

Agroecologia no Brasil: um plural articulado pela educação popular

Andréa Alice da Cunha Faria¹

Resumo

As ideias discutidas neste trabalho têm como base uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi analisar a existência de vínculos político-pedagógicos entre a educação popular e a agroecologia. Por meio de uma historiografia do processo de desenvolvimento do movimento agroecológico brasileiro, o estudo revela como a práxis da educação popular foi constituindo um “plural articulado”, refletido em avanços significativos e novos desafios. Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas referências bibliográficas e fontes primárias, como documentos e entrevistas com sujeitos históricos dessa construção social e política. Os principais resultados apontam que, do ponto de vista político, os vínculos entre a educação popular e a agroecologia se manifestam pelo caráter de resistência e pelo crescente protagonismo na construção de alternativas de desenvolvimento para o país. Do ponto de vista pedagógico, ambos se articulam pela preponderância da realidade vivida como ponto de partida e de chegada e por uma intensa práxis – elementos que instituem um dinâmico movimento social, responsável por construir a agroecologia no Brasil ao mesmo tempo em que atualiza a educação popular.

Palavras-chave

Educação popular. Agroecologia. Desenvolvimento social. Paulo Freire.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil; professora na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil. E-mail: andrea.cfaria@ufrpe.br.

Agroecology in Brazil: an articulated plurality by popular education

Andréa Alice da Cunha Faria¹

Abstract

The ideas discussed in this paper are based on doctoral research, which aimed to analyze the existence of political-pedagogical links between popular education and agroecology. Through a historiography of the development process of the Brazilian agroecological movement, the study reveals how the praxis of popular education has constituted an “articulated plurality”, reflected in significant advances and new challenges. Bibliographic references and primary sources, such as documents and interviews with historical subjects of this social and political construction, were used to conduct this research. The main results indicate that, from a political point of view, the links between popular education and agroecology are manifested by the character of resistance and their growing protagonism in the construction of development alternatives for the country. From a pedagogical point of view, both are articulated by the preponderance of lived reality as a starting and ending point and by an intense praxis – elements that establish a dynamic social movement, responsible for building agroecology in Brazil while updating popular education.

Keywords

Popular education. Agroecology. Social development. Paulo Freire.

¹ PhD in Education, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; professor at the Federal Rural University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil. Email: andrea.cfaria@ufrpe.br.

Introdução

Nas últimas décadas, a agroecologia tem despertado crescente interesse em diversos setores da sociedade brasileira e mundial e, consequentemente, se tornado objeto de múltiplas disputas. No campo político, essas disputas se manifestam, primeiramente, na definição de prioridades e na destinação de recursos públicos entre a agricultura familiar e a agricultura empresarial; e, em segundo lugar, em uma disputa conceitual, expressa nas diferentes narrativas sobre os significados do termo “agroecologia”. No campo econômico, as disputas se concentram na ocupação de espaço no crescente mercado de produtos agroecológicos e orgânicos.

A pesquisa que sustenta o presente artigo não buscou adentrar o debate sobre a agroecologia no Brasil a partir de uma perspectiva normativa acerca do conceito, mas, sim, contribuir para a reflexão acerca dos significados e desafios dessa construção histórica, tomando como foco de investigação seus vínculos com a educação popular.

Para tanto, o artigo retoma o percurso investigativo desenvolvido na pesquisa de doutorado cujo objetivo foi demonstrar e analisar a existência de vínculos político-pedagógicos entre a educação popular e a agroecologia. Esse percurso possibilitou a elaboração de uma historiografia do movimento agroecológico brasileiro, por meio da qual evidenciam-se expressões concretas desses vínculos. Por essa razão, torna-se imprescindível que tal trajetória também seja apresentada aos leitores e leitoras.

A hipótese que orientou a pesquisa foi formulada nos seguintes termos: caso existam vínculos entre a agroecologia e a educação popular, estes teriam sido constituídos ao longo dos processos históricos de interação entre sujeitos sociais que se colocaram “em movimento” na conformação do que, na contemporaneidade, se reconhece como “agroecologia”. Tal hipótese fundamenta-se em dois postulados. O primeiro refere-se à compreensão, amplamente consolidada, da agroecologia como uma tríade composta por Ciência, Prática e Movimento Social (Wezel *et al.*, 2009):

- a) Uma “ciência” porque produz conhecimento científico no senso estrito do conceito, além de que “representa um salto epistemológico e metodológico que propicia novas maneiras de fazer ciência. Ou seja, a Agroecologia já construiu um novo paradigma científico. É uma ciência política e socialmente comprometida” (Toledo, 2016, p. 43).
- b) Uma “prática” porque as inovações tecnológicas que a constituem enquanto ciência não resultam apenas das conquistas dos centros de pesquisa acadêmica, como também da prática

dos/as agricultores/as. “A inovação tecnológica na Agroecologia resulta tanto do conhecimento tradicional camponês quanto do conhecimento acadêmico” (Toledo, 2016, p. 43).

c) Um “movimento social” porque reúne em sua construção um conjunto de sujeitos sociais que se articulam em torno de um campo de ideias comuns, como é possível perceber por meio dos “congressos e encontros de Agroecologia que, basicamente, consistem em oportunidades para a reunião de acadêmicos, gestores públicos e representantes de organizações de agricultores e movimentos sociais” (Toledo, 2016, p. 43).

O segundo postulado nos remete a Carlos Rodrigues Brandão, um renomado educador brasileiro que define a educação popular “como um movimento de educação ou, se quisermos, como a educação em estado de movimento” (Brandão, 1984, p. 8). Ao participar do debate conceitual, Brandão é enfático ao afirmar que:

Ao invés de pensá-la [a Educação Popular] como um tipo de atividade profissional competente, destinada a um tipo de ensino compensatório a sujeitos pobres e defasados, [melhor seria reconhecer que] ela pretendeu ser uma espécie de re-totalização de todo o sentido da educação, desde um ponto de vista não apenas estrategicamente popular, mas historicamente situado como *um serviço pedagógico a projetos políticos* das classes populares (Brandão, 1984, p. 8-9, grifo próprio).

Dessa forma, a abordagem da agroecologia como movimento social nos permite, portanto, investigar os supostos vínculos entre esse fenômeno social – a agroecologia – e uma concepção de educação que se plasma em torno de diversas práticas sociais – a educação popular. Foi essa, então, a premissa assumida pela pesquisa em questão, sem desvincular a agroecologia de suas dimensões como prática e ciência.

No que tange à educação popular, retomamos as reflexões de Brandão ao afirmar que se trata de um movimento germinado na América Latina, no início da década de 1960, “como uma sucessão de movimentos de diferentes tipos de educadores” (Brandão, 1984, p. 8). Nesse contexto, Paulo Reglus Neves Freire, ou simplesmente Paulo Freire – reconhecido integrante daqueles “movimentos de diferentes tipos de educadores” – inicia suas formulações e proposições acerca da educação e do desenvolvimento do Brasil. Ele as faz, originalmente, por meio de uma tese apresentada em um concurso para professor de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, intitulada *Educação e atualidade brasileira*, defendida em 1959 e publicada em forma de livro em 2001.

Essa obra, lamentavelmente pouco conhecida no Brasil, revela o nexo ontológico do pensamento político-pedagógico de Freire, exposto em diálogo com pensadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb). Como exemplos, destacam-se Alberto Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré, Geraldo Bastos Silva, Roland Corbisier, Anísio Teixeira e João Roberto Moreira.

Influenciado por um contexto de debate sobre os rumos do desenvolvimento brasileiro, Paulo Freire (2003, p. 37) formula as bases de uma “educação para o desenvolvimento e para a democracia” – expressão reiteradamente empregada em sua tese –, associando explicitamente uma proposta pedagógica a um projeto político de sociedade e de nação. Por essa razão, tal obra despertou particular interesse para a pesquisa de que se ocupa este artigo, a qual também se situa no campo de debates acerca do papel da educação nos processos de desenvolvimento social.

Relevantes pesquisas acadêmicas, como a proposta por Bensadon (2016), atestam a relação entre o movimento agroecológico brasileiro e a atuação das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), bem como de outros movimentos sociais no campo, indicando a proximidade entre a educação popular e a agroecologia. Entretanto, tais pesquisas não se propuseram a aprofundar os aspectos político-pedagógicos dessa interação e das práticas sociais que vão constituindo o movimento agroecológico brasileiro, conforme propôs a pesquisa que fundamenta este artigo.

Metodologia

O primeiro procedimento da pesquisa em tela consistiu na construção de uma “chave de leitura” a fim de orientar a busca e a compreensão da possível existência dos (até então, supostos) vínculos entre a educação popular e a agroecologia. Para tanto, recorreu-se à citada obra de Paulo Freire (2003) e aos textos produzidos pelo Iseb no contexto dos anos 1950, adotando a seguinte linha argumentativa: se há uma relação intrínseca entre educação e desenvolvimento e se as formulações “freireanas” para a educação dialogaram com as formulações “isebianas” a respeito do desenvolvimento brasileiro, é possível supor que um esboço de projeto de desenvolvimento esteja vinculado às formulações de Freire (Faria, 2017). Ademais, isso é assinalado por Luiz Fernando Valente, para quem a obra de Paulo Freire “se revela como um modelo alternativo e radical de desenvolvimento, fundamentado na centralidade do processo educacional” (Valente, 2009, p. 189).

Assim sendo, e considerando as contribuições de Paulo Freire para a formulação da educação popular numa perspectiva latino-americana, podemos considerar que há um projeto

de desenvolvimento vinculado política e pedagogicamente à educação popular. Compreender teoricamente essa vinculação foi o objetivo do primeiro capítulo da tese, intitulado “O Projeto de Desenvolvimento da Educação Popular”.

A partir de então, a pesquisa assumiu seu caráter historiográfico, buscando analisar se e como os vínculos entre a educação popular e a agroecologia foram se expressando ao longo do processo histórico de constituição do movimento agroecológico brasileiro. Para tanto, recorreu-se a fontes primárias por meio da consulta a documentos históricos e à realização de entrevistas com pessoas envolvidas direta e indiretamente naquele processo. Além disso, foram utilizadas fontes secundárias pela consulta a pesquisas acadêmicas sobre o movimento agroecológico brasileiro e vasta bibliografia sobre temáticas relacionadas.

As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada, mediadas por um quadro motivador com elementos visuais, imagéticos e de síntese discursiva, cujo objetivo foi compreender – do ponto de vista de quem vivenciou o processo de constituição do movimento agroecológico brasileiro – seus fatores constituintes, os sujeitos envolvidos, os enfrentamentos vivenciados, as continuidades e descontinuidades do processo e, particularmente, a relação desse processo com pressupostos, princípios e práticas de educação popular da época.

Desse modo, por meio de uma “descrição densa” (Geertz, 2008, p. 7) do processo de constituição do movimento agroecológico brasileiro, objetivou-se explicitar e interpretar a presença, os sentidos e os significados da concepção de educação popular no processo de construção da agroecologia no Brasil. Para Geertz (2008, p. 11), toda descrição “é claramente um ato de imaginação”, uma interpretação inicialmente apreendida e seguidamente produzida. Fazê-la de forma densa, ou seja, aprofundada, não a torna mais objetivamente verdadeira. Será sempre uma leitura, uma interpretação em busca de estruturas significantes – eis o seu valor. Em síntese, foram estruturas significantes que buscamos revelar e trazer ao debate por meio de uma descrição do processo de constituição do movimento agroecológico brasileiro, interpretado à luz da “chave de leitura” construída no Capítulo 1 da tese supracitada e exposta adiante.

Pensamento freireano: contexto de sua emergência

Em 1950, duas ideias-força orientavam o debate sobre o caminhar do desenvolvimento brasileiro: o nacionalismo e o desenvolvimento como ideologia. O nacionalismo, conceito posteriormente apropriado pelo militarismo, expressava uma visão anticolonialista e de afirmação do país enquanto protagonista do seu próprio destino. Nas palavras de Guerreiro Ramos, pesquisador do Iseb, “o nacionalismo é mais do que o amor à terra e a lealdade aos

símbolos que a representam. É tudo isso e o projeto de elevar uma comunidade à apropriação total de si mesma, isto é, de torná-la o que a filosofia da existência chama um ‘ser para si’” (Ramos, 1957, p. 29).

O filósofo Álvaro Vieira Pinto, também pesquisador do Iseb, defendia a ideia de que a circunstância de dependência externa vivenciada pelo país, mesmo após sua independência formal, havia produzido efeitos mais profundos que aqueles de caráter econômico. No plano das ideias, essa dependência externa teria impedido que “houvesse o surto do pensamento filosófico em nosso meio” (Pinto, 1960, p. 12), potencialmente capaz de construir explicações sobre as questões nacionais a partir de uma leitura autóctone. Em suas palavras, a “falta de uma concepção universalisadora em nossa incipiente consciência” (Pinto, 1960, p. 12) concorreu para que ficássemos “contornados em uma compreensão de nós mesmos, produzida a partir de ângulos parciais” (Pinto, 1960, p. 13), pois era formulada com base em parâmetros culturais exógenos e, portanto, por esses, limitada.

Numa perspectiva de superação, os/as intelectuais isebianos/as defendem o desenvolvimento como ideologia, ideia que se fundamenta na possibilidade de construção de consensos em torno daquilo que seria nacional e autêntico. Essa perspectiva apontava para a construção de um “projeto autêntico de desenvolvimento, o qual, por que é autêntico, convém e resolve, isto é, supera a situação que gerava os descontentamentos” (Pinto, 1960, p. 35). A fim de qualificar o processo educativo associado a essa perspectiva, o autor afirma:

A ideologia do desenvolvimento não é doação feita às classes populares, para que cada um a absorva na medida da sua capacidade; ao contrário, é transmutação que se opera na intimidade do homem “em situação”, e de que resulta a clarificação conceitual da representação que faz do seu status social e da evolução histórica. É processo imanente, mas admite aceleramento por influência exterior. Isto é que constitui a noção social de educação (Pinto, 1960, p. 43).

Considerar o homem “em situação” seria, portanto, condição fundamental para que ele e ela reconhecessem a circunstância na qual encontrava-se inserido/a. O conceito nos remete à clássica frase de Ortega y Gasset (1967, p. 52), outro autor que teria influenciado o pensamento iseibiano: “eu sou eu e minha circunstância e se não salvo a ela, não salvo a mim”.

Admitindo-se essa circunstância como iminentemente cultural, ou seja, determinada pela própria ação humana, seria essa mesma circunstância percebida como passível de mudança. Torna-se evidente a relação entre esse enfoque e o conceito de “inédito viável”, tão central ao pensamento freireano. Segundo Romão (2002), o “inédito viável” é o devir, o futuro

a construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar; por fim, a possibilidade inédita da ação e a possibilidade de mudança da realidade a partir do reconhecimento de suas contradições e dos caminhos identificados para sua superação.

Pensamento freireano: vínculos político-pedagógicos

Conforme afirma Moacir Gadotti, “Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela” (Gadotti, 1996, p. 77). Na obra *Educação e atualidade brasileira* (Freire, 2003), produzida nos anos 1950, o “olhar” do/a autor/a é marcado por uma intrínseca associação entre a construção de um país desenvolvido (e soberano) e a de um sujeito consciente do mundo e do seu papel nele.

O contexto é marcado, dentre outros fatores, pelo crescimento de uma burocracia estatal centralizada, potencializada pelo projeto de construção da nova capital federal no centro-oeste do país. Os riscos decorrentes desse centralismo são apontados por diversos intelectuais, entre eles, Paulo Freire, que os qualifica como “uma espécie sui generis de alienação, de tal forma que pretendemos observar as realidades do país e a elas aplicar soluções que se lhes superpõem em vez de com elas se integrarem” (Freire, 2003, p. 52).

Quanto às soluções, elas são formuladas fora do contexto de sua problemática e distanciadas das pessoas que a vivenciam, por isso “superpostas” e não “integradas”. Sempre vislumbrando o papel do sujeito na transformação social, Paulo Freire argumenta que “quanto mais caminhemos no sentido da apropriação do ser do país por ele mesmo, nos façamos autenticamente nacionais” (Freire, 2003, p. 53).

Como corolário desse debate, é possível observar como se integra no pensamento freireano a perspectiva política de desenvolvimento nacional e o princípio pedagógico de imersão na realidade. Para o autor, a imersão propiciada pela leitura crítica da realidade constitui-se no caminho para a emersão de um sujeito ativo no processo de desenvolvimento (Freire, 2003). Outrossim, decorre dessa compreensão a primeira orientação pedagógica das formulações freireanas assumidas pela educação popular: a realidade vivida é “compreendida como o ponto de partida do processo educativo e, ao mesmo tempo, ponto de chegada de uma prática social comprometida” (Faria, 2017, p. 55).

Para Freire, essa “prática social comprometida” deveria ser estimulada pela construção democrática do desenvolvimento – um grande desafio, uma vez que nossa antinomia fundamental “manifesta no jogo de dois polos: de um lado, a ‘inexperiência democrática’,

formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a ‘emersão do povo na vida pública nacional’, provocada pela industrialização do país” (Freire, 2003, p. 53).

A partir de uma referência explícita à ideologia do desenvolvimento, Freire argumenta que somente por meio de um processo experiencial de vivência democrática “é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participante desse processo e não apenas espectador dele” (Freire, 2003, p. 15). Ademais, um ser participante e “socialmente responsável” (Freire, 2003, p. 17), ativo no processo de sua própria humanização, pois “se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. Saber que pretendemos, às vezes, os brasileiros, na insistência de nosso gosto intelectualista, transferir ao povo, nocionalmente” (Freire, 2003, p. 15), ou seja, como um conjunto de conceitos e postulados abordados de tal forma que são apreendidos como noções abstratas e não como conhecimento significado pela vivência.

Dessas compreensões e análises deriva uma segunda orientação pedagógica fundamental à educação popular: a ideia de uma educação experiencial, vivida, vivenciada, pois, ao lado da construção de soluções para os problemas nacionais, “é preciso que ele [o povo] cresça na interferência dessa solução” (Freire, 2003, p. 22). Em outras palavras, é preciso colocar-se “em situação”, deixar-se envolver pela realidade vivida, instigar-se pela problemática e dedicar-se à busca por soluções que não existam antes da reflexão sobre a realidade, mas sim em diálogo com essa situação. Nesse contexto, em um diálogo que nos permita “conhece[r] progressivamente a realidade. Realidade em análise, em discussão. Posta em evidência. Nunca previamente estabelecida por nós, a nosso gosto ou nossa conveniência” (Freire, 2003, p. 23).

Assim, Freire (2003) reforça o princípio pedagógico da leitura crítica da realidade, associando-o a um terceiro elemento central para a educação popular: o diálogo com o “outro” e com o mundo, por meio de uma postura curiosa e investigativa que insere o sujeito na busca. Para Freire, a única adesão possível é aquela que se realiza “pelo esclarecimento, pela possibilidade de experiência da coisa proposta. Nunca pela imposição” (Freire, 2003, p. 23). O diálogo seria, portanto, o caminho do esclarecimento; a dialogação – processo pelo qual as diferentes visões se intercruzariam, permitindo assim uma compreensão cada vez mais ampliada –; e, por fim, a dialogicidade e a capacidade de vivenciar e promover processos dialógicos. Portanto:

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumentam o seu poder de ‘dialogação’ não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva [...]. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital (Freire, 2003, p. 34).

O conceito de “transitividade” origina-se de uma analogia com a gramática da língua portuguesa que classifica os verbos em transitivos, intransitivos e de ligação. Em linhas gerais, os primeiros são aqueles cujo sentido depende de um complemento; os segundos, independem de um complemento; os terceiros, como o nome sugere, apenas fazem a ligação entre elementos de uma frase. Paulo Freire, antes de se formar em Direito e se tornar educador de renome internacional, foi professor de Língua Portuguesa; certamente trouxe dessa vivência inspiração para expressar suas interpretações. Segundo ele, “a consciência intransitiva representa um quase incompromisso entre os homens e sua existência” (Freire, 2003, p. 34). Traçando um paralelo com a gramática da língua portuguesa, refere-se a um nível de consciência que independe de complemento, que não “flexiona” com a “situação” na qual o indivíduo se encontra. Em suas palavras:

Esta forma de consciência [intransitiva] adstringe o homem a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesse e preocupações [...]. Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua estreita esfera biologicamente vital (Freire, 2003, p. 34).

Dessa forma, o processo de tomada de consciência ou de conscientização do ser humano seria justamente o processo de transição de um nível de consciência intransitiva para o de consciência transitiva, ou seja, uma consciência que flexiona com as circunstâncias. Somente por meio do comprometimento do sujeito com sua existência e circunstâncias é que se vislumbra a emersão do “ser mais”, ou seja, do alargamento do seu processo de humanização – outro elemento fundante do pensamento freireano.

Diante do exposto, podemos sintetizar os nexos entre o político e o pedagógico presentes no pensamento freireano, tal como expressos em sua obra *Educação e atualidade brasileira* (Freire, 2003), da seguinte forma: ao almejar um desenvolvimento nacional, toma-se a realidade vivida como ponto de partida e de chegada do processo educativo; se tal desenvolvimento se pretende democrático, impõe-se a aprendizagem da dialogação – o exercício do diálogo com a realidade e com o outro; e, considerando que todo esse processo depende do grau de humanização do sujeito, torna-se necessária uma educação experiencial, vivida e vivenciada. Munidos dessa “chave de leitura”, passamos a analisar o processo de constituição da

agroecologia no Brasil, a fim de identificar e interpretar seus vínculos com a educação popular (Faria, 2017).

O percurso de constituição da agroecologia no Brasil

Em primeiro lugar, é impossível discutir os vínculos entre a educação popular e a agroecologia sem uma retomada do percurso de constituição do movimento agroecológico brasileiro. Para tanto, recuperaremos brevemente a historiografia propiciada pela tese que fundamenta o presente artigo, estruturada em torno de três tempos históricos, intrinsecamente articulados:

- a) “espaços de germinação: das resistências às alternativas”, até meados da década de 1980;
- b) “dinâmicas de interação: da agricultura alternativa à agroecologia”, de meados da década de 1980 a meados da década de 1990;
- c) “movimentos de expansão: da pequena produção à agricultura familiar”, a partir de meados da década de 1990.

Para adentrar nesse recorte histórico, faz-se necessário retomar o contexto brasileiro dos anos 1960. Como registra a história do país, o Golpe Militar de 1964 interrompe violentamente um fértil período de reflexões, formulações e ações vivenciado no Brasil. A concepção de educação como prática social transformadora que disputava espaço no campo das ideias e nas ações governamentais sofre intensa perseguição e tentativas de deslegitimação. No entanto, ao mesmo tempo, ela se constitui como *práxis* cotidiana, instituinte de novas práticas sociais e estruturante de diversos espaços de resistência política. No que se refere aos contextos rurais, tais ideias encontram acolhimento especialmente junto às organizações populares inspiradas pela Doutrina Social da Igreja Católica (DSI), especialmente as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Questões voltadas aos direitos humanos – especialmente à saúde e à educação – e aos conflitos agrários, associados à posse da terra e aos direitos trabalhistas, foram centrais na estruturação dos movimentos de resistência no campo brasileiro, num cenário de forte violência e muitas mortes. No final dos anos 1970, as questões agrícolas relacionadas aos sistemas de produção começaram a interpelar incisivamente as organizações que atuavam junto aos setores populares do campo. Diante disso, surgem os chamados “espaços de germinação” do movimento agroecológico brasileiro, dentre os quais se destacam os “Projetos Alternativos” –

uma linha de ação criada pela Regional Nordeste II da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), destinada a fomentar pequenas obras de captação e armazenamento de água da chuva, bem como o apoio técnico às atividades produtivas e a manutenção dos trabalhos de educação de base, organização comunitária, defesa dos direitos humanos e luta pela terra.

Ademais, outros “espaços de germinação” desse movimento emergiram da academia: na área das Ciências Sociais, por meio de iniciativas de denúncia e de enfrentamento às questões de natureza agrária, ou seja, às problemáticas sociais, econômicas e humanas decorrentes da alta concentração de terras que caracteriza a ocupação dos espaços rurais no Brasil; na área das Ciências Agrárias, por meio de iniciativas que, ao lado do enfrentamento da questão agrária, questionam e imprimem resistência a uma matriz tecnológica modernizante, agroquímica, propagandeada como um “único caminho” para “acabar com a fome no mundo”. A partir do final dos anos 1970, essa corrente contra-hegemônica avança na formulação de outra matriz tecnológica “alternativa”, posteriormente identificada como “agroecológica”. Por essas razões, caracterizamos o período de surgimento desses “espaços de germinação” como um período que se origina “das resistências às alternativas”.

Em meados dos anos 1980, se afirmam as “dinâmicas de interação”, das quais decorre a incorporação do conceito de “agroecologia” por um movimento que, até então, se estruturava em torno dos conceitos de “agricultura alternativa”, “tecnologias alternativas” e/ou “tecnologias apropriadas”. Por essa razão, o caracterizamos como o período que surge “da agricultura alternativa à agroecologia”.

Nesse horizonte, destacam-se duas dinâmicas de interação: os Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (EBAA), que acontecem a partir do ano de 1981; a Rede PTA, que se estrutura em 1983, pelas ações do Projeto Tecnologias Alternativas (PTA), relacionado à Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase). A estratégia de ação “em rede”, aliada a um conjunto de ações envolvendo pesquisa, formação e comunicação, permitiu que a Rede PTA se constituísse como um relevante e profícuo espaço de articulação e aprofundamento das ações no campo da agroecologia.

A emergência da categoria “agricultura familiar” foi essencial para a expansão do movimento agroecológico brasileiro, conforme expressa o subtítulo do terceiro período da historiografia em questão: “...da Pequena Produção à Agricultura Familiar”. Esse processo ocorre em meio a uma importante redefinição no movimento social e sindical brasileiro, quando se posiciona politicamente “Rumo a um Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável”, subtítulo do 7º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (CNTTR), em 1998. Esse evento expressou a força de uma importante articulação marcada pela

coordenação conjunta do 1º Grito da Terra Brasil, em 1994 – envolvendo a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (Contag).

Além disso, outro movimento de expansão que marca essa historiografia refere-se à criação da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), após a realização do Encontro Nacional de Agroecologia (ENA), em 2002. A ANA se constitui como um espaço privilegiado de articulação desse movimento social, que vem se caracterizando, cada vez mais, como um “plural-articulado” (Rauber, 2003, p. 58). Conforme aponta Lígia Scarpa Bensadon:

Foram processos de convergência que, mais do que trazer algo novo, potencializaram ações existentes, ampliando redes, contatos e sua proposta política. Ultrapassaram as questões técnicas, que também são construções sociais, para processos de intencionalidade política no sentido de se formar um movimento social agroecológico (Bensadon, 2016, p. 56).

Nesse contexto, um movimento havia se criado a partir daqueles já existentes e da articulação entre eles. A ANA, inclusive, não se define como uma associação de agroecologia, mas sim como uma articulação, ou seja, não se optou pela institucionalização daquele coletivo e sim pelo fortalecimento de uma estratégia de dinamização desse crescente “plural articulado”.

A educação popular na constituição da agroecologia no Brasil

O exame minucioso da historiografia apresentada acima revela um percurso repleto de desafios e contradições que se expressaram em inúmeras construções, desconstruções e reconstruções; exemplos concretos extrapolam os limites deste artigo e podem ser encontrados em Faria (2017). No entanto, de qualquer modo, podemos afirmar que são resultantes de processos nos quais a realidade vivida, o “pé no chão”, a perspectiva do “sujeito e suas circunstâncias” desempenharam papel de “força instituinte”. Em geral, um processo no qual a reflexão da prática se tornou práxis, orientando diversos e permanentes “ajustes” na trajetória de constituição de um novo movimento social.

A título de exemplo, podemos afirmar que, ao contrário do que transparecem as denominações e designações, não foram as questões ecológicas que deram origem ao movimento agroecológico brasileiro. Contrariamente, foi a resistência cotidiana na terra, associada à busca por alternativas adequadas aos sistemas de produção de base familiar, que conduziram ao enfoque ecológico. O que impulsionou e segue impulsionando a construção desse movimento são as questões do cotidiano e as lutas pela resistência produtiva na terra, pela

construção de outra matriz tecnológica; em síntese, a “arte de pensar por alternativas” (Gonçalves, 2013, p. 8).

Nesse contexto, sobressaem questões cotidianas tratadas coletivamente como problema social e não individual, ou seja, como problema político. É interessante observar, por exemplo, como uma agricultura rotulada “de subsistência” – conceito vinculado à ideia de “atraso” e à expectativa de sua “superação” – é considerada, no início do século 21, elemento central para a segurança e soberania alimentar, nutricional e ambiental de um país. Isso não se consolidou subitamente ou sem contradições, conforme evidenciado pela pesquisa em questão. Esse fenômeno é resultado de um complexo e permanente processo de afirmação política e cultural daquilo que poderíamos denominar como “cultura da agricultura familiar”.

De modo geral, contribuições da educação popular para esse processo de afirmação política e cultural são evidenciadas pela pesquisa. Ideias-força como autenticidade, cultura popular, saber popular, democracia, nacionalismo, humanismo, organicidade, dentre outras que inspiraram a formulação freireana ainda na década de 1950 – e que persistem na “episteme” da educação popular – possivelmente articulam entre projetos de desenvolvimento necessariamente diferentes, tendo em vista a distância temporal e de inspirações bastante semelhantes. Inspirações, nesse horizonte, que se plasmam em torno de uma proposta pedagógica que toma a realidade, o vivido e o local como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo; que faz da práxis um exercício reflexivo de permanente reinvenção criativa e que apoia o processo de construção do conhecimento em processos vivenciais mais que “nacionais” (Freire, 2003).

Em termos políticos, embora as preocupações ambientais e o potencial econômico da agricultura familiar não estivessem presentes no projeto de desenvolvimento da educação popular, é possível identificar uma aproximação com aquilo que instituiu o movimento agroecológico brasileiro, na medida em que, também:

- a) destina-se à construção de um projeto de desenvolvimento a partir do local, porém de caráter nacional;
- b) desafia-se ao exercício da construção democrática enquanto prática interna ao movimento e na interação com o Estado e suas instâncias;
- c) alimenta-se por uma perspectiva humanística na medida em que assume o sujeito como elemento central de sua construção.

Considerações finais

Os “movimentos de expansão”, iniciados a partir da criação da ANA, em 2002, identificados pela historiografia aqui apresentada, trouxeram avanços significativos e novos desafios ao movimento agroecológico brasileiro, um crescente “plural articulado”. Instiga-nos, mesmo que brevemente, analisá-los à luz dos princípios e fundamentos da educação popular como um exercício de atualização da pesquisa anteriormente realizada.

Com essa finalidade, recorremos ao site da ANA, no qual podemos encontrar a descrição de suas três principais frentes de atuação:

A primeira delas consiste em *articular iniciativas* realizadas pelas organizações que fazem parte da ANA em seus programas de desenvolvimento local/territorial, promovendo o *intercâmbio* entre elas e fomentando a *reflexão coletiva* sobre as lições delas extraídas. Desses lições, são retirados subsídios para a segunda frente de ação: o trabalho de *incidência sobre as políticas públicas*. Através da prática da *troca de experiências* e de *debates*, são identificados gargalos e desafios para o desenvolvimento da agroecologia e elaboradas propostas para a criação e o aprimoramento de políticas públicas que promovam o aumento de escala (...). A terceira frente de ação da ANA se refere à *comunicação com a sociedade*, que busca dar visibilidade à realidade da agricultura familiar e às propostas defendidas pelo campo agroecológico e, assim, estimular uma atitude proativa em defesa dessas propostas (ANA, s.d.2, n.p., grifos próprios)².

Os grifos acima pretendem evidenciar dois elementos importantes para nossas reflexões. O primeiro diz respeito à identidade assumida pela ANA enquanto um espaço de articulação e convergência, cuja atuação se caracteriza por expressões como “articular iniciativas”, “promover intercâmbios”, “troca de experiências”, “debates”, “reflexão coletiva”, “comunicação com a sociedade” etc. Por outro lado, o segundo elemento refere-se à “incidência em políticas públicas” como objetivo político estratégico da ANA.

A articulação é apontada por Maria da Glória Gohn como característica central dos movimentos sociais contemporâneos que permanentemente se utilizam de “novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denomina de agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes, na atualidade, são também produto dessa comunicabilidade” (Gohn, 2011, p. 336).

Para a pesquisadora, uma referência nos estudos sobre movimentos sociais, a participação social gera aprendizados e saberes que se expressam na contemporaneidade em

² Disponível em: <https://agroecologia.org.br/o-que-e-a-ana>. Acesso em: 11 out. 2024.

diversas “redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana” (Gohn, 2011, p. 334), imprimindo a eles características como: a criação de identidade e do sentimento de pertencimento social; a recriação cotidiana da experiência a partir das adversidades das situações que enfrentam; e, por fim, a canalização e potencialização de energias sociais, antes dispersas, em torno do que a autora denomina como “fazeres propositivos” (Gohn, 2011).

Em linhas gerais, os significados dessa nova forma de organização social têm suscitado inúmeras reflexões. Se, por um lado, conforme argumenta Gohn (2011), a articulação potencializa as ações do coletivo, a decorrente ampliação de sua escala de atuação apresenta novos desafios. No caso do movimento agroecológico brasileiro (embora não apenas dele), tais desafios são ainda mais relevantes quando associados ao segundo elemento que destacamos nas frentes de atuação da ANA: a incidência sobre as políticas públicas.

Nesse contexto, a perspectiva de interferência sobre o Estado Brasileiro se fez presente desde os “espaços de germinação” do movimento agroecológico brasileiro. Como exemplo, na década de 1950, a CNBB realizou, em Campina Grande/PB, o I Encontro dos Bispos do Nordeste. Esse momento buscou pressionar publicamente o então presidente da República, Juscelino Kubitschek, a tomar providências frente aos problemas vivenciados pelas populações rurais da região. Em sequência, na década de 1980, durante o II EBAA, os/as secretários/as estaduais foram convidados/as a se posicionar publicamente a respeito do uso indiscriminado de agrotóxicos. A mesma postura esteve presente no ENA, evento que assumiu como um de seus objetivos apresentar propostas aos candidatos à presidência da República, a fim de obter o seu posicionamento público. Nesse mesmo sentido, desde 2020, a ANA estruturou uma iniciativa de incidência política nos períodos eleitorais, chamada Agroecologia nas Eleições (AnE), com peças publicitárias e documento de referência com propostas a serem discutidas nos territórios³.

Ao se reconhecerem como porta-vozes de interesses públicos, os diferentes movimentos que foram se integrando em torno do que hoje conhecemos como movimento agroecológico brasileiro expressaram, desde o início, a intencionalidade de pressionar e influenciar o Estado a assumir seu papel de gestor do interesse público, seja em contextos nos quais havia apenas espaços para “reivindicações”, seja em outros em que se vislumbrava a possibilidade de proposições e parcerias.

³ Para mais informações, consulte: <https://agroecologia.org.br/agroecologia-nas-eleicoes-2024/> (Ana, s.d.1). Acesso em: 21 out. 2025.

A partir da chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Governo Federal, em 2003, tornou-se crescente a incidência do movimento agroecológico na disputa por políticas públicas⁴ para o setor, o que se refletiu em expressiva ampliação de sua escala de atuação. Avanços significativos e novos desafios começaram a ocupar os debates e os espaços de discussão coletiva, a exemplo dos ENA e dos Congressos Nacionais de Agroecologia (CBA). A dimensão dos debates extrapola os objetivos do presente artigo, embora seja de nosso interesse aportar algumas reflexões desenvolvidas no campo da educação popular frente a desafios dessa natureza.

Em meados da década de 1990, a temática foi objeto de reflexões no livro *O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade*. Nele, Gonzalo de la Maza, à época diretor de Educación y Comunicaciones (ECO) do Chile, e presidente da Coordenação Nacional de Organizações Não Governamentais (ONG) daquele país, apontava que “quando trabalhávamos sob condições das ditaduras militares, fomos obrigados à autonomia, pois os espaços sociais e políticos nos eram vedados. Agora, é imperativo inserir-se no contexto mais amplo, sem perder a bússola” (Maza, 1994, p. 10).

A proposição do teórico para “não perder a bússola” apresentava-se no sentido de que o micro não fosse abandonado pelo macro, além de que a ação fosse “mantida em níveis diferentes, só que com maior articulação entre si, [afirmando categoricamente que] o importante é que a sistematização do que foi realizado permita formular melhores propostas visando a um alcance de massa” (Maza, 1994, p. 13-14).

Em síntese, o texto – uma importante referência à época – sugere que os desafios decorrentes da ampliação da escala de atuação sejam pedagogicamente enfrentados por estratégias de articulação que visem não à homogeneização das ações, mas sim ao seu amadurecimento. Nesse sentido, ganha centralidade a sistematização das experiências, das vivências e dos aprendizados locais como estratégia de fomento à reflexão crítica, a partir da diversidade de situações enfrentadas pelo conjunto dos/as envolvidos/as.

Nesse horizonte, Oscar Jara Holliday, educador popular de renome internacional, é conhecido justamente por desenvolver e propagar uma metodologia de sistematização de experiências, que:

⁴ Como exemplos, temos: o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA); o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que incorpora a orientação – definida na Lei n.º 11.947 (Brasil, 2009) – de que 30% dos produtos sejam oriundos da agricultura familiar; as feiras agroecológicas; o Programa 1 Milhão de Cisternas (P1MC); o Programa Uma Terra e duas Águas (P1+2); e, além disso, diversas outras políticas que compõem o Programa Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Planaço).

Ao reconstruir o processo da prática, identificar seus elementos, classificá-los e reordená-los, faz-nos objetivar o vivido, “fazer uma parada para tomar distância” do que experimentamos vivencialmente e converter assim a própria experiência em objeto de estudo e interpretação teórica e, ao mesmo tempo, em objeto de transformação (Holliday, 2006, p. 25).

Ao analisar as estratégias de ação da ANA, Bensadon associa à prática de sistematização de experiências outros objetivos igualmente relevantes:

A ênfase na sistematização de experiências procurou atingir objetivos como o auto-reconhecimento das práticas para dentro do próprio movimento agroecológico; deu visibilidade a essas experiências para a sociedade, de forma a acreditar e comprovar a possibilidade de outro modo de produção, consumo e relação com a natureza (...) e também para o Estado, para o qual emanou a expectativa de assegurar e ampliar os direitos sociais com políticas públicas, para expansão e massificação destas mesmas práticas (Bensadon, 2016, p. 121).

Como é possível constatar, a articulação e a permanente reflexão e autocrítica das ações, a partir da sistematização e análise da prática, são estratégias assumidas pelo movimento agroecológico brasileiro e dinamizadas por meio da ANA. Em geral, elas já estavam presentes em uma escala menor na Rede PTA e permanecem como prática central no cenário atual, mas é evidente que o grau de complexidade aumenta com a ampliação da escala, especialmente em um país de dimensões continentais como o Brasil; com elas, emergem os riscos de homogeneização e “dogmatização”, ou seja, o risco de interpretações tomadas como “verdades indiscutíveis”, o que iria na contramão do permanente exercício de ação-reflexão-ação que vem constituindo a práxis instituinte do movimento agroecológico brasileiro.

Cabe recordar, ainda no cenário brasileiro da década de 1990, o papel articulador desempenhado pelo movimento sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais a partir da realização do 1º Grito da Terra Brasil (1994). Esse processo – que culminou com a realização, em 1998, do 7º CNTTR, com o subtítulo “Rumo a um Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável” – é fruto de intensos debates que quebraram paradigmas⁵ bastante cristalizados e ampliaram o diálogo entre atores sociais do campo progressista que, até então, não dialogavam entre si.

Em 2002, a iniciativa da comissão organizadora do ENA, que buscava dialogar com as experiências concretas de construção da agroecologia, apresentou um novo elemento ao debate: os sujeitos construtores das alternativas a partir do local e do cotidiano de suas ações. Nesse

⁵ Para detalhes, consulte: Venceslau (1989) e Novaes (1989).

horizonte, o sujeito e a situação vivenciada ganharam primazia e foram elementos determinantes para a consecução do diálogo entre diferentes, bem como para a construção de uma “unidade na diversidade”.

Esses e outros fatos de natureza político-pedagógica guardam vinculação profunda com os preceitos da educação popular: uma prática social que toma a realidade vivida como ponto de partida e de chegada de suas ações, que assume o diálogo com a realidade e com o outro como princípio constitutivo de sua realização. Trata-se de um diálogo que incorpora uma perspectiva reflexiva, especialmente aquela voltada à análise da própria prática, buscando revisitar acertos e fracassos, possibilidades e limitações, num processo permanente de construção e reconstrução – sempre aberto aos inexoráveis “ajustes” de rumo e sem receio de reconhecer, nessa caminhada, os próprios equívocos, pois complexos são os processos sociais.

Para concluir, as possibilidades e os desafios da atualidade são e sempre serão inéditos. Não há respostas dadas *a priori*, mas respostas sempre “a construir”. Mais do que nunca, parece necessário “radicalizar” o exercício de um “pensar certo”, definido por Paulo Freire, em *Pedagogia da esperança*, como “um pensar antidogmático, anti-superficial [...] um pensar crítico, proibindo-se a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improviso” (Freire, 1992, p. 168), e reconhecer que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (Freire, 2011, p. 29).

Referências

ANA. ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA. Apresentação. **Articulação Nacional de Agroecologia**, s.d.1. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/agroecologia-nas-eleicoes-2024/>. Acesso em: 21 out. 2025.

ANA. ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA. O que é a ANA. **Articulação Nacional de Agroecologia**, s.d.2. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/o-que-e-a-ana/>. Acesso em: 11 out. 2024.

BENSADON, L. S. **Tecendo projetos políticos**: a trajetória da Articulação Nacional de Agroecologia. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/11579>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRANDÃO, C. R. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

BRASIL. Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 13 nov. 2025.

FARIA, A. A. C. A educação que constrói a agroecologia no Brasil: trajetórias de um vínculo histórico. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9900>. Acesso em: 15 out. 2024.

FREIRE, P. Educação e atualidade brasileira. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1992.

GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011. DOI 10.1590/S1413-24782011000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.

GONÇALVES, L. G. A Educação de Jovens e Adultos e a arte de pensar por alternativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-15. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/176-trabalhos-gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas>. Acesso em: 3 ago. 2024.

HOLLIDAY, O. J. Para sistematizar experiências. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

MAZA, G. Abrir janelas para o futuro. In: GARCIA, P. B. **O pêndulo das ideologias:** a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Relume-Duará, 1994. p. 9-19.

NOVAES, R. R. A CUT no campo – dissolver a neblina. **Teoria e Debate**, São Paulo, n. 8, out. 1989. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1989/10/16/a-cut-no-campo-dissolver-a-neblina/>. Acesso em: 20 out. 2025.

ORTEGA Y GASSET, J. Meditações do Quixote. São Paulo: Iberoamericana, 1967.

PINTO, A. V. Ideologia e desenvolvimento nacional. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.

RAMOS, G. Condições sociais do poder nacional. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1957.

RAUBER, I. **Movimientos sociales y representación política**. 2. ed. Buenos Aires: Pasado y Presente, 2003.

ROMÃO, J. E. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.

TOLEDO, V. M. **A agroecologia é uma revolução epistemológica**. [Entrevista cedida a] Diana Quiroz. Agriculturas. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, mar. 2016. Disponível em: https://aspta.org.br/files/2016/06/V13N1_Artigo-7-Entrevista-Victor-MToledo.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

VALENTE, L. F. Paulo Freire: desenvolvimento como prática da liberdade. **Alceu**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 186-197, jan./jun. 2009. Disponível em: [http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu%2018_artigo%2014%20\(pp186%20a%20197\).pdf](http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu%2018_artigo%2014%20(pp186%20a%20197).pdf). Acesso em: 12 out. 2024.

VENCESLAU, P. T. Sindicalismo rural – limpar o terreno. **Teoria e Debate**, São Paulo, n. 6, abr. 1989. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1989/04/01/sindicalismo-rural-limpar-o-terreno/>. Acesso em: 20 out. 2025.

WEZEL, A. *et al.* Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. **Agronomy for Sustainable Development**, França, v. 29, p. 503-515, dez. 2009. DOI 10.1051/agro/2009004. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1051/agro/2009004>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Submetido em 14 de outubro de 2024.

Aprovado em 22 de fevereiro de 2025.