporcionado elementos relacionados à educação no seu sentido de relação entre a teoria e prática. Repensarmos na formação humana através dos processos dos princípios humanizadores que com formam a reivindicação de luta de classes, sendo que a educação humanista, libertadora, tem trajetória de debate desde os processos revolucionários e que se projetam na luta latino-americana de reivindicações pelo acesso à educação e mesmo nas formulações de processos educativos próprios.

No desenvolvimento do primeiro capítulo do trabalho sobre educação e formação técnica destacamos salientamos que o processo educativo é um processo de transformação, ou seja, os sujeitos se transformam a partir dos valores que contribuem para seu crescimento formando um sujeito crítico da realidade. Nesse capítulo destacamos a contribuição da pedagogia socialista e os legados da revolução Russa como parte de construção do trabalho, esse período histórico traz uma nova pedagogia, com novas formas de educar, trabalho prático, especialização, fundamentos baseados no social, técnico e científico em que desenvolviam atividades cotidianas tratando a realidade onde cada educando vive com propósito de contribuir para uma sociedade mais justa.

A formação politécnica a partir de referências históricas de contexto da revolução Russa questiona a lógica do trabalho técnico como unicamente trabalho manual. Nesse sentido a formação politécnica é baseada na importância da relação intelectual e crítico tendo uma ampla diversidade de aprendizados, todos os sujeitos poderiam participar desse processo revolucionário. Nesse sentido, a revolução Russa deixa como legado, estimular educadores de que é possível transformar a realidade em que se vive através da educação e a formação politécnica. O MST traz essa formação e insere na sua militância e tem como princípio básico a educação e seu processo metodológico baseado na metodologia de alternância, como processos fundamentais para a relação teoria-prática, e tem como desafio a desconstrução da educação voltada para o mercado de trabalho, fazer com que os assentados e acampados sejam participantes ativos da luta pela reforma agrária, a transformação social no campo e também na cidade.

Para o MST a educação cumpre um papel fundamental, pois, além de proporcionar a alfabetização das crianças, jovens e adultos ela também contribui

com formação política e os avanços da luta pela terra. Nesse sentido é importante ter em todos os espaços do MST a prática educativa e a experiência prática que são fundamentais para lidar com diferentes situações que exige tomada de decisões, e que fortaleça a busca pelo conhecimento, agindo de forma interdisciplinar principalmente quando atuam nos territórios de reforma agrária.

Os cursos de formação no MST voltados para os camponeses têm se fortalecido através do PRONERA, e tem como foco proporcionar valores humanistas e conhecimentos politécnicos com intuito de fornecer assistência técnica e constituir os processos de produção nos assentamentos e acampamentos no compromisso baseado na agroecologia, assim como em todas as dimensões da vida cotidiana (gênero, economia, produção, saúde, etc).

No segundo capítulo sobre agroecologia considero que é entendida como bandeira de luta, e vem numa perspectiva de reconstituir a relação sociedade e natureza, além da produção de alimentos saudáveis, compreende na igualdade de gêneros, na economia solidária, a permanência da família no campo e no abastecimento dos mercados locais, como consequências e continuidade da luta por melhores condições de vida. Salientamos que o termo agroecologia vem no sentido de contrapor o modelo de produção do agronegócio que traz uma série de consequências e desastres ambientais como a contaminação e a poluição, como resultado de uso de insumos externos e químicos.

A agroecologia se torna um instrumento de luta política que não apresenta somente o viés da produção no campo, ela discute em sua amplitude diversas outras temáticas que compõe o nosso cotidiano como conjunto social, cultural e biológico como seres vivos. Ela também é compreendida com viés pedagógico que pode proporcionar melhorias nos territórios de reforma agrária, que vai além de pensarmos o modelo de agricultura. Esse viés pedagógico enfatiza que os conhecimentos devem ser compartilhados entre os sujeitos com intuito de garantir saúde e bem-estar e não numa perspectiva de mercado como é trazido pelo agronegócio. A agroecologia deve ser trabalhada nos assentamentos e os técnicos devem ser responsáveis por isso, mas não somente no sentido de passar conhecimento, mas sim de compartilhar com os camponeses tudo o que aprendeu e os camponeses também transmite o que sabem, portanto, ambos aprendem.

No terceiro capítulo realçamos que a escola pensada a partir do modelo capitalista não é um modelo de escola para que as pessoas possam usufruir de

conhecimentos, pois se assim fosse poderia colocar o próprio funcionamento do capitalismo em risco. Nesse sentido a escola deve ser pensada também para atender as necessidades do povo e ter uma relação com a vida entre o local e social, porém com esse trabalho entendemos que ter uma escola em área de assentamento não significa que vamos resolver todos os problemas que o assentamento possui, (a organização das famílias, a falta de infraestruturas como moradia, luz, água, a falta de créditos, a dificuldade em produzir alimentos entre outros problemas que temos em nossos assentamentos), temos que entender que esses problemas vão para além de uma situação pedagógica.

A escola para o MST deve ampliar buscas por novos horizontes, fortalecendo o poder popular e a transformação global para transformar sociedade capitalista numa sociedade mais igualitária. Nesse entendimento, dizemos que a pedagogia trazida pelo MST, e que é introduzida na escola especificamente no curso trabalhado fixa como alicerce a construção histórica da pedagogia socialista, que vem na perspectiva de buscar o entendimento e a compreensão, ou seja, sempre temos algo a aprender com o legado dos trabalhadores e trabalhadoras de suas organizações daquele período histórico.

O curso forma sujeitos que aprendem a lidar com os preconceitos e todas as formas de injustiças e de opressão, questão de gênero, racismo. No curso a formação é politécnica e deve contribuir na formação de consciência não somente dos educandos, mas também em suas comunidades, proporcionando uma base de conhecimento científico e político que colabore no processo para se ter uma sociedade mais justa.

A pedagogia usada no curso, tem a intencionalidade formativa na construção dos processos educativos exercidos dentro do espaço da escola e também fora dela, esses espaços formam os educandos e o constitui como seres humanos e atua na construção da escola quanto projeto real de educação e de instrumentos para o povo do campo, e isso implica nos caminhos para as transformações a partir dos espaços da escola e do curso, enfrentando as contradições e conflitos. Entende-se que a educação no contexto da agroecologia deve atuar no intuito de modificar os territórios, os educandos têm a tarefa de mediar os conflitos e relações de poder que se estabelecem nesses territórios, assim como fortalecer a organização social e a construção de um projeto popular para o país e que tenha como foco a luta pela terra. Pensar a educação e as formas de organização coletiva fortalece a

agroecologia e valoriza o estudo, a pesquisa e o trabalho como princípios educativos, promovendo um pensamento crítico e novos valores com uma formação profissional. Nessa perspectiva é necessário projetar pedagogicamente a escola e a agroecologia na reconstrução dos assentamentos e acampamentos e isso tem que partir da base.

O curso oferecido pela escola cumpre duas finalidades importantes, a primeira é que os acampados, assentados, e pertencentes a diversas organizações sociais possam ter uma formação politécnica de qualidade, a outra é que os educandos possam estar aptos a contribuir em diversos tipos de ações nos territórios e atender suas demandas, essa formação devido a forma pedagógica passada no curso da ao educando uma visão humanística e política da realidade em que vive. A agroecologia proposta pelo curso também é uma alternativa para que se tenha uma agricultura sustentável nos territórios e entende-se que isso é possível através da participação popular e a união com os saberes populares, a prática e o conhecimento científico. Porém, preza aspectos relacionados a produção, mas também relaciona a questões políticas, culturais, sociais e econômicas e ambientais.

Portanto, a dinâmica do curso e o tema da agroecologia proporcionaram aos educandos uma interação entre os próprios educandos e também com os espaços da escola tendo uma interdisciplinaridade fomentando o conhecimento popular ao acadêmico e isso foi fundamental para exercitar o dialogo dos saberes. Nesse sentido é fundamental o papel dos camponeses que tem que se sentir parte das ações educativas, elevar o nível do conhecimento do camponês e fazer com que esse camponês possa ser reprodutor desses ideais. Sendo assim, temos que mesclar esses saberes para se conhecer e transformar o território.

O espaço da escola contempla diversos espaços educativos, e esses espaços se interagem com os tempos educativos fortalecendo ainda mais a compreensão de diversos temas que o curso se dispõe a trabalhar com os educandos, e isso contribui no processo de aprendizagem que expressaram valores como a coletividade, o companheirismo e a autogestão durante todo o período de tempo escola. No processo de entrevista de alguns educandos foi possível observar avanços, pois no curso ouve um processo com diversos aprendizados, e apesar de ir adquirindo gradativamente são aprendizados que os educandos levam para a toda a vida.

As entrevistas foram importantes no desenvolvimento do trabalho, durante a entrevista observei que os educandos estão bem engajados em atuar como

técnicos, vários educandos estão dando sequência na carreira acadêmica após o término do curso, estão fazendo especialização, graduação e até atuando como técnico em agroecologia, isso demonstra que mesmo com as dificuldades da conjuntura atual os conhecimentos adquiridos no curso proporcionam a continuidade dos estudos, e melhoraram suas condições de vida tanto no lote de reforma agrária como também em suas comunidades.

Contudo, esse estudo e pesquisa é relevante, pois, nos direcionou a um curso que buscou formar pessoas com propósito bem maior, conhecer o território, conhecer os espaços, inserir a pedagogia com foco na agroecologia que é uma formação que vai além da formação com técnicas, o curso prepara para vida. Nesse sentido perguntamos; se o curso consegue contemplar diversos resultados positivos então, porque não conseguimos atingir uma meta de cursos por ano? Essa pesquisa também abre possibilidades para novos estudos, a partir dos espaços da escola é possível interagir os tempos educativos com os espaços propostos pela escola, e a agroecologia sendo trabalhada pedagogicamente em diversas áreas do conhecimento, isso abre um leque de variáveis dependendo do foco que se quer pesquisar.

Enfim, compreendo com esse trabalho que o curso propõe uma educação diferente por ser uma escola diferente, pois, a educação que temos nas escolas convencionais já não cumpre o objetivo a que se propõe muito menos atender as necessidades das famílias do e no campo. Ter no espaço de assentamento uma escola que se propõe a trabalhar os partir dos princípios formativos é também pensar no tipo de pessoas que queremos formar.

Sendo de extrema importância formar pessoas comprometidas com a transformação social, e a luta dos povos do campo, é ter autonomia, atuar de forma racional e, ao mesmo tempo, ter radicalidade que é direcionado pelo conhecimento científico da realidade. Mas também tomar essa realidade para si, e estabelecer relações sociais que nos movimenta e nos direciona nesse processo como um todo, que os conhecimentos adquiridos no curso virem ferramentas que possam ser utilizadas na luta cotidiana de modo consciente e organizadas, nos coletivos de trabalhos, e se fortalecendo quanto resistência contra o avanço do sistema capitalista nos territórios camponeses, pois, para o MST a educação é uma arma revolucionária.

REFERÊNCIAS

- AGUILLAR, Cláudia Maria Bernava. 2018. 161 f. **Elementos de contraposição à cidadania burguesa nas práticas pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. 2018.
- AGUILLAR, Cláudia Maria Bernava. A formação para a cidadania nos projetos políticos pedagógicos de uma Escola Técnica do Centro Paula Souza (CEETEPS) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: X Seminário Nacional HISTEDBR, 2016, Campinas. **Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR**. Campinas: HISTEDBR/UNICAMP, 2016. v. 10. 17 p.
- ÂNGELO, Aline Aparecida et al. **Educação na reforma agrária: uma experiência das estagiárias da UFV/MG**. 2008. 12 p.
- BALESTRO, Moisés Villamil; SAUER, Sérgio; A diversidade no rural, transição agroecológica e caminhos para a superação da Revolução Verde: introduzindo o debate. In: SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moises Villamil. (Org.). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. Expressão Popular. São Paulo, 2009, p. 7-15.
- BELLENTANI, Natália Freire. 2015. 175 f. **A territorialização dos monopólios no setor sucroenergético**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Geografia, São Paulo, 2014 - 2015.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000
- BUENO, Sandra Maria Rodrigues. 2014. 72 f. **Expansão da monocultura do eucalipto e seu impacto econômico na transformação da paisagem na vida e no desenvolvimento da população do município de Itapetininga/SP**. Monografia (Licenciatura em Geografia) —Universidade de Brasília, Itapetininga-SP, 2014.
- CALDART, Roseli Salete. et al. **Escola em Movimento: Instituto de Josué de Castro**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- CALDART, Roseli Salete. MOVIMENTO SEM TERRA: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, Jan/Jun 2003. p. 50-59
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra** / Roseli Salete Caldart – 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra. Escola é mais que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000^a. p. 315-405
- CALDART, Roseli Salete. Reforma Agrária Popular e Pesquisa: desafios de conteúdo e forma de produção científica. In: CALDART, Roseli Salete;

ALENTEJANO Paulo. (Org.): **MST, Universidade e Pesquisa**. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2014, p. 137-169

CALDART, Roseli Salete. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: PIRES, João Henrique et al. (Org.) **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações. 2017. p. 265-330.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina. Movimiento Sin Tierra y Educación. Educación: lo público, lo privado y lo común. **Revista Contrapunto**. Debates en movimiento. Volume 6. 2015. p. 161-169

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. **Agroecologia: Matriz disciplinas ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável**. Brasília - DF. SEAE, abr. 2006. p. 45-80. Disponível em: <http://biblioteca.emater.tche.br:8080/pergamumweb/vinculos/000005/000005f5.pdf>. Acesso em: 13 de jan. 2019.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 563-571.

COELHO, Maria Cândida de Pádua. Resenha do texto Educação e Luta de Classes de Aníbal Ponce. **Revista Educação e Filosofia Uberlândia**, 1990. p. 165-167.

CORREIA, Cristiane da Silva. MST E EDUCAÇÃO: Discursividade sobre uma concepção de educação integral. **I Simpósio Mundial de Língua Portuguesa SIMELP**, São Paulo. 2008. 17 p.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo. Editora Atlas. 1985.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. 2006a. Disponível em: <http://dowbor.org/06edulocal.doc>. Acesso em: 20 de abr. 2018.

DOWBOR, Ladislau. **O desenvolvimento local e a racionalidade econômica**. 2006b. Disponível em: <http://dowbor.org/06deslocalcurto4p.doc>. Acesso em: 20 de abr. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. 1994. 207 f. **Espacialização e Territorialização Da Luta Pela Terra: A formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Geografia, São Paulo. 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a Tipologia de Territórios. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. (Org.) **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 744-748.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 32-52.

FERREIRA, André. **A presença de Paulo Freire na América Latina**. VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. 2013.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko.**: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, Recife. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um encontro com a pedagogia do oprimido** - Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo. Cortez. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 274-281.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 748-755.

GHEDINI, Cecília Maria. Escola em Movimento: Instituto de Josué de Castro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, jan./mar. 2015. Editora UFPR. p. 325-329

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB. 1999. p. 39-48.

GONZÁLEZ DE MOLINA, Manuel. **Introducción a la Agroecología**. Madri: Sociedad Española de Agricultura Ecológica, 2011. 72 p

GUEVARA, Nicolás. A Educação Popular no Século XXI. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (Org.) **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 213-218

ILLICH, Iván. **La sociedad desescolarizada**. México: Editorial Planeta. 1985. 64 p. **INCRA**, 2017. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/noticias/jovens-assentados-em-sao-paulo-concluem-ensino-tecnico>. Acesso em: 16 de nov. 2017.

ITERRA. Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul. In: **Cadernos do ITERRA**, ano VII, n. 13, Veranópolis, 2007.

JOHANN, Paulo Davi. 2015. 176 f. **A formação teórico-prática do técnico em agroecologia na escola 25 de maio de Fraiburgo/sc**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis -SC. 2015/2015

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 500-507.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantínovna. **A construção da pedagogia socialista (Escritos selecionados)**. In: FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Org.) São Paulo: Expressão Popular, 2017, p, 81-88.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrad. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo. Editora Atlas. 2003.

LEITE, Ivonaldo. Educação popular, ontem e hoje: perspectivas e desafios. **Revista espaço acadêmico** - n.176. 2016.

LENIN, Vladimir Ilyich. **Como iludir o povo com os slogans de liberdade e igualdade**. Tradução por Roberto Goldkorn. 3. Ed. São Paulo: Global Editora. 1980. 55 p.

LIMA, Adriene Viana. Educação do campo e pedagogia da alternância: algumas considerações metodológicas. Entrelaçando, **Revista Eletrônica de Culturas e Educação** nº6, V.2, 2012. p. 46-60.

LIMA, Aparecida do Carmo et al. Reflexões sobre a educação profissional em Agroecologia no MST: desafios nos cursos técnicos do Paraná. In: RODRIGUES, Fabiana de Cássia; NOVAES, Henrique Tahan; BATISTA, Eraldo Leme. (Org.) **Movimentos Sociais, Trabalho Associado e educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo, 2015. p. 191-216.

MACHADO, Decio. Construyendo alternativas contrahegemónicas al sistema educativo. Educación: lo público, lo privado y lo común. **Revista Contrapunto**. Debates en movimiento. Volume 6. 2015. p. 161-169.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro; FILHO, Luiz Carlos Pinheiro Machado. **A dialética da agroecologia: contribuição para o mundo com alimentos sem veneno**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. 356 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005. 128 p.

MICHELOTTI, Fernando. Residência Agrária. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 581-586.

MOHR, Naira Estela Roesler; VENDRAMINI, Célia Regina. A formação técnico profissional no contexto do MST. **Revista do Centro de Educação UFSM**. Jan/abr 2008. Dossiê: Educação do campo. V. 33, n.1, p. 107-126.

MOLINA, Mônica Castagna.; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores? Reflexões Sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, v. 22. 2014. p. 220-253.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20. 2015. p. 1057-1080.

MST. Agroecologia: uma construção coletiva da classe trabalhadora. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/09/10/agroecologia-uma-construcao-coletiva-da-classe-trabalhadora.html>. Acesso em: 18 de abr. 2018.

MST. Educação. Disponível em: <http://www.mst.org.br/educacao/> Acesso em: 29 jan. 2016.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. 2005. 318 f. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Campinas, Campinas. 2005.

NOVAES, Henrique Tahan. Produção destrutiva, agroecologia e ensino médio integrado do Movimento Sem Terra. In: VALADÃO, Adriano da Costa et al. **Economia Solidária e Tecnologia Social: práticas e reflexões**. Ponta Grossa: Estúdio texto, 2018. p. 97-120.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo, 2007, 184 p.

OLIVEIRA, Elia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília Lopes de. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 237-244.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 280-285.

PAULA, Adalberto Penha de; SAVELI, Esméria de Lourdes. A construção de uma escola necessária para a educação do campo e o projeto educativo do MST. **Revista Diálogos**. V 17, N 1. 2012. p. 17-25.

PETERSEN, Paulo. Agriculturas Alternativas, In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 40-46.

PETERSEN, Paulo; DIAS, Ailton. (Org.) **Construção do conhecimento agroecológico: novos papéis, novas identidades**. Brasília: Articulação Nacional em Agroecologia, 2007. 285 p.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 445 p.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 17-36.

PONCE, Aníbal. **Educación y lucha de clases**. Buenos Aires, Cártago. 1975. 118 p.

PUPO, Marcelo de Albuquerque Vaz; CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. Reflexões sobre a formação de técnicos-educadores em Agroecologia no campo paulista. **Revista Agriculturas: experiências em agroecologia**, v.7, n.4. 2010. p. 12-16.

REGO, Thelmely Torres. 2011. 190 f. **A formação técnico-profissional em agroecologia no MST/SP**. Dissertação (Mestrado). Orientadora: Célia Regina Vendramini. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. SC. 2011.

REGO, Thelmely Torres. Reflexões sobre a formação do Ensino Médio Técnico em Agroecologia no MST. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. 16 p.

REIS, Ana Terra. 2015. 169 f. **Trabalho, Políticas Públicas e Resistência em Assentamentos do estado de São Paulo: um estudo do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)**. Orientador: Antônio Thomaz Junior. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Presidente Prudente - SP, 2015.

RIBEIRO, Marlene. Emancipação *versus* Cidadania. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 301-306.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; NOVAES, Henrique Tahan. Notas sobre movimentos sociais e educação: desafios da luta entre capital e trabalho na realidade brasileira. In: PIRES, João Henrique et al. (Org.) **Questão Agrária**,

Cooperação e Agroecologia. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações. 2017. p. 241-261.

RODRIGUES, Marli de Fátima. Proposta educativa do MST: uma tentativa de afirmação frente a história de negação da educação das classes populares. **Revista GUAIRACÁ.** nº19. 2003. p. 89-108.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 629-637.

SANTOS, Milton. **Por uma nova geografia.** 2012. 188 p.

SAQUET, Marcos Aurelio. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007. 193 p.

SAUER, S. **Agricultura familiar versus agronegócio: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro.** Brasília. Embrapa. 2008. 73 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 39. ed. Campinas, 2007. 102 p.
SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde.** 2003. p.131-152.

SOUZA, João Francisco de. A Vigência da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (org). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 241–250.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Educação popular qualificada: eis a chave do progresso.** 2003. Disponível em:
<http://www.apedu.org.br/site/2013/03/05/educacao-popular-qualificada-eis-a-chave-do-progresso/>. Acesso em: 01 fev. 2018.

TARROW, Sidney. **O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político.** Petrópolis: Vozes, 2009. p. 13-45.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. **Paulo Freire e a luta pela educação no MST.** 2015.

TOLEDO, Víctor; BASSOLS, Narciso Barrera. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais.** São Paulo. Editora Expressão Popular, 2015.

VARGAS, Jorge Osório. Educação Popular: a atualização do desafio de construir o bem comum na sociedade. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. (Org.) **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 189 – 194.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES,** v. 27, 2007. p. 121-135.

WANSCHELBAUM, Cinthia. Educación y lucha de clases. Aníbal Ponce. Buenos Aires, **Perfiles educativos**, Ediciones Luxemburg, vol. XXXVII, núm. 149, 2015, p. 219-228.

ZIBECHI, Raúl. La educación en los movimientos sociales. **Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas**. 2008.

ZIBECHI, Raúl. Os movimentos sociais latino-americanos: tendências e desafios. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana. (org). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 198-207.

ZUGASTI, Carlos Guadarrama; ORTEGA, Laura Trujillo; MIRANDA, César Ramírez. Agroecología y desarrollo rural en Mexico: bases agroecológicas, sistemas sostenibles y soberanía alimentaria. In: SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moises Villamil. (Org.). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. Expressão Popular. São Paulo, 2009, p. 99-136.