

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA SOCIAL

*Saul Lomba Bulhosa Oliveira*<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3505-1265>

*Ana Paula Inácio Diório*<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-1787-5981>

**Resumo:** A Educação do Campo enquanto movimento político se materializa na da luta dos trabalhadores do campo por um novo modo de vida, cuja Agroecologia é tomada como práxis de formação humana, transformação social e novo paradigma de produção. O objetivo deste trabalho é discutir as relações entre Educação do Campo e a Agroecologia enquanto prática social, tendo como eixo de análise a dimensão formativo trabalho. O estudo foi produzido a partir de análise materialista dialética que compreende a educação como um produto histórico-social, que não desvincula as particularidades do universal e nem do modo de produção que a forjou. Como maneira de resistir ao processo de expropriação e alienação promovido pelo capitalismo, os movimentos sociais resistiram e seguem construindo práticas educativas em prol de uma educação libertadora e emancipatória. Atinente à relação entre Educação do Campo e Agroecologia observamos as práticas educativas com intencionalidade, comprometidas com a vida social e que não se baseiam no produtivismo alienador do capital, mas valorizam o trabalho social vivo como produto humano e coletivo.

**Palavras-chave:** Agroecologia; Educação do campo; Trabalho.



---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Científica Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Integra o grupo de pesquisa em Agroecologia e Educação das Relações Étnico-raciais. E-mail: [lombasaul1@gmail.com](mailto:lombasaul1@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ/RJ). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordena o grupo de pesquisa em Agroecologia e Educação das Relações Étnico-raciais. E-mail: [anapaula.diorio@ufrb.edu.br](mailto:anapaula.diorio@ufrb.edu.br)

### **RURAL EDUCATION AND AGROECOLOGY: TOWARDS A SOCIAL PRACTICE**

**Abstract:** Rural Education as a political movement is materialized in the struggle of rural workers for a new way of life, in which Agroecology is taken as a praxis of human formation, social transformation and a new production paradigm. The objective of this paper is to discuss the relationship between Rural Education and Agroecology as a social practice, taking the formative dimension of work as the axis of analysis. This study was based on dialectical materialist analysis, which considers education to be a social-historical product that does not detach particularities from the universal or from the mode of production that forged it. In order to resist the process of expropriation and alienation promoted by capitalism, social movements have resisted and continue to build educational practices in favor of a liberating and emancipatory education. Regarding the relationship between Rural Education and Agroecology, we can observe educational practices that are intentional, committed to social life and not based on the alienating productivism of capital, but rather value living social work as a human and collective product.

**Keywords:** Agroecology; Rural education; Work.

### **EDUCACIÓN RURAL Y AGROECOLOGÍA: CAMINOS HACIA UNA PRÁCTICA SOCIAL**

**Resumen:** La Educación Rural como movimiento político se materializa en la lucha de los trabajadores rurales por una nueva forma de vida, en la que la Agroecología es asumida como una praxis de formación humana, transformación social y un nuevo paradigma de producción. El objetivo de este trabajo es discutir las relaciones entre la Educación Rural y la Agroecología como práctica social, analizando la dimensión formativa del trabajo. El estudio se basó en el análisis materialista dialéctico, que entiende la educación como un producto histórico-social que no separa las particularidades de lo universal ni del modo de producción que la forjó. Como forma de resistencia al proceso de expropiación y alienación promovido por el capitalismo, los movimientos sociales han resistido y continúan construyendo prácticas educativas a favor de una educación liberadora y emancipadora. Atinente a la relación entre Educación Rural y Agroecología, vemos prácticas educativas intencionales, comprometidas con la vida social y no basadas en el productivismo alienante del capital, sino que valorizan el trabajo social vivo como producto humano y colectivo.

**Palabras clave:** Agroecología; Educación rural; Trabajo.

## **Introdução**

Em qualquer pesquisa que envolve a Educação do Campo, um fato sempre estará presente: a constatação de que o projeto hegemônico de campo, defendido pelo capital ao longo da história do Brasil, sempre esteve associado a uma aculturação dos povos do campo, fomentada pela ideia de modernização conservadora como a única forma de viver e de enxergar a vida, e, portanto, o campo seria um lugar “atrasado” e “ruim” em contraposição à modernidade dos centros urbanos.

Quando falamos de modernização conservadora é importante relatar sobre como ocorreu o processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil e no mundo. Florestan Fernandes (2006, p. 179), em seu livro *A revolução burguesa no Brasil*, vai dizer que:

Nas “sociedades nacionais” dependentes, de origem colonial, o capitalismo é introduzido antes da constituição da ordem social competitiva. Ele se defronta com estruturas econômicas, sociais e políticas elaboradas sob o regime colonial, apenas parcial e superficialmente ajustada aos padrões capitalistas de vida econômica. Na fase de ruptura do regime colonial, tais estruturas alimentam e tornam possível a adaptação aos dinamismos econômicos do mercado mundial, que na realidade desencadeiam e condicionam a transição, e servem de base à gradual formação de uma economia nacional “independente”.

Assim, as camadas conservadoras da elite brasileira se apropriaram do aparelho burocrático estatal fazendo originar, dessa forma, uma sociedade organizada econômica e socialmente capitalista, que, de acordo com Ribeiro (2019), aparenta ser independente, mas na verdade não consegue superar suas necessidades históricas.

Essa modernização conservadora, fruto de um modelo de produção econômico arcaico e moderno (Oliveira, 1981), sistema em que a matriz tecnológica oriunda do capitalismo se alimenta da existência do “atrasado”, que no Brasil vive em simbiose e é dependente da dinâmica econômica de outros países, estimulou o êxodo rural na economia brasileira ao longo dos anos, ao passo que mantém o poder na mão de um grupo hegemônico que detém as formas tecnológicas de produção, aliena os trabalhadores e expropria os seus modos de produção (Fernandes, 2006).

Essa ideologia que tenta contrapor campo e cidade promoveu, com o passar do tempo, uma negação da origem dos sujeitos ligados ao campo que, para se sentirem incluídos, muitas vezes precisavam “esconder” sua experiência de vida, sobretudo nos espaços escolares de aprendizagem. Esse fato, associado à escassez de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da cultura dos povos do campo e do seu modo de vida, tornou a Educação do

Campo difícil de ser consolidada do ponto de vista institucional.

Dessa forma, essa ideologia, sustentada pelo modelo econômico liberal, que considera um obstáculo ao desenvolvimento do país o fato de povos do campo e comunidades tradicionais não terem se “desgarrado do passado” e permaneceram vivendo nos moldes das tradições e costumes ancestrais, se perpetua na lógica capitalista. Na perspectiva do capital, essa forma de viver “atrasada” é considerada custosa para o moderno e, portanto, deve ser extinguida das sociedades atuais, transformando a vítima do processo de exploração em algoz da modernidade e inovação.

Portanto, o projeto de educação popular, que se faz dentro das premissas das concepções liberais, é totalmente diferente daquele proposto pela Educação do Campo, cujo processo educativo está centrado na realidade e interesses da classe trabalhadora, construindo uma cidadania ativa que busque democratizar os espaços sociais (Paludo, 2001).

Esse processo educativo de base popular compreende que toda relação que os sujeitos do campo possuem com a realidade de vida e seu contexto histórico é fruto de uma subjetividade coletiva e política. Por isso, o processo educativo não é compreendido apenas como a educação nos moldes da escolarização, mas no trabalho, na cooperatividade, na luta por uma nova sociedade, cujos processos formativos estejam vinculados à ciência como produto histórico-social, a cultura, a experiência e o trabalho (Caldart *et al.*, 2012).

A partir de um projeto educativo que contrapõe a lógica capitalista para o campo, que respeita as diversas culturas existentes e não dissocia a relação escola e sociedade, os sujeitos, em movimento, começaram a propor práticas emancipatórias, vinculadas, e geradas a partir das pressões e tensões entre as classes e que historicamente excluiu os sujeitos do campo das tomadas de decisões dos espaços de poder e fomento das políticas públicas.

A Educação do Campo flui desse paradigma de oposição ao modelo opressor que é alimentado pelo capital e tem no agronegócio sua principal forma de se materializar no campo. A ação libertadora desse modelo de campo propõe como um dos princípios a Agroecologia, prática fundamental para se construir um trabalho social produtivo e com finalidades emancipatórias, valorizando os espaços de convívio social e o diálogo com conhecimento ancestral.

Conectada à construção histórica da Pedagogia Socialista<sup>3</sup>, a Educação do Campo

---

<sup>3</sup> Baseado no referencial marxista, educadores como Anton Semyonovich Makarenko, Moisés Mikhaylovic Pistrak, Nadejda Konstantinovna Krupskaya entre outros, construíram a Pedagogia Socialista que é baseada

possui importante papel na educação emancipatória dos sujeitos do campo, pois além de possibilitar uma iniciativa educativa através de instrumentos que preparam os sujeitos para uma construção prática de um modelo de produção para desalienação, ela também assume uma nova perspectiva para as relações sociais que serão construídas, alcançando as dimensões humanas e produzindo um movimento cooperativo e libertador (Caldart, 2009).

Esse movimento cooperativo teve como mecanismo propulsor de seus ideais a articulação dos movimentos sociais na construção do projeto de Educação do Campo, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Através do protagonismo do movimento nessa proposta de educação para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, que sempre considerou a realidade complexa na construção de políticas públicas e na participação efetiva dos sujeitos nas tomadas de decisões, foi possível pautar demandas específicas que articulassem a escola ao modo de vida do campo. Demandas essas que compreendam que a Educação do Campo está intimamente relacionada com todos os processos sociais que formam sujeitos e suas vivências, em um espaço de luta para defender a sua sobrevivência frente às políticas neoliberais (Caldart *et al.*, 2012).

A partir do entendimento de que teoria e prática são indissociáveis, é através da práxis educativa que a Educação do Campo promove uma formação que considera os saberes tradicionais, os valores e a cultura do campo, com um debate sobre um campo vivo e que coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana.

Por isso, a educação não pode ser vista como neutra, devendo ser compreendida como uma forma política de intervenção no mundo, por meio da qual os sujeitos adquirem responsabilidades diante da prática histórica de imobilização e ocultamento da realidade impostas pela ideologia dominante. Dessa forma, a autonomia vai se construindo e a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” pela dependência (Freire, 2019).

A luta por essa restauração da humanidade não é uma tarefa simples, mas acontece através do engajamento coletivo em prol da liberdade, que, sendo plena, buscará, através da dialogicidade entre ação e reflexão, a compreensão de que os sujeitos vivem numa escuridão legitimada por seus opressores, e que a busca por uma emancipação não ocorrerá, se não romper as estruturas dominadoras (Freire, 2019).

---

na ideia do coletivo vinculada ao movimento mais amplo de transformação social. Organicamente vinculada às experiências de luta social e política, a Pedagogia Socialista demarca princípios e conceitos diferenciados de formação humana trazido pela concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens a forma mercadoraria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica (Ciavatta; Lobo, 2012).

E esse dinamismo e mobilização feitos pelos diversos sujeitos do campo encontra na Agroecologia uma nova significação para ser o espaço de luta e resistência; por ser uma das ferramentas de construção político-pedagógica com intencionalidades, a Agroecologia promove a agricultura familiar e uma formação para o trabalho conectando práxis, ciência e luta social (Caldart, 2020).

E nesse cenário de disputa político-ideológicas de projeto de campo, a Agroecologia se constrói, pois ela não se enquadra nesse paradigma proposto pelo capitalismo de uma educação rural que fomenta valores reducionistas e fatalistas, pelo contrário, reintegra as dimensões das relações humanas e destas com a natureza, tendo na esfera do trabalho o alcance necessário para a compreensão da ciência, da luta e do conhecimento.

É justamente nesse movimento de luta em prol de uma libertação da consciência que a Educação do Campo e a Agroecologia se constroem e se consolidam. Dessa forma, os sujeitos se compreendem como sujeitos políticos e passam a analisar a sua realidade social com criticidade, entendendo a relação dialética entre os processos educativos existentes dentro de uma perspectiva histórico-cultural e defendendo interesses que o agronegócio tenta destruir, como a soberania alimentar e uma agricultura pautada nos princípios da agroecologia.

E assim, as práticas agroecológicas ganham fecundidade dentro da Educação do Campo, como processo revolucionário popular, que juntamente com os movimentos sociais resistiram/resistem às diversas facetas do capitalismo ao longo da história, sendo a mais recente o avanço do modelo neoliberal de desenvolvimento da economia, com agravamento da concentração fundiária, crises ambientais, desertificação do campo, transformação da biodiversidade das agroflorestas em monoculturas e expropriação dos camponeses de seus modos de vida enquanto o agronegócio dita o caminho da educação e do trabalho (Fernandes, 2008).

É refletindo sobre esse paradoxo que se percebe a necessidade de se criar um novo paradigma vivo na sociedade, que respeite as culturas e saberes dos territórios articulando diferentes dimensões da vida, que construa outras pedagogias que dialoguem com a realidade do campo, criando alternativas para um novo modo de vida social.

Essa discussão está inserida no debate entre Educação do Campo e Agroecologia, pensando como determinadas intencionalidades formativas podem gerar uma prática social. Algumas questões nortearam este trabalho e promoveram alguns questionamentos, tais quais: Como a Educação do Campo pode colaborar para uma Agroecologia como uma prática

social? Que tipo de relação se faz necessária entre educação e trabalho para alcançar uma práxis educativa? Diante disso, este trabalho tem por objetivo compreender as relações entre Educação do Campo e Agroecologia enquanto prática social, tendo como eixo de análise a dimensão formativa do trabalho.

### **Educação do Campo e Agroecologia: um debate contra-hegemônico**

A Educação do Campo surge da necessidade de propor um projeto social contra-hegemônico e que fosse pautado em novas práticas pedagógicas, educacionais, políticas e sociais. Para isso, diversos embates ocorreram contra o modelo capitalista que, no campo, sempre foi amparado pelo agronegócio e teve como uma de suas marcas a negação da identidade dos povos que lutam na defesa da agricultura familiar e mudanças na estrutura fundiária.

A Educação do Campo tem sua materialidade de origem no povo e diz respeito à luta de classes, a outro projeto de sociedade que não funciona nessa lógica do estado burguês, em que o estado através do poder econômico mantém seu domínio político (Marx; Engels, 1980). Ela é construída por sujeitos que quase sempre não tiveram a possibilidade de participar dos projetos de políticas públicas voltadas para seus territórios, mesmo sendo detentores de sistemas de conhecimentos que fazem as práticas acontecerem. Práticas essas que não dissociam campo e educação, trabalho e cultura, Agroecologia e desenvolvimento territorial. São práticas que expressam a própria realidade de vivência dos sujeitos e que se materializam em conhecimento vivo.

Pistrak (2000) nos mostra que educar vai além do ato de ensinar. A educação deve possibilitar a reflexão sobre a realidade, articulando o mundo do trabalho com tudo aquilo que, na vida social dos sujeitos, está destinado a viver e a se desenvolver. Logo, a educação defendida por Pistrak (2000) é uma educação popular e problematizadora da realidade. É nessa reflexão sobre o contexto de vida associado à realidade e à produção de conhecimento que a Educação do Campo se ancora, carregando uma concepção de valorização cultural e diversidade dos povos do campo.

O nascimento da Educação do Campo está atrelado ao que Caldart *et al.* (2012) vem chamar de tríade estruturante: campo – políticas públicas – educação. Garantir o direito à educação através das políticas públicas se tornou ao longo do processo histórico um desafio

para os camponeses. Oriunda dos movimentos sociais, essa luta inicialmente surge como pauta do MST na década de 1990 com a exigência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), mas, antes disso, os diversos movimentos sociais do campo já vinham debatendo e articulando nas reuniões, seminários e congressos a necessidade de políticas públicas que garantisse o direito à educação para todos os povos do campo (Molina, 2012, p. 588),

[...] é preciso explicitar que o debate sobre políticas públicas, na história da Educação do Campo, relaciona-se sempre à ideia dos direitos. [...] As políticas públicas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais.

Por ser um projeto de sociedade que se materializa através da luta dos trabalhadores do campo em prol de garantia dos direitos, a Educação do Campo não é neutra, fundamenta-se através da dialética de construção do conhecimento fruto de um processo histórico-social que foi gerado coletivamente, sempre abarcando o discurso da luta e resistência e pensando no legado social, nos benefícios que essa produção de conhecimento pode trazer para os territórios. Esse novo viver social, que na verdade não é novo e sim diferente, se insere dentro de alguns desafios, sendo um deles o de construir uma prática agroecológica dentro de uma concepção social e de luta que não se desconecta da formação humana como preconizado pelo capital.

E é justamente por buscar essa prática educativa com intencionalidade, comprometida com a vida social e que não se baseia na forma produtivista e alienadora do capital, mas valoriza o trabalho social vivo como produto humano e coletivo, que a Agroecologia integra o movimento por uma Educação do Campo. Para Caldart (2020), uma das tarefas de construção político-pedagógica para uma formação humana é garantir a inserção da Agroecologia nas escolas de educação básica, principalmente nas escolas de Educação do Campo. Essa inserção orgânica, compreendendo a totalidade de suas dimensões, além de proporcionar uma formação politécnica, gera uma nova forma de escola diferente do atual sistema social.

A educação politécnica não pode ser compreendida apenas como uma educação formal com função de capacitar os sujeitos em múltiplas áreas, ela vai mais além. Ela está

inserida dentro de um embate de poder e de disputa de classe, portanto só pode ser compreendida dentro de uma perspectiva histórica. Para Saviani (2003), o termo politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos, que articulados com o processo educativo de construção de conhecimento e com o trabalho produtivo, possibilita a superação de um modelo educacional abstrato e que ignora que os indivíduos são sujeitos históricos detentores de cultura e conhecimento.

Frigotto (2012a) argumenta que a base histórico-material em que esse tipo de educação se constrói, quando cita a disputa existente por diferentes projetos de sociedade: de um lado os interesses do agronegócio, controlado por uma minoria detentora do capital, e de outro os trabalhadores do campo que lutam por processos produtivos que garantam a soberania alimentar de base agroecológica. Base agroecológica que surge justamente como contraponto ao processo capitalista de matriz tecnológica que modificou a lógica tradicional da agricultura e distanciou a relação humano, social e natureza tão necessária ao trabalho social coletivo e que é materializado na agroecologia através das práticas de uma agricultura tradicional camponesa (Caldart; Frigotto, 2012).

Historicamente, a Agroecologia no Brasil começa a ganhar visibilidade e ser sistematizada durante o século XX, através das contribuições de Miguel Altieri, Stephen Gliessman e outros (Petersen, 2012). Mas é através da práxis camponesa e dos povos originários que a Agroecologia tem sua origem ao longo de aproximadamente 12 mil anos atrás, passando por vários processos de desenvolvimento “agri-culturais” e se consolidando como uma ciência contrária a todo processo de modernização vindo do capitalismo, alterando de forma violenta a dinâmica milenar de produção (Guhur; Silva, 2021). Contudo, foi em 1928 que, provavelmente, esse termo foi conceitualmente estabelecido em um livro escrito por Basil Bensing (agrônomo russo), para descrever o uso de métodos ecológicos na produção comercial de cultivos (Wezel; Soldat, 2009), e ao longo do tempo ganhou consistência à medida que incorporava outros valores, como as dimensões culturais, sociais e políticas (Costabeber; Caporal, 2003).

Inicialmente compreendida como maneira de superar a monocultura, através de uma técnica que fosse limpa e resgatasse a cidadania dos pequenos agricultores, a Agroecologia ganha força como resposta a todo processo de exaustão da natureza provocado pela Revolução Verde na década de 1960 e que foi decisivo para a compreensão do movimento como sendo de justiça social.

Nesse sentido, a Agroecologia ocupa um importante nicho de discussão, pois ao passo que ela é um método que resgata os saberes que a Revolução Verde destruiu, viabilizando a produção de alimentos e produtos limpos, sem veneno (Machado; Machado Filho, 2014, p. 36), ela também se constitui como ciência, como ferramenta de formação humana e de transformação social; através de sua práxis, se torna uma âncora material na realização de finalidades educativas emancipatórias, viabilizando alternativas reais para a mudança do sistema capitalista que tenta reger as dimensões da vida (Caldart, 2021).

O grande elo que faz a Agroecologia se projetar como ciência integradora é que ao passo que ela contrapõe o modelo neoliberal de produção mostrando toda sua contradição na forma organizativa de trabalho, ela carrega em sua centralidade o processo dialético de compreender a sociedade como um organismo vivo, reconhecendo como produção de conhecimento toda experiência dos sujeitos dentro de um contexto que é histórico e social, respeitando a identidade dos seus territórios, integrando e harmonizando a relação natureza – ser humano – trabalho.

E essa produção de conhecimento através da prática agroecológica que está associada à produção humana, faz com que os agricultores e agricultoras, dentro do contexto de suas relações sociais, não sejam mais subjugados pela ideia de modernização vinda do agronegócio. O trabalho contribuirá para a formação das pessoas que transformarão seus espaços de convívio através da compreensão de que existe saberes e conhecimentos que são próprios do seu povo, que foram construídos de forma ancestral e que ajudarão na reconstrução social e ecológica da agricultura (Gliessman, 2000).

Corroborando com Gliessman (2000) a respeito dessa relação da Agroecologia com os sujeitos no que tange à diversidade dos territórios de identidades, Leff (2002, p. 39) vai dizer:

A Agroecologia se assenta nas particulares condições locais e na singularidade de suas práticas culturais. Ela híbrida constelação de múltiplos saberes e conhecimentos. Mas sua consistência, suas perspectivas de validação e confiança dependem de sua articulação em torno de um novo paradigma produtivo.

Portanto, a Agroecologia é ciência, não aquela ideia de ciência eurocêntrica que foi difundida na Europa a partir do século XV e que encontrou no colonialismo e no capitalismo sua maneira de expansão social, mas aquela que segundo Rolo e Ramos (2012) é a linguagem da natureza, que através dela os sujeitos podem ler o mundo natural, compreender as manifestações do universo. É a ciência como expressão cultural de um povo.

A forma de a Agroecologia se constituir como ciência está na superação da forma capitalista de se fazer agricultura, na reconstrução da função social das comunidades camponesas e na validação de toda forma de conhecimento que rege o modo de vida dos povos do campo (Caldart, 2021). E é esse motor que é a Agroecologia, que tem na força social o seu combustível. Quando fundido nas práticas educativas da escola, tem seu potencial ampliado, levando os sujeitos coletivos a se apropriarem das dimensões sociais da Agroecologia que gera a energia e a resistência necessárias para superação da contradição do capitalismo, que explora a mão de obra dos trabalhadores do campo e oprime e subalterniza as concepções e processos de trabalho produtivo que vêm dos camponeses e camponesas.

Nesse sentido, os sujeitos envolvidos nesse processo de conscientização e libertação se tornam sujeitos políticos, pois a Agroecologia, dentro dessa perspectiva politécnica de formação, não restringe suas ações a impactos seletivos, mas ajuda a pensar a sociedade de uma forma diferente daquela pensada pelo capital, que é condicionado ao objetivo de produtividade e lucro. Para a Agroecologia, o importante é a compreensão da totalidade das dimensões politécnicas que impactam e ajudam a transformar o sistema (Caldart; Frigotto, 2021).

A politecnicidade é compreendida como um processo de formação omnilateral (Frigotto, 2012b) que prioriza a plena formação humana e tem a Escola Socialista como referência de experiência. Antes disso, a educação politécnica já tinha sido explorada por Marx (1983) em sua obra *O capital*, fazendo referência à relação existente entre instrução e trabalho, método pelo qual se elevaria a produção social e produziria seres humanos plenamente desenvolvidos (Frigotto, 2002).

Essa concepção de politecnicidade articulada com uma formação omnilateral faz com que não haja uma desarticulação entre a Agroecologia e a vida, reafirmando os sujeitos como próprios da natureza, o que nos ajuda a articular os conteúdos da educação geral dimensionando-os ao trabalho social, tendo no trabalho camponês e Agroecológico a conexão necessária para gerir esse modelo de sociedade, elucidado pela Educação do Campo e a Agroecologia.

Faz-se necessário compreender o estudo e o ensino de ciência dentro de uma perspectiva social, distanciando-a dessa emergência em fixação de termos, conceitos, teorias e desenvolvimento de determinadas habilidades que funcionam como mecanismo de controle e interesse do capital; desvincular a ideia de ciência como um produto, uma

mercadoria resultante de um processo de fabricação, mas articular o ensino de ciências com o conhecimento vindo das atividades sociais (Rolo, 2015).

Toda essa dinâmica para o ensino de ciências dentro da Educação do Campo pode ser construída gerando propostas educativas apoiadas na Agroecologia, pois a experiência de vida e a valorização dos conhecimentos ancestrais são pontos de partida para a construção do conhecimento agroecológico e a defesa de um projeto de sociedade mais justo.

### **Formação pelo trabalho, educação e vida**

Discutir sobre a formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional de uma escola do campo é falar sobre o princípio educativo que possui o trabalho. Pois, para estabelecer a relação entre trabalho e educação é necessário um ensino de ciência que compreenda quem são os sujeitos dessa formação, o que buscam, quais são seus territórios, que tipo de trabalho está vinculado a sua formação e como a escola constrói seu projeto político pedagógico voltado para a realidade atual dos sujeitos.

O princípio educativo do trabalho é um dos princípios que regem a Educação do Campo, amparado pelo Decreto nº 7352/2010 (Brasil, 2010). Ele surge frente às demandas sociais requeridas pelos povos do campo, tendo como uma das premissas a valorização do modo de vida do camponês que produz suas condições materiais de existência a partir do trabalho. Para entender melhor esse processo, Ribeiro (2013) vai afirmar que os movimentos sociais populares buscam, através de suas experiências pedagógicas, desenvolver princípios que são fundamentais para a relação entre trabalho e educação. Liberdade, autonomia e emancipação são princípios que norteiam todo esse movimento de luta pela terra e pela educação ao longo do seu processo histórico. A liberdade busca a cidadania ativa como um espaço a ser conquistado; a autonomia vincula-se ao trabalho e à capacidade de desenvolvimento social que ele pode proporcionar aos territórios e a emancipação é o que define o projeto coletivo de transformação pessoal e social e que relaciona dimensões como sociedade e educação, política e economia.

O grande cerne desse movimento emancipatório gira em torno de um novo projeto de sociedade que desvincule o modo capitalista de ser pensar o trabalho que se baseia na imposição de um modelo de produção pautado na exploração do trabalhador e na obtenção de lucro. E essa relação capital/trabalho gera impactos na compreensão da função da totalidade

social para a vida dos sujeitos. Quando se amplifica essa dimensão, ao longo de sua história, o capitalismo alcança a escola, que começa a “treinar e capacitar” os estudantes, desvinculando a relação ontológica (escola/trabalho), passando a compreendê-los como capital humano.

A esfera mercadológica passa a reger os processos escolares, o que desarticula a relação da totalidade social com as singularidades sociais, negando os valores existentes nos saberes e nas experiências culturais, inclusive aqueles derivados do trabalho, trazendo um conceito de sociedade como uma soma simples de fatores, gerando o que Martins *et al.* (2015) vai chamar de pulverização e imediatismo dos objetivos curriculares.

Toda essa ideologia trazida pela vinculação capital/educação/trabalho que não compreende o trabalho como parte de um todo, mas fragmenta essa relação e tenta consolidar a lógica de acumulação baseada na exploração e alienação das classes populares é fruto de um processo histórico que não enxerga o mundo de forma unitária (Martins *et al.*, 2015). Portanto, se histórico, esse modelo pode ser rompido pela reconstrução da relação dialética indivíduo-sociedade que compreende o sujeito como fruto da cultura, da história, da vida, restabelecendo práticas educativas no âmbito da educação politécnica que valoriza uma formação humana e reconecta, através da Agroecologia, a relação metabólica existente entre sociedade e natureza.

A educação politécnica tem sua base na pedagogia socialista, que se opõe à concepção capitalista de compreender a realidade como dada e, portanto, imutável. Ela propõe um modelo de sociedade que se compromete com a visão unitária de mundo<sup>4</sup> e promove, através de uma prática política, a ideia de trabalho como princípio educativo, que, se distanciando das finalidades formativas do capital, se aproxima da perspectiva de trabalho social que tem na Agroecologia a força política necessária para exprimir uma formação politécnica.

Dessa forma, falar de politecnia é abarcar uma formação que seja intelectual e se vincule ao trabalho produtivo (Saviani, 2003), articulando as relações existentes com os interesses da classe trabalhadora, e essas com a realidade da escola. Pistrak (2000) relata a respeito da importância da inserção da discussão sobre a realidade atual na escola. Para ele, demonstrar a essência dialética de tudo o que existe através de uma questão que se relaciona

---

<sup>4</sup> Para Gramsci, filósofo italiano, a visão unitária de mundo é uma prerrogativa para se alcançar a emancipação humana. Ele vai dizer que as diferentes classes sociais possuem intelectuais com função orgânica necessária para o processo de reprodução social à medida que ocupam espaços de decisões. Dessa forma, as discussões teóricas e práticas ganham concretude quando alcançam novas perspectivas culturais gerando espaços de formação humana frente a um modelo hegemônico (Gramsci, 1989).

com a essência do problema é expandir a compreensão do que e como se aprende na escola, pois não se trata da modificação de métodos para assimilar melhor o conteúdo, mas de relacionar os problemas da realidade com o conhecimento dos fenômenos atuais e suas relações dinâmicas (Pistrak, 2000). E as relações sociais existentes no trabalho e na cultura potencializam esse debate.

Essas demarcações feitas até então nos permitem compreender como o trabalho ganha dimensões, conceituais e atitudinais, contrárias ao evidenciado e reproduzido pelo capitalismo. Frigotto (2009, p. 169), trazendo a concepção de trabalho para uma dimensão marxista, dirá:

Essa compreensão conduz-me ao pressuposto de que os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das ideias na luta contra-hegemônica à ideologia e à cultura burguesas. Esse pressuposto, como consequência, leva-me ao mesmo tempo a compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma histórico-dialética e, para não cairmos numa discussão abstrata, atemporal ou – nos termos de Marx – escolástica, que o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos.

Dentro dessa perspectiva, Frigotto (2009) defende o trabalho. É não se desvinculando da realidade da vida que essa relação com a educação ganha importância social e orienta para um projeto de emancipação social, em que trabalho, educação e vida convergem para uma formação política e pedagógica. Nesse sentido, as práticas sociais funcionam como instrumentos emancipatórios; se constituem como um caminho para a formação humana dos sujeitos do campo com demandas por uma produção de conhecimento Agroecológico, cujo trabalho e toda sua dinâmica social, fruto das experiências vividas, se configurem como um processo educativo de produção de conhecimento a partir do contexto de vida.

Por conseguinte, acreditamos que as práticas educativas que foram construídas juntamente com os movimentos sociais possuem grande impacto na transformação da sociedade se constituindo como ações intencionais da Educação do Campo pautadas na Agroecologia, possibilitando a geração de práticas concretas na realidade vivida, valorizando os territórios, os saberes e o trabalho dos povos do campo e rompendo com a base epistemológica de produção de conhecimento de ciência convencional.

O campo é produtor de conhecimento e possui papel fundamental na construção de um princípio educativo voltado para o trabalho e de base agroecológica. É pensando na educação

pelo trabalho e modo de vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, através da comunicação dialógica e de um ensino de ciências voltado para aspectos socioambientais que a educação se transforma e constrói um ensino com intencionalidades formativas de emancipação humana.

### **Considerações finais**

O trabalho como princípio educativo, embora não seja a única saída para o embate contra-hegemônico, mostra-se uma forte e concreta possibilidade de construir uma educação mediada por práticas sociais, tendo na Agroecologia a possibilidade de construir processos educativos mediados pela práxis, em que a ação/reflexão da realidade seja o caminho para se alcançar a transformação da sociedade.

Mas como elencar quais categorias estão envolvidas no paradigma educacional que propõe a Educação do Campo? Através da escuta e apreensão daquilo que os sujeitos do campo têm a dizer e a ensinar por meio dos seus modos de vida. Portanto, falar do campo é falar de um projeto político em torno do acesso à terra, à moradia, à saúde, ao transporte; é possibilitar aos sujeitos participarem das políticas públicas evidenciando suas intencionalidades a respeito da cultura, do trabalho, do seu território; é se opor a uma lógica de modernização conservadora que mascara todo prejuízo advindo do agronegócio e desmobiliza os sujeitos da sua ação coletiva de emancipação.

Não há nem haverá articulação com os princípios da Educação do Campo, que foi oriunda da luta e resistência dos movimentos sociais, se nas suas práticas educativas não estiver preconizado outro paradigma de formação da classe trabalhadora do que esse posto pelo capitalismo, que ignorou, ao longo do seu processo histórico, as demandas, as ações, as práticas, as teorias e os processos educativos gerados no campo.

Nesse sentido, compreendemos que a natureza da educação está vinculada às práticas sociais existentes no trabalho, em que os processos formativos se constituem como instrumentos frente aos confrontos de disputa pelo projeto político-ideológico de campo. Dessa forma, compreendemos que, para materializar os princípios tanto da Educação do Campo quanto da Agroecologia, é necessário aplicar o que foi normatizado e alcançado através das lutas dos movimentos sociais, seja implementando as práticas educativas nos diversos espaços de formação social, seja através de uma formação política que possibilita

compreender o trabalho como um produto sociocultural vivo.

E como posto no Decreto nº 7352/2010, em seu artigo 1º, a política de Educação do Campo precisa está envolvida com as condições materiais de existência a partir do trabalho (Brasil, 2010). Portanto, é preciso que as escolas façam esse enfrentamento, mesmo diante do desafio colocado pela migração de jovens atraídos pelas promessas dos grandes centros urbanos de uma falsa prosperidade e bem viver, somados ao baixo investimento em políticas públicas para o campo.

Sendo assim, defendemos que as práticas sociais estejam vinculadas ao processo educacional, na perspectiva de fazer esse enfrentamento e de possibilitar estratégias pedagógicas alinhadas e integradas à vida, possibilitando, desse modo, uma consciência política dos sujeitos associada a uma formação humana.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n. 7352, de 04 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 3 fev. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo e agroecologia. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (org.). *Dicionário de agroecologia e educação*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021. p. 355-361.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo e agroecologia: encontro necessário. In: SEMINÁRIO DE AGROECOLOGIA, 3.; SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO IFPE, 2., 2020, Recife. *Anais [...]*. Recife: Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), 2020. p. 1-9. Disponível em: <https://mst.org.br/download/educacao-do-campo-e-agroecologia-encontro-necessario/>. Acesso em: 3 fev. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho e Educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica e agroecologia. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (org.). *Dicionário de agroecologia e educação*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021. p. 368-375.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. Pedagogia socialista. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 561-568.

COSTABEBER, José Antônio; CAPORAL, Francisco Roberto. Possibilidades e alternativas do desenvolvimentorural sustentável. In: VELA, Hugo (org.). *Agricultura familiar e desenvolvimento rural sustentável no mercosul*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2003. p. 157-194.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). *Educação do campo: campo-políticas públicas- educação*. Brasília, DF: Incra; MDA, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 69. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 265-272.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 272-279.

GLIESSMAN, Stephen R. *Agroecosystem sustainability: developing practical strategies*. Boca Raton: CRC Press, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GUHUR, Dominique; SILVA, Nívia Regina da. Agroecologia. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (org.). *Dicionário de agroecologia e educação*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021. p. 59-70.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan./mar. 2002. Disponível em: [https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/agroecologia\\_e\\_saber\\_ambiental.pdf](https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/agroecologia_e_saber_ambiental.pdf). Acesso em: 3 fev. 2023.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro; MACHADO FILHO, Luiz Carlos Pinheiro. *A dialética da agroecologia: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MARTINS, A. *et al.* Seminário sobre o ensino de ciências da natureza nas escolas do campo. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (org.). *Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença, 1980.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

OLIVEIRA, Francisco. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. Petrópolis: Vozes, 1981.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PETERSEN, Paulo. Agricultura alternativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 40-45.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RIBEIRO, Gabriel Bastos. *O papel das elites na construção do capitalismo dependente e da democracia brasileira: um olhar sobre a sociologia política de Florestan Fernandes*. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campo dos Goytacazes, 2019. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2022/09/DISSERTACAO-GABRIEL-BASTOS-RIBEIRO.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2023.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ROLO Márcio; RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 151-159.

ROLO, Márcio. A natureza como uma relação humana uma categoria histórica. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (org.). *Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 139-176.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 115-130, mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>.

WEZEL, Alexander; SOLDAT, Virginie. A quantitative and qualitative historical analysis of the scientific discipline of agroecology. *International Journal of Agricultural Sustainability*, Bristol, v. 7, n. 1, p. 3-18, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3763/ijas.2009.0400>. Acesso em: 3 fev. 2023.

*Recebido em: 23 de junho de 2024*

*Aceite em: 1 de outubro de 2024*