

MST, agroecologia e educação do campo na Amazônia: um estudo sob o enfoque das Epistemologias do Sul

*Sérgio Roberto Moraes Corrêa**

*Maycom Douglas Ferreira do Nascimento***

Resumo

O artigo apresenta alguns resultados de pesquisa, a qual tem tomado como pano de fundo a experiência de “transição agroecológica” do MST e suas implicações para o debate do desenvolvimento rural e da educação do campo. Para fins desse artigo e com objetivo de delimitar o campo de análise, esse texto objetiva analisar o papel e impacto que a experiência de transição agroecológica do MST vem produzindo em sua proposta de educação do campo no âmbito dos assentamentos rurais na Amazônia. Para tanto, a pesquisa tomou como referência teórica os estudos das Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos e se orientou por uma abordagem qualitativa. Como resultado, foi possível identificar que a experiência de transição agroecológica do MST ocorre de forma contraditória e conflitiva, apresentando avanços e problemas de ordem interna e externa ao Movimento para sua concretização em seu modo de produzir e de se reproduzir socialmente em assentamentos da Amazônia paraense.

Palavras-Chave: MST. Educação do Campo. Epistemologias do Sul.

* Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, Pará, Brasil. E-mail: srmoraescorrea@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9477-5485>

** Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, Pará, Brasil.

MST, agroecology and education of the field in the Amazon: a study under the Southern Epistemologies

Abstract:

The article presents some research results, which has taken as a background the experience of the “agroecological transition” of the MST and its implications for the debate on rural development and rural education. For the purposes of this article and in order to delimit the field of analysis, this paper aims to analyze the role and impact that the experience of agroecological transition of the MST has been producing in its proposal of rural education in the ambit of rural settlements in the Amazon. For that, the research took as theoretical reference the studies of the Southern Epistemologies of Boaventura de Sousa Santos and was guided by a qualitative approach. As a result, it was possible to identify that the experience of agroecological transition of the MST occurs in a contradictory and conflictive way, presenting internal and external advances and problems to the Movement for its concretization in its way of producing and reproducing socially in settlements of the Paraense Amazon.

Keywords: MST. Field Education. Epistemologies of the South.

MST, Agroecología y educación del campo en la Amazonia: un estudio bajo el enfoque de las Epistemologías del Sur

Resumen:

El artículo presenta algunos resultados de investigación, la cual ha tomado como telón de fondo la experiencia de “transición agroecológica” del MST y sus implicaciones para el debate del desarrollo rural y de la educación del campo. Para fines de este artículo y con el objetivo de delimitar el campo de análisis, ese texto objetiva analizar el papel e impacto que la experiencia de transición agroecológica del MST viene produciendo en su propuesta de educación del campo en el ámbito de los asentamientos rurales en la Amazonia. Para ello, la investigación tomó como referencia teórica los estudios de las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos y se orientó por un abordaje cualitativo. Como resultado, fue posible identificar que la experiencia de transición agroecológica del MST ocurre de forma contradictoria y conflictiva, presentando avances y problemas de orden interno y externo al Movimiento para su concreción en su modo de producir y de reproducirse socialmente en asentamientos de la Amazonia paraense.

Palabras clave: MST. Educación del Campo. Epistemologías del Sur.

1 Introdução

Uma das marcas de mudança no repertório do MST, na atualidade, é a inserção do tema da sustentabilidade, por meio da defesa da “transição agroecológica”, que vem redefinindo seu debate de reforma agrária, de projeto de nação, de desenvolvimento rural e de educação do campo etc., inscrevendo, assim, narrativas alternativas ao modelo hegemônico direcionado pelo agronegócio e redesenhando os campos de conflito entre esses modelos de desenvolvimento e de racionalidade.

O artigo apresenta alguns resultados de pesquisa¹, que tem se centrado no estudo da transição agroecológica, do desenvolvimento rural e da educação do campo na Amazônia a partir da experiência do MST. Para fins desse texto e com objetivo de delimitar o campo de análise, colocamo-nos diante da seguinte questão: Qual o papel e impacto que a experiência de transição agroecológica no MST vem produzindo na sua proposta de educação do campo no âmbito dos assentamentos rurais, em particular na *Amazônia rural das margens*²? Com isso, esse texto objetiva analisar o papel e impacto que essa experiência de transição agroecológica do MST vem produzindo em sua proposta de educação do campo no âmbito dos assentamentos rurais na Amazônia. Para isso, a pesquisa tomou como referência teórica os estudos das Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos e se orientou por uma abordagem qualitativa, envolvendo levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo, valendo-se das técnicas de observação e de entrevista semiestruturada³.

Como resultado até o presente momento, foi possível identificar que a experiência de transição agroecológica do MST está ocorrendo de forma contraditória e conflitiva, apresentando avanços e problemas de ordem interna e externa ao Movimento para sua concretização em seu modo de produzir e de se reproduzir socialmente.

O presente artigo está organizado em três sessões, além dessa introdução e das considerações finais. Na primeira, tratamos das Epistemologias do Sul; na segunda, situamos, de forma sintética, o debate da “transição agroecológica” a partir da experiência do MST nos assentamentos da Amazônia paraense; e, na terceira sessão, destacamos algumas implicações desse processo para a reconfiguração do sentido e entendimento da educação do campo para o referido ator coletivo.

1 Os resultados parciais de pesquisa apresentados nesse texto expressam o que estamos acumulando no Projeto de Pesquisa “guarda-chuva”, intitulado: “As lutas e resistências de movimentos sociais e povos originários na Amazônia e suas ‘educações’: um estudo a partir do diálogo entre as Epistemologias do Sul e o Pensamento Freireano”, cujo período de vigência é de 2017 a 2020. Vinculado a esse projeto, socializamos os resultados do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pela Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa (Fapespa) em convênio com a Universidade do Estado do Pará (UEPA), que foi finalizado em 2017.

2 Essa noção vem sendo elaborada por Corrêa (2017), inspirado nas formulações das Epistemologias do Sul de Boaventura Santos. *Amazônia rural das margens* expressa um olhar a partir da periferia e dos (as) subalternos, que revelam um espaço marcado por contradições e conflitos sociais e sugere uma ruptura epistemológica ao colocar nesses termos.

3 Os entrevistados aqui apresentam nomações fictícias tendo em vista salvaguardar suas identidades, bem como os nomes dos dois assentamentos e dos três lotes agroecológicos pesquisados.



2. *Epistemologias do Sul: descortinando outros marcadores interpretativos*

Boaventura Santos (2006, 2010) usa a expressão *Epistemologias do Sul* não no sentido geográfico, mas sim do ponto de vista metafórico, a fim de designar o “sofrimento humano” provocado pelos sistemas dominantes capitalista, colonialista e patriarcado. Com isso, ele busca evidenciar novas formas de interpretação do mundo e de experiências sociais de contra-hegemonia vindas de baixo, do Sul, chamando atenção para a urgência da reinvenção das teorias sociais críticas e da emancipação social⁴.

É importante observar, ainda, que Boaventura assinala as contradições internas nessas Regiões e suas especificidades. Ele adverte, por exemplo, para a existência dos “terceiro-mundos internos” dentro dos países ricos. Na Região Sul, ele identifica, além do “Sul Imperial”, a emergência de um conjunto amplo e plural de saberes e experiências invisíveis e forças sociais subalternas de resistência aos sistemas dominantes, com intuito de construir outros caminhos alternativos, outras globalizações contra-hegemônicas (SANTOS, 2002, 2006, 2009). Assim, Boaventura (1995, p. 508) explica que “a Epistemologia do Sul assenta em três orientações: “Aprender que existe o Sul; Aprender a ir para o Sul; Aprender a partir do Sul e com o Sul”.

Nesse intento, no cenário contemporâneo da geopolítica desigual do conhecimento, Boaventura (2010a, p. 32) procura descortinar e destacar em seus estudos a continuidade histórica, as diferenças e contradições entre essa *Região Norte* (o Centro, Desenvolvido, Rico) e a *Região Sul* (Semiperiferia/Periferia, Subdesenvolvida, Pobre), que expressam as “linhas cartográficas abissais” do pensamento moderno ocidental como “pensamento abissal”.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica (SANTOS, 2010a, p. 31-32).

Conforme Boaventura (2001, 2004b, 2006a), essa produção social da *não-existência* assenta-se e é operada por esse paradigma hegemônico, figurado na *Razão Indolente* ou *preguiçosa*, que vem tornando inexistente, excluindo e invisibilizando um conjunto diverso e plural de saberes e experiências sociais. Para o referido autor, esse paradigma dominante estreita o presente e alarga o futuro, impedindo tanto a possibilidade de ou-

⁴ Santos vem realizando pesquisas na Região Sul, envolvendo o Brasil: o projeto “*Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos*” (Já concluído). Desde 2011, ele coordena o “Projeto Alice – Espelhos estranhos, lições imprevistas: Definindo para a Europa um novo modo de partilhar as experiências do Mundo”.

tras alternativas de saberes, de interpretações e de explicações da sociedade emergirem e serem reconhecidas e validadas, como dificultando a construção de experiências alternativas.

Boaventura (2004b, p. 779 a 788; 2007a) explica que essa *Razão Indolente* ocorre em quatro formas distintas: a “razão impotente”; a “razão arrogante”; a “razão metonímica” e a “razão proléptica”. Ele centraliza seu estudo crítico nas duas últimas: a *Razão Metonímica*, que opera estreitando o presente⁵ e a *Razão Proléptica*, que opera alargando, infinitamente, o futuro. O autor adverte que não existe uma “maneira única ou unívoca de não existir, porque são várias as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência”. Ele destaca cinco lógicas ou modos de produção da não-existência: i) a *monocultura do saber e do rigor do saber*; ii) a *monocultura do tempo linear*; iii) a *lógica da classificação social*; iv) a *lógica da escala dominante*; e v) a lógica produtivista.

Como enfrentamento e crítica a essa Razão Indolente, o autor defende as *Epistemologias do Sul*. Essas, conforme sustenta ele (2004b, 2006, 2007a), assentam-se nos seguintes procedimentos epistemológicos: *Sociologia das Ausências/Ecologia de Saberes*, *Sociologia das Emergências e Trabalho de Tradução*. Com isso, Boaventura (2001, 2004b, 2006a) denuncia criticamente e traz à baila a produção social da *não-existência* pelo paradigma hegemônico da *Razão Indolente*.

Como contraponto em particular ao modo de *razão metonímica*, ele defende a urgência e necessidade de trazer à tona os saberes e as experiências sociais invisíveis e excluídas por esse paradigma hegemônico, para alargar o presente e criar a possibilidade de construção de caminhos contra-hegemônicos vindos de *baixo*, do Sul, dos grupos e classes sociais subalternos. Para isso, ele (2006b, 2007a) chama atenção para se pôr a vista esses conhecimentos e experiências sociais ausentes e invisíveis, através de uma *Sociologia das Ausências*, tendo como base as cinco Ecologias: *Ecologia de Saberes*; *Ecologia das temporalidades*; *Ecologia do reconhecimento*; *Ecologia das Transescalas*; e *Ecologia das Produtividades*.

Um outro procedimento epistemológico é a *Sociologia das Emergências*, por meio da qual, traz à tona novas perspectivas e abordagens de sociabilidade. Esse procedimento enfrenta e crítica à Razão Proléptica (SANTOS, 2006b; 2007a), a fim de *contrair o futuro* e torna-lo concreto e colocar em evidência o reconhecimento desses diversos saberes e atores sociais em busca de um projeto emancipatório.

Com isso, emergem outras epistemes, realidades, narrativas e gramáticas que exigem novos conceitos para serem traduzidas face a essa pluralidade e fragmentação emergente e existente. E aqui, nesse outro momento, reside o outro procedimento epistemológico fundamental para construção de um pensamento pós-abissal: o procedimento de “tradução” da realidade plural e fragmentada, que vai na contramão de uma proposta de “teoria geral”. Esse é um “procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre as experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade (SANTOS, 2004b, p. 779).

5 Para Santos (2007a, p. 26), a *Razão Metonímica* é uma figura de linguagem, literária, que toma a parte pelo todo. Exprime um conceito de totalidade feito de partes homogêneas e nada do que fica fora dessa totalidade interessa. Ela se constituiu em um dos aspectos do *Desperdício de Experiência*: contrair, diminuir e subtrair o presente.



Com esses procedimentos, é possível identificar tanto os limites explicativos e compreensivos da realidade social por esse paradigma epistemológico hegemônico moderno *nortecêntrico*, quanto a necessidade de reinventar a teoria crítica e construir novas bases epistemológicas e teóricas a partir do Sul, para dar conta dessa realidade tão diversa e complexa do mundo, de que o mundo ocidental é somente uma parte, e não a única e universal. Nesses termos, o desafio para ir além das Epistemologias do Sul recai na tese e na defesa de um “pensamento pós-abissal”.

A cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu a cartografia literal *amity lines* [linhas de amizade] que separavam o Velho do Novo Mundo. A injustiça social global está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça social global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem sucedida, essa luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. (SANTOS, 2010a, p. 40, tradução dos autores).

A origem do mito fundador, portanto, carrega do “velho mundo” uma visão particular, eurocêntrica, mas apresentada, transmitida e imposta como universal quer pela igreja católica quer pela ciência moderna, que marca, também, uma forma de colonialismo epistemológico com graves consequências sociais, políticas, econômicas, culturais e ecológicas. Nesses termos, Santos (2006; 2010a) adverte que esse esforço de construção do novo modo de racionalidade e de emergência de outras epistemologias não pode se fazer dissociado da questão política e social, tendo como base os oprimidos e excluídos, que devem ser concebidos nesse processo de pesquisa como *sujeitos*, e não como objeto de conhecimento.

É sob esse ângulo e perspectiva que entendemos que se torna necessário investigar, a partir da realidade brasileira e particularmente da *Amazônia rural das margens* – desse Brasil profundo –, as experiências de povos, comunidades e movimentos sociais de resistência, que contribuam para visibilizar novos temas, dinâmicas e atores sociais e provocar novas formulações interpretativas e debates acerca de experiências sociais de resistências alternativas. Foi com base nessa abordagem que esse projeto de pesquisa tomou a experiência social de resistência do MST, com foco na *transição agroecológica*.

3. A “transição agroecológica” no MST: avanços, limites e desafios

o tema da “transição agroecológica” deve ser situado dentro de um campo de estudo mais amplo e complexo, que é o “campo da agroecologia”, que tem assumindo relevância e visibilidade em diversos setores da sociedade contemporânea, que sustentam a crítica ao modelo hegemônico de sociedade e de desenvolvimento capitalista e defendem mudanças para um outro paradigma de “desenvolvimento sustentável”, dentre eles no espaço rural. Essa mudança se expressa no esforço da “transição agroecológica” que vem ajudando a ressignificar tanto o debate do “desenvolvimento rural”, quanto o próprio sentido de *rural* sob outros marcadores teórico-conceituais e políticos⁶. Cabe demarcar

6 Dado o limite de páginas, não há espaço suficiente para tratar aqui desse tema. Para um aprofundamento sobre esse campo de estudo da agroecologia, sugerimos consultar Caporal; Costabeber (2004); Sauer; Balestro (2013); Schmitt (2013).

aqui um entendimento do conceito de “Agroecologia”. A Associação Brasileira de Agroecologia (ABA) a concebe como:

Enfoque científico, teórico, prático e metodológico, com base em diversas áreas do conhecimento, que se propõe a estudar processos de desenvolvimento sob uma perspectiva ecológica e sociocultural e, a partir de um enfoque sistêmico, adotando o agroecossistema como unidade de análise, apoiar a transição dos modelos convencionais de agricultura e de desenvolvimento rural para estilos de agricultura e de desenvolvimento rural sustentáveis (ABA - Agroecologia, 2004).

Ao se referir à terminologia da “transição agroecológica”, Sauer e Balestro (2013, p. 12) sustentam que “não estamos falando de um somatório de experiências e iniciativas que tentam formar massa crítica”. Para eles,

Transição agroecológica passa por mudanças nos principais circuitos de produção e consumo de alimentos. Ela atinge diretamente a soberania e segurança alimentar. Neste sentido, o aperto que deriva do aumento nos custos dos insumos e da diminuição dos preços pagos aos produtores, além de um forte indicador do esgotamento do paradigma da Revolução Verde, pode ser uma grande motivação para a transição agroecológica. (SAUER; BALETROS, 2013, p. 12).

Sob o ângulo dos “sujeitos da transição agroecológica”, Schmitt (2013, p. 174) compreende que o termo ou conceito de *transição agroecológica* tem sido comumente usado como “chave de leitura no estudo das interações que se estabelecem entre processos sociais e ecológicos na co-produção do desenvolvimento rural”, sob enfoques diferentes: micro e macro (sistêmico). Ao fazer menção ao campesinato como “sujeito” desse processo, a referida autora (2013, p. 173-174) parte da ideia de que

A transição para formas sustentáveis de agricultura implica um movimento complexo e não linear de incorporação de princípios ecológicos ao manejo dos agroecossistemas, mobilizando múltiplas dimensões da vida social, colocando em confronto visões de mundo, forjando identidades e ativando processos de conflito e negociação entre distintos atores.

Com base nesses pressupostos, essa autora defende uma abordagem de transição agroecológica enquanto “construção social (ou ecossocial) que emerge através das interações, que se estabelecem entre atores, recursos, atividades e lugares nos processos de desenvolvimento rural”, a qual se diferencia da abordagem de “intervenção planejada” (SCHMITT, 2013, p. 174).

3.1 O MST e a inclusão da agroecologia em seu “repertório”⁷

O MST nasce oficialmente em 1984, durante o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, na cidade de Cascavel, Estado do Paraná⁸. Naquele momento, era

⁷ O conceito de “repertório” aqui é tomado com base na teoria da ação coletiva de Charles Tilly (2010).

⁸ Para um aprofundamento sobre a história de formação do MST, consultar Caldart (2004a); Fernandes (1996; 2000); e Almeida (2006).



um novo ator social que entrava em cena na trama da sociedade brasileira em plena eferescência do processo de redemocratização e de “invenção” do país⁹. Ocupou um lugar de destaque na constituição do Campo Democrático Popular, demarcando a emergência de velhos e novos temas e problemas, que, em muito, corriam no silêncio da história ou, nos termos de Boaventura, foram tornados inexistentes, invisíveis e excluídos pelo pensamento moderno eurocêntrico hegemônico. Uma nova cartografia de conflitos sociais e de correlações de poder, em particular no campo brasileiro, evidenciava a necessidade de ouvir os “silêncios”, que a partitura da história oficial brasileira, bem como as teorias economicistas e subjetivistas eurocêntricas não revelavam. Para Wanderley (2009), um novo sentido e modo de conceber *o rural* brasileiro estava emergindo contra uma ideia dominante de *vazio rural*.

Para se perceber a atualidade deste debate, bastaria registrar o quanto constituiu uma surpresa para muitos a reivindicação da volta ao campo – associada à luta pela terra – defendida pelos movimentos sociais rurais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esse novo discurso sobre o rural surge como o oposto a uma opinião corrente, que via a saída do campo como uma conquista pessoal e como um processo irreversível. (WANDERLEY, 2009, p. 264).

A modernização à brasileira, como interpretaram Fernandes (1987, 2008) e Oliveira (2003), longe de romper com as estruturas e heranças tradicionais, estas permaneceram vivas e atuantes na constituição dessa modernização conservadora feita “pelo alto”, que expressa um capitalismo dependente e associado, marcado por grandes contradições e conflitos entre classes e grupos sociais desiguais estruturalmente, assumindo o campo brasileiro um relevante retrato dessas contradições e conflitos, mas, hegemonicamente, classificado e distinguido como expressão do “atraso” e da “precarização” (WANDERLEY, 2009). Dialogando com as formulações de Santos (2004b; 2006b), isso revela alguns modos de produzir a não-existência do *rural das margens*, sua invisibilidade e exclusão pela racionalidade moderna eurocêntrica (indolente) e pelo modelo de desenvolvimento neoeextravista do agronegócio. Essa modernização-colonialista reproduz uma lógica de violência física e simbólica, que é externa, mas, também interna, que impõem grandes obstáculos para efetivação real de uma sociedade republicana e democrática (CASANOVA, 2006), sendo a Amazônia um dos exemplos concretos desse dilema histórico.

Ao tratarmos da “transição agroecológica” com base na experiência do MST e de suas implicações para sua agenda de educação do campo, ela não pode ser apartada desse contexto mais amplo, mas, também, é relevante que consideremos as dinâmicas específicas dos assentamentos rurais na Amazônia em que a pesquisa está se desenvolvendo. Nesses termos, a apropriação e incorporação da agroecologia pelo MST precisa ser compreendida de forma tensa e conflitiva, entre avanços e recuos, entre conflitos no interior do movimento e externos com a dinâmica hegemônica de desenvolvimento e do agronegócio (BORSSATO; CARMO, 2014; BORGES, 2009; DE’ CARLI, 2013).

⁹ Oliveira (2007) identifica o surgimento do MST, bem como de outros atores sociais (o PT, a CUT etc.), nesse contexto de redemocratização, enquanto uma das marcas da “era de invenção do Brasil. Contudo, os anos 90 assinalam, conforme esse autor, uma transição da “invenção” para a uma “era de indeterminação”.

Essa temática é nova no repertório do MST. A preocupação com a *sustentabilidade* em assentamentos rurais foi introduzida na pauta do Movimento após a realização do 3º Congresso Nacional, realizado em 1995, em Brasília. “De 1995 em diante, o discurso político do MST passou a intensificar o conteúdo em favor da sustentabilidade (...)” (NETO; CANAVESI, 2002, p. 209), reformulando seu repertório e discurso político no terreno de movimentos anticapitalistas.

Borges (2009) identifica que esse paradigma agroecológico é tomado pelo MST como um princípio de transformação social, o que exprime um deslocamento da lógica produtivista anterior do movimento para uma agroecológica. Segundo ele, esse “projeto de desenvolvimento agroecológico apresenta-se, atualmente, como o principal enfoque do MST, em busca de uma nova perspectiva para os assentamentos rurais em todo o país” (BORGES, 2009, p. 02).

Borssato e Carmo (2014), em seus estudos sobre o MST, identificam mudanças recentes significativas na defesa da reforma agrária com a adoção em seu discurso da agroecologia. Esses autores identificam que a defesa dessa perspectiva da agroecologia no movimento, baseada no discurso chayanoviano, “está em curva ascendente, em contraponto ao discurso antes vigente de coletivização e fomento de grandes unidades de exploração agrícola especializadas de inspiração no marxismo ortodoxo”. Sustentam, ainda, que essa matriz agroecológica tem ocupado um lugar no MST, que “vai muito além da dimensão produtiva, agregando forte questionamento político” (BORSSATO; CARMO, 2014, p. 645).

No espaço amazônico brasileiro e latino-americano, o MST vem alargando essa experiência, por meio da Via Campesina, que se expressa na criação do Instituto de Agroecologia Latino-Americano Amazônico, denominado de IALA, fundado em 2009. Um dos objetivos é construir uma Rede de Escolas, ou Institutos de Agroecologia. Nesse intento, foram criados a ELLA no Paraná (2005); o IALA Paulo Freire na Venezuela (2006) e o IALA Guarani no Paraguai (2008). Ao tratar da intencionalidade e finalidade dessas iniciativas, conforme pode se identificar no site do IALA Amazônico, elas têm um forte caráter político, educativo e técnico que se colocam para além de uma fronteira local e nacional, assumindo o seu caráter de resistência, transescalar e transnacional¹⁰. Assim, elas

Propõem realizar processos de formação/educação política e técnica dos sujeitos do campo articulados pela Via Campesina e CLOC e aprofundar as técnicas agrícolas com base nos princípios da agroecologia, visando consolidar práticas de resistência de caráter internacional que se contraponha as relações de subordinação impostas pela hegemonia do Capital (Site do IALA Amazônico).

Nesse mesmo site, o IALA Amazônico propõe uma educação crítica e transformadora, que articule um conjunto diverso de sujeitos do campo da América Latina, pautando o diálogo entre universidade e movimentos sociais com vistas a alargar e consolidar esses princípios e experiências do paradigma agroecológico como contraponto ao paradigma

¹⁰ No que se refere à dimensão transnacional do MST, sugerimos consultar os estudos de Bringel e Falero (2008). Essa é uma marca contemporânea da luta e resistência do Movimento, que sugere novas reflexões.



hegemônico de desenvolvimento e de sociedade orientado pelo mercado, como o agro-negócio, que vem se territorializando no continente.

Propõe articular sujeitos do campo que vivem processos de lutas e resistência na Pan-Amazônia; busca articular universidades, pesquisadores, movimentos sociais e camponeses para realizar processos de formação, escolarização e trocas de experiências agrícolas com ênfase nos princípios da agroecologia; e produzir novos conhecimentos por meio de um processo de reformulação dos currículos e metodologias dos cursos, primando pelo diálogo com a diversidade de experiências e sujeitos e, fundamentalmente tendo a realidade como locus de investigação para a transformação. (Site do IALA Amazônico)¹¹.

Essa experiência, em rede, expressa uma metamorfose das lutas sociais dos movimentos sociais do campo no continente e na sociedade contemporânea, que reinventam seus repertórios, suas estratégias de resistências e de educação do campo num processo de inteligibilidade mútua, como a Via campesina, possibilitando, nos termos Boaventura Santos (2006), um *trabalho de tradução* entre eles. Isso exige, por conseguinte, que reinventemos tanto o modo como interpretamos os movimentos sociais, quanto o campo dos conflitos sociais no Brasil e no continente e no mundo em que eles se inscrevem (BRINGEL e FAERO, 2008), requerendo cada vez mais uma atenção para essas lutas e educação em caráter transnacional, no campo e na cidade. Esses fenômenos podem ser lidos, respectivamente, sob a chave da “ecologia de saberes”, da “ecologia da transescala” e da “ecologia das produtividades” propostas por Santos (2007b), o que nos leva a sustentar que o componente epistemológico da agroecologia passa, relacionado aos componentes político e econômico, a assumir um importante papel quer na produção do conhecimento e formação desses sujeitos coletivos, quer na sua ação política de resistência e de proposição de caminhos alternativos de desenvolvimento rural e de sociabilidade a partir da periferia.

Contudo, como destacam Borges (2009), Borssato e Carmo (2014), a apropriação e adoção desse paradigma da agroecologia pelo MST expressa, além dos avanços, também, limites e dificuldades do movimento em expandi-lo e territorializá-lo para um conjunto mais amplo dos assentamentos rurais e na concretização da proposta. Conforme esses autores, existem diversos fatores que influenciam e dificultam a mudança da organização da produção dos assentados para uma transição da agroecologia. Dentre esses fatores, identifica-se a assistência técnica, a formação, a carência de crédito e investimento.

Ao falar dos avanços, limites e desafios dessa “transição agroecológica”, em particular para a experiência de seu lote agroecológico no assentamento I, a liderança E destaca:

Os avanços posso considerar hoje mais políticos [luta e resistência do MST ao agro-negócio e a defesa da agroecologia]. Os avanços por conta do trabalho ainda não existem por falta de cooperação. São os amigos de fora do assentamento que contribuem mais comigo do que os de dentro. Eu plantei o feijão com pessoas que conheci há pouco tempo, que não tem ligação com o assentamento. O grande desafio de tocar o lote é por conta disso. Então, o avanço que considero é que o lote se tornou refe-

¹¹ Disponível em: <http://ialaamazonico.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>

*rência, ele não é só um sistema agroecológico, é também uma vitrine para debates. (Entrevistado E)*¹².

Tomando como referência o relato acima, é importante o destaque que a liderança aponta para a carência de um trabalho *cooperado* e *coletivo* no assentamento, para realizar essa transição de paradigma, posto que esses se apresentam como *princípios da agroecologia*¹³. Esse foi um aspecto limitante que podemos identificar *in loco*. Vale destacar, também, que nesse assentamento, são poucos os lotes (dois) que estão trabalhando nessa perspectiva agroecológica.

Ao tratar do tema da agroecologia como nova experiência em curso no movimento sob esse prisma da *transição*, outra liderança do MST assinala o desafio da construção de novos saberes, valores, novas relações sociais e padrões de produção, envolvendo ser humano e natureza, a *sociobiodiversidade* amazônica, princípio fundamental da agroecologia.

A agroecologia, em primeiro lugar, a gente pensa no ser humano, na relação ser humano e natureza. Esse é o pensamento geral da agrobiodiversidade. Ela é uma discussão que surge no âmbito político, que é justamente diante de tanta destruição, depredação e devastação. Nós, enquanto agricultores, vamos preservar pra quê? Qual o objetivo de preservar, de constituir o bioma Amazônico? Então, agroecologia, pra gente, é você produzir, construir um sistema em harmonia com a natureza, mantendo e preservando a biodiversidade (Entrevistado A).

Uma outra liderança do MST, do “Assentamento II”, ao falar sobre essa transição e a situação específica do assentamento e de seu lote agroecológico, ele destaca que um dos grandes obstáculos é a existência de “minifúndios” dentro do assentamento contradizendo a própria lógica do assentamento. Nesses “minifúndios”, cujos proprietários nem sempre são assentados, vem se intensificando a pecuária desenvolvida por agentes internos e externos e isso vem promovendo impactos socioambientais e comprometendo o trabalho da agricultura familiar e mais ainda a experiência da agroecologia no assentamento, que ainda é feita somente em um lote do assentamento. Além desse problema, ele ressalta a falta de apoio técnico e financeiro por parte das agências de fomento do poder público.

Uma questão são os minifúndios que se estabelecem no assentamento, arrendando e alugando terra, não podemos aqui garantir propositalmente, mas eles se divergem com a questão do gado danificando a produção daqueles que ainda tentam trabalhar a questão da sobrevivência através da produção. Então com isso os agricultores aqui no assentamento estão tendo muitos prejuízos e alguns até desistem. Então, essas são as questões que nós enfrentamos. A outra questão que nós temos de dificuldade é referente ao gado, uma cultura sem um manejo adequado tem deixado muitos lotes e muitas famílias sem recursos hídricos, ou seja, a estruturação do gado inadequadamente também é passível de soterrar as nascentes e nós estamos

12 Andando juntos pelo lote que ela ocupa, essa liderança relatou sobre o assassinato de seu companheiro que ocorreu nesse lote. Ele era (e ainda é considerado) umas das referências do MST no tocante à experiência de transição agroecológica.

13 Sobre os “Princípios da agroecologia”, sugerimos consultar Caporal e Azevedo (2004a).



com essa situação bem agravante no assentamento. E a outra questão é a assistência técnica que não cumpre diretamente sua função no campo prático, ou seja, no auxílio produtivo dos agricultores e isso pra nós é muito sentindo porque nós queríamos uma assistência técnica mais presente na questão do espaço produtivo (Entrevistado D).

Em um dos relatos dessa referida liderança, ela denuncia “as patas do gado” desses “minifúndios” que passam pelo seu lote agroecológico. Ela diz que “essas patas têm a intenção de intimidar, amedrontar os agricultores familiares assentados, pra que eles abandonem suas terras”. Ao perguntarmos se ela se sente intimidada, ela disse que sim e descreveu que esses proprietários que estão se apossando do assentamento têm muita “força e influência”¹⁴. Sobre isso, é importante destacar que existem propriedades de assentados que criam gado e não trabalham sob a perspectiva agroecológica, o que é um obstáculo interno dentro do MST, como ele destacou. Mas, é relevante evidenciar a territorialização dentro do próprio assentamento de “minifúndios” “comprados” e controlados por proprietários do agronegócio. Esse quadro do assentamento revela um processo de desterritorialização em curso, que resulta, em grande medida, da lógica monocultural do produtivismo capitalista (SANTOS, 2007b) expressa no agronegócio, um dos modos de produção de inexistência no campo, que obstaculiza o processo de transição agroecológica se materializar como exemplo de nova territorialidade (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Com isso, é possível verificar que a transição agroecológica no MST não é ainda uma questão consolidada e consensual, revelando problemas internos no movimento e fora dele. Para os entrevistados existem problemas estruturais e de correlações de força que condicionam e dificultam essa transição. Grande parte dessas famílias assentadas está privada de suas necessidades materiais básicas de produção e reprodução social, sendo, assim, forçadas a buscar recursos de sobrevivência em outras atividades, como vender sua força de trabalho, de forma precarizada, nos restaurantes das praias de Mosqueiro ou atuar no trabalho doméstico, como se pode identificar no Assentamento I, ou arrendando terra como é o caso verificado no Assentamento II etc. Esse problema estruturante, também, se acentua em razão da falta de políticas públicas (apoio técnico e financeiro) por parte do poder público municipal, estadual e federal. Isso revela determinantes políticos e socioeconômicos que obstaculizam tal transição. Contudo, também, relacionada a essa dimensão estrutural, existe um componente microsociedade e subjetivo, que se exprime, por meio da *Razão Neoliberal*, como característica principal da “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 17).

Embora esses determinantes, é possível identificar, entretanto, a dimensão política e epistemológica que o MST vem dando a esse tema, sustentando a defesa do paradigma agroecológico como alternativa de desenvolvimento rural e de sociabilidade e contraponto ao modelo de desenvolvimento de agricultura hegemônica de mercado, marca da modernização conservadora desde os anos 1960, que se mostra insustentável social

¹⁴ No momento em que colhemos esse relato, o lote dessa liderança estava nos sendo mostrado e ela, com expressão de tristeza, apontava, na terra cultivada com diversas espécies, as marcas das “patas do gado” no plantil pisoteado. Ao denunciar a “intimidação” que essas “patas” representam, ela relata o caso com temor.

e ambientalmente (SAUER e BALESTRO, 2013; MACHADO, 2013). Nesse sentido, o MST vem provocando a agenda pública do país, em particular da Amazônia, para esse tema, inscrevendo tanto novas dinâmicas e conflitos socioterritoriais quanto outras formas de narrativas e de conhecimentos subalternos. O assentamento I, em particular os dois lotes agroecológicos, e o lote agroecológico do assentamento II refletem bem essa marca contraditória e conflitiva do Brasil, em especial do campo.

Sob esse ângulo dos conflitos sociais e contradições, é possível identificar que essa experiência agroecológica do MST se posiciona e se desenvolve num campo contra-hegemônico frente aos grandes projetos de desenvolvimento para a Amazônia, em particular ao agronegócio, e faz emergir outra base epistemológica subalterna. A agroecologia, assim, se situa como contraponto e alternativa ao modelo de desenvolvimento rural capitalista e a sua base de racionalidade eurocentrada hegemônica (SANTOS, 2010b; QUIJANO, 2010). Quando questionado se a agroecologia se desenvolve num campo de resistência, um militante do movimento argumenta:

Sim! Porque a questão dessa base econômica de mercado ela não se importa com seus arredores, ou seja, com que acontece no planeta, o que acontece pra destruir vida, ela quer saber do lucro, da mais valia, da exploração, e pra nós a agroecologia consiste nisso: a não exploração da mão de obra, ou seja, ela implica numa outra base econômica que não é capitalista, porque se você tem uma agroecologia dentro de um princípio educacional e se você está explorando seu semelhante você tá fazendo um papel que não condiz ao seu discurso, aos seus princípios, por isso que pra nós a agroecologia ela vai além do plantar, da prática plantativa. (Liderança B).

Se esses “sinais” de reinvenção do repertório do MST, por meio da transição agroecológica, ajudam a revelar um caminho de renovação de debate em torno de grandes temas, como emancipação social, reforma agrária, desenvolvimento rural sustentável e solidário etc., contudo, é de suma relevância considerar que esse processo de transição enfrentou uma correlação de poder desigual e grandes obstáculos com direcionamento hegemônico dado pelo agronegócio durante a agenda neodesenvolvimentista¹⁵, que, na atual conjuntura entra em crise, no entanto, o agronegócio vem se intensificando com o avanço da racionalidade neoliberal, como marca do governo de Michel Temer, através de seu projeto de modernização conservadora e reacionária no Brasil, o que reforça a “lógica do pensamento abissal” (SANTOS, 2010b) e do “fascismo social” (SANTOS, 2016).

15 A era lulista pode ser lida sob a chave interpretativa do “Neodesenvolvimentismo”, que foi marcado fortemente por uma “conciliação de classes” e grandes contradições e conflitos. Esse período propiciou um “reformismo fraco” (SINGER, 2012; 2016). Ainda que a agricultura familiar tenha tido alguns benefícios, foi, contudo, o agronegócio que se beneficiou decisivamente com esse modelo (LOUREIRO, 2016), que assinalou um forte processo de reprimarização da economia no país, levando alguns analistas apontarem para um neoeextrativismo na América Latina e destacarem a necessidade de um contraponto (político e epistemológico) entre a plataforma do Bem Viver e a ideia ou conceito de desenvolvimento, posto que este está marcado por uma lógica moderna eurocêntrica (ACOSTA, 2016).



4. Educação do campo: inscrevendo outros marcadores de sociabilidade a partir do debate da transição agroecológica

Os temas “Campo” e “Educação do Campo (EC)” passaram a ganhar maior visibilidade na agenda pública da sociedade brasileira, de forma mais evidente e positiva, sobretudo a partir do final dos anos 90 e início dos anos 2000, dado o protagonismo de diversos movimentos e organizações sociais do campo, como o MST, que ascendiam à cena pública e que recolocavam temas e problemas históricos e atuais da realidade rural do país, como a questão agrária e a situação dramática da exclusão, violência e desigualdade nesse *Brasil profundo*, sendo a educação um desses focos de denúncia¹⁶.

Contudo, cabe frisar que essa narrativa do “campo” e da “educação do campo” é, também, uma narrativa em disputa, que pode ganhar diversos recortes históricos e sociais e, por conseguinte, diversos sentidos e compreensões sob perspectivas e angulações diferentes¹⁷. Ademais, o debate do pensamento social clássico latino-americano, em particular o brasileiro, acerca dos temas do mundo rural e da educação rural, não pode ser negligenciado e esquecido, correndo o risco de reforçarmos uma postura eurocêntrica e subalterna de nossas reflexões e interpretações e, assim, alargarmos o foço da geopolítica desigual do conhecimento e da “linha do pensamento abissal” (SANTOS, 2010a)¹⁸.

Sob uma perspectiva marxista, Roseli Caldart (2009, p.35) argumenta que a EC é “um fenômeno recente da realidade educacional brasileira, que tem os movimentos sociais camponeses como principais protagonistas”¹⁹. Caldart (2009, p. 38) sustenta como

16 Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo MST, evento em que algumas entidades apoiaram o Movimento a levantar uma discussão mais ampla sobre a situação do mundo rural brasileiro e de sua educação, o que desembocou num importante relatório de denúncia sobre o quadro de exclusão dos povos do campo. Sob certo ângulo e perspectiva, é possível assinalar que, como decorrência dessa interrelação provocada pelo I ENERA, em 1998, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas em defesa do direito e da garantia à educação dos povos do campo em nível nacional (Declaração Por Uma Educação do Campo de 2002, 2004). Essa Articulação que, também, tornou-se um importante Movimento por Uma Educação do Campo, construiu conquistas relevantes, como a realização de Conferências Nacionais (por uma Educação Básica do Campo, em 1998; e por uma Educação do Campo, em 2002); o que expressa um alargamento e aprofundamento do debate a partir dessa segunda conferência, pautando não mais a educação básica, mas a educação do campo associada a ideia de projeto nacional de país (Declaração Por Uma Educação do Campo de 2002, 2004). Em 1998, foi criado o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). É importante, ainda, destacar a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. Em 2004, no Ministério da Educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual esteve vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo, o que representava, na arena da estrutura estatal, a inclusão de uma instância responsável pelo atendimento dessa demanda singular da educação do campo (BRASIL, 2007).

17 Sobre a história da educação do campo, consultar, num terreno crítico, os livros da *Coleção Por Uma Educação do Campo*; e Caldart (2009). É relevante, também, consultar a contribuição das “Ruralidades” para o debate do rural brasileiro e da educação rural (MOREIRA; CARVALHO COSTA, 2002; CARVALHO COSTA; SANTOS, 2008). Num terreno hegemônico, esses temas vêm sendo apropriados e ressignificados pela lógica do agronegócio, imprimindo outros sentidos e narrativas em busca de vencer a sociedade de seu modelo de desenvolvimento. As grandes empresas de comunicação, associadas a esse setor, têm assumido um importante papel ideológico para difundir e criar um imaginário positivo do agronegócio no país. *Vide* a concepção do “Globo Rural” e a grande chamada nos horários nobres da Rede Globo: “Agro é tec. Agro é pop. Agro é tudo!”.

18 No que concerne ao resgate desse pensamento social clássico e sua contribuição para o debate do mundo rural e da educação rural no Brasil, esse é um grande desafio para ampliar nossas agendas de pesquisa e enriquecer esses esforços de explicação e interpretação de nossa realidade na atualidade.

19 Aqui, vamos tomar como referência para o debate da EC a contribuição de Caldart (2004a; 2004b; 2009), que tem tomado a experiência do MST como foco central de seus estudos e formulações sobre a EC.

uma das “características” fundantes da educação do campo as “contradições reais” e a “luta de classes”.

Entendo que uma das características constitutivas da Educação do campo é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade.

Para a referida autora, essa concepção deve levar em consideração a participação dos sujeitos que vivem no/do campo, assim como suas especificidades. Para que pudesse considerar os diversos segmentos sociais seria necessário que a educação fosse do campo e no campo. Caldart (2004b), ao pôr em debate a contribuição do projeto-político pedagógico da educação do campo, aponta que um dos princípios fundamentais é o diálogo com a teoria pedagógica crítica, sustentando: “Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constituiu como um projeto de educação sem diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação (CALDART, 2004b, p. 20).

Para ela, esse debate se dá em torno de “uma ideia de ser humano, na qual a formação é necessária para própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto de Educação do Campo” (CALDART, 2004b, p. 20). Para essa autora, o destaque se situa no paradigma de que o “diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”. Assim, essa proposta de educação tem como fundamento principal a inclusão dos diversos atores que vivem no campo. Para que possa ser feita a inclusão, torna-se necessário que as classes populares do campo sejam reconhecidas como sujeitos históricos de direitos e como protagonistas de seus direitos e de processos educacionais e sociais.

No tocante à “origem e natureza da educação do campo”, Caldart (2009, p. 39) diz que a “Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. Daí que a EC se põe como um contraponto à educação rural, concebida por aquela perspectiva como reprodutora do modelo de sociedade capitalista excludente e desigual (CALDART, 2004a; 2004b; 2009).

Dentre essa tradição pedagógica crítica, ela (CALDART, 2004a, p.20) aponta três matrizes referenciais, que constituem esse veio teórico da Educação do Campo. Uma primeira é de tradição do *pensamento pedagógico socialista*. Uma segunda matriz é a *Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente da Educação Popular*. Ao situar essas matrizes pedagógico-críticas que compõem o veio teórico-político dessa proposta da educação do campo, que recoloca a necessidade e atualidade dos princípios e temas da formação humana, da emancipação, da justiça social, da igualdade e liberdade e da condição de protagonismo dos sujeitos do campo etc., ela enfatiza o vigor da educação do campo, renovada com a *pedagogia do movimento* (CALDART, 2004a; 2004b), em busca de novos horizontes utópicos, que, ao mesmo tempo,



visibiliza, e evidencia as experiências sociais dos povos excluídos e invisíveis do campo e contribui para construir novas alternativas de resistência e sociabilidades. Nesses termos, a EC não se restringe somente à denúncia dessa sociedade e educação dominantes e opressoras, mas ela anuncia e aponta outras possibilidades de sociabilidade e mostra seu vínculo orgânico com a reforma agrária e com outro projeto de nação assentado no ideal socialista.

É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações. (CALDART, 2009, p. 39-40).

Quando o entrevistado “F” foi perguntado sobre qual o espaço que o debate da Educação do Campo ocupa atualmente dentro do MST, ele demarca a ênfase dessa educação associada a “estratégia” da luta pela reforma agrária do MST ao mesmo tempo vinculada a um outro de projeto de sociabilidade, orientado pelo paradigma agroecológico:

O debate da educação do campo se constrói dentro da discussão da reforma agrária para o campesinato brasileiro, sendo ela entendida não só como o acesso à terra, mas como um conjunto de políticas públicas que visam melhorar e ordenar o campo brasileiro (Entrevistado F).

Identificamos na fala do entrevistado que o tema da educação do campo deve ser situado numa agenda e repertório mais amplo, isto é, associado dialeticamente à questão da agenda da reforma agrária e de um projeto de nação de desenvolvimento, em particular rural, que envolve o conjunto de políticas públicas para garantia de direitos dos povos do campo. Assim, a defesa da democratização “da terra” e do território com a reforma agrária está associada à implementação de um conjunto de políticas públicas que vise melhorar a vida dos trabalhadores (as) do campo, garantindo as condições básicas de dignidade humana e cidadania, como direito à educação e à cultura. Nesse processo, a escolarização ganha novos sentidos, como o campo ganha novos sentidos e modos de existir. Sobre esse aspecto, o entrevistado diz:

A educação do campo se inseriu nesse processo, pois não só adiantava ter acesso à terra com pessoas ignorantes, sem o acesso à educação e cultura. O assentamento não pode ser visto somente como uma maneira de se obter renda, ali se produz cultura, vida, novas relações sociais, e com isso, a educação foi ganhando centralidade no MST. Para nós, a escola não é uma bandeira do MST, é uma prioridade do movimento. (Entrevistado F).

Isso sugere, como adverte Wanderley (2009), pensar o rural no sentido mais amplo e complexo, diferentemente de pensá-lo como algo setorial, isto é, reduzido à dimensão agrícola, a dimensão territorial do rural significa compreendê-lo como espaço de vida ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam as múltiplas manifestações ineren-



tes à vida humana: educacionais, religiosa, sociais, de trabalho, culturais, econômicas, artísticas, produtivas, ambientais etc, isto é, a multidimensionalidade do campesinato.

Ao perguntarmos sobre o que alguns dentro do movimento vêm denominando de “transição agroecológica” e a importância disso para o MST e para educação do campo, uma liderança do “Assentamento I” diz:

Os camponeses já fazem agroecologia há muitos anos, centenas de séculos atrás, os povos indígenas eram povos que viviam em torno da agroecologia. Agora temos que entender e compreender a natureza, a floresta pra poder aprender com ela e continuar a viver com ela. Então eu vejo que foi importante, porque os movimentos sociais dão cunho político pra isso no sentido do enfretamento contra uma matriz tecnológica que paira no Brasil e no mundo todo que é matriz tecnológica da monocultura (Entrevistado E).

É possível identificar nessa narrativa o reconhecimento de que a agroecologia está assentada em uma história dos povos e comunidades tradicionais. É preciso considerar e dialogar com os saberes e experiências sociais desses povos originários. A dimensão política dada pelos movimentos a esse tema estabelece um campo de conflito novo e outras relações de poder e sentido em defesa da terra, do território, dos recursos naturais e da reforma agrária, fenômeno social que pode ser lido como expressão da “ambientalização das lutas sociais” (ACSELRAD, 2010). Duas lógicas e paradigmas são postos em conflito: o da *agroecologia* (agricultura família) e o da *monocultura* (agronegócio), inscrevendo modelos de desenvolvimento rural e modos de sociabilidades em contradição e conflito (SAUER e BALESTRO, 2013). Mas, entendemos que, além dessas lógicas de desenvolvimento em conflito, temos, também, lógicas epistêmicas contraditórias e conflitivas de ser humano, de sociedade, de desenvolvimento e de natureza. Isso ajuda a questionar, também, a centralidade do Trabalho nessa concepção de campo, como sustentada por Caldart, e situar outro lugar que a Natureza vai ocupando nessa relação com o trabalho, não mais de mera coisa, objeto a ser dominado e explorado²⁰. Nesse terreno de reconfiguração e de correlação do poder, a educação do campo assume posição e se renova com a dimensão da ecologia política e com a dimensão da epistemologia da agroecologia incorporada pelo MST²¹.

A narrativa acima sugere identificar que a luta pela reforma agrária e pela educação campo passa a assumir um papel político e social mais amplo e complexo, envolvendo

20 Sobre essa questão, é importante considerar a contribuição que os povos originários na América Latina, em particular na Bolívia e no Equador, através da proposta do “Bem Viver”, vêm propiciando e provocando para uma outra compreensão e interpretação da relação Ser humano, Trabalho, Sociedade e Natureza na contemporaneidade. A Natureza ganhou recentemente novo estatuto nas Constituições da Bolívia e do Equador, sendo nesse último país concebida como “sujeito de direitos” (ACOSTA, 2016), imprimindo, assim, outros sentidos éticos, políticos, culturais, epistemológicos e educacionais advindos da luta histórica, dos modos de vida e saberes desses povos.

21 A proposta da “Educação em Agroecologia” é recente, mas vem ocupando cada vez mais espaço na agenda de pesquisa e na sociedade. Essa proposta se posiciona num espectro crítico e em defesa da emancipação social. Ela se coloca numa relação de diálogo com a educação do campo e com outras perspectivas de tradição crítica (I SNEA, 2010). No documento do “I Seminário de Educação em Agroecologia” (I SNEA), é possível identificar uma proposta que sustenta uma educação interessada em construir outro marco de relação entre ser humano e natureza e, por conseguinte, de modelo de sociedade e de desenvolvimento no campo e na cidade (sustentável). Isso está associado à defesa de uma base epistemológica que reconhece e valoriza os saberes, as culturas e modos de vida de camponeses como “sujeitos” fundamentais para construção de alternativas de desenvolvimento rural sustentável e superação do modelo convencional e dominante de educação e de agricultura (I SNEA, 2010).



outras dimensões do mundo da vida, como a ambiental, a cultural e os saberes. Além disso, ela é entendida como estratégia que não se pauta somente na luta pela terra, mas também por outros direitos sociais que buscam ressignificar e reinventar a vida no campo e na sociedade brasileira. O que se percebe é que a pauta e dimensão econômica e do trabalho, estrutural de classes, que ainda recebe muita ênfase no MST e na análise de Caldart (2004a; 2004b; 2009), vai se coadunando a novas temáticas e questões (gênero, étnica, ambiental, territorial etc.), relativizando o tom do seu diapasão produtivista e estruturalista, reconfigurando, por conseguinte, uma plataforma de resistência e de luta contemporânea, que coloca em debate e em cena novas dimensões de opressão e dominação e, também, de luta e resistência, que precisam ser concebidas e compreendidas tendo em vista construir outros conhecimentos balizadores de interpretação da realidade e caminhos de novas alternativas de sociabilidade de desenvolvimento rural sustentável solidário e da reinvenção da educação do campo.

Ao continuarmos a tratar da relação entre a “transição agroecológica” e a reforma agrária e educação do campo no MST, a liderança C deixa evidente a necessidade de “ruptura” com o modelo dominante de desenvolvimento e de educação e a urgência de se fazer uma transição para uma outra educação e matriz tecnológica de produção (agroecologia):

A bandeira da Reforma Agrária, o nome, talvez não interprete o bastante a necessidade, o nome Reforma Agrária, porque a necessidade da permanência do ser humano na terra, do agricultor, ela precisa de uma espécie de ruptura com tudo o que se tem imposto. É necessário pensar uma educação diferenciada, uma educação não pro campo, mas uma educação do campo pros camponeses, é necessário se pensar na agricultura que faça ruptura com o modelo de desenvolvimento econômico que o Brasil adotou, que é o modelo colonialista e agora é neocolonialista. E nós prezamos por outro modelo de desenvolvimento econômico. Pra isso, é necessário ter uma educação diferenciada pra ti poder discutir outra matriz tecnológica de produção, nós precisamos discutir uma ruptura completa com esse modelo, mercantil, que parte de uma educação, que parte de uma outra matriz tecnológica que é produzir pra uma autosustentação que em primeiro lugar nós não produzimos mercadoria, nós produzimos alimentos. (Entrevistado C).

Com a incorporação do desenvolvimento rural agroecológico para os assentamentos rurais na Amazônia e no Brasil, ocorre uma redefinição importante na proposta de educação do campo, de desenvolvimento e da reforma agrária do MST, haja vista que é posto em sua agenda uma dimensão (a sustentabilidade) com forte corte político de classe, que reafirma sua identidade como ator coletivo anticapitalista, mas revê sua forte influência marxista produtivista. Isso é um elemento relevante nessa redefinição. Diagnóstico esse que é confirmado no depoimento feito por uma liderança do movimento: “Hoje a dinâmica de disputa pela terra nos cobra essa configuração, outra lógica de produção, é um debate na certeza do que queremos”. (Entrevistado A).

Ao destacar como avanço a referência que o seu lote agroecológico se tornou para o MST, a entrevistada D frisa a experiência como propícia para o “debate”, isto é, de pesquisa e formação nesse campo da agroecologia para a *identidade camponesa*. Sobre esse aspecto, foi possível, também, identificar nesse lote uma importante dimensão edu-



cativa, que inscreve o processo de formação humana sob um novo marco de desenvolvimento rural e de sociabilidade, interagindo, de forma inseparável, teoria e prática, pesquisa-ação. Isso nos sugere identificar mais uma matriz pedagógica, para além daquelas identificadas na pedagogia do MST por Caldart (2004a), como reflexo dessa *práxis* do MST: a *socioambiental*, que põe essa questão como condição relevante para construção renovada dessa identidade camponesa e, por conseguinte, passa a ganhar dimensão de destaque em sua proposta de educação do campo e de reforma agrária na sociedade. Como contraponto às monoculturas do saber e da produtividade capitalista identificadas acima por Boaventura, é possível verificar em desenvolvimento, no MST, as “ecologias” dos saberes; das temporalidades e das produtividades.

Em diálogo com as formulações apresentadas por Boaventura Santos, podemos argumentar que o MST contribuí, sobremaneira e de forma singular, para inscrever outras e novas narrativas de luta e resistência social, que trazem à baila outros saberes e gramáticas interpretativas da realidade brasileira, em particular do espaço rural, protagonizadas pelos excluídos (as), que assumem escrever a história, nos termos de Walter Benjamin (1986), à contra pelo, criando uma nova imagem do Brasil, como contraponto à imaginação social moderna eurocêntrica que cunhava o rural como expressão desse atraso e antítese do moderno. Além disso, Boaventura ajuda a jogar luzes, também, em “silêncios” não revelados pelo repertório inicial e atual desse sujeito coletivo, que carece se ressignificar em cada tempo histórico, posto que, assim como ele interpela a sociedade de seu tempo e espaço, ele, dialeticamente, é interpelado a se reinventar, como condição para sua existência, resistência e enfrentamento aos sistemas capitalista, colonialista e patriarcal.

Por isso, o MST ajuda a escrever e revelar uma outra gramática e narrativa do Brasil rural, a partir das lutas e resistências dos subalternos. Nos termos da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências de Boaventura Santos (2006), é possível dizer que o MST contribuí para emergência de outras *epistemes* e modos de ser e existir do campo brasileiro, associado a uma luta política e social por um outro modelo de sociabilidade. Daí a necessidade de se compreender os movimentos sociais como importantes sujeitos e interlocutores da sociedade, e não como meros objetos de estudo, posto que eles têm muito a revelar sobre a inteligibilidade de nossa sociedade, de seus dilemas e desafios, embora, dialeticamente, expressem, também, “silêncios” que precisam ser apreendidos para interpretação da realidade social.

É importante frisar, no entanto, alguns problemas e desafios que a educação do MST vem enfrentando nesses assentamentos pesquisados, obstaculizando esse processo de transição agroecológica. Ao perguntarmos a uma liderança do movimento se a concepção de educação do campo trabalhada na escola é aquela defendida pelo movimento, ela diz:

Nós defendemos que ela deveria ser muito mais melhorada até porque como eu digo ela deve ocupar todos os espaços e não somente as paredes da escola, não somente a mente do professor, mas ela tem que predominar em todos os espaços dos arredores e também muito mais no educando. (Entrevistado A).

Essa narrativa assinala que a proposta de educação do campo defendida e construída pelo MST vem apresentando limitações do ponto de vista de efetivar sua concretização,



de modo, que as especificidades dos alunos (as) e os seus saberes sejam incorporados, e não apartados do currículo escolar²². Outro ponto central nessa análise são as causas desses fatores e os desdobramentos que esse currículo apartado tem causado no assentamento, o que alguns vêm denominando de “perda de identidade”, realidade que foi mencionada por uma entrevistada que trabalha na escola do assentamento II²³. Ao questionarmos sobre as estratégias que a escola vem adotando para lidar com essa problemática da perda da identidade, a entrevistada responde:

A gente se prepara da seguinte maneira, o currículo, o projeto político [pedagógico] é o que vai guiar a escola durante o ano, né? Então quando a gente intervém, contribui e provoca dentro da construção do PPP, esse é o projeto principal da escola, oficial, e todo professor que vem seja da cidade ou do campo ele precisa conhecer isso aqui e perseguir essas metas que estão aqui. Como alguns da cidade que vêm, alguns são muito sensíveis, grande parte, na verdade eu atribuo na minha observação que seja pela ausência de coordenação, por uma pessoa que esteja ali articulando e colocando isso à prova, e o primeiro passo é assumir essa questão do PPP da escola e segundo é que além da escola ter essa preocupação do mato, mas a gente quer mais e tornar essa nossa escola aqui um espaço ainda mais amplo em questão de conhecimento, então a gente cria projetos paralelos a isso, então vai dá condições de alcançar os objetivos específicos que estão lá, e então como é que eu passo dois anos com um PPP e um dos eixos do objetivo geral é valorizar o convívio com a terra e chego no final do ano e não consigo nem plantar uma árvore na escola? (Entrevistado B).

Se a educação do campo não ocupa um lugar prioritário na agenda pública do Estado e da sociedade brasileira, isso revela mecanismos, inclusive institucionais, de exclusão e invisibilização desses setores e grupos sociais subalternos. Se não é coerente e prudente esconder as limitações e problemas estruturantes da EC, mirar, todavia, o campo e a educação somente sob a ótica da precarização, é reforçar e reproduzir, nos termos de Santos (2001), a racionalidade hegemônica eurocêntrica do desperdício de experiências sociais. Faz-se, portanto, necessário a constituição de outras formas de interpretação, de política e de prática que apontem para outros caminhos.

No decorrer de seu movimento e desenvolvimento, a educação do campo no Brasil²⁴, em particular na Amazônia, vem se complexificando, se expandindo, se diversificando ainda mais, envolvendo um conjunto amplo e plural de atores e atrizes sociais: camponeses (as), indígenas, negros (as), quilombolas, ribeirinhos (as), pescadores (as) etc., fazendo com que essa proposta, conceito e políticas sejam interpelados por esse conjunto de

22 Ao fazer pouca referência à educação rural, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/1996), em seu artigo 28°, recomenda “adaptações” e “flexibilizações” para se trabalhar esse contexto, exprimindo o silenciamento e invisibilidade dessa educação. Um importante avanço no âmbito da legislação educacional e referencial para políticas públicas em educação com essa especificidade referente à educação do campo, foi a criação legal das “Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo” em 2002.

23 A infraestrutura da escola no assentamento II pode ser considerada muito boa. Ao passo que no assentamento I, não há escola, foi desativada. O MST vem fazendo um manifesto de protesto, em nível nacional, no que tange ao fechamento de escolas no campo. Conforme o movimento, essa decisão só vem intensificando a problemática da educação no campo e aumentando a exclusão desses povos.

24 O tema da Educação do Campo se tornou um relevante campo de estudo. Consultar sobre isso: “Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão” (MOLINA, 2006; 2010).



experiências, dinâmicas e perspectivas emergentes, que passam a imprimir e requer novos olhares, formulações, práticas e políticas públicas de educação e de sociabilidade²⁵.

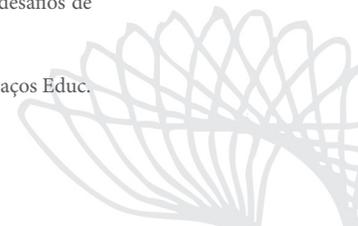
Esses relatos são reveladores de desafios e limites dessa proposta na Amazônia (e na Pan-Amazônia). Os conceitos de “campo”, “camponês” e “educação do campo” são interpelados por esses outros sujeitos que lutam por reconhecimento e revelam, nessa relação de poder, “silêncios” que esses conceitos, contraditoriamente, guardam e expressam em si e como são reproduzidos pela agroecologia²⁶. Nesse sentido, esses conceitos têm sua força epistêmica e política para tratar do campesinato, mas revelam, dialeticamente, suas fraquezas epistêmicas e política para tratar de outros sujeitos e territórios, em particular os povos e comunidades tradicionais, pondo o desafio da criatividade e invenção crítica de outras imaginações sociais e educacionais a partir *da e pela* periferia amazônica rural (e, também, urbana).

Nesses termos, a proposta de educação do campo se insere nessa discussão e está longe de ser compreendida como acabada, homogênea e harmônica. Ela está em movimento e sendo tencionada por esse próprio movimento de contradições e conflitos, que não pode prescindir da categoria de lutas de classes, contudo não pode se reduzir a ela, correndo o risco de invisibilizar outras dinâmicas de dominação e resistência. Qualquer enquadramento teórico e político-ideológico da educação do campo corre o risco, nos termos de Boaventura (2001; 2007) de invisibilizar e *desperdiçar* esse conjunto diverso de experiências emergentes. Considerar a existência desses *Outros Sujeitos* e de suas experiências implica trazer à baila *Outras Pedagogias* (ARROYO, 2012) inventadas social e historicamente por grupos e povos subalternos em suas lutas e resistências sociais contra a colonização, o patriarcado, o capitalismo, lutas essas que se reafirmam como contemporâneas.

Uma dessas pedagogias que podemos aqui somente enunciar em nossa pesquisa, mas carece de ser desenvolvida analiticamente, é a *Pedagogia dos Bens Comuns* emergente da experiência e do modo de vida dos povos e comunidades tradicionais, que está muito ligada à proposta do Bem Viver e da Agroecologia. Face ao cenário contemporâneo de crise socioambiental global mais agudo, atingindo sobretudo os países periféricos, as classes e grupos sociais subalternos, como a desestruturação do modo de existir, das tradições, costumes e saberes de povos e comunidades tradicionais e camponeses em decorrência do avanço do agronegócio e de grandes projetos de infraestrutura, essa pedagogia provoca para a necessidade de visibilizar os saberes e experiências desses sujei-

25 Em encontro da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, ocorrido na Universidade do Estado do Pará (UEPA), em junho de 2017, uma liderança da Comunidade Quilombola de Jambuaçu, município de Mojú-PA, manifestou que não se identificava com o conceito de “camponês” e de “educação do campo”. Em outro evento, Simpósio Internacional sobre Questão Agrária, ocorrido na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2015, um pesquisador de referência nacional defendeu o conceito de “camponês”, englobando camponeses, indígenas, quilombolas e ribeirinhos etc., como constituidores de uma “classe trabalhadora”. Uma liderança dos povos extrativistas da floresta amazônica pediu a palavra e se contrapôs ao referido entendimento e conceito, argumentando que não se reconhecia nele, porque ele se reconhecia como “povo da floresta”. O próprio “Fórum Paraense de Educação do Campo”, constituído em 2002 com essa denominação, teve seu nome revisto, porque foi questionado por movimentos e organizações sociais que não se identificavam com o termo “educação do campo”, passando a designar “Fórum Paraense de Educação dos Povos do Campo, da Floresta e das Águas”.

26 No documento da “Educação em Agroecologia” anteriormente citado é possível identificar essa compreensão de “camponês” incluindo esses diversos atores sociais: indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas etc. (I SNEA, 2013, p. 9), o que põe um problema de ordem epistemológica, identitária e educacional para essa proposta. No tocante às experiências que vêm se desenvolvendo na Amazônia Paraense, o livro “Educação do Campo, Formação Profissional e Agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas” (SOUZA; CRUZ, 2015) ilustra esses limites e desafios de construir novas formulações a partir da singularidade amazônica.



tos subalternos e de reinvenção da teoria crítica da educação e da construção de outras alternativas de sociabilidade, de emancipação social.

6. Considerações finais

Sob o enfoque das Epistemologias do Sul, foi possível identificar, até o presente momento de desenvolvimento da pesquisa, que a experiência de transição agroecológica do MST está ocorrendo de forma contraditória e conflitiva, apresentando avanços e problemas de ordem interna e externa ao Movimento para sua concretização em seu modo de produzir e de se reproduzir socialmente. Nesse sentido, foi possível perceber que essa transição tem influenciado na resignificação de seu repertório de luta e resistência na sociedade brasileira, em particular no espaço rural amazônico, imprimindo uma redefinição de sua concepção de educação do campo com a inserção do tema da sustentabilidade, conformando, assim, outros marcos político, epistemológico e de sociabilidade num horizonte contra-hegemônico. Isso revela um caminho de resignificação de debate em torno de grandes temas, como emancipação social, reforma agrária, desenvolvimento rural sustentável e solidário e educação do campo etc.

Contudo, essa virada agroecológica (em movimento) *no* e *do* MST vem enfrentando limites de caráter sobretudo estrutural, comprometendo, assim, o avanço dessa agenda de transição agroecológica e de sua narrativa e, por consequência, a constituição de sua resistência e a proposição de alternativa ao modelo hegemônico do agronegócio. Ademais, os conceitos de “campo”, “camponês” e “educação do campo” vêm sendo interpelados por outros sujeitos coletivos, que lutam pelo direito de reconhecimento, e revelam os limites de ordem interpretativa da realidade desses conceitos. Isso implica argumentar, portanto, que tanto a educação do campo como a transição agroecológica não podem prescindir de um debate epistemológico, associado ao debate político e social, num horizonte de descolonização dos aportes teóricos críticos, a fim de fazer emergir outras epistememas e interpretações e experiências de sociabilidades a partir do Sul, da periferia, dos excluídos e excluídas, que compõem esse *rural da margem*. Como adverte Boaventura (1995, p. 508), é preciso: “Aprender que existe o Sul; Aprender a ir para o Sul; Aprender a partir do Sul e com o Sul”.

Referências

ABA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGROECOLOGIA. **Estatuto da Associação Brasileira de Agroecologia**, 2004. Disponível em: <http://aba-agroecologia.br/wordexpress/wp-content/uploads/2013/06/Estatuto-ABA.pdf>. Acesso em: 2 de jun.2017.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: autonomia literária. Elefante, 2016.

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. **Revista Estudos Avançados**. v. 24 (68), 2010.

ALMEIDA, Rosimeire A. de. **(Re)criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o habitus de classe**. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas, v. 2, ed. 2. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BORGES, J. MST: do produtivismo a agroecologia. **Trabalho apresentado no I Seminário Nacional de Sociologia e Política da UFPR, 2009 (GT 07)**.
- BORSATTO, R. S e CARMO, M. S do. A Construção do Discurso Agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). **RESR**, Piracicaba-SP, Vol. 51, Nº 4, p. 645-660, Out/Dez 2013 – Impressa em Fevereiro de 2014.
- BRASIL. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília-DF: SECD/MEC, 2007.
- BRINGEL, Breno e FALERO, Alfredo. Redes transnacionais de movimentos sociais na América latina e o desafio de uma nova construção Socioterritorial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 269-288, Maio/Ago. 2008.
- CALDART, Roseli. “Educação do Campo: notas para uma análise de percurso”. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.
- _____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. MOLINA, Mônica [et al]. **Contribuições para a Construção de Um Projeto de Educação do Campo**. (Orgs). Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004b. Coleção por uma educação do campo, nº 05 F.
- CARPORAL, Francisco R; COSTABEBER, José A. **Agroecologia e Extensão Rural: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre-RS, 2004.
- _____. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. Brasília: MDA/SAF/DATER- IICA, 2004a.
- CARVALHO COSTA; SANTOS, Raimundo. (Orgs). **Mundo rural brasileiro: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.
- CASANOVA, Pablo G. Colonialismo interno [una redefinición]. In: BORON, Atilio et al (Orgs). **Teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**: Buenos Aires. Clacso, 2006.
- CORREA, Sérgio R. M. **As lutas e resistências de movimentos sociais e povos originários na Amazônia e suas ‘educações’**: um estudo a partir do diálogo entre as Epistemologias do Sul e o Pensamento Freireano. Projeto de Pesquisa. PPGED-UEPA, 2017.
- DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. [Tradução: Mariana Echalar]. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016 (Col. Estado de Sítio).
- DE’ CARLI, Caetano. O discurso político da agroecologia no MST: O caso do Assentamento 17 de Abril em Eldorado dos Carajás, Pará. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 100 | 2013, colocado online no dia 24 Outubro 2013, criado a 29 Maio 2015. URL: <http://rccs.revues.org/5245>; DOI: 10.4000/rccs.5245.
- FERNANDES, Bernardo M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro, Guanabara:1987.
- _____. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.
- MACHADO, Luiz C.P. As necessidades humanas, os saberes, a utopia e agroecologia, os cerrados e sua proteção. SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moises V. (Orgs). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. – 2. Ed. – São Paulo. Expressão Popular, 2013.



MOLINA, Mônica. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOREIRA, Roberto J; CARVALHO COSTA (Org). **Mundo rural e cultura**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

NETO, Carobert; Canavesi, Flaviane. **Sustentabilidade em Assentamentos Rurais. O MST rumo à “Reforma Agrária Agroecológica” no Brasil?** In: ALIMONDA, Hector (Org). **Ecologia Política, Natureza, Sociedad e Utopia**. México: CLACSO, 2002.

OLIVEIRA, Francisco. **Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento**. In: OLIVEIRA, Francisco de; RISEK, Cibele (Orgs). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana**. *GEOgrafia*. Ano VIII, n. 16. P. 41 – 45. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul** (Org). São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Para além do Pensamento Abissal: das Linhas globais a uma ecologia dos saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul** (Org). São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. **Para além do Pensamento Abissal: das Linhas globais a uma ecologia dos saberes**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, Outubro 2007b: 3-46.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **A Ecologia dos Saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. (Introdução). In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento Prudente para Uma Vida Descente. Um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. **Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento Prudente para Uma Vida Descente. Um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____. **Os processos de globalização**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **A Globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. (2001) São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge, 1995.

SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moisés V (orgs). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. – 2. ed – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCHIMTT, Claudia J. **Transição agroecológica e desenvolvimento rural: um olhar a partir da experiência brasileira**. In: SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moisés V (orgs). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. – 2. ed – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

Seminário de Educação em Agroecologia” (I SNEA). Construindo princípios e diretrizes. 2013.

SINGER, André Vitor. Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador. 1ª ed - São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____; LOUREIRO, Isabel. As contradições do lulismo: a que ponto chegamos? - 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de sítio).

SOUSA, Romier; CRUZ, Renilton (Orgs). Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas. Belém: IFPA, 2015.

TILLY, Charles. *Movimentos Sociais como política*. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 3. Brasília, janeiro-julho de 2010. Pp. 133-160.

WANDERLEI, Maria de N. B. O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a proposta da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

Sobre o autor:

Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Docente e Pesquisador da Universidade do Estado do Pará - UEPA, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutor em Ciências Sociais e Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desenvolvimento e Trabalho na Amazônia.

Maycom Douglas Ferreira do Nascimento

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



