



EDUCAÇÃO POPULAR E AGROECOLOGIA NO BRASIL: MARCAS DE UM VÍNCULO HISTÓRICO

POPULAR EDUCATION AND AGROECOLOGY IN BRAZIL: MARKS OF A HISTORICAL LINK

Andréa Alice da Cunha Faria¹

RESUMO: As ideias aqui apresentadas e discutidas têm como base uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi demonstrar e analisar a existência de vínculos político-pedagógicos entre Educação Popular e Agroecologia, através de um estudo acerca do processo histórico de constituição do movimento agroecológico brasileiro. Para tanto, recorreu-se a referências bibliográficas e fontes primárias, como documentos e entrevistas com sujeitos históricos dessa construção social e política. A pesquisa revela que, do ponto de vista político, este vínculo se expressa pelo caráter de resistência e crescente protagonismo popular na construção de alternativas de desenvolvimento para o país. Do ponto de vista pedagógico, pela preponderância da realidade vivida como ponto de partida e de chegada, e por uma intensa práxis reflexiva, elementos instituintes de um dinâmico movimento social que constrói a Agroecologia no Brasil, ao passo em que atualiza a Educação Popular.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Agroecologia. Desenvolvimento. Paulo Freire.

ABSTRACT: The ideas presented and discussed here are based on a doctoral research whose objective was to demonstrate and analyze the existence of political-pedagogical links between Popular Education and Agroecology, through a study about the historical process of constitution of the Brazilian agroecological movement. To this end, bibliographic references and primary sources were used, such as documents and interviews with historical subjects of this social and political construction. The research reveals that, from a political point of view, this bond is expressed by the character of resistance and growing popular protagonism in the construction of development alternatives for the country. From the pedagogical point of view, due to the preponderance of reality experienced as a point of departure and arrival, and an intense reflective praxis, instituting elements of a dynamic social movement that builds Agroecology in Brazil, while updating Popular Education.

KEYWORDS: Popular Education. Agroecology. Development. Paulo Freire.

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), doutora, andalicecf@gmail.com





INTRODUÇÃO

A Agroecologia é, na atualidade, objeto de diversas disputas. No campo político, disputa-se o direcionamento de políticas e recursos públicos para a agricultura familiar e/ou para a agricultura empresarial; no campo econômico, as disputas referem-se à ocupação de espaço no mercado de produtos agroecológicos (e/ou orgânicos); e do ponto de vista da sociedade como um todo, a disputa política entre narrativas nos remete ao campo conceitual.

A temática tem despertado o interesse de diversos setores da sociedade e gerado intensos debates. Desde aqueles que se dedicam à fundamentação da Agroecologia enquanto Ciência, àqueles que se voltam à reflexão do seu papel político na construção de uma nova sociedade. Essa diversidade de perspectivas ecoa diretamente no campo conceitual, sendo recorrentes as reflexões em torno do que viria a ser (ou não) “Agroecologia”.

O presente artigo não pretende entrar no debate a partir de uma perspectiva “normativa” e sim, contribuir com a reflexão sobre o que “vem sendo” historicamente construído como Agroecologia no Brasil, a partir de uma investigação em torno de seus supostos vínculos com a Educação Popular.

Para tanto, tomamos como referência a interpretação da Agroecologia como sendo, ao mesmo tempo, Ciência, Prática e Movimento Social (Wezel et al, 2009) e a abordamos a partir de sua dimensão de Movimento Social sem, no entanto, desconhecer a interconexão permanente e orgânica entre as três dimensões. Esta opção se fundamenta no entendimento de que, se há vínculos entre Agroecologia e Educação Popular, conforme suposto pela pesquisa que dá base ao presente artigo, estes vínculos foram sendo construído ao longo dos processos de interação entre sujeitos sociais que se colocaram





“em movimento” na construção daquilo que hoje é identificado como movimento agroecológico brasileiro.

Semelhante debate conceitual pode ser observado acerca da Educação Popular, porém, sua complexidade ultrapassa os limites deste artigo. Considerando suas intencionalidades, anteriormente enunciadas, adotaremos as reflexões de Carlos Rodrigues Brandão, renomado educador popular brasileiro que define a Educação Popular “[...] como um movimento de educação ou, se quisermos, como a educação em estado de movimento” (Brandão, 1984, p. 08). Ao interagir com o debate conceitual, Brandão é enfático ao afirmar que:

Ao invés de pensá-la [a Educação Popular] como um tipo de atividade profissional competente, destinada a um tipo de ensino compensatório a sujeitos pobres e defasados, [melhor seria reconhecer que] ela pretendeu ser uma espécie de re-totalização de todo o sentido da educação, desde um ponto de vista não apenas estrategicamente popular, mas historicamente situado como **um serviço pedagógico a projetos políticos das classes populares** (grifo nosso) (Brandão, 1984, p. 08-09)

O autor prossegue afirmando tratar-se de um movimento que germinou na América Latina, no início da década de 1960, “como uma sucessão de movimentos de diferentes tipos de educadores” (Brandão, 1984, p. 08). É nesse contexto que Paulo Regus Neves Freire, ou simplesmente, Paulo Freire, reconhecido integrante daqueles “movimentos de diferentes tipos de educadores” inicia suas formulações e proposições acerca da educação e do desenvolvimento do Brasil. E ele o faz, originalmente, através de tese apresentada em concurso para professor de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”, defendida em 1959 e publicada em forma de livro, apenas em 2001.





Esta obra, lamentavelmente pouco conhecida no Brasil, ontologicamente revela o nexó político-pedagógico de seu pensamento, exposto em diálogo com pensadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a exemplo de Alberto Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré, Geraldo Bastos Silva, Roland Corbisier, além de Anísio Teixeira e João Roberto Moreira.

Influenciado por um contexto no qual os rumos do desenvolvimento brasileiro estavam em debate, Paulo Freire formula as bases de uma “educação para o desenvolvimento e para a democracia” (expressão reiteradamente empregada em sua tese), explicitamente associando uma proposta pedagógica a um projeto político (de desenvolvimento, de sociedade, de Nação).

Por esta razão, a referida obra despertou particular interesse para a pesquisa referenciada neste artigo que, de um ponto de vista mais amplo, se situa no campo de debates acerca do papel da educação nos processos de desenvolvimento, conforme observado em Faria (2017).

Relevantes pesquisas acadêmicas, a exemplo de Dias (2004), Luzzi (2007), Picolotto (2011), Moura (2016) e Bensadon (2016) atestam a relação entre o movimento agroecológico brasileiro e a atuação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e outros movimentos sociais no campo brasileiro, indicando a proximidade entre Educação Popular e Agroecologia. Entretanto, tais pesquisas não se propuseram ao aprofundamento acerca dos aspectos político-pedagógicos desta interação e das práticas sociais que vão constituindo o movimento agroecológico brasileiro, conforme se propôs a pesquisa que fundamenta este artigo.





METODOLOGIA

O primeiro movimento da pesquisa em tela consistiu na construção de uma “chave de leitura” a fim de orientar a busca e a compreensão da existência (ou não) dos (até então, supostos) vínculos entre Educação Popular e Agroecologia. Para tanto, recorreu-se a já citada obra de Paulo Freire e aos textos produzidos pelo ISEB naquele contexto dos anos 1950, fundamentando-se pela seguinte linha argumentativa: se há uma relação intrínseca entre educação e desenvolvimento; se as formulações freireanas para a educação dialogaram com as formulações isebianas a respeito do desenvolvimento brasileiro, é possível supor que esteja vinculado à formulação freireana para a embrionária Educação Popular, um esboço de projeto de desenvolvimento. É o que também assinala Luiz Fernando Valente, para quem a obra de Paulo Freire “[...] se revela como um modelo alternativo e radical de desenvolvimento, fundamentado na centralidade do processo educacional” (Valente, 2009, p. 189).

Assim sendo, e considerando as contribuições de Paulo Freire à formulação da Educação Popular, podemos considerar que há um projeto de desenvolvimento vinculado (política e pedagogicamente) à Educação Popular. Compreender teoricamente esta vinculação, do ponto de vista político-pedagógico foi o objetivo do primeiro capítulo da tese, intitulado “O Projeto de Desenvolvimento da Educação Popular”.

A partir de então, a pesquisa assumiu seu caráter historiográfico, buscando analisar se (e como) os vínculos entre Educação Popular e Agroecologia foram se constituindo ao longo do processo histórico de constituição do movimento agroecológico brasileiro. Para tanto, recorreu-se a fontes primárias, através da consulta a documentos históricos e à realização de entrevistas com pessoas envolvidas direta ou indiretamente naquele processo Além de fontes primárias, foram utilizadas fontes secundárias, através





da consulta a pesquisas acadêmicas sobre o movimento agroecológico brasileiro e vasta bibliografia sobre temáticas relacionadas ao objeto de estudo.

As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada e tiveram por objetivo compreender, do ponto de vista de quem vivenciou o processo de constituição do movimento agroecológico brasileiro, seus fatores constituintes, os sujeitos envolvidos, os enfrentamentos vivenciados, as continuidades e discontinuidades do processo e, particularmente, a relação deste processo com pressupostos, princípios e práticas de Educação Popular da época.

Através de uma “descrição densa” (Geertz, 2008) do processo de constituição do movimento agroecológico brasileiro, objetivou-se explicitar e interpretar a presença, os sentidos e os significados da concepção de Educação Popular no processo de construção da Agroecologia no Brasil. Para Geertz, toda descrição “[...] é claramente um ato de imaginação” (Geertz, 2008, p. 11), é uma leitura, uma interpretação inicialmente apreendida e seguidamente, produzida. Fazê-la de forma densa, ou seja, aprofundada, não a torna mais objetivamente verdadeira. Será sempre uma leitura, uma interpretação em busca de estruturas significantes. Aí está o seu valor: apresentar estruturas significantes. Em consonância com esta perspectiva, encontra-se, no texto da tese na qual se fundamenta o presente artigo, a seguinte epígrafe:

Trago aqui, uma **leitura**. Fundamento-a, não para recobri-la com um manto de verdade. Mas, sim, para torná-la clara e fecunda ao **debate**. Nunca me senti desafiada pela ideia de produzir **verdades**. Mas, desde muito cedo, me senti instigada e motivada pelas “**alternatividades**”, pela ideia esperançosa de que havia/há/haverá sempre um caminho de solução, de superação, de busca e de construção de um mundo melhor. Para mim, este é o sentido que move a Ciência (Faria, 2017, p. 03)





REFERENCIAL TEÓRICO

Pensamento Freireano: contexto de sua emergência

No contexto dos anos 1950, duas ideias-força orientavam o debate sobre os rumos do desenvolvimento brasileiro: o nacionalismo e o desenvolvimento como ideologia.

O nacionalismo, conceito posteriormente apropriado pelo militarismo, expressava à época, uma visão anticolonialista de afirmação do país enquanto protagonista do seu próprio destino. Nas palavras de Guerreiro Ramos, pesquisador do ISEB, “[...] o nacionalismo é mais do que o amor à terra e a lealdade aos símbolos que a representam. É tudo isso e o projeto de elevar uma comunidade à apropriação total de si mesma, isto é, de torná-la o que a filosofia da existência chama um ‘ser para si’” (Ramos, 1957, p. 29).

O filósofo Álvaro Vieira Pinto, também pesquisador do ISEB, defendia a ideia de que a circunstância de dependência externa vivenciada pelo país, mesmo após sua independência formal, havia produzido efeitos muito mais profundos do que os de caráter econômico. No plano das ideias, essa dependência externa teria impedido que “[...] houvesse o surto do pensamento filosófico em nosso meio” (Vieira Pinto, 1960, p. 12) potencialmente capaz de construir explicações sobre as questões nacionais, a partir de uma leitura própria, autóctone.

O afastamento da intelectualidade brasileira de uma perspectiva filosófica teria impedido, portanto, a construção de uma visão mais aprofundada e realista sobre a problemática nacional. Em suas palavras, a “[...] falta de uma concepção universalizadora em nossa incipiente consciência”, concorreu para que ficássemos “[...] contornados em uma compreensão de nós mesmos, produzida a partir de ângulos parciais” (Vieira Pinto, 1960, p. 13), pois formulada com base em parâmetros exógenos, fundamentados em outros padrões culturais e, portanto, por estes, limitada.





Na perspectiva de superação de tal problemática, os intelectuais isebianos defendem o “desenvolvimento como ideologia”, ideia que se fundamenta na possibilidade (e necessidade) de construir consensos, pela via da racionalidade, em torno daquilo que seria nacional e autêntico. A perspectiva defendida apontava para a construção de um “[...] projeto autêntico de desenvolvimento, o qual, por que é autêntico, convém e resolve, isto é, supera a situação que gerava os descontentamentos” (Vieira Pinto, 1960, p. 35).

A fim de qualificar o processo educativo associado a esta perspectiva, o autor afirma:

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

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

Admitindo-se esta circunstância como iminente cultural, ou seja, determinada pela própria ação humana, seria esta mesma circunstância, percebida como passível de mudança. Torna-se evidente a relação entre este enfoque e o conceito de “inédito viável” tão central no pensamento freireano. Segundo Romão (2002), o “inédito viável” é o devir, o futuro a construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. É a





possibilidade ainda inédita da ação. É a possibilidade de mudança da realidade, a partir do seu reconhecimento e superação.

Pensamento Freireano: vínculos político-pedagógicos

Conforme afirma Moacir Gadotti, “Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela.” (Gadotti, 1996, p. 77). Na obra de Paulo Freire que a pesquisa em questão toma como orientação principal, o “olhar” do autor é marcado por uma intrínseca associação entre a construção de um País desenvolvido (e soberano) e a construção de um sujeito consciente de seu mundo e do seu papel neste mundo.

Coadunando-se às críticas manifestadas por Anísio Teixeira frente a uma crescente burocracia estatal centralizada, Paulo Freire aponta o centralismo como “[...] uma espécie *sui generis* de alienação, de tal forma que pretendemos observar as realidades do país e a elas aplicar soluções que se lhes superpõem em vez de com elas se integrarem” (Freire, 2003, p. 52).

Em contraposição, o caminho da descentralização estaria associado à perspectiva de construção de um sujeito ativo no processo de desenvolvimento nacional. Paulo Freire argumenta que “[...] quanto mais caminemos no sentido da apropriação do ser do país por ele mesmo, nos façamos autenticamente nacionais” (Freire, 2003, p. 53).

Como corolário deste debate, é possível observar como se integra, no pensamento freireano, a perspectiva política de desenvolvimento nacional e o princípio pedagógico de imersão na realidade. Para ele, esta imersão (propiciada pela leitura crítica da realidade) constitui-se no caminho para a emersão de um sujeito ativo no processo de desenvolvimento. Decorre desta compreensão, a primeira orientação pedagógica das





formulações freireanas e assumida pela Educação Popular: **a realidade vivida é compreendida como o ponto de partida do processo educativo e, ao mesmo tempo, ponto de chegada de uma prática social comprometida.**

Para Freire, esta “prática social comprometida”, deveria estar estimulada pela construção democrática do desenvolvimento, tido como grande desafio, dada a nossa antinomia fundamental “[...] manifesta no jogo de dois polos – de um lado, a ‘inexperiência democrática’, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a ‘emersão do povo na vida pública nacional’, provocada pela industrialização do país” (Freire, 2003, p. 53)

A partir de uma referência explícita à ideologia do desenvolvimento, Freire argumenta que somente através de um processo experiencial de vivência democrática “[...] é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o, desta forma, participante desse processo e não apenas espectador dele” (Freire, 2003, p. 15). Participante e “[...] socialmente responsável” (Freire, 2003, p. 17), ativo no processo de sua própria humanização, pois

Se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. Saber que pretendemos, às vezes, os brasileiros, na insistência de nosso gosto intelectualista, transferir ao povo, nocionalmente (Freire, 2003, p. 15).

Destas compreensões e análises deriva uma segunda orientação pedagógica fundamental à Educação Popular: a ideia de uma **educação experiencial, vivida, vivenciada**, pois ao lado da construção de soluções para os problemas nacionais, “[...] é preciso que ele (povo) cresça na interferência dessa solução” (Freire, 2003, p. 22).





“Crescer na interferência dessa solução” significa colocar-se “em situação”, deixar-se envolver com a realidade vivida, instigar-se pela problemática e dedicar-se à busca de soluções. Soluções que não existem antes da reflexão sobre a realidade. Soluções que surgem do diálogo com esta situação. Diálogo que nos permite ir “[...] conhecendo progressivamente a realidade. Realidade em análise, em discussão. Posta em evidência. Nunca previamente estabelecida por nós, a nosso gosto ou nossa conveniência” (Freire, 2003, p. 23).

Freire reforça assim, o princípio pedagógico da leitura crítica da realidade, associando-o a um terceiro elemento central para a Educação Popular que é o **diálogo**. Diálogo com o “outro” e com o mundo, através de uma postura curiosa e investigativa que insere o sujeito na busca. Para Freire, a única adesão possível é aquela que se dá “[...] pelo esclarecimento, pela possibilidade de experiência da coisa proposta. Nunca pela imposição” (Freire, 2003, p. 23). O diálogo seria, portanto, o caminho do esclarecimento. A dialogação, o processo pelo qual as diferentes visões se intercruzariam, permitindo assim, uma compreensão ampliada. E a dialogicidade, a capacidade de vivenciar e promover processos dialógicos.

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

O conceito de “transitividade” empregado por Freire parte de uma analogia com a gramática da língua portuguesa que classifica os verbos em transitivos, intransitivos e de ligação. Em linhas gerais, os primeiros são aqueles cujo sentido depende de um





complemento; os segundos, independem de um complemento e os “de ligação”, como o nome sugere, apenas fazem a ligação entre elementos de uma frase.

Paulo Freire, antes de se tornar advogado e educador de renome internacional, foi professor de português. Certamente trouxe destas vivências, inspiração para expressar suas interpretações acerca da condição humana e dos processos educativos. Segundo ele, “[...] a consciência intransitiva representa um quase compromisso entre os homens e sua existência” (Freire, 2003, p. 34). Traçando um paralelo com a gramática da língua portuguesa, significa dizer que este seria um nível de consciência que independe de complemento, que não “flexiona” com a “situação” na qual se encontra o ser humano. Em suas palavras:

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

Portanto, o processo de tomada de consciência ou de conscientização do Ser Humano é justamente o processo de transição de um nível de consciência intransitiva para outro, de consciência transitiva, ou seja, que flexiona com as circunstâncias. Só assim torna-se factível supor a possibilidade de emergência do “Ser Mais”, do compromisso do sujeito com a sua existência, ou seja, sua humanização, outro elemento fundante do pensamento freireano.

Diante do exposto até o momento, podemos sintetizar os nexos entre o político e o pedagógico, presentes no pensamento freireano e expressos em Educação e Atualidade Brasileira da seguinte forma: ao almejar um desenvolvimento nacional, toma-se a





realidade vivida como ponto de partida e de chegada do processo educativo; se este desenvolvimento se pretende democrático, demanda-se a aprendizagem da dialogação, do exercício do diálogo com a realidade e com o outro; e se todo este processo depende do grau de humanização do sujeito, necessário se faz uma educação experiencial, vivida, vivenciada.

Com esta “chave de leitura”, passamos a analisar o processo de constituição de Agroecologia no Brasil, a fim de identificar e interpretar seus vínculos político-pedagógicos com a Educação Popular.

RESULTADOS

O percurso de constituição da Agroecologia no Brasil

A partir do processo interpretativo suscitado pela pesquisa em tela, foi possível a proposição de uma historiografia do movimento agroecológico brasileiro, em torno da qual são evidenciados seus vínculos com a Educação Popular. Tal historiografia estrutura-se em torno de três tempos históricos, intrinsecamente articulados, e assim denominados:

- “espaços de germinação: das resistências às alternativas”, período que vai até meados da década de 1980;
- “dinâmicas de interação: da Agricultura Alternativa à Agroecologia”, entre meados da década de 1980 e meados da década de 1990 e
- “movimentos de expansão: da Pequena Produção à Agricultura Familiar”, a partir de meados da década de 1990.

A descrição aprofundada de cada um desses tempos históricos extrapola os limites do presente artigo e pode ser encontrada em Faria (2017). Entretanto, uma apresentação sucinta torna-se necessária, a fim de subsidiar as reflexões acerca dos vínculos entre





Agroecologia e Educação Popular. Para tanto, retomemos o contexto brasileiro na virada dos anos 1950/1960.

Como registra a História, o golpe militar de 1964 interrompeu de forma violenta aquele rico e fértil período de reflexões e formulações vivenciado no País. Entretanto, as formulações freireanas e de outros pensadores da época aqui persistiram e se estruturaram como resistência. Em diversos espaços, aquela concepção de educação como prática social transformadora foi se constituindo como práxis cotidiana, instituinte de novas práticas e dinâmicas sociais. No que se refere aos contextos rurais, tais ideias encontraram acolhimento especialmente junto às organizações populares ligadas à Doutrina Social da Igreja Católica, especialmente as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

No final dos anos 1970, as questões agrícolas que, ao lado das agrárias, sempre fizeram parte do desafio cotidiano das famílias de agricultores, começam a interpelar de forma mais incisiva, as organizações que atuavam junto aos setores populares do campo. Surge daí aquilo que denominamos “espaços de germinação” do movimento agroecológico brasileiro, dentre os quais se destaca a criação, no início da década de 1980, por parte da Regional Nordeste II da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), de uma linha de ação chamada “Projetos Alternativos”. Tais projetos destinavam-se a fomentar pequenas obras de captação e armazenamento de água de chuva, bem como o apoio técnico às atividades produtivas, além de trabalhos de educação de base, organização comunitária e luta pela terra.

Outros “espaços de germinação” deste mesmo movimento emergem da Academia. No campo das Ciências Sociais, através de iniciativas de denúncia e de enfrentamento às questões de natureza agrária, ou seja, às problemáticas sociais, econômicas e humanas





decorrentes da alta concentração de terras que caracteriza a ocupação dos espaços rurais no Brasil. E no campo das Ciências Agrárias, através de iniciativas que, ao lado do enfrentamento da questão agrária, questionam e imprimem resistência a uma matriz tecnológica modernizante, agroquímica, propagandeada como “único caminho” para “acabar com a fome no mundo”. A partir do final dos anos 1970 esta corrente, contra hegemônica, avança na formulação de outra matriz tecnológica, “alternativa” (posteriormente identificada como “agroecológica”).

Pelas razões expostas acima, caracterizamos o período de surgimento destes “espaços de germinação” como um tempo que vai “das resistências às alternativas”.

É em meados dos anos 1980 que se afirmam o que aqui chamamos de “dinâmicas de interação”, das quais decorre a incorporação do conceito de “agroecologia” por um movimento que até então, se estruturava em torno do conceito de “agricultura alternativa”, “tecnologias alternativas” e/ou “tecnologias apropriadas”. Por esta razão, o caracterizamos como o período que vai “da Agricultura Alternativa à Agroecologia”. São principalmente duas as dinâmicas de interação identificadas pela historiografia proposta: os Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (EBAAs) que acontecem a partir do ano de 1981 e a Rede PTA que começa a se estruturar em 1983, através das ações do Projeto Tecnologias Alternativas (PTA), ligado à Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) Nacional.

A estratégia de ação “em rede”, aliada a um conjunto de ações envolvendo pesquisa, formação e comunicação permitiram que a Rede PTA se constituísse como um relevante e profícuo espaço de articulação e aprofundamento das ações no campo da Agroecologia.

A emergência da categoria “Agricultura Familiar” foi essencial para a expansão do movimento agroecológico brasileiro, conforme expressa o subtítulo do terceiro tempo





desta historiografia: “da Pequena Produção à Agricultura Familiar”. Tal processo acontece em meio a uma importante redefinição no movimento sindical de trabalhadores/as rurais no Brasil, quando este passa a posicionar-se politicamente “Rumo a um Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável” - subtítulo do 7º Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (CNTTR), realizado, pela CONTAG, em 1998.

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

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

Um movimento havia se criado a partir daqueles já existentes e da articulação entre eles. Observe-se que a ANA não se define como uma associação nacional de Agroecologia e sim, como uma articulação nacional de Agroecologia. Ou seja, não se tratou da criação de uma nova institucionalidade para aquele coletivo e sim, do fortalecimento de uma estratégia de dinamização deste crescente “plural articulado”.





A Educação Popular na constituição da Agroecologia no Brasil

Durante realização da pesquisa que inspirou a historiografia apresentada acima foi possível constatar um percurso repleto de desafios e contradições que se expressaram em construções, desconstruções e reconstruções. Exemplos concretos podem ser encontrados na tese (Faria, 2017). Porém, podemos afirmar que são resultantes de processos no qual a realidade vivida, o “pé no chão”, a perspectiva do “sujeito e suas circunstâncias” desempenharam papel de “força instituinte”. Um processo no qual a reflexão da prática se tornou práxis, orientando diversos e permanentes “ajustes” na trajetória de constituição de um novo movimento social

Ao contrário do que possam transparecer as denominações e designações, não foram as questões ecológicas aquelas que deram origem ao movimento agroecológico brasileiro. Foi a resistência cotidiana na terra, associada à busca por alternativas adequadas aos sistemas de produção de base familiar, que conduziu ao enfoque ecológico.

O que impulsionou (e segue impulsionando) a construção deste movimento foram (e são) as questões do cotidiano, as lutas pela resistência (produtiva) na terra, pela construção de uma outra matriz tecnológica; em síntese, a “arte de pensar por alternativas” (Gonçalves, 2013).

Questões cotidianas, tratadas de forma coletiva, como problema social e não, individual, ou seja, questões cotidianas tratadas como problema político. É interessante observar, por exemplo, como uma agricultura rotulada “de subsistência” – conceito vinculado à ideia de “atraso” e à expectativa de sua “superação” – passa a ser considerada, no início do Século XXI, elemento central para a segurança e soberania alimentar, nutricional e ambiental de um País. Isso não se deu “da noite para o dia” ou sem contradições, conforme evidenciado pela pesquisa em questão. Ele é resultado de um





complexo e permanente processo de afirmação política e cultural daquilo que poderíamos chamar de “cultura da agricultura familiar”.

Contribuições da Educação Popular para este processo histórico de afirmação política e cultural são evidenciadas pela pesquisa. Ideias-força como autenticidade, cultura popular, saber popular, democracia, nacionalismo, humanismo, organicidade, dentre outras que inspiraram a formulação freireana, ainda na década de 1950, e que persistem na “episteme” da Educação Popular parecem “fazer a ponte” entre projetos de desenvolvimento necessariamente diferentes (tendo em vista as distâncias temporais que os separam), mas de inspirações bastante semelhantes.

Inspirações que se plasnam em torno de uma proposta pedagógica que toma a realidade, o vivido e o local como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo; que faz da práxis um exercício reflexivo de permanente reinvenção criativa e que apoia o processo de construção do conhecimento mais em processos vivenciais do que “nacionais” (Freire, 2003).

Embora as preocupações ambientais e o potencial econômico da agricultura familiar não estivessem originalmente presentes no “projeto de desenvolvimento da Educação Popular”, é possível identificar uma aproximação política com aquilo que institui o movimento agroecológico brasileiro, na medida em que este também: (1) Destina-se à construção de um projeto de desenvolvimento a partir do local, porém de caráter nacional; (2) Desafia-se ao exercício da construção democrática, enquanto prática interna ao movimento e também, na interação com o Estado e suas instâncias; e (3) Alimenta-se por uma perspectiva humanística, na medida em que assume o sujeito como elemento central de sua construção. Sujeito este, compreendido em suas relações com um





mundo que se apresenta de forma cada vez mais evidente, em suas múltiplas dimensões – social, cultural, política, econômica e ambiental.

Conforme exposto anteriormente, a constituição do movimento agroecológico brasileiro se faz mediada pelos desafios presentes no cotidiano do *quefazer produtivo* de milhares de famílias de agricultores. Isto significa dizer que são questões relativas à Natureza (e ao trabalho sobre/com ela) que pautam os processos de construção do conhecimento, que ocupam a centralidade dos espaços de mediação, e em torno das quais se estabelecem as relações.

Tendo, portanto, a Natureza como espaço de mediação, o processo de constituição do movimento agroecológico brasileiro revela aspectos e potencialidades da Educação Popular que ainda não tinham se expressado de forma tão evidente. O mais evidente deles decorre da perspectiva ambiental que agrega uma dimensão ainda mais universal aos conceitos de inacabamento e incompletude, ampliando e qualificando o próprio conceito de Humanismo.

Outro aspecto refere-se à emergência do potencial criativo do saber popular, que no enfrentamento cotidiano dos desafios de seu *quefazer produtivo*, produz inovações de forma autêntica. Se em um primeiro momento histórico, houve uma tendência à “canonização” deste saber, considerado como “fonte” de onde “jorrariam” as alternativas produtivas, logo decorreu da práxis reflexiva, a percepção de que a potência do saber popular não estava tanto nas respostas em si, mas sim, no “fazer criativo”, ou seja, na capacidade de interrogar-se diante dos desafios e, de forma dialogada (inclusive com o saber acadêmico), construir soluções.

Emerge daí a perspectiva de “articulação de saberes” que passa a orientar processos de construção do conhecimento agroecológico e que expressa, de forma





genuína, o conceito de dialogação proposto por Freire. Diversas metodologias participativas passam a ser desenvolvidas e/ou adaptadas no sentido de favorecer a consecução desta “articulação de saberes”, o que traz inovações metodológicas à própria Educação Popular, a exemplo do Diagnóstico Rural Participativo (DRP) e da metodologia *Campesino a Campesino*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os vínculos político-pedagógicos que inspiraram a formulação da Educação Popular (constituindo assim, sua epistemologia), revelaram-se capazes, mesmo à margem do instituído, de fomentar a construção de um projeto alternativo (e vigoroso) de desenvolvimento no Brasil: a Agroecologia. Isso se deve, ao nosso ver, à potência política de uma formulação pedagógica que toma a realidade como ponto de partida e de chegada do processo educativo, que valoriza e fomenta a aprendizagem da dialogação (com o mundo e com o outro) e que se baseia em processos experienciais, vividos e vivenciados de construção do conhecimento.

A Agroecologia no Brasil vem sendo construída através de uma prática social que agrega, ao longo da História, crescente diversidade de segmentos sociais. Uma prática que parte das dinâmicas do rural, mas a elas não se restringe. Que se alimenta de processos de resistência (é estruturalmente contra hegemônica) em busca de alternativas para diversas questões que se apresentam ao desenvolvimento brasileiro. Neste percurso, em pleno curso, constituiu-se como uma prática de luta política em defesa de direitos e de afirmação dos setores populares da sociedade, na busca por melhor qualidade de vida para todos, combatendo a exploração intensiva dos recursos humanos e naturais.





As raízes desta prática social remontam a um tempo histórico no qual as reflexões sobre educação e sociedade se entrelaçaram na perspectiva de construção de uma nação livre do colonialismo, democrática e humana. Desafio este que se apresenta, radicalmente, atual.

REFERÊNCIAS

BENSADON, Lígia. **Tecendo projetos políticos: a trajetória da Articulação Nacional de Agroecologia**. 168 f. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro/RJ: UFRRJ, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a Prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

DIAS, Marcelo Miná. **As ONGs e a construção de alternativas para o desenvolvimento rural: um estudo a partir da Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA)**. 199 f. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro/RJ: UFRRJ, 2004.

FARIA, Andréa Alice da Cunha. **A Educação que constrói a Agroecologia no Brasil: trajetórias de um vínculo histórico**. 204 f. (Tese de Doutorado). João Pessoa/PB: UFPB, 2017

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

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

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. A Educação de Jovens e Adultos e a Arte de Pensar por Alternativas. **36 Reunião Anual da ANPED**, 2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3_090_texto.pdf>. Acesso em 03 agosto 2024.





LUZZI, Nilsa. **O Debate Agroecológico No Brasil: Uma Construção a Partir de Diferentes Atores Sociais**. 182 f. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro/RJ: UFRRJ, 2007.

MOURA, Iracema Ferreira de. **Agroecologia na Agenda Governamental Brasileira: Trajetória no Período 2003-2014**. 123 f. (Tese de Doutorado). Seropédica/RJ: UFRRJ, 2016.

ORTEGA y GASSET, José. **Meditações do Quixote**. São Paulo: Iberoamericana, 1967.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. **As Mãos que Alimentam a Nação: agricultura familiar, sindicalismo e política**. 289 f. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro/RJ: UFRRJ, 2011.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Condições sociais do poder nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1957.

RAUBER, Isabel. **Movimientos sociales y representación política: articulaciones**. Buenos Aires: Pasado y Presente Ediciones: CTA, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, Luiz F. Paulo Freire: desenvolvimento como prática da liberdade. **Alceu: Revista de Comunicação, Cultura e Política**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 186-197, jan./jun. 2009

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

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

Recebido em: 21/04/2025

Aprovado em: 02/05/2025



||João Pessoa-PB| v. 13 | p. 1-22, **Dossiê: XII Colóquio Internacional Paulo Freire - Educação libertadora: esperar para a reconstrução do Brasil**, 2025.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>