

Educação popular e experiências educativas em Agroecologia¹

Marcio Gomes da Silva²

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar os princípios da educação popular que contribuem e fundamentam a estruturação de processos de formação em agroecologia. Situamos historicamente as experiências e as concepções de educação popular, de forma a compreender sua relação com o desenvolvimento das experiências educativas que passaram a compor essa concepção educacional. Partimos da experiência histórica do Movimento Agroecológico no desenvolvimento de processos formativos junto a trabalhadores/as do campo na Zona da Mata de Minas Gerais. Utilizamos como procedimentos de pesquisa a análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Os princípios e práticas da educação popular se manifestam e fundamentam a organização pedagógica do Movimento Agroecológico da seguinte forma: a) elaboração de métodos e técnicas de estudos e de socialização; b) criação de ambientes favoráveis à experimentação e sistematização conjunta de tecnologias alternativas desenvolvidas entre técnicos/as, agricultores/as e pesquisadores/as; c) elaboração de recursos pedagógicos e metodologias participativas voltadas para a extensão rural; d) diálogo de saberes, ou seja, pela interação entre diferentes formas de conhecimento; e) princípio educativo do trabalho camponês; e f) postura pedagógica crítica e democrática na condução dos processos educativos.

Palavras-chave

Educação popular. Agroecologia. Experiências educativas.

¹ Artigo elaborado a partir da pesquisa de doutorado realizada entre 2016 e 2020, no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFF, sob o parecer de nº 2.766.649. Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil, com período sanduíche na Universidad de Córdoba, Espanha; professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil; membro do Núcleo de Educação do Campo e Agroecologia (ECO/UFV) e do Programa de Extensão Universitária Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP/UFV). E-mail: marcio.gomes@ufv.br.

Popular education and educational experiences in Agroecology

Marcio Gomes da Silva³

Abstract

The aim of this article is to identify the principles of popular education that contribute to and support the structuring of processes for the formation in agroecology. Historically, we situate the experiences and conceptions of popular education in order to understand its relation with the development of educational experiences that became part of this educational concept. We start from the historical experience of the Agroecological Movement in the development of training processes with field workers in the Zona da Mata of Minas Gerais, Brazil. We used as research procedures document analysis, bibliographical research and semi-structured interviews. The principles and practices of popular education manifest themselves and support the pedagogical organization of the Agroecological Movement in the following way: a) elaboration of study and socialization methods and techniques; b) creation of favorable environments for the joint experimentation and systematization of alternative technologies developed among technicians, farmers, researchers; c) development of pedagogical resources and participatory methodologies aimed at rural extension; d) knowledge dialogue, that is, through the interaction between different forms of knowledge; e) educational principle of peasant work; and f) critical and democratic pedagogical posture in conducting educational processes.

Keywords

Popular education. Agroecology. Educational experiences.

³ PhD in Education, Fluminense Federal University, State of Rio de Janeiro, Brazil, with a sandwich period at the Universidad de Córdoba, Spain; assistant professor at the Department of Education, Federal University of Viçosa, State of Minas Gerais, Brazil; member of the Rural Education and Agroecology Nucleus (ECOA/UFV) and of the University Extension Program Technological Incubator of Popular Cooperatives (ITCP/UFV). E-mail: marcio.gomes@ufv.br.

Introdução

Este estudo busca analisar de que forma a educação popular (EP) fundamenta as experiências educativas de formação em agroecologia⁴. Para tanto, partiremos da experiência histórica do Movimento Agroecológico no desenvolvimento de processos formativos na Zona da Mata de Minas Gerais. Estamos considerando o Movimento Agroecológico como um processo de formação humana, de produção de entendimento de mundo, de concepções de campo e de sociedade. Essas concepções orientam e mobilizam diferentes movimentos sociais do campo nas lutas políticas na América Latina, com elaboração de propostas de educação contextualizadas ao modo de vida das populações do campo. Também são produzidas tecnologias sociais adaptadas aos contextos socioculturais, econômicos e ecológicos, em que o conhecimento advindo da experiência e os saberes do trabalho camponês mobilizados para o manejo dos sistemas de produção fornecem os princípios técnico-produtivos que orientam o conteúdo programático.

O desenvolvimento de práticas educativas na Zona da Mata mineira se articula à crítica sobre impactos causados no meio ambiente e na vida das populações do campo pelo projeto agroindustrial de agricultura. Nessa dinâmica social, se tem o surgimento dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR) (em 1986); a criação do Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata mineira (CTA-ZM) (em 1987) e o envolvimento de professores/as e estudantes vinculados à Universidade Federal de Viçosa (UFV), que iniciam processos educativos juntos aos agricultores/as, no final década de 1980 (CARDOSO; FERRARI, 2006).

As experiências de EP desenvolvidas pelos movimentos sociais, sobretudo pela organização Sindical dos Trabalhadores Rurais, fundamentada pela Teologia da Libertação⁵ e posta em prática pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB)⁶, subsidiaram a elaboração de processos de socialização e espaços dialógicos em que a intencionalidade da interação dos

⁴ Agroecologia pode ser definida como: “uma disciplina que fornece os princípios ecológicos básicos para estudar, manejar e desenhar agroecossistemas produtivos e conservadores dos recursos naturais, apropriados culturalmente, socialmente justos e economicamente viáveis” (ALTIERI, 2012, p. 9).

⁵Na década de 1960, a Igreja Católica passou por uma renovação e fez a opção pelos pobres, a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965). As elaborações sobre a pobreza como uma condição estrutural do capitalismo, fruto da exploração do trabalho, e a vinculação da teologia e prática cristãs no sentido de superação dessa condição são as bases do que passou a ser denominado como Teologia da Libertação (LIBÂNIO, 2013).

⁶ As CEB se organizavam (e ainda se organizam) como pequenos grupos em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural) para discussão da realidade. Em um contexto no qual havia poucos espaços de reflexão coletiva em função da supressão das liberdades políticas, as CEBs foram espaços privilegiados de reflexão comunitária e organização política e como “espaço de expressão da palavra do oprimido” (BETTO, 1981, p. 10).

saberes do trabalho camponês e do conhecimento científico fundamentaram as experiências educativas desenvolvidas na Zona da Mata mineira.

Essas experiências históricas de organização popular produziram princípios ético-políticos e técnico-produtivos que se consolidaram enquanto matrizes formativas do Movimento Agroecológico. Pretende-se identificar como as experiências de EP contribuíram para a formação dos princípios pedagógicos do Movimento Agroecológico. Almeja-se, também, contribuir teoricamente com análises que vinculam a educação às mudanças sociais e ecológicas necessárias para a construção de um processo civilizatório menos predatório, tanto dos recursos da natureza, quanto dos seres humanos.

Metodologia

Elegemos como campo empírico os municípios de Araponga, Espera Feliz e Divino, que se encontram entre duas unidades de conservação: o Parque Estadual da Serra do Brigadeiro e o Parque Nacional da Serra do Caparaó, na zona da mata mineira. Essa escolha ocorreu em função do número de pesquisas, projetos de extensão rural e universitária desenvolvidos pelo CTA-ZM e pela UFV. Desde a década de 1990, ocorrem atividades do Movimento Agroecológico nesses municípios.

Como procedimentos de pesquisa, combinamos diferentes métodos. O primeiro consistiu na análise documental (SHIROMA, 2005). O objetivo da análise documental foi identificar a concepção educacional e as mediações presentes na produção pedagógica do Movimento Agroecológico.⁷ Outro método utilizado foi a pesquisa bibliográfica que se concentrou em teses, dissertações e artigos, resultantes de estudos sobre a agroecologia na Zona da Mata mineira. Realizamos entrevistas semiestruturadas⁸, o que permitiu flexibilidade no diálogo com os informantes. Foram entrevistadas 18 pessoas no total, sendo 8 (oito) agricultores e 3 (três) agricultoras (dentre os quais 4 eram jovens), 1 (um) técnico e 2 (duas) técnicas do CTA-ZM, 2 (duas) professoras e 2 (dois) professores da UFV. Durante algumas entrevistas ocorreu a caminhada pela unidade produtiva onde o agroecossistema ajudou a mediar o diálogo com os agricultores/as. Concomitante às entrevistas também foram realizadas pesquisas de campo a partir da participação em eventos de formação, em que se

⁷ Foram analisados relatórios, cartas políticas de eventos e textos de debates produzidos pelo CTA-ZM, na interação com a universidade entre 1987 e 2019.

⁸ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal Fluminense-UFF, sob o parecer nº 2.766.649. Todas as pessoas entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As identidades dos entrevistados foram preservadas ao longo do texto.

observou tanto a estruturação de métodos e conteúdos, quanto os depoimentos dos participantes. Esses depoimentos foram registrados no caderno de campo e usados como fonte para compor o enredo analítico do artigo.

Sentidos atribuídos à educação popular

Segundo Streck (2010), a construção social da EP e suas fontes pedagógicas são atribuídas, sobretudo, às perspectivas de um paradigma educacional latino-americano ligado aos conhecimentos dos povos indígenas e camponeses, que vão atribuindo um sentido para EP enquanto uma ação educativa e pedagógica estreitamente relacionada ao contexto histórico-cultural dos sujeitos-trabalhadores que a produzem (STRECK, 2010).

No caso do Brasil, a elaboração da concepção de EP se desenvolve em pelo menos três contextos históricos. Uma primeira refere-se à ideia de instrução pública e estava presente na primeira república (SAVIANI, 2013). O contexto histórico de transição de um modelo agrário exportador para um modelo urbano industrial, bem como a ampliação ou universalização do acesso da população pobre aos processos de escolarização marcaram a perspectiva de EP no período de 1889 até 1930 (PALUDO, 2005).

Vinculada a um contexto marcado pelo desenvolvimentismo, no período entre 1940 e 1963, a instrução pública, de acordo com Saviani (2013), estava associada à alfabetização e se configurava, ao mesmo tempo, como “um empreendimento, no âmbito das várias práticas adotadas pelo Estado brasileiro, para difundir a ideologia dominante e garantir a reprodução das relações de produção” (MANFREDI, 1980, p. 41), enquanto fazia emergir movimentos e experiências educativas que se distanciavam das propostas do Estado e se vinculavam ao “interesse orgânico das classes subalternas” (MANFREDI, 1980, p. 42).

É na década de 1960 que a EP assumiu outros contornos, mobilizando propostas de emancipação social. Saviani (2013) atribui essa mudança de sentido à criação, em 1961, do Movimento de Educação de Base (MEB). Nessa perspectiva, a EP passou a ter associada à sua prática a participação política e a tomada de consciência do povo acerca da realidade brasileira.

Com o Golpe Civil-Militar em 1964, adentramos um processo em que as diversas práticas e movimentos de EP passaram a sofrer perseguição por parte do Estado. Nas décadas de 1970 e 1980, tanto na América Latina como no Brasil, a EP foi considerada como “sinônimo de movimento social popular”, uma vez que começa a ser vista como “parte integrante do processo organizativo das classes e camadas populares” (GOHN, 2013, p. 33).

No contexto do campo, a luta por reforma agrária, terra e trabalho conforma os espaços de desenvolvimento de experiências em EP. Gohn (2013) destaca como o campo foi um espaço privilegiado para ações das CEB que, por meio de seu trabalho educativo de formação de lideranças, proporcionou o surgimento de várias iniciativas de organização populares no Brasil. A criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, marcou a presença dos setores críticos e de esquerda da Igreja Católica nas regiões de conflitos sociais e engendrou processos de formação de trabalhadores/as e de apoio aos processos jurídicos e de organização por meio da criação de sindicatos de trabalhadores rurais (PESSOA, 2016).

A contribuição teórica de Paulo Freire ocupa um espaço importante no pensamento pedagógico latino-americano e suas obras são parte constituinte do movimento educativo do século 20 que passou a se denominar EP (STRECK, 2010). Em suas análises, destaca-se o papel do educador-político, em que se postula, por meio da conscientização, a mudança social (GOHN, 2013).

O vínculo entre educação e política, que são vistas como indissociáveis por Paulo Freire, compõe a sua análise da realidade brasileira em que a inexperiência democrática causada pela ausência de participação política, resultado de nossa história marcada pela escravidão, pela colonização e pela relação de dependência externa, é tida como a responsável pelas relações de paternalismo e autoritarismo presentes ainda hoje em nossa sociedade (FREIRE, 1959).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2014) nos indaga: “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 2014, p. 43).

Há a constatação da contradição opressores/oprimidos na sociedade capitalista. A educação, nesse contexto, tendo como intencionalidade a superação dessas contradições, necessita promover espaços de “inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora”, por meio da “práxis autêntica”, da reflexão e ação dos homens e mulheres sobre o mundo na perspectiva de transformá-lo, uma vez que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (FREIRE, 2014, p. 54).

Na *Pedagogia do Oprimido*, portanto, os oprimidos vão desvelando o mundo, e, à medida que o desvelam, comprometem-se a transformar a realidade opressora. Esse “desvelamento” se dá pelo diálogo. Diálogo entendido como práxis, como um processo “crítico e libertador”, como um “esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições,

concretas” (FREIRE, 2014, p. 72). O movimento dialético da realidade concreta é que deve mediar a práxis, o processo indicotomizável de ação e reflexão que orienta os processos educativos (FREIRE, 2014).

Com diálogo se deve buscar o conteúdo programático da educação. As problemáticas concretas a serem superadas, que condicionam ou são determinantes para a manutenção da opressão, devem ser os “conteúdos” dessa educação libertadora. Do contrário, o que se tem é uma educação bancária, segundo a qual os trabalhadores/as são vistos como “vazios” de conteúdo. Por isso, para Freire (2014), “não podemos chegar nos camponeses e apenas entregar-lhes conhecimento ou impor-lhes um método de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos” (FREIRE, 2014, p. 117). Se assim o fizermos, promoveremos uma “invasão cultural”, uma imposição de uma visão de mundo que não pertence ao “que-fazer” do povo, e que, portanto, não pode ser capaz de desvelar a realidade contraditória e opressora (FREIRE, 2014).

Para compreender a formação de trabalhadores/as do campo em agroecologia sob essa perspectiva, é necessário entendermos o processo de modernização da agricultura⁹ enquanto uma relação pedagógica, em que interação técnicos/as, pesquisadores/as e camponeses/as. Em muitos desses espaços, há a consolidação de intervenções sociais vinculadas aos referenciais tecnológicos distantes dos processos de trabalho realizados na agricultura camponesa¹⁰.

Uma educação que se pretende libertadora, parte da compreensão da unidade produtiva camponesa também como uma unidade cultural, em que o processo educativo de capacitação dos camponeses não seja considerado apenas uma transferência (imposição) técnica vinculada à modernização agrícola (agricultura industrial capitalista), mas, também, uma atividade criadora (FREIRE, 1981). Ou seja, existe um repertório de conhecimento que tem uma historicidade, um vínculo com um modo de vida, com uma cultura camponesa.

Paulo Freire exerce uma enorme influência nos processos educativos desenvolvidos no contexto rural junto aos camponeses. O seu livro *Extensão ou Comunicação?* traz uma crítica aos processos de extensão rural. A primeira crítica é sobre o termo “extensão”, que tem o

⁹ “O conceito de modernização da agricultura constitui uma visão do processo histórico que supõe o passo de uma organização social tradicional de caráter campesino com vínculos de parentesco, religião e etnicidade modelados no seio de grupos domésticos, a outra racionalidade, burocratização, tecnologia e ciência como valores essenciais no marco da família nuclear: as sociedades industriais avançadas” (GUZMÁN, 1991, p. 59).

¹⁰ A agricultura camponesa possui como especificidade e característica o fato de que a manutenção e a reprodução social e econômica da família estão baseadas mais nos produtos obtidos da natureza, por meio de múltiplos usos, na qual, em última instância, se priorizam valores de uso (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

sentido de estender conhecimentos e técnicas aos camponeses, na acepção de que estes são desprovidos de conhecimento e de cultura (FREIRE, 1977). No caso da prática social que o termo denomina, trata-se de estender um projeto de modernização da agricultura, um conjunto de técnicas e tecnologias que se vinculam ao modelo de agricultura baseado em insumos químicos, inseridos no processo de modernização da agricultura. A perspectiva de educação inerente à extensão é difusionista, ou seja, a perspectiva é de “convencer” os camponeses a adotarem determinadas tecnologias sem levar em consideração o conhecimento, a realidade vivida e o contexto sociocultural.

Para Freire (1977), a perspectiva difusionista da extensão rural concebia (e ainda concebe) os camponeses como desprovidos de cultura e conhecimento, vistos como meros recipientes das técnicas “modernas”, sem um processo crítico e reflexivo acerca das consequências de sua implantação. Como resposta a esse equívoco, emerge a categoria de dialogicidade, que preconiza a produção do conhecimento por meio da análise da realidade em que estão inseridos os camponeses.

O diálogo ocorre na problematização dos determinantes históricos e culturais que constituem a realidade. Essa reflexão e as diferentes dimensões que a compõem (caráter produtivo, econômico, cultural, político) é a mediação pela qual se produz o conhecimento. No caso da agricultura camponesa, esses determinantes envolvem tanto as contradições do modo de produção capitalista, expressos na modernização da agricultura e sua imposição ao fazer camponês, quanto à resistência do modo de vida camponês, expressas na sua cultura, na sua visão de mundo e na forma como reproduzem a sua existência.

A dialogicidade, portanto, é concebida como uma reflexão profunda sobre as relações sociais no campo, as condições do solo, as manifestações culturais e as formas e saberes do trabalho camponês. Um processo de extensão rural e de educação, junto aos camponeses/as na implantação de técnicas agrícolas (principalmente as técnicas agroecológicas), deve se propor a ser dialógico. Do contrário, promoveremos uma invasão cultural. De acordo com Freire (1977), “toda invasão cultural sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores” (FREIRE, p. 41, 1977).

O processo de invasão cultural limita a compreensão de que existe um conhecimento acumulado e transmitido por meio da cultura camponesa. Dessa forma, negando esse conhecimento tradicional e os saberes do trabalho camponês como fonte de conhecimento, negamos a possibilidade de estabelecer um processo educativo que parta da cultura

camponesa ou “da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, (possibilitando) que eles aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 1977, p. 33).

Portanto, o vínculo da EP, como uma orientação para a formação de trabalhadores/as em agroecologia, está na problematização das condições concretas do campo, do modo de vida (social, cultural, produtivo e econômico) dos camponeses. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento dessas práticas, por meio do trabalho camponês, se configura enquanto um princípio educativo, que produz um conhecimento transmitido pela experiência historicamente acumulada por gerações e que se mantém pela cultura e pela experiência socialmente compartilhada nos diferentes espaços de sociabilidade e de produção da vida (TOLEDO; BARRERA BASSOLS, 2015).

Ao questionar as mediações estabelecidas por instituições de pesquisa e agências de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e seus processos de invasão cultural, Paulo Freire propõe a extensão enquanto comunicação, ou seja, um processo dialógico. A partir dessa proposta é que surgem diversas metodologias participativas, na tentativa de estabelecer um processo educativo que leve em consideração práticas estabelecidas pelos camponeses, os saberes do trabalho camponês. Portanto, é por meio da realidade vivenciada por camponeses, pelos processos de trabalho camponês, que os temas e conteúdos programáticos dos processos de formação de trabalhadores/as se constituem e se elaboram.

Fundamentos e princípios pedagógicos da educação popular: reflexões a partir das experiências educativas do Movimento Agroecológico

As referências pedagógicas iniciais, desenvolvidas pelo CTA-ZM, no final da década de 1980, eram as chamadas práticas de estimulação dedutiva. Tratava-se de experimentos em campo com objetivo de promover eventos demonstrativos sobre o uso de uma tecnologia alternativa e os impactos que ela causava. De acordo com depoimento do entrevistado 13, fundador do CTA-ZM, funcionavam da seguinte forma: “A gente ia para o campo e pegava uma área do cafezal, montava dois quadrados no chão [experimentos], um a gente botava água e pedia para o pessoal [agricultores] observarem o que eles viam” (Depoimento entrevistado 13, CTA-ZM e UFV). Na área coberta com matéria orgânica, a água era retida e mantinha a umidade do solo, na outra área com o solo exposto, a água “lavava” o solo, levando junto nutrientes. O experimento evidenciou a importância da cobertura do solo para evitar a erosão.

O objetivo era promover processos dialógicos (FREIRE, 2014) com as experimentações comunitárias vinculadas aos processos de trabalho camponês. Uma série de tecnologias alternativas foi difundida nas décadas de 1980 e 1990, tais como cobertura morta, compostagem e curva de nível. Tais tecnologias alternativas eram adaptadas aos contextos locais, e ao se vincularem aos saberes do trabalho camponês, à dinâmica do processo de trabalho camponês, também produziam princípios técnico-produtivos que consideramos como matriz pedagógica do Movimento Agroecológico.

A partir da criação do CTA-ZM (1987), inicia-se a construção de um ambiente de interação e de sensibilização por meio de cursos, encontros, seminários, reuniões entre agricultores/as, sindicalistas, técnicos/as, estudantes e pesquisadores/as, que passam a elaborar processos de intervenção social para implantação de tecnologias alternativas. O CTA-ZM, como parte de um processo social mais amplo iniciado pela rede PTA-FASE¹¹, utilizava como princípios pedagógicos as orientações produzidas por essa experiência, atuando no sentido de identificar os problemas dos agricultores/as e, por meio de experimentações de tecnologias alternativas, superá-los.

As experimentações bem-sucedidas passaram a compor um acervo, sistematizado de uma forma que fosse possível difundi-las para um conjunto mais amplo de agricultores/as e comunidades rurais (CINTRÃO, 1996). Várias cartilhas foram produzidas com essa intencionalidade no período, com diferentes conteúdos sobre armazenamento e seleção de sementes de milho crioulo, uso de caldas para combater doenças nas lavouras, bem como produção de insumos orgânicos, como identificamos na pesquisa documental.

Nessa fase inicial, temos uma reflexão importante sobre os aspectos pedagógicos. À medida que a interação acontecia, iniciam-se as intencionalidades do CTA-ZM em tornar a questão tecnológica, das tecnologias alternativas, uma temática que fosse também incorporada pelo Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais, como uma pauta importante para o movimento. Esses sindicatos se tornaram os principais interlocutores entre os agricultores/as experimentadores/as que produziam inovações em tecnologias alternativas em suas propriedades em nível comunitário e o CTA-ZM. As discussões em relação às tecnologias envolviam debates diversos, de acordo com Cintrão (1996, p. 78):

Um dos eixos da discussão (o mais lembrado pelos agricultores) era a contraposição ao uso de produtos químicos: partiam do problema dos altos

¹¹ Tratava-se do Projeto Tecnologias Alternativas (PTA), desenvolvido pela ONG FASE, na década de 1980. Esse projeto foi responsável pela criação de diversos Centros de Tecnologias Alternativas no Brasil, dentre eles o CTA-ZM.

custos dos insumos, discutiam os danos ambientais à saúde causados tanto pelos agrotóxicos quanto pela adubação química, e os interesses envolvidos na indústria química. Exemplos de ‘saídas’ eram representados pelos venenos caseiros (alternativos aos agrotóxicos) e pela conservação do solo com incremento do seu teor de matéria orgânica (com práticas como compostagem orgânica e adubação verde, alternativas à adubação química).

Há um vínculo dos princípios ético-políticos (não usar veneno), fundamentando os princípios técnico-produtivos (alternativa aos agrotóxicos, caldas). A construção de alternativas, segundo a descrição feita por Cintrão (1996), ao analisar o trabalho dos técnicos do CTA-ZM, contrapõem-se ao modelo de agricultura hegemônica. A dependência dos agricultores aos insumos externos, principalmente em relação à adubação com uso de fertilizantes industrializados, é utilizada como argumento de ‘convencimento’ sobre a vantagem das tecnologias alternativas.

As ideias de participação e valorização do conhecimento dos agricultores estavam presentes, entretanto, sem um conhecimento de como integrá-los nos processos concretos de inovação técnica. A partir do momento em que se tem a reflexão sobre como promover processos participativos, em que os saberes do trabalho camponês são referenciais para elaboração de propostas tecnológicas voltadas para o campo, tem-se um vínculo entre processos de trabalho camponês e processos de produção pedagógica.

É nesse contexto que se inicia o desenvolvimento de Diagnósticos Participativos de Agroecossistemas (DRPA) como forma de compreender a realidade das comunidades rurais de uma maneira mais aprofundada. Ao mesmo tempo em que se modifica a orientação teórico-metodológica (da agricultura alternativa para agroecologia), deslocam-se também as concepções de tecnologias alternativas para o enfoque nos agroecossistemas (CARDOSO; FERRARI, 2006). Essa mudança de enfoque se deu porque “perdeu o sentido essa história de área de experimentação, começamos a pensar melhor quais eram os agroecossistemas da Zona da Mata” (Depoimento entrevistado 13, CTA-ZM e UFV).

Os DRPA se constituíam em um conjunto de técnicas participativas que eram desenvolvidas como forma de promover um entendimento comum acerca da realidade das comunidades rurais e construir intervenções técnicas que viessem a contribuir para a superação dos problemas identificados (CARDOSO; FERRARI, 2006). Os diagnósticos passaram a orientar diferentes processos de intervenção social envolvendo o Movimento Agroecológico na Zona da Mata mineira. Desde intervenções voltadas à elaboração de Planos de Desenvolvimento Local (PDL), aos processos participativos que levaram à delimitação da área onde viria a se constituir o Parque Estadual da Serra do Brigadeiro, na década de 1990

(CARDOSO; FERRARI, 2006). Barbosa (2005) analisa como o envolvimento dos trabalhadores/as rurais, vinculados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araponga-MG, contribuiu para a redefinição da área de abrangência da unidade de conservação em torno da Serra do Brigadeiro.

Esse processo também gerou um debate coletivo importante que redefiniu os processos de trabalho camponês, como por exemplo, deixar de fazer uso do fogo como uma prática agrícola de “capina”. Os diagnósticos foram responsáveis em promover essa reflexão, o que implicou em mudanças no processo de trabalho. Os diagnósticos também apontaram demandas técnicas específicas, ampliando a rede de relações com a universidade na tentativa de superação de questões técnico-produtivas levantadas pelos agricultores/as (BARBOSA, 2005).

Outra experiência educativa importante que se desenvolveu na relação pedagógica é a prática de intercâmbio. Os intercâmbios podem ser compreendidos na forma como os atores envolvidos no movimento de agricultura alternativa trocavam informações e técnicas desenvolvidas por outras organizações ou pelos agricultores experimentadores, como afirma o entrevistado 13: “desde o início a gente começou a conhecer as experiências” (Depoimento entrevistado 13, CTA-ZM e UFV).

Os intercâmbios estiveram presentes no Movimento Agroecológico de diferentes formas e com distintas concepções acerca de sua estruturação pedagógica. Nas décadas 1980/1990 foi concebido como forma de conhecer experiências de organizações e práticas alternativas desenvolvidas na América Latina. Assim, ocorreram diversos intercâmbios entre técnicos dos CTA-ZA, bem como entre técnicos e agricultores no conhecimento de experiências agroecológicas desenvolvidas no Brasil e em outros países da América Latina. O foco dessas práticas de trocas era, em sua essência, o processo de trabalho camponês mediando a produção de conhecimento.

As práticas de intercâmbios demonstraram uma relação próxima entre processos pedagógicos e processos de trabalho, por proporcionarem uma maior “efetividade do processo de diálogo” (depoimento entrevistado 13, CTA-ZM e UFV) uma vez que para os/as agricultores/as, ver e ouvir de um/uma outro/a agricultor/a o resultado de uma prática agroecológica é um princípio pedagógico eficaz na reaplicação dessas práticas.

Da mesma forma, uma agricultora de Divino-MG afirma que a efetividade do intercâmbio se deve ao fato de que são “agricultores falando para agricultores” (Depoimento entrevistada 1, Divino), ou seja, os agricultores, ao falarem em um espaço cuja intencionalidade é a troca de conhecimentos acerca dos processos de trabalho no campo, em

seus dizeres estão contidos experiências e saberes do trabalho, que passam a mediar a produção de conhecimento. Como afirma a professora da UFV, entrevistada 17, em seu depoimento: “Reconhecer o conhecimento está em conhecer a forma desse meio de produção, o meio de produção da vida, da cultura dessas pessoas. Não é só reconhecer a importância do conhecimento em si, mas conhecer a cultura” (Depoimento entrevistada 17, UFV).

Esse fundamento pedagógico do Movimento Agroecológico se encontra presente em metodologias desenvolvidas na América Latina vinculadas aos movimentos sociais do campo e a organizações não governamentais. O “Camponês a Camponês” (SOSA *et al.*, 2013) é um exemplo da materialidade desse princípio de promover encontros entre camponeses, a fim de produzir conhecimento acerca dos processos de trabalho vinculados às práticas agroecológicas, ou o intercâmbio entre camponeses. De acordo com Machín Sosa *et al.* (2013), a metodologia “Camponês a Camponês” tem como aspectos essenciais a problematização, que se baseia, sobretudo, no diagnóstico rural participativo; a experimentação, que trata da adaptação das práticas apreendidas aos contextos locais de cada agroecossistema e, por fim, a multiplicação dessas práticas, caracterizando-se como objetivo principal de seu programa formativo (SOSA *et al.*, 2013).

Em termos de desenvolvimento do método, há alguns processos pedagógicos que são utilizados de forma a incorporar o trabalho camponês como um princípio educativo. Esses processos pedagógicos são: a) a roça como instrumento de experimentação; b) os testemunhos realizados pelos camponeses sobre sua experimentação; c) as demonstrações da experiência como componente didático, sempre seguidas de uma explicação; d) exibição de produtos, sementes, materiais e inovação; e) dinâmicas de animação, bem como a presença de místicas, poesias, canções; f) apresentações teatrais; g) fotografias, imagens, vídeos; h) oficinas definidas pelos camponeses; visitas, intercâmbios e diagnósticos (SOSA *et al.*, 2013).

Compreender a dimensão da cultura camponesa como mediação dos processos educativos requer um entendimento de que as técnicas e os processos de elaboração do conhecimento científico, bem como as experimentações e os procedimentos empíricos, ou seja, os processos de trabalho camponês, são condicionados histórica e culturalmente (FREIRE, 1981). Nesse sentido, o processo de modernização da agricultura, seu conjunto de técnicas e procedimentos, também se caracterizam enquanto uma manifestação cultural, de entendimento de campo e de sociedade que se contrapõe às formas de manifestação da cultura camponesa.

Nos processos de intercâmbios e experimentação historicamente desenvolvidos na Zona da Mata mineira, consolidou-se a concepção de agroecossistema como unidade de

análise, de forma que os processos de trabalho, as relações sociais de produção e a cultura camponesa são mediações para análise e elaboração de técnicas adaptadas aos distintos contextos e agroecossistemas da região. Segundo a entrevistada 17, professora da UFV, o intercâmbio agroecológico:

É uma metodologia fácil de fazer, mas precisa da mediação [moderação]. As coisas não acontecem sem mediação. Elas não nascem espontaneamente [existe intencionalidade]. Essa mediação pode ser feita por qualquer um. Mas é claro que quando tem uma diversidade de conhecimento – daí a importância de ter técnico, cientista, agricultor – você contribui para avançar nos processos [de transição agroecológica]. (Depoimento entrevistada 17, UFV).

Durante os intercâmbios, as pessoas caminham pela propriedade enquanto observam algum processo, símbolo ou material que chamou a atenção. O que foi destaque e despertou a curiosidade é levado para o círculo de debate entre os agricultores/as, técnicos/as e pesquisadores/as. Tem-se um processo de descodificação, uma análise e consequente reconstituição da situação vivida. Esses processos são importantes porque “trazem essa compreensão de diversidade de pensamentos, traz a dimensão de construção coletiva” (Depoimento entrevistada 17, UFV).

Durante a pesquisa de campo, acompanhando o intercâmbio agroecológico sobre solos no município de Divino-MG, em novembro de 2019, um agricultor fez uma avaliação ao final da atividade e ressaltou a importância da reflexão e do processo criador revelado pelos intercâmbios, nas palavras do agricultor, “os intercâmbios não dão respostas prontas, ele nos desafia a mudar a nossa prática. Demora para compreender isso, mas quando você compreende começa a fazer sentido” (anotação do Caderno de Campo).

Isso significa que o processo de produção de conhecimento “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas” (FREIRE, 1987, p. 45). De acordo com o entrevistado 16, para que o diálogo aconteça, é necessária a “centralidade na participação” de forma a “socializar aquela realidade local com pessoas que também vivem aquela realidade fora do seu lugar, como um exercício constante da exigência da palavra” (Depoimento entrevistado 16, UFV). Nesse sentido, o entrevistado 16 apresenta um entendimento acerca dos processos dialógicos das experiências educativas do Movimento Agroecológico em que a palavra científica, ao ser dita, “se coloca como a verdade”, como um pensamento único e verdadeiro, e que não permite a contradição. À medida que se coloca a possibilidade de outros entendimentos, de outras

epistemologias ancoradas na forma como os trabalhadores/as reproduzem a existência, por meio do diálogo, tem-se “uma possibilidade de outros pensamentos” (Depoimento entrevistado 16, UFV).

Nesse sentido, retomamos a discussão da EP e as orientações de Paulo Freire (2014, p. 117):

não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes de modo geral imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção ‘bancária’, entregar-lhes ‘conhecimento’ ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos.

Independentemente dos recursos pedagógicos, métodos ou técnicas utilizadas para promoção do diálogo, o que queremos chamar a atenção é para a concepção de ser humano, de conhecimento, de campo e de sociedade, que orientam os processos educativos. “Dar voz” às pessoas por meio de temas geradores e, ao mesmo tempo, trazer outras formas de conhecimento, sistematizado e acumulado historicamente pelas ciências, ou nas palavras da entrevistada 17: “A questão teórica é importante, mas a natureza e o agricultor são o livro principal” (Depoimento entrevistada 17, UFV).

Esse é um princípio pedagógico importante do Movimento Agroecológico, a construção do conteúdo programático vinculado às “situações problemas”, dos processos de trabalho camponês que, em suas distintas mediações, são colocadas pelos agricultores como temas e conteúdo que passam a compor as experiências educativas, em que “se a gente tem o ambiente diverso, e os elementos não estiverem invisibilizados (cultura camponesa, processos de trabalho camponês) o processo educativo está posto, o ambiente produz a sua intencionalidade” (Depoimento entrevistada 17, UFV).

Para que os processos dialógicos sejam capazes de produzir uma análise que não se restrinja a uma visão focalista das problemáticas sociais (FREIRE, 2014), é necessário que o conteúdo programático traga aspectos da totalidade, das contradições do modo de produção capitalista e dos processos de dominação dos oprimidos, nesse caso em questão, do próprio conhecimento enquanto uma forma de dominação.

Durante a pesquisa de campo, acompanhando o intercâmbio sobre solos em Divino-MG, percebe-se que a perspectiva educacional contida na intervenção produziu um olhar sobre os aspectos do solo no contexto das relações sociais de produção. Com uma análise de solo feita em laboratório em mãos (análise dos componentes químicos), discutiu-se como a

análise focalista é uma forma de dominação. A informação contida na análise de solos traz um tipo de conhecimento que além dos agricultores não dominarem, serve como orientador de um processo de trabalho (quantidade de adubação mineral solúvel necessária para a lavoura, por exemplo).

Em detrimento a essa visão focalista, no intercâmbio, discutiu-se o solo como parte do universo cultural dos camponeses, como parte integrante do agroecossistema e do conjunto das relações sociais de produção, ou seja, como parte dos processos de trabalho camponês. Nesse sentido, o debate se deu de forma a compreender o solo para além de seus componentes químicos, mas como uma totalidade, com diferentes interações ecológicas e processos de trabalhos estabelecidos (plantio de árvores, cobertura do solo para produção de matéria orgânica, diversificação produtiva para manter uma biodiversidade capaz de reforçar as interações ecológicas no sistema produtivo), que modificam o agroecossistema e, ao modificá-lo, produzem também outro entendimento sobre a natureza, agora como um conhecimento decodificado que, por meio de um processo dialógico, não exerce mais a dominação sobre o processo de trabalho, evidenciando o trabalho camponês como um mediador do processo de ensino-aprendizagem, ou como princípio educativo.

Ao pedir aos/às agricultores/as que tragam elementos que compõem o agroecossistema em análise para o centro do debate, apresentam-se as relações concretas da realidade. A decodificação vem como forma de aprofundar e associar outras mediações (históricas, econômicas, culturais, políticas) ao tema/símbolo/palavra escolhida/o. Essa problematização é que permite a compreensão coletiva acerca da problemática em questão. Assim, para além da dinâmica promovida pelo método, existe uma concepção de educação, segundo a qual a perspectiva de mudança refere-se à estrutura agrária e produtiva.

Outro fundamento da EP presente nos princípios pedagógicos do Movimento Agroecológico inspira-se nos círculos de cultura de Paulo Freire. Vinculados inicialmente aos processos de alfabetização, os círculos de cultura eram “centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo” (FREIRE, 1980, p. 141). Mais que uma substituição normativa do termo “escolas noturnas para adultos”, até então utilizado para nomear as turmas de educação de jovens e adultos, o funcionamento dos círculos de cultura envolvia três concepções: a) palavra geradora: palavras associadas a temas, discutidos nos círculos de cultura e escolhidas pela riqueza temática e pela riqueza fonética; b) codificação: a representação de aspecto da realidade c) decodificação: leitura da realidade, na qual, por meio da problematização, podem ir superando as formas ingênuas de compreender o seu mundo (FREIRE, 1980).

A perspectiva de temas geradores, codificação e decodificação passa a ser incorporada aos processos de intervenção social promovidos pelo Movimento Agroecológico como forma de promover a “leitura da realidade” (FREIRE, 1980). A partir de uma caminhada pela propriedade da família anfitriã, os/as camponeses/as identificam elementos que chamam a atenção (amostra de solos, mudas, sementes, plantas doentes, dentre outros elementos), que funcionam como codificação, significando uma representação da realidade (situação problema). Esses elementos são colocados ao centro e, a partir de então, inicia-se o processo de decodificação, uma leitura coletiva da problemática em questão. A partir de então, tem-se uma orientação das ações futuras voltadas à superação das problemáticas decodificadas.

Ao vincular o círculo de cultura aos processos educativos ancorados em metodologias participativas, os temas ou palavras geradoras são definidos segundo a compreensão das relações sociais de produção (envolvendo também a cultura camponesa como componente dessas relações), pelos/as agricultores/as. A codificação e decodificação são realizadas juntamente com agricultores/as e técnicos/as. A superação da situação problema se dá nas práticas ancoradas nos princípios da agroecologia.

A materialidade desses fundamentos se expressa no resgate de formas de trabalho tipicamente presentes na agricultura camponesa, como o mutirão ou troca de dia de serviço, como espaços de socialização de conhecimentos e práticas econômicas organizadas pelo trabalho associado (TIRIBA; FISCHER, 2013). Os mutirões são muito presentes na cultura camponesa como uma forma de organização do trabalho coletivo. De acordo com Candido (1979), o mutirão se refere à troca de dias de serviço, no qual um/uma camponês/a se predispõe a ajudar no trabalho de outro, na confiança de que terá seu trabalho também auxiliado pelo camponês que o/a ajudou (CANDIDO, 1979). Trata-se do princípio econômico da reciprocidade.

A pesquisa de campo demonstrou como um grupo de agricultores/as agroecológicos em Divino-MG resgatou os mutirões, uma prática tipicamente camponesa, e ressignificou como mutirões agroecológicos. Para além da troca de dias de serviço, esses mutirões são caracterizados como processos educativos, de socialização de técnicas de manejo agroecológico e de conhecimentos sobre agroecologia. Os mutirões agroecológicos são “mutirões de práticas para alavancar um pouco esses processos agroecológicos” (Depoimento entrevistada 1 – Divino-MG). Ao mesmo tempo, também são espaços de socialização política, de assuntos do sindicato, das políticas públicas de agricultura familiar em que, pelo fato de

estarem todos juntos, trabalhando, “você acaba conversando sobre outras coisas” (Depoimento entrevistado 2, Divino-MG).

Em relação à dimensão da cultura camponesa, Barbosa (2005), ao analisar a relação entre a Cultura Puri e a EP no município de Araponga-MG, afirma que há:

uma intensa articulação sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e de sua fina busca da regeneração agroecológica a partir do diálogo com tecnologias alternativas. E, dentro disso, as estratégias, ações e diretrizes da educação popular são a práxis que possibilita as explicações encontradas a respeito das subalternidades e constrangimentos históricos que criam a possibilidade de um nós inclusivo, apesar de tanta repressão colonial. (BARBOSA, 2005, p. 29).

Chamamos a atenção para o envolvimento no Movimento Agroecológico, a partir do Movimento Sindical dos Trabalhadores rurais e da criação do CTA-ZM, como um processo formativo, ou seja, o envolvimento na experiência como formação sociocultural e de criação de uma consciência ambiental e uma concepção de natureza baseadas na agroecologia. Ao se formarem na experiência (fazer-se) ou na “tessitura agroecológica ecopedagógica” (BARBOSA, 2005), os/as trabalhadores/as também formam uma racionalidade ambiental (LEFF, 2006) que carrega os saberes que precisam ser desvelados, saberes do trabalho camponês, fundamentais para a elaboração dos processos educativos.

O envolvimento no Movimento Agroecológico formou uma perspectiva crítica ancorada nas concepções de EP. Os saberes do trabalho camponês, expressos tanto nas formas de interação com a natureza, bem como nas formas de organização social (mutirão, trocas de dias, reciprocidade) presentes na cultura camponesa, vão estabelecendo as bases para a construção de tempos e espaços formativos distintos, apropriados e reconfigurados à realidade local.

A EP fundamenta e vai se constituindo na elaboração dos processos dialógicos presentes na experiência. Nesse sentido, a práxis educativa se faz presente nas orientações de técnicas, métodos e metodologias de socialização de conhecimentos. Dessa forma, há o reconhecimento do trabalho camponês e dos saberes que lhe são associados como mediação para a construção do conhecimento agroecológico e, sobretudo, de uma práxis educativa transformadora.

Em síntese, “três coisas estão na raiz de tudo: a) a questão do merecimento do conhecimento [do/a agricultor/a], porque empodera; b) a reconexão com a natureza, porque dá autonomia; c) a questão política, porque te coloca em um outro lugar na luta pela

transformação” (Depoimento entrevistada 17, UFV). Essas concepções de agroecologia associadas às experiências de EP fundamentam e se constituem como princípios de elaboração pedagógica do Movimento Agroecológico.

Considerações finais

Há uma concepção de conhecimento presente na EP, uma perspectiva que considera as formas de vida da agricultura camponesa, formas de produção da existência e de produção da cultura como conteúdo programático de sua educação. Nesse sentido, a EP se constitui na experiência de formação em agroecologia promovida pelo Movimento Agroecológico, ao mesmo tempo em que fundamenta essa experiência.

Os princípios e práticas da EP se manifestam e fundamentam a organização pedagógica do Movimento Agroecológico da seguinte forma: a) elaboração de métodos e técnicas de estudos e de socialização; b) criação de ambientes favoráveis à experimentação e sistematização conjunta de tecnologias alternativas desenvolvidas entre técnicos/as, agricultores/as, pesquisadores/as; c) elaboração de recursos pedagógicos e metodologias participativas voltadas para a extensão rural; d) diálogo de saberes, ou seja, pela interação entre diferentes formas de conhecimento; e) princípio educativo do trabalho camponês; f) postura pedagógica crítica e democrática na condução dos processos educativos.

Em síntese, por meio dos princípios pedagógicos constituídos, a partir das experiências educativas desenvolvidas na Zona da Mata mineira, temos um referencial que nos ajuda a pensar na elaboração de processos educativos (escolares e não escolares) que consigam interagir com as diferentes formas de conhecimento presentes na construção do conhecimento agroecológico no Brasil, sendo a EP, uma referência histórica e fundamental na elaboração desses processos educativos, que produzem autonomias e cidadanias entre sujeitos vinculados.

Referências

ALTIERI, M. **Agroecologia**: as bases científicas para uma agricultura sustentável. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular; ASPTA, 2012.

BARBOSA, W. A. **Cultura puri e educação popular em Araponga, MG**: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, RS, 2005. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_17787af131e79c87457ac3b2876b0527. Acesso em: 15 nov. 2021.

BETTO, F. **O que é comunidade eclesial de base**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudos sobre o caipira paulista e a transformação de seus meios de vida. 5. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979.

CARDOSO, I. M.; FERRARI, E. A. Construindo o conhecimento agroecológico: trajetória de interação entre ONG, universidade e organizações de agricultores. **Revista Agriculturas**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 28-32, 2006.

CINTRÃO, R. P. **ONGs, tecnologias alternativas e representação política do campesinato**: uma análise da relação entre o Centro de Tecnologias Alternativas e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais na Zona da Mata Mineira. 1996. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Tese. Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. *In*: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (org.). **A questão política da EP**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 16-39.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

GOHN, M. da G. Educação popular e movimentos sociais. *In*: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 33-48.

LIBANIO, J. B. Teologia em revisão crítica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 32, p. 1.328-1.356, dez. 2013. Doi: 10.5752/P.2175-5841.2013v11n32p1328. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/about/contact>. Acesso em: 15 nov. 2021.

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

SOSA, B. M. *et al.* (org.) **Revolução agroecológica**: o movimento de camponês a camponês da ANAP em Cuba. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MANFREDI, S. M. A Educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Gramsci. *In*: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R.(org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PALUDO, C. Educação popular e movimentos sociais. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2005, Novo Hamburgo. **Anais [...]**. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2005.

PESSOA, J. de M. Educação popular na Pastoral da Terra. *In*: COMISSÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CPT. **CPT: 40 anos de fé, rebeldia e esperança**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GUZMÁN, E. S. **Sobre las orígenes de la agroecología en el pensamiento marxista e libertario**. La Paz: AGRUCO; Plural Editores, 2011. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20170928051030/pdf_551.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Doi: 10.5007/%25x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 10 dez. 2021.

STRECK, D. (org.) **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TIRIBA, L.; FISCHER, M. C. B. Aprender e ensinar a autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 527-551, maio/ago. 2013. Doi: 10.5007/2175-795X.2013v31n2p527. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p527>. Acesso em: ?

TOLEDO, V.; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

Submetido em 2 de setembro de 2021.

Aprovado em 31 de janeiro de 2022.