
ESTUDO, TRABALHO E AGROECOLOGIA: A PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE AGROECOLOGIA DO MST NO PARANÁ.

ESTUDIO, TRABAJO Y AGROECOLOGÍA: LA PROPUESTA POLÍTICA PEDAGÓGICA DE LOS CURSOS DE AGROECOLOGÍA DEL MST EN PARANÁ.

STUDY, WORK AND AGROECOLOGY: THE PEDAGOGICAL POLICY PROPOSAL OF THE MST AGROECOLOGY COURSES IN PARANÁ.

João Henrique Souza Pires¹

Henrique Tahan Novaes²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo descrever a formação de técnico em agroecologia desenvolvida nos Centros/Escolas do MST no Estado do Paraná. Teve-se como objeto concreto de análise apreender as práticas pedagógicas e metodológicas do II curso técnico em agroecologia integrado ao ensino médio realizado no Centro/Escola “José Gomes da Silva” (EJGS) do MST do Paraná (PR), Turma *Revolucionários da Terra* (2010-2013). Tomou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e análise documental com destaque imprescindível ao Projeto Político Pedagógico (PPP), ao Projeto Metodológico (PROMET) e as ementas disciplinares, bem como, o regimento interno da EJGS. Constatou-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) aplicado junto a Turma *Revolucionários da Terra* na EJGS segue os princípios da *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, da pedagogia freireana, da pedagogia socialista, da agroecologia e do Materialismo histórico dialético. Assim, o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura sem terra e a história, como chave fundamental para o salto de qualidade nas relações entre trabalho, educação e escola são elementos que permeiam os tempos educativos da formação da Turma e, tem a intencionalidade específica de formar sujeitos com o conhecimento sobre a luta pela terra, os princípios da agroecologia e vinculados ao MST.

Palavras chaves: Centros/Escolas de Agroecologia; Cursos técnicos em Agroecologia; Pedagogia do Movimento; Diálogo de Saberes.

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo describir la formación técnica en agroecología desarrollada en los centros/escuelas del MST en el estado de Paraná. Se tuvo como objeto concreto de análisis el aprehender las prácticas pedagógicas y metodológicas del II curso técnico en agroecología integrado a la enseñanza secundaria realizada en el Centro/Escuela "José Gomes da Silva" (EJGS) del MST de Paraná (PR), específicamente en la clase *Revolucionarios de la Tierra* (2010-2013). Se tomó como procedimientos metodológicos la investigación bibliográfica y análisis de documentos con punto culminante esencial del Proyecto Político Pedagógico (PPP), el diseño metodológico (PROMET) y los menús disciplinarios, así como los estatutos internos de la EJGS. Se constató que el Proyecto Político Pedagógico (PPP) aplicado a lo largo de la clase *Revolucionarios de la Tierra* en EJGS sigue los principios de la *Pedagogía del Movimiento de los Sin Tierra*, de la pedagogía freireana, la pedagogía socialista, de la agroecología y la historia del materialismo dialético. Por lo tanto, el trabajo, la lucha social, la organización colectiva, la cultura y la historia de los sin tierra, son clave para el salto de calidad en las relaciones entre el trabajo, la educación y la escuela, siendo elementos que impregnan los tiempos educativos de formación del Grupo y, tienen la intención específica de la formación de sujetos con el conocimiento de la lucha por la tierra, los principios de la agroecología y su vinculación con el MST.

Palabras clave: Centros/Escuelas Agroecología; cursos técnicos en agroecología; Pedagogía del Movimiento; Diálogo de Saberes.

Abstract: This paper has as its objective to describe the formation of technicians in agroecology developed in centers/MST Schools in the State of Paraná. We had as concrete objective to apprehend the pedagogical and

methodological practices of the II integrated high school-technical courses in agro-ecology at the Center/School "Jose Gomes da Silva" (EJGS) in Paraná's MST (PR), Earth Revolutionaries Class (2010-2013). It was taken as the methodological procedures, the bibliographical research and document analysis highlighting the Pedagogical Political Project (PPP), the methodological design (PROMET) and disciplinary modules, as well as the internal regulations of EJGS. It was found that the Pedagogical Political Project (PPP) applied along the Earth Revolutionary Class in EJGS follows the principles of the Movement of Landless Pedagogy, of Freire's pedagogy, the socialist pedagogy, agroecology and Dialectical Materialism history. Thus, the work, the social struggle, the collective organization, landless culture and history, as a fundamental key to the quality leap in the relationship between work, education and school are elements that permeate the educational times of formation of the Group and, has the specific intention of forming subjects with knowledge of the struggle for land, the principles of agroecology and linked to MST.

Key words: Centers / Agroecology Schools; Technical courses in Agroecology; Movement Education; Knowledge Dialogue.

Introdução

Os Centros/Escolas e os cursos técnicos de agroecologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Paraná foram criados com o propósito de formar trabalhadores para contribuir com o processo de transição e construção de agroecossistemas manejados sob os princípios da agroecologia. Considerando-se que as propostas pedagógicas hegemônicas no currículo nacional brasileiro segue uma lógica de competências e empregabilidade que pouco beneficia a particularidade da vida no campo, da reforma agrária e da agroecologia, o MST constituiu princípios e métodos pedagógicos específicos, pautado na *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, na pedagogia socialista e na agroecologia.

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.

Para alavancar a agroecologia nos territórios de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, o MST do Estado do Paraná definiu que a educação e a formação de seus militantes é elemento fundamental. A postura adotada para colocar essa definição em prática, podem ser apontada em três ações que merecem destaque: i) investir em cursos formais e informais de agroecologia, ii) Construção dos Centros/Escolas de Agroecologia e da iii) Jornada de Agroecologia.

Nesse contexto, o presente trabalho tem o objetivo de apresentar parte dos estudos que realizamos sobre os Centros/Escolas de Agroecologia ligados ao MST no Paraná e os cursos técnicos de agroecologia em nossa dissertação de mestrado, em particular, o Centro/Escola José Gomes da Silva (EJGS) e o 2º curso técnico em agroecologia integrado ao ensino médio Turma *Revolucionários da Terra*. Devido às determinações para a elaboração desse trabalho, apresenta-se um recorte sobre o processo histórico de concepção dos Centros/Escolas de Agroecologia no Paraná, bem como as formulações dos cursos de técnico de agroecologia e alguns elementos de sua Proposta Política Pedagógica (PPP).

Cabe-nos destacar, que a partir do início do século, quando movimentos sociais, uma parte mais progressista de pesquisadores intelectuais, da agricultura familiar e de consumidores em geral começam a questionar a qualidade do alimento produzido convencionalmente e a cobrar uma alternativa menos predatória para o manejo da agricultura, cursos de agroecologia, até então bastante reduzidos, para não

dizer inexistente, começam a surgir em algumas regiões do país.

Nesse contexto os debates e práticas agroecológicas começam a ganhar destaque, contudo, a agroecologia não é um debate homogêneo, dessa forma, esse trabalho justifica-se por contribuir com a sistematização e análise de como os movimentos sociais, em particular o MST, aplica a formação de trabalhadores para atuarem no processo de transição para a agroecologia em áreas da reforma agrária. Acredita-se que trabalhos como esse possa servir de subsídios para novos estudos e para o desenvolvimento de projetos pedagógicos e metodológicos para os cursos de agroecologia.

Os Centros de Agroecologia e a proposta dos cursos técnicos de agroecologia do MST no Paraná.

Tem-se como objetivo neste tópico apresentar como se dá à concepção dos Centros/Escolas de Agroecologia e dos cursos de técnico em agroecologia do MST no Paraná. Escolheu-se como universo de pesquisa o MST no Paraná por constatar-se que se trata do estado que mais se destaca na constituição de Centros/Escolas e de cursos técnicos voltados a agroecologia entre os anos 2000 e 2015.

O Paraná se destaca por ser o Estado que mais possui Centros/Escolas de formação do MST, com 5 no total, sendo eles: Escola Iraci Salete Strozak, localizada no município de Cantagalo; Escola Ireneo Alves dos Santos, em Rio Bonito do Iguçu, 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 Iguçu.

Considerando apenas os cursos formais, 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.

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) argumenta 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, além de encontros, seminários do MST e cursos formais, aqueles reconhecidos e certificados pelo Estado.

A gênese dos cursos técnicos em agroecologia formais se deu através de debates e reflexões que envolveram os coletivos e setores do MST, tais reflexões consideraram importante, além do reconhecimento do percurso formativo dos futuros técnicos, a possibilidade desses técnicos formados pelo Movimento poderem ingressar nos convênios de assistência técnica e extensão rural nos assentamentos (GUHUR, 2010).

Dominique Guhur (2010, p. 147) membro da coordenação pedagógica da EMS fazendo referência ao 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 pés 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.

O projeto curricular dos cursos em agroecologia e ensino médio integrado, por exemplo, foi construído com base num intenso debate que envolveu diversos parceiros e atores (MST, professores, técnicos, instituições de ensino, Estado)³ que culminou com uma proposta de curso que por ser integrado ao ensino médio possui uma carga horária total de 3.400 horas.

O projeto curricular foi concebido em 5 áreas do conhecimento (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias;

Ciências Agrárias; Ensino: Prática Profissional - Tempo Comunidade) compostas por bases tecnológicas e conteúdos de competência específicas.

Essa concepção política pedagógica além de reconhecidos pelo MEC, indica a necessidade de mobilização para que os Centros/Escolas de Agroecologia do Movimento tenham participação ativa na construção política pedagógica dos cursos, a fim de que estes respeitem as concepções do Movimento. Lima (2011, p.19) descreve que “os processos formativos em Agroecologia resultam da luta social e organização coletiva que objetiva a reorganização das relações sociais e econômicas nos espaços-territórios conquistados na luta pela Reforma Agrária”.

Conforme se apresenta no tópico seguinte, 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 popular, do materialismo histórico dialético e da *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (LIMA et. al., 2012).

A Pedagogia do Movimento e o trabalho como princípio educativo

Destaca-se inicialmente que a questão da educação, bem como, a questão produtiva, são temáticas que perpassam a organicidade do MST desde sua gestação, nesse sentido, o MST dentro de seu contexto histórico foi experimentando e formulando concepções teóricas metodológicas que acabou por ser conceituada como *Pedagogia do Movimento Sem Terra*.

Consultando a obra de Caldart (2004, p. 315), consta-se que a formação do 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 e) pedagogia da história.

A *Pedagogia do Movimento Sem Terra* propõe uma ação teórica metodológica que busca articular integralmente as 5 dimensões, nesse sentido, à concepção de trabalho, educação e do papel da escola constituem elementos estruturante do projeto pedagógico. Para tanto, a pedagogia socialista e particularmente o conceito de “trabalho socialmente necessário” desenvolvido por Viktor Shulgin (2013) foi fundamental para a concepção de suas bases teóricas metodológicas.

Nesse sentido, Roseli Caldart uma das principais expoentes da concepção da *Pedagogia do Movimento* salienta que:

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).

Viktor Shulgin, importante intelectual socialista, propõe que o trabalho seja a base fundamental do ensino, nesse sentido, 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, integrando os estudantes, escola e comunidade local.

Considerando a especificidade do momento histórico dos escritos de Shulgin e sua contribuição na busca por uma concepção marxiana da pedagogia, cabe-nos reforçar, 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 existência⁴.

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 (SAVIANI, 2007, p.81).

O trabalho é essencialmente humano, por isto, 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 nas 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 isolado, 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 da Escola José Gomes da Silva (EJGS), observa-se uma preocupação em estabelecer dialeticamente a relação entre a teoria e a prática, bem como utilizar 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” (EJGS, 2007, p. 9).

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-se sujeitos de suas próprias transformações, tendo como horizonte a emancipação da classe trabalhadora (LIMA, 2011).

Os cursos técnicos de agroecologia realizados nos Centros/Escolas do MST no Paraná buscam desenvolver uma proposta alternativa de ensino, com os objetivos específicos de formação de seus

sujeitos, capazes de participar ativamente do processo de construção dos assentamentos e acampamentos na transição agroecológica.

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

Em Pistrak (2005) o ensino em complexo não se reduz a um simples método que pode proporcionar melhor forma de assimilação de conteúdo, para ele, 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. 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) 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 útil⁵.

Para 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 além de ter como referência a *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, também tem em seus princípios conceitos desenvolvidos pelos pedagogos socialistas, com destaque nesse trabalho para Pistrak e Shulgin. Nessa perspectiva o trabalho, a auto-organização, a relação com a comunidade compõem seu PPP e seu Projeto Metodológico (Promet).

Os cursos funcionam no regime de alternância, que combinam a formação em dois tempos complementares, tempo escola (IE) e tempo comunidade (IC), 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”. Essas promovidas pelas instituições de ensino baseando-se unicamente no ensino teórico e livros didáticos, com referência a uma leitura da realidade, contudo, não se inserem numa vivência prática da realidade estudada (SHULGIN, 2013).

Nesse sentido, Guhur (2010) sobre os cursos do MST salienta que:

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/espço presencial; e períodos nas comunidades de origem dos(as) educandos(as), o Tempo Comunidade (TC), que pode ser entendido como um tempo/espço semi-presencial. Importante salientar que “comunidade 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” (TERRA *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 buscam 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, os trabalhadores e trabalhadoras que trabalham no Centro e nos próprios educandos/as na condução dos processos pedagógicos, na manutenção, produção e auto-organização da escola e do ensino⁶.

Embasando-se nos princípios políticos e na estrutura orgânica do MST, a escola em período integral durante tempo/espço 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).

Sobre o TC, Guhur (2010, p. 156) 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).

Pode-se compreender 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 e/ou nas instâncias de organicidade do MST 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.

O Dialogo de saberes no encontro de culturas

Apesar dos pressupostos do PPP dos Centros/Escolas do MST, analisando o processo de formação da Turma *Revolucionários da Terra* na EJGS constatam-se algumas dificuldades em articular os

tempos educativos de forma que possibilitasse uma formação mais ampla e integral, contudo, observa-se na atividade intitulada *Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas* (DS) um considerável avanço da *práxis* política pedagógica proposta para os cursos de agroecologia.

O *Diálogo de Saberes* começa a ser trabalhado nas escolas técnicas do MST, no Paraná, como uma unidade didática, que apesar dos diversos nomes assumidos (Desenho e Manejo da Paisagem, Diagnóstico e Desenho de Agroecossistemas, Manejo e Desenho de Agroecossistemas), manteve características mais ou menos uniformes nas diversas escolas, sendo conduzido essencialmente por seu principal idealizador, José Maria Tardin [...] (GUHUR, 2010, p. 211).

Analisando as ementas das disciplinas da Turma *Revolucionários da Terra*, o DS começou a ser trabalhado por José Maria Tardin⁷ na segunda etapa do curso e seguiu sendo trabalhado durante todas as etapas até a 8ª (última etapa do curso). Com o objetivo de estabelecer:

[...] um sistema de compreensão e planejamento dos agroecossistemas familiares ou coletivos, partindo-se dos conhecimentos e da história dos indivíduos-sujeitos envolvidos e o ambiente que gestionam, de modo a valorizar seus processos históricos e correlacioná-los e problematizá-los a luz da história da agricultura e dos movimentos sociais a que pertençam e das potencialidades e limitações ecológicas e agrícolas do ambiente local, de modo a alcançar avanços na ação político-militante e o desencadeamento da experimentação em agroecologia, a implementação da transição agroecológica e o estabelecimento de agroecossistemas sustentáveis (TARDIN, 2010, p. 1).

O DS tem por orientação a “integração dos conhecimentos de modo a orientar a vivência do educando - educador com as famílias camponesas e suas organizações com vistas a uma visão e ação holística no contexto antropológico e natural”. O DS pretende orientar as relações entre o trabalho do técnico e dos trabalhadores do campo e destes entre si, com objetivo de potencializar as práticas no campo visando à agroecologia como matriz tecnológica alternativa (PIRES, 2016).

Para Guhur (2010) o DS pode contribuir como eixo organizador dos cursos de agroecologia, pois oferece a possibilidade de integrar diversas áreas do conhecimento em diversos níveis de tempo e espaço, tendo como fundamento a articulação teórico-prático desses tempos⁸. Assim, “seu objetivo é a busca de um sistema de compreensão e planejamento dos agroecossistemas familiares ou coletivos, [...] fundamenta-se na produção científica em três campos: na Pedagogia Freiriana, na Agroecologia e no Materialismo Histórico-Dialético” (GUHUR; TARDIN, 2012, p. 05).

Apresenta-se no Quadro a seguir uma descrição pormenorizada das três formulações teóricas que representam a base para conformar o DS:

Quadro 1 – Formulações teóricas que fundamentam o *Diálogo de Saberes no Encontro de Culturas*.

Pedagogia Freiriana
<p>Dentre a vasta produção de Paulo Freire, duas se destacam na contribuição para o DS: “A Pedagogia do Oprimido” de 1969 e “Extensão e comunicação também de 1969. A partir destas duas obras principais, desenvolve – se 5 abordagens que contribuí com a conformação do DS:</p> <p>a) Diálogo: representa o encontro dos seres humanos “mediatizados pelo mundo, para pronuncia-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2003, p. 78). Em Paulo Freire, pronunciar o mundo através do diálogo representa transforma-lo e a transformação do mundo representa a própria existência do ser humano envolvendo ação e reflexão</p> <p>b) Invasão cultural: é uma característica fundamental da ação antidialógica; é “[...] a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2003, p. 149), retirando-lhes todo poder de decisão. A invasão</p>

cultural supõe que os invadidos se reconheçam como “inferiores” e, ao mesmo tempo, vejam os invasores como “superiores”; pressupõe também a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade. Para superar a invasão cultural, é preciso “[...] existenciar uma ação dialógica. Significa, por isso mesmo, deixar de estar **sobre** ou ‘dentro’, como ‘estrangeiros’, para estar **com**, como companheiros” (FREIRE, 2003, p. 154)

c) Síntese cultural: [...] na síntese cultural se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão de mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos. A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão de mundo e outra, pelo contrário, se funda nela. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá à outra (FREIRE, 2003, p. 181). Para tanto é indispensável a ação dialógica de forma que “[...] a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade. [...] implica num retorno crítico à ação. Parte dela e à ela volta” (FREIRE, 2002, p. 82-83).

d) Tema gerador: O tema gerador é um caminho metodológico que permite organizar o conteúdo programático da educação (ou da ação política, ou da formação “técnica”, como no nosso caso) como ação dialógica, e não como invasão cultural, partindo da situação real, existencial, em que se encontra o povo. Parte-se do pressuposto de que “O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2003, p. 86). “Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 2003, p. 98). Nesse sentido, esses temas são “geradores” porque podem se desdobrar em outros temas.

e) Codificação e decodificação: a compreensão da realidade como totalidade exige um movimento do pensamento, do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato. Ele explica que a codificação de uma situação existencial, como representação dessa situação (por meio de fotos, desenhos, textos, falas e outros) e, em seguida, a decodificação (análise crítica da situação codificada), têm a capacidade de provocar esse movimento do pensar. “Esse movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a decodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada” (FREIRE, 2003, p. 97).

Agroecologia

Pode ser desenvolvida enquanto um paradigma científico que dedica-se aos estudos e técnicas de ação sobre os sistemas agrícolas desde uma perspectiva ecológica. Ela é uma proposta alternativa ao atual modelo de desenvolvimento rural e da agricultura “convencional”. Diferente do modelo “convencional”, na agroecologia não se busca a maximização de uma única atividade produtiva, mais sim a otimização do agroecossistema como um todo. Tendo o agroecossistema como uma unidade de análise, os ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas são investigadas e analisadas em *coevolução*, como um todo, de tal forma que possibilita estabelecer um enfoque comum entre várias disciplinas científicas. Essa abordagem tem sido chamada de enfoque sistêmico ou holístico.

Materialismo Histórico

De acordo com Tardin (2009), o Diálogo de Saberes se fundamenta também no materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, trabalhar sob a égide do materialismo histórico, representa fortalecer o vínculo enquanto classe trabalhadora e principalmente estabelecer uma abordagem crítica sobre as mazelas do desenvolvimento capitalista. Nessa perspectiva, uma abordagem crítica sobre os rumos tomados pela evolução da ciência e da tecnologia sob o capitalismo é essencial, pois como já afirmaram Marx e Engels na Ideologia Alemã (2007, p. 41) “no desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e não são mais forças de produção, mas forças de destruição [...]”. Essa afirmação pode ser analisada quando se observa as técnicas agrícolas tidas como “modernas” e “avançadas”, mais que na realidade são, portanto, aquelas que permitem um aumento nos lucros, mesmo que os danos ambientais (e humanos) sejam imensos, quíçá irreversíveis. Caso mais grave ainda é o dos Organismos Geneticamente Modificados-OGM, que são objeto de grande controvérsia no meio científico. Nesse sentido “[...] o único meio viável de enfrentar os problemas crescentemente graves de nossa ecologia global – se quisermos enfrentar de modo responsável o agravamento dos problemas e contradições de nosso lar planetário, desde o impacto direto sobre questões vitais como o aquecimento global até demandas elementares por fontes de água limpa e ar respirável – é mudar da ordem existente da quantificação fetichista da administração perdulária para uma genuína ordem qualitativamente orientada. A ecologia, quanto a isto, é um aspecto importante, mas subordinado, da necessária redefinição qualitativa da utilização dos bens e serviços produzidos, sem a qual a defesa de uma ecologia permanentemente sustentável para a humanidade – um dever absoluto – não pode ser mais que uma vã esperança” (MÉSZÁROS, 2007, p. 21)

Fonte: Organizado pelo autor, com base em Guhur (2010, p. 177-201).

Sobre a perspectiva teórica descrita no Quadro, o DS começou a ser trabalhado enquanto

atividade didática na Turma *Revolucionários da Terra* a partir da segunda etapa, e desde então, foi sendo desenvolvido progressivamente pelo educador José Maria Tardin durante as outras etapas de TE e com atividades orientadas pelo mesmo educador e pela CPP para o TC.

No TE as atividades são desenvolvidas em grupos, assim os educandos/as são iniciados nas teorias e nas práticas que envolvem o DS. No TC, são direcionadas leituras e trabalhos para que os educandos/as possam compreender e aprofundar o DS. Através dos fichamentos das leituras indicadas e dos relatórios das atividades orientadas o educador vai acompanhando e analisando o nível de compreensão de cada educando/a em sua comunidade.

Na etapa seguinte começa-se a aprofundar o DS enquanto metodologia de intervenção. Nesse momento observa-se certa influência da pesquisa-ação, “enquanto uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2000, p. 07).

Nesse sentido, reunidos em grupo e sob a orientação e acompanhamento do educador, após uma revisão dos debates que ocorreram na etapa anterior e de sanar as dúvidas sobre atividades orientadas e desenvolvidas anteriormente e durante o TC, os grupos são iniciados no trabalho de campo. Durante o TE cada grupo trabalhou com 03 famílias escolhidas pela CPP e pelo educador, já no TC cada educando trabalhou com mais três famílias, escolhidas pelo educando em conjunto com a organização social a qual pertence.

O processo de intervenção a campo do DS:

[...] tem como ponto de partida a história de vida da família ou do coletivo camponês, correlacionando-a à história da agricultura, dos camponeses e da luta pela terra, do movimento social a que pertencem os sujeitos e da classe trabalhadora. Busca-se também os “conteúdos significativos”, que permitem compreender a visão de mundo dos sujeitos, e como explicam e interpretam suas experiências de vida. Em seguida, faz – se o reconhecimento conjunto do ambiente/espaço manejado pela família ou coletivo (o agroecossistema). O terceiro passo é a sistematização e análise dos dados levantados, para se planejar então a intervenção qualificada no agroecossistema, a partir de uma “síntese cultural” entre os participantes (GUHUR, 2010, p. 06).

No trabalho de campo, é realizado o resgate histórico-cultural da família visitada, onde cada membro relata sua história, sendo excitados a refletir desde as vivências da infância à recordações transmitidas por seus antepassados. Aqui são destacadas as experiências e fatos que mais marcaram a vida de cada sujeito, considera-se que desse resgate vão surgir os temas geradores para futuros debates.

A próxima ação constitui-se na construção de um croqui do agroecossistema, planejado em um franco debate com a família, proporcionando o exercício interdisciplinar, pois se trabalha com desenhos geométricos, geração de renda, técnicas de manejos existentes e com organização do trabalho dentro do agroecossistema.

Fazendo um paralelo do DS com a concepção de escola do trabalho de Shulgin (2013, p. 170), pode-se afirmar que esta atividade contribui para “incluir rapidamente tudo o que seja possível na esfera da pedagogia e pensar, desenvolver, resolver a questão de como, com base nisso, ajudar os estudantes a obter o máximo de conhecimentos, habilidades, além do mais, precisos e reais”.

Fazendo uma articulação entre o tema gerador de Paulo Freire e a noção de complexo desenvolvido por Pistrak, mesmo Freire e Pistrak não confabulando de uma mesma perspectiva de construção teórica, pois o primeiro tem uma leitura localista e o segundo internacionalista, considera-se que ambas tem como princípio o trabalho e a complexidade apreendida na realidade histórica dos sujeitos.

Dentro disto, também as proposições de Alexander Chayanov ressaltada por Borsatto e Carmo (2014) na concepção do arcabouço teórico da agroecologia pelo MST parece estar contemplada na proposta do DS em propor ao técnico uma abordagem de baixo para cima, considerando o trabalhador “camponês” como sujeito de sua história, a análise multidisciplinares da agronomia social, o subjetivo camponês, a compreensão entre trabalho e consumo.

Portanto, o ensino, a instrução e a educação não são dimensões restritas aos ambientes escolares e separados da vida. O aprendizado não ocorre somente nos livros, pois há fatos que nenhum livro pode ensinar se forem desvinculados da experiência. Por isto, uma escola participativa é a escola do trabalho necessário, caracterizada por Shulgin (2013), como aquela em que a teoria e a experiência se articulam com o intuito de aprofundar, consolidar, expandir, sistematizar, os conhecimentos dos educandos/as, dando-lhes possibilidades de se transformarem em participantes da luta pela libertação dos exploradores (SHULGIN, 2013).

O desenvolvimento do DS avança da sistematização dos dados coletados para a ação concreta no desenvolvimento de um projeto agrícola fundamentado em três dimensões: econômica, ecológica e sociocultural. Para cada dimensão se utiliza quatro categorias: potencialidade, limites, perdas e contradições, e destas categorias avaliam-se cinco atributos do agroecossistema: produtividade, estabilidade, flexibilidade, capacidade de recuperação, autonomia e equidade.

O DS enquanto uma atividade didática e prática tem a intencionalidade de proporcionar que o educando/a possa exercitar uma maneira alternativa para a intervenção que “supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional e técnica” (THIOLENT, 2000, p. 07) para agir como um ator da transição agroecológica nas áreas de assentamento da reforma agrária.

Assim, a proposta pedagógica da EJGS propõe integrar teoria e prática com a intencionalidade de formar profissionais e pesquisadores socialmente comprometidos, assim como propõe a Promet (2010) do curso, o DS também vai ser a base metodológica para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos educandos/as.

Em contato com os TCC's, observa-se o grau de complexidade e envolvimento das várias disciplinas do conhecimento que o/a educando/a teve que lidar para elaboração de seu TCC. Ali se apresentam temas referentes a história, sociologia, matemática, economia, desenho, química, física, dentre outras disciplinas que estão inclusas na análise de uma agroecossistema aberto. Portanto, o TCC é uma forma de abordar a complexidade social, política e econômica, fazendo com que os educandos/as além de realizar um itinerário técnico quase que completo, também sejam iniciados no exercício de realizar um trabalho científico.

O DS propicia uma integração curricular do curso técnico de agroecologia, com os problemas da realidade da agricultura brasileira, promovendo a integração curricular e a possibilidade de “organizar o

conhecimento e desenvolver processos de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”.

Para tanto, com referência em Guhur (2010, p. 228) citando Ciavatta (2005, p. 02) aponta-se que:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo, [...] formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Por meio do DS, o PPP dos Centros e cursos de agroecologia do MST o Paraná tenta superar a fragmentação do conhecimento que é proposta pelo currículo convencional ofertado pelo Estado, sendo a partir dessa atividade didática que se constata o esforço da Escola em desenvolver uma formação integrada ou politécnica, num sentido ontológico.

Considerações finais

Os cursos de técnico em agroecologia começam 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 as mazelas consequência do modelo da *Revolução Verde* e do avanço do agronegócio sobre o espaço rural.

Os cursos foram pensados em um sentido do politecnismo, para tanto, foram desenvolvidos práticas pedagógicas e metodológicas como, por exemplo, a Pedagogia do Movimento, a alternância e o DS, para formar técnicos militantes, com conhecimento em agroecologia, no materialismo histórico dialético e na organicidade do Movimento. Contudo, ao analisar a formação da Turma *Revolucionários da Terra* na EJGS observa-se que apesar dos avanços, alguns desafios ainda estão presentes internamente, tais como: as dificuldades de com a aprendizagem dos sujeitos que historicamente foram submetidos a uma educação deficitária; o ainda baixo aperfeiçoamento dos planos de trabalho pedagógico, o baixo comprometimento das instituições parceiras que certificam os cursos, bem como, com os recursos que devem ser repassados para o desenvolvimento dos cursos.

Também elementos de cunho mais amplo e externo como a própria concepção ainda em estágio inicial da agroecologia enquanto ciência. Pontua-se também, o momento histórico de ofensiva do capital e avanço da divisão do trabalho, bem como da fragmentação do conhecimento científico como fatores contingentes do desenvolvido de uma educação menos fragmentada.

Nesse sentido, apesar do esforço em formar um técnico diferenciado, com ideologia e *práxis* voltado as demandas do MST, para agir como técnico militante e para alavancar o processo de transição agroecológica nas áreas da reforma agrária, observa-se que existem muitos desafios e dificuldades, que

ainda precisa ser superados, situação que se agrava com o atual momento histórico e inóspito de avanço do capital e regressão dos direitos da classe trabalhadora.

Referências

- BORSATTO, Ricardo Serra; CARMO, Maristela Simões do. **A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra**. RESR, Piracicaba-SP, Vol. 51, Nº 4, p. 645-660, Out/Dez 2013 – Impressa em Fevereiro de 2014.
- 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 de Setembro 2013.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho necessário [on-line], ano 3, n. 3, 2005. Texto não paginado. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, Luiz Carlos. **A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito**. In PISTRAK, Moisey (Org.). **A Escola-Comuna**. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- GUHUR, Dominique Michèle Perioto; TARDIN, José Maria (org). **Diálogo de Saberes, no encontro de culturas: Caderno de Ação Pedagógica**. Escola Milton Santos. Maringá. 2012.
- GUHUR, Dominique Michèle Perioto. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em Agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2010.
- 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 Edições, 2010.
- LIMA, Aparecida C. et al. **Reflexão sobre a educação profissional em agroecologia no MST: desafios nos cursos técnicos do Paraná**. In: RODRIGUES, Fabiana C; NOVAES, Henrique T; BATISTA, Eraldo L. (orgs.) *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- LIMA, Aparecida C. **Práticas educativas em agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Volume I. 2. Edição, São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MÉSZÁROS, István. **A única economia viável**. O comuneiro: Revista Electrónica. Lisboa, n. 5, set. 2007. Disponível em: <http://www.ocomuneiro.com> (não paginado).
- PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- SANTOS, Lais. **Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação emancipatória**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências/ Unesp.
- SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação**. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped, v.12, n.34, Scielo, ISSN 1413-2478 versão impressa jan.-abr. 2007.
- SHULGIN, Viktor. N. **Rumo ao Politecnismo**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TARDIN, José Maria. **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 (1 CD-ROM).

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

TONÁ, Nilciney. **A Pesquisa nos Cursos de Agroecologia e nas Escolas e Centros de Formação dos Movimentos Sociais do Campo no Paraná**. In ITERRA. II Seminário Nacional O MST e a Pesquisa. Cadernos do Iterra, ano VII, n. 14, nov. 2007.

TONÁ, Nilciney. **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. Acap. Curitiba, 2011.

Notas:

¹ Doutorando - Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/FFC/Unesp-Marília). Email: souzapires77@gmail.com

² Professor do Departamento de Administração e Supervisão Escolar - Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp-Marília. E-mail: hetanov@yahoo.com.br

³ Para saber mais sobre a construção da política curricular dos cursos de agroecologia do MST no Paraná ver Lima (2011).

⁴ 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 colmeias. 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.

⁵ Na primeira tradução de Freitas aparece Trabalho Socialmente Útil, em revisões posteriores aparece como Trabalho Socialmente Necessário.

⁶ 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).

⁷ José Maria Tadin formou-se em Técnico agropecuário pelo Colégio Agrícola de Penápolis em 1979. Na década 1980, foi extensionista da EMATER/PR, na região sul do Paraná (sendo demitido por razões políticas). Entre 1989-1992 foi prefeito municipal de União da Vitória (PR), pelo Partido dos Trabalhadores. Em 1993 ingressou na AS-PTA, desenvolvendo trabalhos de promoção da agroecologia entre os camponeses da região. Desde 2005 é militante do MST. No Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente-SPCMA, trabalhou em um programa de formação em agroecologia para dirigentes e técnicos. Faz parte da coordenação da Escola Latino-Americana de Agroecologia- ELAA, atua como educador nas escolas técnicas de agroecologia do MST no Paraná, no Instituto de Agroecologia Latino Americano Paulo Freire-IALA (Barinas, Venezuela), e na Escola Nacional de Agroecologia do Equador. (GUHUR, 2010, p. 173 – nota de rodapé). Além de militante do MST também compõe a militância da Via Campesina. Foi coordenador da ELAA até 2014.

⁸ Para uma leitura mais aprofundada sobre o DS ver Dominique Guhur (2010), Cerez Hadich (2012) e Tardin (2010).

Recebido em: 03/10/2016

Aprovado em: 10/10/2016