

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DE TRABALHADORES/AS EM AGROECOLOGIA¹

Marcio Gomes da Silva²

INTRODUÇÃO

As concepções de Educação Popular e Educação do Campo orientam e mobilizam diferentes movimentos sociais do campo na elaboração de propostas de educação contextualizadas ao modo de vida dessas populações. As experiências de Educação Popular desenvolvidas pela organização Sindical dos Trabalhadores/as Rurais, fundamentada pela Teologia da Libertação e posta em prática pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), subsidiaram a elaboração de processos de socialização e de espaços dialógicos de formação política, a partir dos seguintes aspectos: a) do levantamento de elementos para compreensão da realidade, como uma análise ou mediação socioanalítica (ver); b) do despertar da consciência política, um discernimento ou uma mediação hermenêutica (julgar); c) da proposição de ações voltadas à transformação da realidade, como uma ação, uma mediação política (agir) (MILLÁN; EDKAR, 2013).

O conteúdo programático dessa formação de trabalhadores/as incorpora os temas que estão diretamente relacionados ao projeto político da Educação do Campo, como a disputa por terra e território, a incidência em políticas públicas (disputas pelo fundo público) e o reconhecimento das escolas do campo como espaços de construção de projetos contrapostos à lógica do capital. Partindo desses pressupostos, as questões que organizam esse capítulo são as seguintes: como as concepções de Educação Popular e Educação do Campo orientam a estruturação de processos de formação de trabalhadores/as do campo em agroecologia? Quais os vínculos entre Educação Popular, Educação do Campo e Agroecologia?

¹DOI- 10.29388/978-65-81417-57-4-0-f.129-144

² Doutor em Educação, pela Universidade Federal Fluminense; professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: marcio.gomes@ufv.br.

O objetivo é analisar as congruências entre Educação Popular e Educação do Campo que fundamentam as práticas de formação de trabalhadores/as em agroecologia³. Situamos, historicamente, as experiências e concepções de Educação Popular, bem como realizamos uma descrição histórica dos processos sociais que conformaram a elaboração da concepção da Educação do Campo.

SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO POPULAR: HISTORICIDADE, CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS

Segundo Streck (2010), a elaboração da Educação Popular e suas fontes pedagógicas são atribuídas às perspectivas de um paradigma educacional latino-americano ligado aos conhecimentos dos povos indígenas e camponeses. Essas perspectivas vão dando um sentido à Educação Popular enquanto uma ação educativa e pedagógica estreitamente relacionada ao contexto histórico e cultural no qual é produzida e aos sujeitos-trabalhadores que a produzem (STRECK, 2010).

De acordo com Carrillo (2013), há características consensuais nos estudos de Educação Popular que a definem como: a) uma matriz de interpretação crítica da realidade; b) uma dimensão política que orienta as ações práticas, buscando modificar a realidade e se consolidar no campo político pedagógico; c) reconhecimento do potencial emancipatório das práticas e dos conhecimentos gerados vinculados às lutas de movimentos sociais na América Latina (CARRILLO, 2013).

No caso do Brasil, elaborações da concepção de Educação Popular se desenvolvem em pelos 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 Educação Popular no período de 1889 até 1930 (PALUDO, 2005).

³ Este capítulo é parte da pesquisa de doutorado realizada no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, intitulada “Pedagogia do Movimento Agroecológico: Fundamentos teórico-metodológicos”, financiada pela CAPES entre 2018 e 2020.

Vinculada a um contexto caracterizado pelo desenvolvimentismo e pela perspectiva populista dos governos, 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 Educação Popular 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 Educação Popular passou a ter associada à sua prática a participação política e a tomada de consciência do povo acerca da realidade brasileira.

Com o Golpe Militar, em 1964, adentramos um processo em que as diversas práticas e movimentos de Educação Popular passaram a sofrer perseguição por parte do Estado. Nas décadas de 1970 e 1980, tanto na América Latina, como no Brasil, a Educação Popular foi considerada “sinônimo de movimento social popular”, uma vez que começava 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 Educação Popular. Gohn (2013) destaca como o campo foi um espaço privilegiado para ações das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) 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 da Igreja nas regiões de conflitos sociais e engendrou processos de formação de trabalhadores/as e de apoio a procedimentos jurídicos e organizacionais por meio da criação de sindicatos de trabalhadores rurais (PESSOA, 2016).

Como forma de sintetizar as concepções de Educação Popular, Carrillo (2013) apresenta elementos para uma formação de “pensamentos

e subjetividades emancipadoras”, tais como: a) curiosidade epistêmica e atitude problematizadora; b) colocar-se criticamente diante do mundo; c) pensar considerando opções de transformação; d) pensamento crítico, mais do que conteúdo crítico; e) formação de pensamento e subjetividade críticos é uma experiência coletiva; f) reflexividade; g) o ser crítico busca uma coerência entre pensar e atuar (CARRILLO, 2013. p. 28).

EDUCAÇÃO POPULAR E CAMPESINATO: AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

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

O vínculo entre educação e política, visto como indissociável por Paulo Freire, compõe sua análise da realidade brasileira, na qual a inexperience 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, p. 43) 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?

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 da ação de 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 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 não dicotomizável 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, p. 117): “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”. 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).

A teoria de Paulo Freire ao propor o diálogo trata de expor a realidade (opressora, contraditória e em movimento), evidenciando o processo de conhecimento como componente fundamental para a elaboração do conteúdo programático da educação, por meio dos temas geradores. Os temas geradores são “situações limites” que se manifestam no “pensamento-língua” sobre a realidade, nas visões de mundo e na percepção que os oprimidos têm de suas condições materiais de reprodução da existência. Esses temas só podem ser compreendidos nas relações homem-mundo, na totalidade social (FREIRE, 2014).

Para compreender a formação de trabalhadores/as do campo em agroecologia sob essa perspectiva, é necessário entendermos o processo

de modernização da agricultura enquanto uma relação pedagógica, em que interagem técnicos/as, pesquisadores/as e camponeses/as. Em muitos desses processos, há a consolidação de intervenções sociais vinculadas a referenciais tecnológicos distantes dos processos de trabalho realizados na agricultura camponesa.

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.

O conhecimento adquirido pelo campesinato é considerado como parte de uma coevolução sob a qual se configurou uma forma de utilização dos recursos naturais e se estruturou manejos dos agroecossistemas ecológicamente (e historicamente) adaptados. É nesse sentido que a agroecologia se vincula à agricultura camponesa, por residir nos processos de trabalho camponês conhecimentos que dão sustentação ao tipo de uso dos recursos naturais (SEVILLA GUZMÁN, 2011), de ocupação e de uso da terra, pelo tipo de relação que desenvolve com a natureza e com outros seres humanos, pela sua cultura. É nesse conjunto de relações que o campesinato foi se constituindo como sujeito histórico da agroecologia, por carregar intrinsecamente uma das chaves para a solução dos problemas ecológicos atuais. É com esse sujeito que se deve produzir os conteúdos programáticos para a formação em agroecologia.

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 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 na Revolução Verde. 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.

Além da dimensão semântica do termo, Freire (1977) analisa também o equívoco gnosiológico da concepção de extensão. Para o autor, a perspectiva da extensão rural vinculada ao processo de modernização agrícola 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, expressas na modernização da agricultura e na sua imposição ao fazer camponês, quanto a resistência do modo de vida camponês, expressa na sua cultura, na sua visão de mundo e na forma como reproduzem a sua existência.

A diminuição da diversidade cultural tem relação direta com a diminuição da biodiversidade de plantas e animais e com a manutenção e a transmissão dos saberes do trabalho produzidas na relação ser humano/natureza. A partir de seu modo de vida, de sua racionalidade ecológica e de sua cultura, a agricultura camponesa preserva as características do conjunto de conhecimentos necessários para a sua reprodução social, mas também garante a reprodução biológica da natureza (do não humano). Ao manter esse conhecimento vivo por meio da memória biocultural (TOLEDO; BARRERA BASSOLS, 2015), a agricultura camponesa também fornece o fundamento para a agroecologia.

Os saberes do trabalho camponês, ao serem produzidos em contextos de subsistência (predominância de produção de valores de uso), são essenciais para compreender as estratégias de garantia de sua reprodução social, de sobrevivência por meio de usos múltiplos dos recursos naturais, tendo em vista que “[...] é difícil obter uma compreensão coerente e completa desses sistemas cognitivos se os separarmos das atividades e

dos comportamentos diários, concretos e práticos dos produtores tradicionais” (TOLEDO; BARRERA BASSOLS, 2015, p. 92).

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 os saberes do trabalho camponês. Um processo de extensão rural e de educação, junto aos camponeses na implantação de técnicas agrícolas (principalmente as técnicas agroecológicas), deve se propor dialógico. Do contrário promoveremos uma invasão cultural. De acordo com Freire (1977, p. 41):

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.

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 estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 1977, p 33). Portanto, o vínculo da Educação Popular, 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. Ou seja, essa é uma das formas que a Educação Popular, enquanto paradigma educacional e princípio pedagógico, fundamenta os processos de formação de trabalhadores/as. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento dessas práticas, por meio do trabalho camponês, configura-se 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 por 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 as 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.

Em síntese, a Educação Popular se constitui enquanto um paradigma educacional que fundamenta os processos de formação de trabalhadores/as em agroecologia, a partir dos seguintes aspectos: a) pelo diálogo de saberes, ou seja, pela interação entre diferentes formas de conhecimento; b) pela compreensão da agricultura camponesa como ponto de partida (e de chegada), em que se estabelece o entendimento das interações do ecossistema que dão suporte para elaboração de práticas agroecológicas (princípio educativo do trabalho camponês); c) pelas metodologias participativas que orientam diferentes práticas educativas estabelecidas em diferentes tempos/espacos de construção do conhecimento agroecológico (espacos de socialização, intercâmbios); d) pela postura pedagógica crítica e democrática na condução dos processos educativos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROJETO DE CAMPO DA AGRO-ECOLOGIA

Ao nos referirmos ao projeto de campo camponês, queremos dizer que no projeto político-pedagógico preconizado pela Educação do Campo se ancora uma perspectiva que reconhece o camponês como sujeito histórico dessa educação, como “expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART, 2012, p. 261). O campo camponês é onde reside a produção da vida e ao mesmo tempo um lugar onde se “combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária” (CALDART, 2012, p. 261). A intencionalidade projetada pela Educação do Campo na organização de seus conteúdos programáticos, de temas e de questões que orientam a formação dos/as trabalhadores/as do campo se dá em um vín-

culo estreito com o projeto de campo da agroecologia, ou seja, a relação entre agroecologia e agricultura camponesa como a grande questão para a atualidade. Aqui se tem a relação do campo camponês, preconizado pela Educação do Campo, com o campo projetado pela agroecologia enquanto uma matriz produtiva.

A Educação do Campo tem suas raízes na relação da luta pela terra associada à luta pela educação, em que se evidencia uma educação projetada pelos movimentos sociais do campo, em contraposição a um modelo civilizatório baseado na modernidade capitalista. Uma educação que busca desvelar o “movimento contraditório que impregna os conceitos e as experiências das organizações populares” (RIBEIRO, 2009, p. 41). É a partir da “experiência de classe” de camponeses e camponesas organizados em movimentos sociais do campo, sobretudo no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que nasce uma perspectiva crítica ao modelo de educação historicamente determinado e que exclui os/as trabalhadores/as do campo da escola e, de certa forma, da condição de cidadania (CALDART, 2009).

A crítica à condição histórica da educação voltada para a população rural desencadeou a reivindicação de uma educação contextualizada às condições de trabalho e de vida dos povos do campo, principalmente, em áreas de reforma agrária. Contextualizada significa que fazem parte do conteúdo programático e da intencionalidade dessa perspectiva educacional questões relacionadas ao trabalho no campo, à cultura camponesa e ao conhecimento que os/as trabalhadores/as do campo possuem sobre o seu território. A Educação do Campo contrapõe a perspectiva da Educação Rural, no sentido de superação da racionalidade baseada na lógica urbano-industrial, que produz uma falsa dicotomia campo-cidade e que atribuiu um sentido de “arcaico” ou de “atraso” às formas de vida dos povos do campo.

Em síntese, a Educação do Campo se constituiu enquanto uma teoria educacional com algumas características, inserida em processos históricos de leituras coletivas que foram sintetizadas por Caldart (2012), da seguinte forma: a) surge a partir da luta histórica dos/as trabalhadores/as do campo pela educação; b) é uma reivindicação por políticas educacionais específicas para o campo; c) possui vínculo com os movimentos sociais do campo; d) tem centralidade nas práticas pedagógicas de transformação do campo e da escola; e) envolve a tríade campo-educação-po-

líticas públicas; f) possui um vínculo essencial entre formação humana e a produção material da existência; g) traz as contradições para dentro dos processos pedagógicos. São com essas características, juntamente com a perspectiva da agroecologia, que o projeto de campo “camponês” da Educação do Campo fundamenta a formação de trabalhadores/as do campo.

NEXOS ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA

A busca do vínculo entre Educação do Campo e agroecologia parte da materialidade das relações sociais de produção e do trabalho camponês que assume centralidade importante e orienta o ponto de partida dos processos educativos, tanto na discussão da agroecologia, quanto na elaboração conceitual da Educação do Campo. Há que reconhecer o caráter contestatório dos padrões hegemônicos intrínsecos a essas perspectivas. Caldart (2012, p. 262) ao indagar: “[...] como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física?” nos faz refletir sobre as questões colocadas pela Educação do Campo como pontos estruturais da agricultura capitalista (totalidade social), na qual a questão agrária, a organização do trabalho no campo, as matrizes tecnológicas compõem os conteúdos programáticos dessa educação. É por essa vinculação que uma concepção de educação toma forma em práticas pedagógicas que visam superar essa contradição.

A Educação do Campo, diferente das experiências de Educação Popular, tem um alcance mais amplo na elaboração de currículos escolares e na organização pedagógica de escolas do campo. Dessa forma, existem diversas experiências de escolas do campo e de escolas de formação em agroecologia no Brasil e na América Latina. São escolas formais que inserem em seus currículos e em seus planos de estudos conteúdos essenciais que fundamentam a agroecologia. Essas escolas também promovem processos estruturados de formação política de dirigentes vinculados a movimentos sociais do campo e de formação técnica para a organização de processos agroecológicos (BARBOSA; ROSSET, 2017).

Alguns princípios e experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais, bem como nas escolas do campo são sintetizadas por Barbosa e Rosset (2017, p. 717), tais como: a) diálogos de saberes e intercâmbio horizontal de experiências; b) alternância dos tempos e espaços educativos; c) autogestão como parte da experiência formativa; d) formação de mediadores de processos com capacidade de leitura política da realidade do campo; e) a agroecologia como ferramenta de luta e transformação da realidade do campo.

Tanto a Educação Popular, quanto a Educação do Campo possuem uma mesma materialidade de origem, ou seja, são concepções de educação que, historicamente, posicionam-se em uma perspectiva contra hegemônica e estão vinculadas aos processos sociais de luta e resistência ao modo de produção capitalista. Surgem das relações sociais de produção concretas, procurando desvelar suas contradições na busca por uma emancipação humana.

Há uma concepção de conhecimento presente nesses paradigmas educacionais, uma perspectiva que, na agricultura camponesa e em sua forma de organização para garantia da produção da existência, também se produz conhecimento. Esse conhecimento se refere à cultura, ao trabalho, ao entendimento dos processos físicos, químicos e biológicos presentes na produção de alimentos e no manejo da terra. Esses saberes do trabalho camponês encontram na agricultura camponesa a sua unidade básica e o seu referente histórico. Isso requer processos educativos que considerem as formas de vida e de produção da existência e da cultura vinculadas à materialidade dos/as trabalhadores/as do campo como conteúdo programático de sua educação. É dessa forma que o projeto político-pedagógico da Educação do Campo fornece os fundamentos teórico-metodológicos para formação de trabalhadores/as em agroecologia.

Há um vínculo entre a Educação Popular e a Educação do Campo em relação à concepção de sociedade. Tanto a Educação Popular e a Educação do Campo, enquanto paradigmas educacionais, quanto a agroecologia, enquanto projeto de campo e movimento, reconhecem as contradições presentes entre a agricultura camponesa e a agricultura industrial capitalista, bem como atribuem ao trabalho camponês a mediação necessária para superação dessas contradições.

Na Educação Popular, entendida como um processo de transformação social e como parte da construção teórica de Paulo Freire, é das condições do “oprimido” que se deve elaborar uma pedagogia responsável pela sua formação. Na Educação do Campo e no seu processo de constituição, enquanto uma perspectiva educacional voltada aos povos do campo, a agricultura camponesa também se insere enquanto um sujeito histórico, como ponto de partida para a elaboração de processos educativos capazes de superar sua condição de exploração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a Educação Popular, quanto a Educação do Campo têm vínculos diretos com as experiências educativas desenvolvidas em movimentos populares. A perspectiva da transformação social, partindo dos/as trabalhadores/as e dos oprimidos, encontra unidade nas experiências educativas de formação em agroecologia, seja nas escolas do MST, seja em outras escolas do campo. As propostas de formação baseadas na Educação Popular e na Educação do Campo, mediadas pelos saberes do trabalho camponês, fornecem os fundamentos teórico-metodológicos da formação de trabalhadores/as do campo em agroecologia. A Educação Popular traz fundamentos pela radicalidade do direito em dizer a palavra e pelo “diálogo”, pela experiência em desenvolver processos de socialização entre os trabalhadores/as e organizações populares. A Educação do Campo fornece fundamentos pelo projeto de campo camponês, pela materialidade das relações sociais de produção.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. Educação do Campo e Pedagogia Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da Cloc. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.705-724, jul./set., 2017.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim

Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CARRILLO, A. T. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M.T (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

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. **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.

GOHN, M. G. Educação popular e movimentos sociais. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

MILLÁN, F. T.; EDKAIK. Un kairos teo-pedagógico: teologia de la liberación como educación popular. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

PESSOA, J. M. Educação popular na pastoral da terra. In: **CPT: 40 anos de fé, rebeldia e esperança**. Comissão Nacional de Formação da CPT. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

RIBEIRO, M. Trabalho-educação no movimento operário e no movimento camponês: unidade na diversidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. (orgs). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: EDUCA, 2009.

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

SEVILLA GUZMÁN, E. **Sobre las Orígenes de la agroecología en el pensamiento marxista e libertário**. s/l: AGRUCO; Plural editores; CDE; NCCR, 2011.

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

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