

CAMINHOS ALTERNATIVOS: A PROPOSTA DOS CURSOS TÉCNICOS DE AGROECOLOGIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA DO PARANÁ

ALTERNATIVE PATHS: THE PROPOSAL OF MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA TECHNICAL COURSES IN AGROECOLOGY IN PARANÁ

João Henrique Souza PIRES¹

RESUMO: Esse trabalho tem como objetivo refletir sobre a matriz agroecológica e analisar as bases teóricas metodológicas desenvolvidas nos Centros/Escolas de Agroecologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na construção dos cursos técnicos em agroecologia no Paraná (PR). Para proceder ao estudo, utilizou-se de referências bibliográficas e análise documental, tendo como objeto concreto os seguintes documentos: Projeto Metodológico (PROMET), Projeto Político Pedagógico (PPP), ementas de ensino e regimento interno do Centro/Escola José Gomes da Silva (EJGS) durante o curso de técnico em agroecologia integrado ao ensino médio Turma Revolucionários da Terra (2010-2013). O ensino técnico em agroecologia do MST no Paraná está fundamentado numa proposta política pedagógica específica, que coloca a agroecologia como construção coletiva com e pelos atores, abrindo a possibilidade de gerar organizações sócio-técnicas a partir das relações vivenciadas. A estrutura dos cursos tem como proposta o regime de alternância articulada por uma pedagogia específica que propõe a dialética entre o saber codificado e o saber tácito. Dessa forma, o ensino é desenvolvido articulado pela Pedagogia do Movimento, pedagogia socialista, pedagogia freireana, agroecologia e pelo materialismo histórico.

PALAVRAS-CHAVE: agroecologia, MST, cursos técnicos em agroecologia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar parte dos estudos que realizamos sobre os Centros de Agroecologia ligados ao MST no Paraná (PR) e os cursos técnicos de agroecologia em nossa dissertação de mestrado, em particular, o Centro/Escola José Gomes da Silva e o 2º curso técnico em agroecologia integrado ao ensino médio Turma *Revolucionários da Terra*.

A agroecologia enquanto matriz sócio-produtiva foi assumida formalmente pelo MST no ano 2000, durante o seu IV Congresso Nacional. Esse Congresso foi marcado por um processo de intenso debate, com proposição de um projeto alternativo para a agricultura e ao mesmo tempo de desconstrução e negação do modelo produtivo da *Revolução Verde*, bem como, da necessidade de enfrentamento ao avanço do agronegócio no campo.

Destaca-se que quando movimentos sociais como o MST, começam a pautar nos final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 a agroecologia como matriz alternativa para o manejo produtivo no campo, cursos de agroecologia, até então bastante reduzidos,

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: souzapires77@gmail.com

para não dizer inexistente, começam a ser construídos em algumas regiões do país². Contudo, a agroecologia não é um debate homogêneo.

No caso do MST, considerando sua postura política, constituiu princípios e métodos pedagógicos específicos para desenvolver o processo formativo das famílias Sem Terra. Nesse contexto, os cursos técnicos de agroecologia desenvolvidos pelo MST no Paraná foram concebidos com o propósito de formar técnicos e militantes para contribuir com a luta pela reforma agrária e com o processo de transição e construção de agroecossistemas manejados sob os princípios da agroecologia.

Dessa forma, este trabalho justifica-se por contribuir com a sistematização e análise de como movimentos sociais, em particular o MST, vem desenvolvendo a formação de profissionais para atuarem no processo de transição para a agroecologia em áreas da reforma agrária. Acredita-se que trabalhos como este possam servir de subsídios para novos estudos e para o desenvolvimento de projetos pedagógicos e metodológicos para os cursos de agroecologia.

Além dessa introdução, o trabalho está organizado em mais cinco tópicos, o primeiro traz algumas reflexões históricas sobre a agroecologia; o segundo apresenta o cenário que levou o MST a assumir a agroecologia; o terceiro apresenta o debate sobre a construção dos cursos técnicos de agroecologia no Paraná; e o quarto analisa a experiência da Turma *Revolucionários da Terra*.

REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DA AGROECOLÓGICA

Em estudo sobre a concepção da agroecologia identificam-se nos estudos de Rodrigo Moreira (2003) duas escolas de pensamento: a) a norte-americana, que tem sua origem com pesquisadores no estado da Califórnia e b) a corrente espanhola, com destaque ao Instituto de Sociologia e Estudos Campesinos (ISEC) da Universidade de Córdoba na Espanha, que ao nosso entendimento se sobressai na retomada dos estudos sobre a agroecologia a partir da década de 1970.

Entre os pesquisadores da corrente norte americana destaca-se o professor Sthephen R. Gliessman e Miguel Altieri, que seguem uma vertente teórica ligada às questões técnicas e de manejos sustentáveis, como alternativa às práticas degradantes e poluentes. Salientam que a agroecologia tem como objetivo criar práticas de manejo agrícola fundamentadas em ambientes equilibrados, rendimentos sustentáveis, fertilidade do solo através de processos ecológicos e regulação natural das pragas, desenho

² Os cursos de agroecologia começaram a surgir formalmente a partir dos anos 2000 no cenário nacional. Segundo levantamento feito por Balla et. al. (2014) até o final de 2013, identificou-se 136 cursos entre finalizados e em andamento, sendo 108 de nível técnico, 24 de nível superior e 4 de pós-graduação *stricto sensu*. Nessa conjuntura, o nordeste se destaca como a região que mais abrigou os cursos de agroecologia com um total de 44.

de agroecossistemas diversificados e do uso de tecnologias de baixos insumos externos (GLIESSMAN, 2002, ALTIERI; NICHOLS, 2003, ALTIERI, 2012).

Os estudos sobre a agroecologia vindos a partir da corrente espanhola têm como principais expoentes Eduardo Sevilla Guzmán e Manuel Gonzáles de Molina, que fundaram o Instituto de Sociologia e Estudos Campesinos (ISEC) na Universidade de Córdoba, na Espanha. Para essa escola, o debate a respeito da agroecologia avança para além das questões de técnicas e manejo (sem abandoná-las), mais também incorpora uma teoria social e crítica à lógica do capital. Desenvolve-se por meio do pensamento social agrário, dos movimentos de oposição e resistência à industrialização da agricultura, caracterizando-se como uma constante dialética entre a modernização capitalista e a resistência às suas bases estruturais (SEVILLA GUZMÁN; WOODGATE, 2013).

Diante desse cenário, constata-se também que no cenário brasileiro pesquisadores, extensionistas e intelectuais como Ana Primavesi, José Antônio Lutzenberger, Ignacy Sachs, Miguel Altieri (com uma considerável inserção no cenário nacional a partir da década de 1980) destacam-se com trabalhos sobre manejo ecológico dos recursos naturais e análises críticas ao modelo agrícola hegemônico. Ressalta-se, que a falta de uma crítica mais contundente a lógica do capital nesses autores possibilita que seus estudos sigam uma perspectiva similar aos estudos desenvolvido pelos pesquisadores da escola norte-americana. Acredita-se que estudos nessa perspectiva servem como subsídios para que organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, *ressignifiquem* a agroecologia para uma estratégia *eco-desenvolvimentista* desarticulada das lutas sociais, constituindo-se em uma forma de desenvolvimento que implica na “[...] apropriação capitalista do meio ambiente, sua introdução no processo produtivo de mais valor e sua introdução como mercadorias na lógica de mercado” (SEVILLA GUZMÁN, 2011, p. 117). Nesse sentido, a agroecologia é proposta ligada ao desenvolvimento de um *capitalismo verde* com perspectivas de mercado seletivo de produtos orgânicos e/ou com responsabilidade socioambiental (PIRES, 2016).

Por outro lado, ligados a uma perspectiva mais próxima à teoria social agrária proposta pelo ISEC na Espanha destaca-se no cenário brasileiro pesquisadores extensionistas, como Pinheiro Machado, Francisco Caporal, José Antônio Costabeber e Enio Guterres que realizam uma leitura crítica sobre as particularidades históricas do capitalismo brasileiro e das contradições da *revolução verde*, propondo o desenvolvimento da matriz agroecológica ligada às lutas e às resistências dos movimentos sociais do campo (PIRES, 2016).

Nesse sentido, com base em Gliessman (2002), Moreira (2003), Caporal e Costabeber (2004), Sevilla Guzmán (2011) e Altieri (2012) compreende-se que a concepção da agroecologia no cenário brasileiro não é homogênea e não se constitui num discurso unilinear, mas na interação articulada entre o saber codificado por pesquisadores e cientistas em diálogo com os saberes tácitos das comunidades rurais e tradicionais.

A agroecologia não é um conceito estático e mecânico, visto que ela se constitui na diversidade dos chamados movimentos sociais do campo e das florestas, nas ações práticas e formulações teóricas que estão em constante processo de transformação decorrentes da diversidade das características políticas, sociais e culturais de cada comunidade. Em virtude desta diversidade de experiências, a interação, o diálogo e em alguma medida o conflito entre os saberes tradicionais e o saber técnico científico, entre pesquisadores extensionistas, movimentos sociais do campo e da floresta é imprescindível para estabelecer as bases epistemológicas e práticas para sustentar a experiência agroecológica na América Latina (NOVAES, 2012, PIRES, 2016).

A complexa diversidade que compõe as populações da América Latina, bem como a história de resistência e de luta contra a espoliação imposta por um capitalismo dependente e uma *modernização* excludente no campo, possibilitou que o debate participativo sobre a agroecologia se expandisse tanto na prática quanto teoricamente. Dezenas de organizações, particularmente as constituídas por trabalhadores rurais, comunidades originárias e das florestas, ampliaram o debate e reforçaram alternativas de agricultura rumo à transição agroecológica³.

Entre essas organizações está o MST, que a partir do ano 2000 assume a agroecologia como matriz produtiva estratégica para as áreas de assentamento e acampamentos sob sua influência. Esta posição é reforçada em 2001, quando o Movimento lança a cartilha *Construindo o caminho* na qual estabelece a necessidade de que “os assentados e assentadas se qualifiquem e dominem os princípios e as práticas agroecológicas, buscando construir um novo modelo de produção, que nos ajude na edificação de um novo ser social” (MST, 2001, p. 90).

CAMINHOS ALTERNATIVOS: MST ASSUME A AGROECOLOGIA

Considera-se que o MST é um movimento de seu tempo, pois ao se deparar com novas demandas e lutas que cresceram nos últimos anos, tal qual a questão ambiental, assume abertamente o compromisso para superar seus limites e contradições. É neste contexto que em seu IV Congresso Nacional, assume questão ambiental (meio ambiente, diversidade, água doce, Amazônia) como bandeira de luta, em torno do que ficou conhecido como Projeto Popular (GUHUR, 2010).

No texto *Linhas políticas reafirmadas no IV Congresso Nacional do MST* (MST, 2000), o modelo de agricultura hegemônico baseado na “transferência tecnológica, na

³ Destaca-se La Vía Campesina um movimento internacional composto por cerca de 164 organizações em 73 países da África, Ásia, Europa y América. Em total representa cerca de 200 milhões de pessoas entre camponeses, camponesas, pequenos e médios produtores, povos sem-terra, indígenas, migrantes e trabalhadores agrícolas de todo o mundo. É um movimento autônomo pluralista e multicultural sem nenhuma filiação política e econômica de qualquer tipo. Para mais informações acesse: <http://viacampesina.org/es/>

utilização de sementes transgênicas, no uso de agrotóxicos, na exportação de *commodities* e no monopólio do uso da terra por cooperações multinacionais” é apresentado como uma prática que deve ser combatida. Também no *IV Congresso* foi apresentado o documento *Nossos compromissos com a terra e com a vida*, composto de dez pontos, destacando-se “evitar a monocultura e o uso de agrotóxicos” (MORISAWA, 2001, p. 238).

Guhur (2010) ressalta que tal posicionamento, exigiu uma reformulação nas propostas para produção, como também, na própria organização do Movimento. Após um período de crise, deflagrado pelos próprios limites internos do MST e pelas ações do governo federal que o afetaram, o Setor de Cooperação dos Assentados acabou sendo extinto e em seu lugar foi criado o Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente (SPCMA).

A questão ambiental passa a ser fundamental nos debates do Movimento e a agroecologia começa a ser uma alternativa produtiva estratégica na proposta de um Projeto Popular. Borsatto e Carmo (2014) descrevem que já na Proposta de Reforma Agrária do MST em 1995 (MST, 2005) é possível identificar a elaboração de propostas para a construção de um novo modelo produtivo para os assentados.

Borsatto e Carmo (2014, p. 658) descrevem que para a elaboração dessa nova proposta:

A obra de Chayanov contribuiu de forma fundamental para a conformação do arcabouço teórico da Agroecologia (CAPORAL e COSTABEBER, 2004). Da concepção chayanoviana são retirados conceitos sobre os quais se assentam as propostas metodológicas da Agroecologia, tais como o agricultor, visto não mais como um mero objeto de análise, mas como um sujeito criando sua própria existência; a noção de economia moral camponesa; a abordagem de baixo para cima para a elaboração de propostas de desenvolvimento; o uso de análises multidisciplinares da agronomia social; a lógica econômica não capitalista dos camponeses; a compreensão do balanço trabalho- consumo; o conceito de grau de autoexploração; o subjetivismo dos camponeses nas tomadas de decisões e o conceito de ótimos diferenciais⁴.

A agroecologia quando assumida pelo MST, além de fazer referência a uma matriz produtiva de menor degradação ambiental envolve um intenso questionamento e enfrentamento às políticas e técnicas agrícolas adotadas pelo agronegócio, fortemente mecanizada, voltada para a exportação e dependente de complexos agroindustriais oligopolizados, não contribuindo com o avanço da luta por reforma agrária (BORSATTO; CARMO, 2014).

[...] a construção da agroecologia no MST, implica em outra concepção distinta de todas as outras correntes (pela primeira vez um movimento de massas assume a agroecologia e faz dela um componente de uma plataforma política de mudança de sociedade e de modelo agrícola) (MST, 2005, p. 2 apud GUHUR, 2010, p. 144).

⁴ Para uma compreensão mais ampla sobre a obra de Chayanov ver o livro: Chayanov e o Camponato organizado por Horácio Martins de Carvalho e publicado pela Editora Expressão Popular em 2014.

Pode-se levantar a hipótese de que a luta pela agroecologia relaciona-se ao que Mézáros chama de *igualdade substantiva*. Se o capital promove a igualdade formal, os movimentos sociais anticapitalista estão lutando pela construção da igualdade substantiva de gênero, etnia, geração e, principalmente, pela superação da exploração de classe. Não é por mero acaso que as mulheres do MST organizam lutas pela independência econômica, não subordinação ao marido, envolvendo-se, ao mesmo tempo, com questões de classe, de gênero e ambientais, numa interessante imbricação (PINASSI; MAFORT, 2012).

Neste contexto, a agroecologia não se restringe ao desenvolvimento de experiências de agricultores de base ecológica, ressaltando processos de organização social que se orientam pela luta política e transformação social, indo além da luta econômica imediata e corporativa e das ações localizadas, e por vezes assistencialistas, junto aos agricultores. De fato, a agroecologia possui uma especificidade que referencia a construção de outro projeto de campo. Entretanto, tal projeto de campo é incompatível com o sistema capitalista e depende, em última instância, de sua superação (TONÁ; GUHUR, 2012, p.63).

O fato de a agroecologia ser construída e debatida em diálogo com uma diversidade de atores vem gerando perspectivas críticas de conhecimento e novas estratégias de mediação dos saberes em articulação com outras perspectivas críticas, a exemplo da tecnologia social (TS) e da educação do campo.

No caso da TS, ao questionar o mito da neutralidade da ciência e do determinismo tecnológico, busca desconstruir a crença na solução dos especialistas e coloca a tecnologia como construção coletiva com e pelos atores, abrindo a possibilidade de gerar soluções sociotécnicas a partir das relações sociais vivenciadas e do diálogo entre os saberes tácitos e o conhecimento científico codificado (FONSECA, 2009).

Em relação à educação do campo, Caldart (2009, p. 44) descreve que

Na reafirmação da importância da democratização do conhecimento, do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente acumulado, ou produzido na luta de classes, a Educação do campo traz junto uma problematização mais radical sobre o próprio modo de produção do conhecimento, como crítica ao mito da ciência moderna, ao cognitivismo, à racionalidade burguesa insensata; como exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimentos e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo. A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista. As questões hoje da construção de um novo projeto/modelo de agricultura, por exemplo, não implicam somente o acesso dos trabalhadores do campo a uma ciência e a tecnologias existentes. Exatamente porque elas não são neutras. Foram produzidas desde uma determinada lógica, que

é a da reprodução do capital e não a do trabalho. Esta ciência e estas tecnologias não devem ser ignoradas, mas precisam ser superadas, o que requer outra lógica de pensamento, de produção do conhecimento.

Diversas são as ações deferidas e fomentadas pelo Movimento com vistas a alavancar a agroecologia dentro dos territórios conquistados e na sociedade como um todo, porém, como pontuou Borsatto e Carmo (2014, p. 656) “[...] essas ações não foram realizadas com a mesma intensidade por todo o território nacional; diferenças em nível estadual são facilmente verificáveis”.

Destaca-se o Paraná por ser um dos estados em que a questão da agroecologia mais avançou. No Paraná, o MST assumiu a educação como elemento fundamental para potencializar a agroecologia. Nesse sentido, constituíram-se os Centros/Escolas de formação do MST, com 5 no total, sendo eles: Escola Iraci Saete Strozak, localizada no município de Cantagalo; Escola Ireo Alves dos Santos, em Rio Bonito do Iguaçu, ambas interligadas ao Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (Ceagro); Escola Milton Santos (EMS) em Maringá; Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) no assentamento Contestado, localizado no município da Lapa e a Escola José Gomes da Silva (EJGS) no Assentamento Antonio Companheiro Tavares em São Miguel do Iguaçu.

Com base no documento do MST-PR (2004) citado por Lima (2011, p. 87) os principais objetivos dos Centros/Escolas de Formação do Movimento no Estado do Paraná são:

- Ser um espaço de formação para as organizações da classe trabalhadora;
- Ser um espaço para os encontros do Movimento Sem Terra e outras organizações, que buscam os mesmos objetivos de transformação social;
- Ser uma referência no desenvolvimento de experiências na área de produção agroecológica, apresentando resultados concretos para os agricultores/as;
- Ser um espaço de desenvolvimento de valores humanistas socialistas, desenvolvidos através da vida coletiva;
- Aperfeiçoar o método de formação técnica e política e escolarização desde o ensino fundamental, como também no ensino médio e superior;
- Ser espaços de desenvolvimento de experiências científicas e tecnológicas, voltados à realidade camponesa;
- Ser um espaço de incentivo e vivência da cultura popular, resgatando especialmente cultura camponesa;
- Ser um espaço onde as pessoas possam conviver, educando – se, trabalhando, divertindo-se e construindo perspectivas de futuro.

Lima et. al. (2012, p. 194) argumentam que os Centros/Escolas do Movimento

[...] representam: a) um espaço importante, em construção, na formação de quadro militante; b) a socialização do conhecimento histórico e científico produzido pela humanidade; c) a aproximação dos trabalhadores do campo e da cidade, apoiando a construção de ações coletivas de comum interesse.

Nos Centros são realizados cursos não formais oferecidos aos membros e simpatizantes do MST que englobam temas amplos relacionados à formação da sociedade, reforma agrária, política, cooperativismo, agroecologia, educação, trabalho, luta de classes, encontros e seminários do MST e cursos formais que são aqueles reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) como os cursos técnico de agroecologia, apresentados no tópico seguinte.

OS CURSOS TÉCNICOS EM AGROECOLOGIA DO MST NO PARANÁ

A gênese para os cursos técnicos em agroecologia do MST no Paraná se deu num ambiente de debates e reflexões entre os coletivos e setores do MST no Estado. Tais debates e reflexões consideraram importante, além do reconhecimento do percurso formativo dos futuros técnicos, as possibilidades desses técnicos formados pelo Movimento poderem ingressar nos convênios de assistência técnica para assessorar as famílias Sem Terra (GUHUR, 2010).

Dominique Guhur (2010, p. 147) membro da coordenação pedagógica da EMS fazendo referência a Nilciney Toná (2007) militante do MST descreve:

Essas reflexões, que culminaram na criação dos cursos técnicos em agroecologia, a partir das demandas concretas na base do Movimento Social, foram amadurecendo a partir dos anos finais da década de 1990 e início dos anos 2000. Nesse período ocorreram, no estado do Paraná, algumas iniciativas que constituem-se nos antecedentes dos atuais cursos técnicos em agroecologia, e que sinalizam a existência de uma 'vontade coletiva'. A experiência mais significativa foi, sem dúvida, o curso não-formal 'Prolongado em Agroecologia', realizado na Escola José Gomes da Silva, em 2001, com duração de 60 dias, e que contou com a participação de educandos/as de todo o estado.

Os cursos surgem com o objetivo de formar técnicos militantes, com conhecimento teórico-prático para efetivar uma matriz produtiva fundamentada na agroecologia, com conhecimento sobre o MST, sobre o modelo orgânico dos assentamentos, mas principalmente, sobre a postura e visão política filosófica da agroecologia, em termos internos esses técnicos foram chamados de técnicos de pé no chão (TONÁ, 2011).

Entre as modalidades de técnico em agroecologia, ensino médio integrado, técnico em agroecologia/jovens e adultos, técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, tecnólogo em agroecologia, técnico em agroecologia com ênfase em sistemas agroflorestais e com habilitação na produção de leite, mais de 400 técnicos já se formaram pelos Centros/Escolas do MST no estado do Paraná.

Os fundamentos teóricos metodológicos que norteiam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos do MST estão fundamentados na *práxis* política e educativa dos princípios da pedagogia socialista, da educação do campo do materialismo histórico dialético e principalmente da *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (LIMA et. al., 2012).

Consultando a obra de Caldart (2004, p. 315), constata-se que a formação dos Sem Terra tem o próprio MST como o principal sujeito pedagógico, ou seja, “como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que o constituem”. Dentro disto, a *Pedagogia do Movimento*, tem sua matriz formativa desenvolvida sob cinco dimensões: a) pedagogia da luta social; b) pedagogia da organização coletiva; c) pedagogia da terra; d) pedagogia da cultura; e) pedagogia da história.

Quadro 1 - Dimensões da Pedagogia do Movimento Sem Terra.

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO
Luta social	O MST considera que tudo se conquista com a luta e a luta educa as pessoas, nesse sentido, a luta social, a luta pela terra, a luta permanente para mudar o atual estado de coisa são componentes pedagógicos essenciais para a formação de um novo sujeito. Os sem-terra se educam a medida em que se organizam para lutar.
Organização coletiva	A organização coletiva figura como princípio educativo à medida que se vai construindo uma identidade coletiva intencional através e em cada pessoa pela organização de um objetivo em comum, no caso do MST a luta pela terra e a luta pelo socialismo.
Terra	Essa dimensão faz referência ao trabalho como princípio educativo. A terra de cultivo é também a terra que educa quem nela trabalha. “O trabalho na terra, que acompanha o dia-a-dia do processo que faz uma semente se transformar em planta e planta alimento ensina de um jeito próprio (também cultural e simbólico) que as coisas não nascem prontas mais precisam ser cultivadas.
Cultura	Essa dimensão se realiza necessariamente misturada às demais: a luta, a organização coletiva, o trabalho na terra e a história constitui um modo de vida que articula costumes, objetos, comportamentos, convicções, valores e saberes. Trata-se de compreender a intencionalidade do Movimento no processo através do qual ele próprio vai se transformando em cultura, em um movimento cultural, que vai atravessando o conjunto de vivências dos sem-terra e constituindo-se como um movimento que também é cultural, nesse sentido, de ir produzindo um modo de vida, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra e aos poucos não mais como uma circunstância a ser superada, mais como uma identidade de cultivo: Sem Terra, sim senhor!
História	Olhar para a realidade com uma perspectiva histórica, particularmente para os sujeitos que participam de um movimento social com objetivos e características como o do MST, é um aprendizado que requer uma intencionalidade pedagógica específica, principalmente pelo formato presenteísta da sociedade atual. Para tanto, dois pontos específicos pode ser descrito na atuação do MST em relação a sua história: “o cultivo de sua memória e o conhecimento da história mais ampla, que significa situar a sua experiência em uma história maior

Fonte: Caldart (2004, p. 331-377)

Nesse sentido, os cursos técnicos em agroecologia do MST no Paraná propõem um projeto político pedagógico que busca articular dialeticamente a concepção de trabalho, do ensino e o papel da escola. Para tanto, além da *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, o conceito de trabalho socialmente necessário desenvolvido pela pedagogia socialista de Viktor Shulgin (2013) é amplamente importante.

Na Pedagogia do Movimento, começamos a refletir sobre a importância da educação politécnica (especialmente como politecnismo) como chave fundamental para o salto de qualidade que precisamos dar nas relações entre trabalho, educação e escola. E não apenas para pensar na matriz específica do trabalho (embora com uma incidência especial ali), mas para compreensão do trabalho (no sentido genérico de atividade humana criativa) como método geral de educação que permite instituir a práxis necessária à apropriação e à produção do conhecimento científico, desde a concepção marxista. E para isso o conceito de Shulgin de ‘trabalho socialmente necessário’, bem como a noção de ‘complexos’ de estudo, conjugadas com nossa reflexão sobre as matrizes pedagógicas (trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história) podem ser ferramentas muito importantes (CALDART, 2013, p. 22).

Shulgin (2013) entende que a escola e o ensino devem ser concebidos em consonância com a vida social do local onde está inserida, contribuindo com a transformação da realidade não só em palavras, mas em atos, considerando o interesse dos estudantes e da comunidade local, nessa perspectiva o trabalho é base fundamental de ensino.

Considerando a especificidade do momento histórico dos escritos de Shulgin e sua contribuição na busca por uma concepção marxiana da pedagogia, cabe-nos pontuar que na literatura marxiana o trabalho é definido como uma atividade, sobretudo, humana. O ser humano para se produzir e reproduzir age sobre a natureza transformando-a para satisfazer as suas necessidades por meio do trabalho, nesse sentido, o trabalho representa a forma como o ser humano produz sua existência⁵.

Saviani (2007, p. 81) consubstancia essa leitura ao apontar que

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula o seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, braços e pernas, cabeças e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural em força útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio deste movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele se modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de forças ao seu próprio domínio.

⁵ É celebre a descrição de Marx (1985, p. 149) sobre a aranha que executa suas operações semelhantes à do tecelão, e da abelha que envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Porém, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele concebe sua obra em sua cabeça antes de construí-lo.

Sendo o trabalho essencialmente humano, tê-lo como princípio educativo implica em posicionar o ensino a serviço da vida, possibilitando que todo o corpo social tenha uma participação ativa e sistêmica na vida e no trabalho da comunidade, a fim de superar, gradualmente, as dificuldades e as exigências surgidas das necessidades essenciais da vida coletiva (SHULGIN, 2013).

O trabalho socialmente necessário requer não apenas conhecimentos e habilidades, não só o treino, mas uma formação específica para a auto-organização, ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente; e não individual, mas o coletivo, não só no seu canto, mas com o povo, na rua. “Exige, portanto, a organização. E isso é muito importante” (SHULGIN, 2013, p. 113).

Analisando os princípios pedagógicos e filosóficos do PPP do Centros/Escola José Gomes da Silva (EJGS), observa-se uma preocupação em estabelecer dialeticamente as relações entre conteúdos formativos socialmente úteis e uma educação para o trabalho e pelo trabalho. O trabalho como algo socialmente útil ganha destaque no intuito de formar sujeitos de ação, trabalhadores/trabalhadoras militantes, portadores de uma cultura da mudança e de um projeto de transformação (PIRES, 2016).

O trabalho como elemento formativo representa que a formação deve ser para além de uma leitura da realidade, mas também de ação sobre essa realidade. Nesse sentido, ao se inserir nos espaços sociais, o educando vai tendo clareza de como e porque fazer isto, deve respeitar e saber trabalhar com as diferenças culturais tornando sujeitos da sua própria transformação, tendo como horizonte a emancipação da classe trabalhadora (LIMA, 2011).

Os cursos técnicos de agroecologia realizados nos Centros/Escolas do MST no Paraná foram elaborados para uma proposta alternativa de ensino, coerente com os objetivos de formação de seus sujeitos, capazes de participar ativamente do processo de construção e da transição agroecológica das famílias Sem Terra.

Dessa forma, assim como propôs Shulgin (2013), o trabalho socialmente necessário compõe a base da vida escolar, não como uma mera adaptação, adestramento das mãos e/ou método de ensino, mais ligado organicamente e estreitamente com o ensino. Tornando-se cada vez mais complexo é a luz que supera os limites da situação imediata, possibilitando o conhecimento da vida e das mais diversas formas de produção.

Destaca-se que o ensino em complexo não se reduz a um simples método que pode proporcionar melhor forma de assimilação de conteúdo, se trata de algo mais profundo, que está relacionado à essência do problema pedagógico e com o conhecimento dos fenômenos reais e suas relações, isto é, a concepção marxista da pedagogia (PISTRAK, 2005).

A noção de complexo tem como proposta o estudo da sociedade e da natureza em conexão com o trabalho, nesse sentido, o trabalho é considerado a base da vida. O trabalho está no centro do estudo, de tal forma que ele estabelece a conexão entre sociedade e natureza (FREITAS, 2013).

O professor Luiz Carlos Freitas (2013, p 57) aponta que se trata de

[...] uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho das pessoas no complexo. Ele não é um método de ensino em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino para o trabalho. Para Pistrak, e também para Shulgin, o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. [...] o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil.

Em Pistrak (2005) a organização do ensino na escola desenvolve-se alicerçada em princípios pautados nas relações com a realidade e na auto-organização dos jovens. Para tanto, deve estar ligada ao trabalho social, à produção real e a atividade concreta socialmente útil, sem isto ela acaba por perder seu valor essencial.

Assim, os cursos técnicos de agroecologia do MST no Paraná, além de ter como referência a *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, também tem em seus princípios conceitos desenvolvidos pelos pedagogos soviéticos, com destaque nessa análise para Shulgin e Pistrak. Nessa perspectiva, o trabalho, a auto-organização, a relação com a comunidade compõem o PPP e o Projeto Metodológico (Promet) dos cursos.

A PPP e a Promet dos cursos técnicos desenvolvem-se no regime da alternância, assim, combinam a formação em dois tempos complementares, tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC), que até certo ponto podem ser compreendidos como uma organicidade intencional com respeito a superar as formas de ensino que Shulgin (2013) denominou de “complexos sentados”⁶.

Nesse sentido,

Os cursos formais do MST são organizados no regime ou sistema de alternância, combinando períodos de atividades na escola (e também atividades de campo promovidas pela escola), o Tempo Escola (TE), que é um tempo/espaço presencial; e períodos nas comunidades de origem dos(as) educandos(as), o Tempo Comunidade (TC), que pode ser entendido como um tempo/espaço semi-presencial. Importante salientar que ‘comunidade

⁶ Os complexos sentados são os processos de ensino baseando-se unicamente no ensino teórico e livros didáticos, faz referência a uma leitura da realidade, contudo, não se inserem numa vivência prática da realidade estudada (SHULGIN, 2013)

de origem' está aqui diretamente vinculada ao movimento social ao qual o educando pertence; é no TC que a Pedagogia do Movimento, [...], atua com mais força. Assim, 'para os Sem Terra, o MST é o pedagogo do TC' (ITERRA apud GUHUR, 2010, p. 156).

No TE o processo formativo é planejado de acordo com os tempos educativos, que buscam articular a dinâmica de formação dos educandos e educandas. Os tempos educativos são: tempo mística, tempo leitura, tempo aula, tempo trabalho, jornada socialista, noite cultural, tempo auto-organização, tempo reflexão escrita, tempo esporte e lazer e tempo notícia, sendo que cada um desses tempos busca contribuir com o processo de formação dos educandos e educandas.

Além das atividades que compõem o tempo escola, destaca-se o conceito de organicidade, caracterizado como a participação orgânica e colaborativa entre a Coordenação Política Pedagógica, as famílias que residem no Centro e nos próprios educandos/as na condução dos processos pedagógicos, na manutenção, produção e auto-organização da escola e do ensino⁷.

Embasando-se nos princípios políticos e na estrutura orgânica do MST, a escola em período integral durante tempo/espaco Escola, organiza as pessoas que participam do seu projeto educativo em coletivos. Trata-se de um processo articulado com a gestão/auto-organização, em que a organicidade interna dos cursos - núcleo de base, equipes, coordenação da turma, coordenação do dia etc. - compreende simultaneamente a auto-organização dos educandos e educandas e a organicidade do MST (LIMA et. al., 2012, p. 197).

Articulado ao TE, Guhur (2010, p. 156) fazendo referencia ao TC diz:

No TC, os (as) educandos (as) desenvolvem trabalhos dirigidos pela escola, tais como: leituras, registros, pesquisas de campo, estágios, experimentações e cursos complementares. Além disso, devem participar ativamente na organicidade e nas lutas do Movimento Social de que fazem parte, e manter o enraizamento na comunidade ou coletivo de origem, participando de suas atividades (às vezes, o Movimento Social responsável pode enviar os educandos a outra comunidade em determinados TC, ou os educandos podem permanecer na escola, contribuindo para sua construção ou manutenção).

⁷ Para uma leitura mais centrada na questão da gestão participativa dos Centros/Escolas de Agroecologia do MST no Paraná ver a dissertação da pesquisadora e colega do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFF/Unesp, Laís dos Santos (2015).

Compreende-se que o TC é o tempo em que os educandos e educandas seguindo orientações da escola, dos educadores e das demandas locais, inserem-se em sua localidade com a intenção de desenvolver os conhecimentos adquiridos durante o TE, fazendo o enfrentamento entre a contradição do real com o ideal, ou seja, as possibilidades da transição do paradigma da *Revolução Verde* ao agroecológico.

Na articulação do processo formativo entre o TE e TC está a importância dos espaços de formação vivenciados e sistematizados, como oportunidade da classe trabalhadora se apoderar do conhecimento que lhe foi retirado, mas, também, do conhecimento gerado no local, na ótica de quem está vivendo as contradições do capitalismo.

A EXPERIÊNCIA DA TURMA REVOLUCIONÁRIOS DA TERRA

Como parte do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea) a Turma *Revolucionária da Terra* foi constituída entre os anos de 2008 e 2009 com 50 educandos/as de diferentes assentamentos e acampamentos do Estado do Paraná e foi concluído em 2013, com 21 formandos/as em técnico em agroecologia.

Tendo como referencia os princípios da organicidade do MST, os educandos são organizados em núcleos de base (NB). Como diz o próprio nome, os NB's são à base do processo auto-organizativo da Turma, são compostos por até 10 pessoas, respeitando os seguintes critérios: gênero, região, brigada e processo histórico de formação. Após a organização dos NB's os educandos e educandas vão escolher um coordenador, uma coordenadora e um membro para compor cada equipe de trabalho (PROMET, 2010).

A escolha dos coordenadores e membros de cada NB é feita durante a primeira reunião, com a orientação e acompanhamento da CPP. A coordenação de NB é renovada a cada etapa, respeitando-se a questão de gênero e a rotatividade, para que todos educandos/as possam experimentar e vivenciar o trabalho de coordenar um coletivo.

A escolha dos educandos/as que vão coordenar e compor as equipes de trabalho também é feita em todas as etapas, também respeita a rotatividade e a questão de gênero, para que todos possam participar e aprender o trabalho desenvolvido em todas as equipes e para que todas as equipes tenham a maior simetria possível de membros homens e mulheres.

Os coordenadores de NB e de equipe de trabalho, além de coordenar o NB e a equipe, também vão compor a Coordenação Geral da Turma, que ainda é composta pelos membros CPP. A Coordenação Geral reúne-se semanalmente para discutir, analisar e tirar encaminhamentos sobre o andamento do curso.

A intencionalidade é que desde o primeiro momento os educandos/as exercitem a participação em ambientes de tomadas de decisões no processo de auto-organização da escola, de forma a respeitar as discussões e as tomadas de decisões nos coletivos.

Os encaminhamentos tirados nos coletivos de NBs e nas equipes são levados para a Coordenação Geral, onde são discutidos, analisados e encaminhados, e trazidos novamente aos NBs e equipes, que vão continuar o processo de análise, propostas e encaminhamentos nas suas devidas instâncias.

A estrutura auto-organizativa dos educandos propõe envolver todos os membros (do assentamento e da Escola), para participar das discussões e dos encaminhamentos nas instâncias de decisão, permitindo que tenham a possibilidade de compreender que é possível organizar um espaço coletivo de forma complexa, sem haver necessidade de estratificação social política, econômica e cultural entre os diversos membros da comunidade.

Constata-se, pela descrição do PPP (2007, p. 7), que a intenção pedagógica da auto-organização da escola e da turma visa ensinar aos educandos/as que “não basta [...] estudarem ou discutirem, é preciso vivenciar um espaço de participação democrática”, para tanto, “todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no coletivo, executar o que foi definido e avaliar o que está sendo feito”.

Essa estrutura auto-organizativa busca desenvolver o processo educativo com base no conceito de “trabalho socialmente necessário. Partindo da auto-organização da EJGS e da função das equipes do curso, o trabalho aparece “como provocador de novas aprendizagens, com o paradigma prática-teoria-prática, produzindo conhecimento sobre a realidade” (PPP, 2010, p. 11).

Para uma compreensão mais detalhada do papel das equipes no processo educativo da Turma *Revolucionários da Terra* apresenta-se no quadro abaixo todas as equipes da Turma e a descrição de cada uma.

Quadro 2 - As equipes de trabalho na Turma *Revolucionários da Terra*.

EQUIPES	DESCRIÇÃO
Saúde/Esporte/Lazer	Tem a tarefa de organizar as atividades relacionadas à saúde, preparando remédios naturais, em casos de encaminhamentos ao médico (hospital ou posto) somente em casos urgentes, encaminhar com a equipe pedagógica. Planejar atividades que contribuam para a melhoria da higiene e limpeza como parte da saúde preventiva, bem como realizar seminários de temas relacionados à saúde. Também se responsabilizará pela escala de limpeza e acompanhamento dos espaços de uso coletivo garantindo limpeza, organização e embelezamento. Também terá que coordenar o uso dos materiais e produtos de limpeza utilizados. Organizar o tempo esporte e lazer com atividades recreativas para o bem-estar do grupo. Deverá planejar atividades diversificadas que envolvam a participação de todos os educandos/as e realizar exercícios físicos para que todos preservem a saúde física e mental.
Relações Humanas	Esta equipe tem a responsabilidade de orientar e zelar pela disciplina consciente entre todos os integrantes. Em casos de indisciplinas deverão ser encaminhadas atividades educativas com o intuito de conscientizar sobre seus limites perante o coletivo buscando assim a superação. Também terá a tarefa de zelar pelo cumprimento de acordos coletivos no que se refere a horários, normas do Curso e Escola, assim como pela boa conduta e relacionamento entre todos militantes.

Comunicação/Cultura e Mística	Realizar atividades de animação da turma, especialmente nos tempos aulas; Acompanhar e desenvolver atividades culturais nos tempos destinados a isto. Também será responsável para a preparação dos tempos notícias e organização do mural informativo, e a ornamentação dos espaços educativos. Será responsável pelo uso dos equipamentos eletrônicos de som e vídeo com o coordenador da unidade pela EJGS/ITEPA.
Relatoria e Sistematização	Se responsabilizar pela memória do curso, realizando e sistematizando relatórios diários sobre o desenvolvimento das atividades que acontecem cotidianamente. Os avanços e desafios a serem superados pela turma nos aspectos organizativos, de aprendizagem, participação e práticas.
Produção e Infraestrutura	Ajudar no planejamento e acompanhamento do tempo trabalho, como também monitorar e encaminhar alguém para arrumar as estruturas físicas da escola quando for preciso. A equipe também ficará com a responsabilidade de planejar a jardinagem da Escola.

Fonte: Organização do autor, com base no PROMET (2010).

Os educandos/as inseridos nas equipes de trabalho vão conhecendo os limites e avanços da realidade local e do próprio curso. Através do autosserviço, onde os educandos são fundamentais no processo de limpeza, manutenção e cuidados com as pessoas e com as estruturas e equipamentos da Escola, e também com os processos educativos do tempo escola, onde os mesmos são responsáveis pela disciplina, comprometimento e respeito da turma com os educadores e com os demais tempos educativos.

A inserção dos educandos/as nas unidades produtivas são feitas com o acompanhamento do responsável pelo setor e pela CPP. O objetivo da participação nestas atividades é possibilitar aos educandos/as os conhecimentos práticos, que devem ser analisados criticamente e aperfeiçoados, além de contribuir com o autossustento econômico da Escola e do curso.

Aqui se pode fazer uma ponte com os apontamentos de Shulgin (2013) sobre o trabalho socialmente necessário na escola quando destaca três pontos básicos: 1) orientado para melhoria econômica e da vida; 2) pedagogicamente valioso e 3) estar em conformidade com as forças e particularidades dos adolescentes.

Durante o curso esse processo é justificado num dos objetivos específicos da Promet (2010, p. 2), onde se afirma o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos educandos/as de realizar leitura crítica da realidade e intervenção na mesma, tendo em vista a sua transformação”, bem como a possibilidade do futuro técnico conhecer e vivenciar a forma de organização do Movimento.

Cabe destacar que apesar de o trabalho ser um princípio na formação dos futuros técnicos, quando desenvolvido através das unidades produtivas, enfrenta alguns limites. Esses limites aparecem principalmente pela oscilação na organicidade da EJGS. Essa oscilação limita a qualificação do desenvolvimento do trabalho como princípio educativo, particularmente pela falta de acompanhamento qualificado para desenvolver

as atividades com os educandos/as, isso muitas vezes acarreta que os educandos/as não consigam entender aquele momento, interpretando-o não como uma atividade educativa, mas como uma atividade penosa.

Além da participação e vivência nas equipes de trabalho (autosserviço) do curso e nas unidades produtivas da Escola (autossustento), os educandos/as também têm participação ativa nos tempos educativos. Os tempos educativos reforçam os princípios de que a “escola é um lugar de formação humana, e por isso as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhada pedagogicamente”. Dessa forma, “os tempos educativos contribuem no processo de organização dos educandos levando-os a gerir interesses, estabelecer prioridades e assumir responsabilidade” (PPP, 2007, p 12).

Cada tempo educativo além de ser parte estruturante da formação do futuro técnico, tem a intencionalidade de fazer com que eles vivenciem e compreendam a Escola e o curso como um todo. Portanto, o PPP tem como objetivo “formar profissionais comprometidos com a implantação de modelos de desenvolvimento rural sustentável, na sua forma multidimensional”, ou seja, profissionais que tenham uma compreensão de uma variedade de dimensões do conhecimento como a “agricultura orgânica, biodinâmica, permacultura, entre outros” (PROMET, 2010, p. 1).

Na formação da Turma *Revolucionários da Terra* também há o objetivo de “desenvolver o hábito da leitura, da pesquisa, do estudo e da elaboração escrita”, esse objetivo é desenvolvido nos tempos educativos, com o intuito de “promover a integração entre os diferentes níveis de conhecimento”. Na mesma vertente, aponta a intencionalidade de formar profissionais pesquisadores com “visão humanista, valores éticos e holísticos, conscientes e socialmente comprometidos, além de inseridos como sujeitos ativos nas lutas dos movimentos sociais” (PROMET, 2010).

Porém, analisando a sistematização de avaliação dos processos pedagógicos na formação Turma *Revolucionários da Terra* feita pela CPP em 2013, durante a última etapa do curso, observa-se que apesar de alguns avanços os tempos educativos apresentaram muitos limites que prejudicaram a qualificação dos processos educativos.

Isto é decorrente, em parte, do problema de que nem todos os educadores são diretamente vinculados ao MST, revelando os desafios da CPP estruturar equipes de trabalho que tenham uma ligação e simpatia pela luta do Movimento. Nesse sentido, no processo de seleção dos educadores, busca encontrar, nas instituições parceiras, aqueles profissionais que trabalham dentro da teoria crítica e da luta de classes, além de solicitar uma adequação do conteúdo para a realidade da vida no campo.

No caso dos avanços, aponta-se, particularmente, a maturidade adquirida pela Turma *Revolucionários da Terra* na questão da organicidade, visto que, mesmo bastante jovens, conseguiram superar as dificuldades do início do curso quando apresentavam

dificuldades para compreender e colocar em prática os tempos educativos e instâncias de organização e trabalho.

No início a Turma apresentou plena dependência da CPP, entretanto, a CPP através de orientações e direcionamentos foi possibilitando que a turma fosse tomando maturidade e autonomia, política, orgânica e pedagógica, fato que gerou um relaxamento das intervenções da CPP em consequência do grau de auto-organização que a Turma passou a ter sobre suas responsabilidades e decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos em agroecologia começaram a ser desenvolvido de forma mais objetiva pelo MST no estado do Paraná, a partir do ano 2000, quando o MST em nível nacional assume a agroecologia como a matriz sócio-produtiva para enfrentar as contradições e mazelas consequência do modelo da *Revolução Verde* e do avanço do agronegócio sobre o espaço rural.

1. Os cursos foram concebidos num sentido do específico, para tanto, foram utilizadas práticas pedagógicas e metodológicas como, por exemplo, a auto-organização e o regime da alternância. Nessa perspectiva, o PPP e a PROMET da Turma Revolucionários da Terra na EJGS articulava o processo formativo entre tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC). Ao nosso entendimento, essa proposta se funda na concepção e vínculo entre conhecimento codificado adquirido no TE articulado com o conhecimento tácito vivido no TC.

2. A proposta da alternância, dependendo da Brigada, enfrentou (maiores ou menores) dificuldades para articular os dois tempos. Considera-se que uma baixa compreensão da complementaridade e articulação entre TE e TC gerou lacunas no desenvolvimento da proposta.

Além das dificuldades de cunho teórico e prático, pesar de trabalhar com uma base teórico-crítica, outros fatores contribuem para as variações no processo formativo e na organização sócio produtiva dos Sem Terra, questões bem mais amplas, como: a) o avanço do capital sobre o trabalho, b) a paralisação da reforma agrária nos últimos anos, c) a apropriação da agroecologia pelo o capitalismo verde, e d) o nítido favorecimento do governo pelo agronegócio.

A lógica da empregabilidade e das competências, hegemônica nas políticas de educação do Estado acaba por encaminhar propostas educativas alternativas de forma marginal, fato comprovado nas reclamações sobre as inconstâncias do PRONERA. Por exemplo, o atraso no repasse dos recursos para operacionalizar os cursos, gera a paralisação do andamento dos cursos; atraso de agendas, cursos que eram previsto para

acabar em um determinado período ter que ser estendido, acarretando o abandono por parte dos educandos/as; dificuldade em preparar e adquirir material didático adequado; formar, manter e qualificar um corpo pedagógico que contribua na totalidade do curso.

Essas inconstâncias vão impactar diretamente as questões internas.

As inconstâncias no PRONERA comprovam o desinteresse por parte do governo em caminhar com uma política de reforma agrária. Dados apontados sobre o número de famílias assentadas nos últimos anos, acusam a morosidade do governo em desapropriar terras e assentar famílias. Segundo reportagem de Rodrigo Martins (2015) na Carta Capital, apesar de alguns avanços com programas sociais, os anos entre 2011 e 2014 tiveram a menor média anual de assentamentos desde o governo FHC. A petista Dilma Rousseff assentou 26,8 mil famílias a cada ano, contra 76,7 mil no período Lula e 67,5 mil nos mandatos de FHC.

O cenário histórico atual, em que a presidente Dilma Rousseff sofre um processo de impeachment e o país passa a ser governado por Michel Temer, mesmo este tendo baixíssima aceitação pela população brasileira, nos apresenta um futuro obscuro. Pontua-se que o momento histórico é de ofensiva do capital e avanço da divisão do trabalho, bem como da fragmentação do conhecimento científico como fatores contingentes para políticas pedagógicas.

A fragmentação dos conhecimentos e a dissociação de interesse de classes no atual debate científico e tecnológico, também acarretam dificuldades para o desenvolvimento da agroecologia enquanto base epistemológica alternativa. Tanto a agroecologia quanto a proposta de uma formação alternativa, são questões que se encontram em disputa.

Faz-se necessário que o debate e estudos sobre experiências de produção e de formação alternativas, como as que vêm sendo desenvolvidas pelo MST no Paraná e por outros movimentos sociais, avancem buscando cada vez mais denunciar e enfrentar as contradições do capital e a lógica mercantil imposta.

Nesse sentido, finaliza-se ressaltando que apesar do esforço para se formar um técnico diferenciado, com ideologia e *práxis* voltadas às demandas do MST, para agir como técnico militante e para alavancar o processo de transição agroecológica nas áreas da reforma agrária, existem muitos desafios e dificuldades, pois se depara com o ambiente inóspito de avanço do capital e regressão dos direitos da classe trabalhadora.

PIRES, João Henrique Souza. Alternative Paths: The proposal of Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra Technical Courses in Agroecology in Paraná. *ORG & DEMO* (Marília), v. 18, n. 2, p. 23-44, Jul./Dez., 2017.

ABSTRACT: This paper has as its objective the reflection on the agroecological matrix and analyze the methodological theoretical bases developed in the centers/Agroecology Schools of the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) in the construction of Technical Courses in Agroecology in Paraná (PR). To conduct the study, we used bibliographical references and documentary analysis, aiming the following documents: methodological design (PROMET), Pedagogic Political Project (PPP), school modules and internal regulations of the Center/School José Gomes da Silva (EJGS) during the technical integrated to high school course in agro-ecology, the Earth Revolutionaries Class (2010-2013). The technical education in agroecology of the MST in Paraná is based on a specific pedagogical policy proposal that puts agroecology as a collective construction with and by its actors, opening the possibility of generating socio-technical from experienced relations organizations. The structure of the courses has as its proposal the articulated alternation scheme with a specific pedagogy that proposes the dialectic between codified knowledge and tacit knowledge. Thus, teaching is developed articulated by the Movement Pedagogy, socialist pedagogy, Freire's pedagogy, agroecology and the historical materialism.

KEYWORDS: agroecology, MST, technical courses in agroecology.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, M.; NICHOLLS, C. I. Agroecologia: Resgatando a agricultura orgânica a partir de um modelo industrial de produção e distribuição. *Ciência & Ambiente*. Santa Maria, n. 27, p. 141-152, 2003.
- ALTIERI, M. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BALLA, J. V. Q. et. al. Panorama dos cursos de agroecologia no Brasil. *Revista Brasileira de Agroecologia*. Pelotas, n. 9, v. 2, p. 3-14, 2014.
- BORSATTO, R. S.; CARMO, M. S. do. A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. *Revista de Economia e Sociologia Rural*. Piracicaba, v. 51, n. 4, p. 645-660, out./dez, 2013.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.35-64, mar./jun., 2009.
- CALDART, R. S. Desafios do Vínculo entre Trabalho e Educação na Luta e Construção da Reforma Agrária Popular. Texto apresentado como trabalho encomendado na 36ª Reunião Anual da Anped, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 30 set. 2013.
- CAPORAL, F.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e extensão rural. *Contribuições para o desenvolvimento rural sustentável*. Porto Alegre, 2004.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*. Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>.
- FONSECA, R. Tecnologia e democracia. In: OTTERLOO, A. et. al. *Tecnologias sociais: Caminhos para a sustentabilidade*. Brasília/DF: Y + E Conteúdos de Transformação, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito. In: PISTRAS, M. (Org.). *A Escola-Comuna*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- GLIESSMAN, S. R. *Agroecología: procesos ecológicos en agricultura sostenible*. Turrialba: Catie, 2002.

- GUHUR, D. M. P. Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em Agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- GUHUR, D. M. P.; TARDIN, J. M. (org). *Diálogo de Saberes, no encontro de culturas*. Caderno de Ação Pedagógica. Maringá: Escola Milton Santos, 2012.
- HERNANDEZ, M. G; ARAÚJO, J. Pronera, Ferramenta de Mudança Socioambiental nas Áreas de Assentamento. In: SONDA, C; TRAUZYNSKI, S. C. (Org.). *REFORMA agrária e meio ambiente: teoria e prática no estado do Paraná*. Curitiba: Kairos, 2010.
- LIMA, A. C. Práticas educativas em agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- LIMA, A. C. et al. Reflexão sobre a educação profissional em agroecologia no MST: desafios nos cursos técnicos do Paraná. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. L. (orgs.) *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- MARX, K. *O capital: Crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v.1
- MÉSZÁROS, I. A única economia viável. *O Comuneiro*. Lisboa, n. 5, set. 2007. Disponível em: <http://www.ocomuneiro.com>
- MOREIRA, R. M. Transição agroecológica: conceitos, bases sociais e a localidade de Botucatu/ SP. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Reforma agrária: por um Brasil sem latifúndio! Textos para debate do 4º. Congresso Nacional do MST*. São Paulo: MST, 2000.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Construindo o Caminho*. São Paulo: MST, 2001.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Método de trabalho e organização popular*. São Paulo: Setor de Formação do MST, 2005.
- NOVAES, H. T. *Reatando um fio interrompido – a relação universidade movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: Expressão Popular: Fapesp, 2012.
- PINASSI, M. O.; MAFORT, K. Os agrotóxicos e a reprodução do capital na perspectiva feminina da Via Campesina. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. L. (orgs.) *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- PIRES, J. H. S. Uma análise da proposta de formação técnica para o processo de transição agroecológica na Escola “José Gomes da Silva”. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- SANTOS, L. *Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação emancipatória*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.12, n.34, p. 152-180, jan./abr., 2007.

SEVILLA GUZMÁN, E. Sobre los orígenes de la agroecología en el pensamiento marxista y libertario. La Paz: Plural, 2011.

SEVILLA GUZMÁN, E.; WOODGATE, G. Agroecología: Fundamentos del pensamiento social agrario y teoría sociológica. *Agroecología*. Madrid, n. 8, p. 27-34, 2013.

SHULGIN, V. N. Rumo ao politecnismo. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TARDIN, J. M. Jornada de Agroecologia: Camponesas e camponeses em movimento construindo o sustento da vida e a transformação da sociedade. Anais do VI Congresso Brasileiro de Agroecologia e II Congresso Latinoamericano de Agroecologia. Agricultura familiar e camponesa: experiências passadas e presentes construindo um futuro sustentável. Curitiba: ABA, SOCLA, Governo do Paraná, 2009, p. 213-217.

TARDIN, J. M. Conteúdo da Aula: Turma 2 de Agroecologia Ensino Médio Integrado. São Paulo: MST/Via Campesina/ELAA, 2010.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2000.

TONÁ, N. A pesquisa nos Cursos de Agroecologia e nas Escolas e Centros de Formação dos movimentos sociais do campo no Paraná. II Seminário Nacional O MST e a Pesquisa. Cadernos do Iterra. Veranópolis, ano VII, n. 14, nov. 2007.

TONÁ, N. Elementos de balanço do processo de construção da agroecologia no MST – PR. In: QUEIROZ, J. G; TONÁ, N. Nossa história: agroecologia e as Escolas de Formação do Paraná. Curitiba: Acap, 2011.

TONÁ, N.; GUHUR, D. M. P. Agroecologia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. (p.59-67)

Submetido em: 03/10/2016

Aceito em: 23/10/2017