

## **AGRICULTORES FAMILIARES, AGROECOLOGIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO<sup>1</sup>.**

Dileno Dustan Lucas de Souza – FACED/UFJF

dilenodustand@gmail.com

Simone da Silva Ribeiro – Colégio João XXIII/UFJF

simerib@gmail.com

Eixo 3: Soberania alimentar, agroecologia e educação ambiental (debate teórico, experiências práticas)

**Resumo:** Este artigo é parte de uma pesquisa sobre a experiência de um grupo de agricultores familiares envolvidos em processos de educação não-escolares. Consideramos que os processos educativos onde os agricultores mobilizam seus conhecimentos enquanto grupo social, compreendendo princípios da agroecologia a fim de aprender e adaptar tecnologias a seus agroecossistemas específicos transcende o mero repasse de informação e exige um permanente vai e vem de aprendizado, prática, socialização de conhecimentos e construção de novas práticas educativas etc. A partir de reflexões sobre as relações entre os conhecimentos de técnicos e agricultores, entre estes e a natureza e entre homens e mulheres gerou reflexões sobre práticas educativas a partir de concepções construídas ou desconstruídas sobre o ensinar e o aprender. A análise, na perspectiva intercultural, fortaleceu os diferentes sujeitos envolvidos, a consciência da própria cultura e, ao mesmo tempo, a convicção de que nenhuma cultura é superior ou inferior à outra.

**Palavras chave:** educação, agroecologia, experiências, agricultores, educação do campo.

Na zona da Mata Mineira um grupo de agricultores familiares, considerados “pouco escolarizados” aos padrões impostos socialmente, aceitou o desafio de refletir sobre processos educativos construídos a partir da Educação do Campo tendo como referência as experiências educativas coletivas, da luta pela terra partir da pesquisa: *Casos e causos de agricultoras e agricultores familiares que ressignificam a vida na roça: uma prosa sobre agroecologia, educação do campo e relações sociais de gênero*<sup>2</sup>, ou seja, homens e mulheres que vivem no campo e do campo baseada a partir dos princípios da formação experencial, possibilitando um olhar sobre o que representa a educação escolar (ou não) para os povos que vivem no campo.

Buscaremos nesse texto apresentar alguns pressupostos que envolveram a pesquisa e as reflexões que acreditamos ter nos ajudado na consolidação de uma fundamentação teórica necessária na relação entre educação e agricultura e as experiências educativas em se considerando que,

A reflexão sobre as práticas educativas dirigidas a públicos que são definidos como ‘pouco escolarizados’ tem tido como base dois pressupostos principais: o primeiro

<sup>1</sup> Pesquisa apoiada pela FAPEMIG e CNPq.

<sup>2</sup> Pesquisa apoiada pela FAPEMIG/CNPq.

consiste na aceitação, de certo modo acrítica, do fenômeno da ‘escolarização’, encarado como uma afirmação, inevitável, do ‘progresso’ e do ‘triunfo da razão’; o segundo pressuposto corresponde a considerar os adultos ‘pouco escolarizados’ numa situação de défice, a colmatar através de uma oferta educativa de natureza escolar (Canário, 2002: 9).

Neste sentido outras modalidades educativas e outras formas de se relacionar com o conhecimento que não intermediadas pela escola foram sendo colocadas de lado juntamente com aqueles que, não tiveram acesso ou não incorporaram o *habitus*<sup>3</sup> escolar em suas vidas.

E mesmo considerando o espaço escolar como importante na formação humana, as populações do campo tradicionalmente se relacionam com o mundo a partir do contato direto. A aprendizagem se dá com mais intensidade por meio da oralidade e pelos sentidos. Nesse sentido, é preciso considerar que a escola, diante o que ensina, luta contra a cultura popular, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção de mundo, e assim participa do processo de imposição social de uma concepção considerada moderna, cujos elementos históricos são dados por essa escola como algo ultrapassado.

Isso por que as relações nem sempre são intermediadas pelo texto escrito. Este se configura no primeiro estranhamento entre camponeses e a escola. Pois no mundo rural brasileiro o acesso à escrita ainda não é uma prerrogativa de melhoria no acesso a bens sociais tanto quanto no espaço urbano. Não estamos preconizando uma visão essencialista da vida em meio rural e muito menos defendendo a ideia de que o acesso à escrita não seja um direito dos povos do campo. Cabe aqui uma ponderação metodológica, no sentido de que o primeiro desencontro entre os povos do campo e a escola se dá não apenas pelo conteúdo, o quê se ensina, mas também e principalmente pela forma, como se ensina. Como nos diz Canário (2002:10):

Nas épocas históricas que precederam a modernidade predominaram processos de socialização e de aprendizagem marcados pela continuidade relativamente à experiência. As pessoas aprendiam através de um processo de permanente imersão no mundo social (comunidades familiares, de vizinhança e de trabalho). A afirmação hegemônica do modo de socialização escolar produziu-se à custa de uma ruptura com modalidades de aprendizagem experencial, na medida em que a escola corresponde a criar um lugar e um tempo específico para aprender, distintos do espaço e do tempo sociais.

---

<sup>3</sup> A expressão *habitus* aqui segue a definição Bourdieu (1987), para quem o termo refere-se a uma forma de disposição à determinada prática de grupo ou classe. Ou seja, é a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupo sociais que gera estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social.

Outro aspecto que dificulta ainda mais esta relação é o reconhecimento da imagem de ambiente rural arraigada em nossa sociedade, e da relação dela com a Educação oferecida aos moradores do campo, pois

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. (Arroyo, 2004b: 79)

Neste sentido, não foi só a Educação que veio se construindo a partir de “uma oposição simplista entre, de um lado os ‘ignorantes’ e, do outro, os ‘iluminados’ pela ciência e pela técnica” [...] (Canário, 2002:11).

Por outro lado, a de se considerar, o processo de industrialização que passamos no Brasil e teve início na década de 1960, e trouxe profundas transformações para a agricultura. A lógica imposta passa a ser produzir para exportar, o que permanece principalmente através da monocultura. Era a chamada modernização da agricultura condição para o progresso. Na década de 1970 acontece a chamada Revolução Verde<sup>4</sup> cujo objetivo era, em última análise, o aumento da produção a qualquer preço, mesmo que isto significasse desrespeito às pessoas e à natureza, poderíamos até arriscar dizer que foi uma versão anterior do que hoje se denominou chamar de transgênico<sup>5</sup>, que em princípio tem um fundamento ideológico muito próximo.

No entanto, para que o projeto de “modernização” fosse adiante era necessário construir um novo ideário de campo, baseado na afirmativa de que a agricultura precisava ser retirada do “atraso” em que se encontravam. Os valores e modos de vida camponeses foram classificados como ultrapassados e, eram e por vezes ainda são entendidos como sem de espírito inovador ou quem sabe empreendedor, desconfiança nas relações pessoais, baixo nível de aspiração de futuro. Segundo Petersen (2007:6):

A difusão de tecnologias industriais no campo também exerceu um profundo impacto negativo sobre as ricas e diversificadas culturas rurais que se desenvolvem em sintonia com os biomas brasileiros. A desarticulação dos sistemas de valores preexistentes, a desorganização de formas tradicionais de sociabilidade e a dissolução de identidades locais são fenômenos facilmente perceptíveis nas comunidades rurais que incorporaram as tecnologias da agricultura industrial em suas rotinas de produção. Neste sentido, falar em difusão (ou transferência) de tecnologias nada mais

---

<sup>4</sup> A Revolução Verde fundamentou-se na melhoria da produtividade agrícola através da substituição dos moldes de produção local ou tradicional por um “pacote tecnológico” que envolvia um conjunto homogêneo de práticas. Estas incluíram o uso de variedades geneticamente melhoradas, fertilizantes químicos, agrotóxicos, irrigação e motomecanização gerando as condições necessárias à implantação de sistemas monoculturais. (Ehlers, 1999:32)

<sup>5</sup> Produtos geneticamente modificados.

é do que um eufemismo, na medida em que o que efetivamente procurou-se difundir foi um novo modo de vida.

As agriculturas tradicionais produziam e eram produzidas em consonância com as condições sociais, culturais, ecológicas e produtivas do lugar e das famílias. Exigindo destas o domínio de conhecimentos que vão muito além do “plantar e colher”. Isso por que entendemos que os agricultores são, tradicionalmente, pessoas que se relacionam com o mundo a partir da visão do todo, da complexidade de entender que tudo está ligado. Os conhecimentos construídos ao longo de gerações vão se perdendo à medida que não é mais a família que decide o que fazer, o como ou quando fazer. Assim, para se conformar ao novo modelo, para ser “moderna” a agricultura familiar se padronizou e o resultado foi, em última análise, a perda da capacidade de refletir sobre o seu mundo a partir da subalternização a esse modo de produção.

De certo modo estes processos se conjugam, retirando dos agricultores sua condição de sujeitos cognoscentes, tanto na educação quanto na agricultura.. A esta exterioridade dos processos de aprendizagem (relativamente aos contextos e às pessoas), associa-se uma concepção acumulativa (aprende-se acumulando informações) e uma concepção autoritária.

Na Zona da Mata, os agricultores estão pensam a questão tecnológica vinculada às relações de produção a partir de uma relação mais complexa e que se relaciona com a proposta ambientalista e familiar e a partir das lutas dos movimentos sociais<sup>6</sup> rurais. E desde a década de 1980, as experiências de tecer o modo de vida popular às tecnologias científicas vêm gerando uma intensa luta contra a degradação ambiental e a favor da dignidade e do meio ambiente. Busca-se, desde então, um espaço de experimentação de alternativas de desenvolvimento, dentro dos marcos da sociedade atual, que considerem que o saber é socialmente construído a partir da relação de troca.

No entanto, o processo de opressão não se dá de forma linear e absoluto. Há resistências e confrontos que são expressas por grupos de agricultores de diferentes formas. Assim, temos no contexto dos movimentos sociais do campo várias facetas, caminhos e

---

<sup>6</sup> O termo *movimentos sociais* usado neste artigo adota a conceituação de Souza (1999) como grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das ideias e do sentimento de pertenças (...) são força social atuante que se manifesta através de organizações e grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitude e vigor.

descaminhos que deram origem a diferentes formas de resistência simultaneamente e de forma integrada a partir de aspectos sociais, culturais, econômicos e ambientais.

Dentre estas iniciativas está a promoção da agroecologia<sup>7</sup>, que tem alcançado resultados significativos em algumas regiões do Brasil, principalmente para agricultores familiares pobres. A agroecologia se caracteriza pela necessidade de repensar as práticas ambientais, econômicos, sociais e culturais da agricultura. É neste sentido que a agroecologia consolida novos conhecimentos e práticas, além do que, suas diretrizes buscam estabelecer um outro caminho para a construção de agriculturas de base ecológica e sustentável<sup>8</sup>.

No âmbito dessa pesquisa foram selecionados 13 agricultores e 7 agricultoras de 10 municípios da região (Araponga, Carangola, Divino, Ervália, Espera Feliz, Fervedouro, Rosário da Limeira, Guidoval, Paula Cândido e Tombos). Os critérios adotados para escolha levaram em consideração as relações de gênero, a distribuição geográfica e as parcerias e articulações na região a partir do Programa de Formação de Agroecologia (PFA) implementado pelo Centro de Tecnologias Alternativas (CTA)<sup>9</sup> que iniciou em 2002 e as atividades de formação presenciais se encerraram em 2006. Ao todo foram 22 encontros temáticos, três visitas de acompanhamento a cada uma das propriedades dos participantes e, variando entre os municípios, diferentes atividades de socialização entre os agricultores participantes do PFA e outros agricultores em suas comunidades.

Cada encontro, além dos momentos de aprofundamento em temas/conteúdos (através da troca de conhecimentos entre técnicos e agricultores e destes entre si) possibilitava momentos de integração do grupo, reflexão de valores e temas, avaliação e planejamento de cada um dos espaços e tempos de aprendizagem e troca de conhecimentos. O processo de

<sup>7</sup> Campo do conhecimento que promove o “manejo ecológico dos recursos naturais, através de formas de ação social coletiva que apresentam alternativas à atual crise de Modernidade, mediante propostas de desenvolvimento participativo desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e de consumo que contribuam para encarar a crise ecológica e social e, deste modo, restaurar o curso alterado da coevolução social e ecológica. Sua estratégia tem uma natureza sistêmica, ao considerar a propriedade, a organização comunitária e o restante dos marcos de relação das sociedades rurais articulados em torno à dimensão local, onde se encontram os sistemas de conhecimento portadores do potencial endógeno e sociocultural. Tal diversidade é o ponto de partida de suas agriculturas alternativas, a partir das quais se pretende o desenho participativo de métodos de desenvolvimento endógeno para estabelecer dinâmicas de transformação em direção a sociedades sustentáveis” (Barbosa, 2005).

<sup>8</sup> Entendido como algo que se relaciona com certa naturalidade com a natureza, respeitando sua diversidade e suas características sem que haja qualquer alteração ambiental.

<sup>9</sup> No tocante ao desenvolvimento da pesquisa contamos com o apoio do Centro de Tecnologias Alternativas (CTA) que é uma ONG criada em 1987 por agricultores. Sua missão é colaborar no desenvolvimento e implantação de um modelo agrícola, adequado às condições socioculturais, econômicas e ecológicas, visando solucionar os problemas sociais e ambientais existentes e para isso vê a necessidade de fortalecer a organização dos pequenos agricultores (...). (CTA, 2001:2). O trabalho é em parceria com as organizações de agricultores e se propõe ser uma entidade de assessoria, buscando assim exercer um papel técnico, político e articulador (...). (CTA, 2000).

formação se deu em variados espaços/tempos gerando impactos nas dimensões pessoais, familiar, sistemas de produção, comunitária, municipal e regional. Tais dimensões também interferiram nos espaços /tempos numa relação de troca.

Em relação as práticas agroecológicas discutidas em encontros temáticos, eram praticadas nas propriedades, nos intervalos entre os encontros, gerando reflexão e aprendizados que influenciavam na troca entre os agricultores e voltavam a ser debatidas na troca de experiências no encontro seguinte. Essa retroalimentação foi constante garantido uma formação contínua e complementar entre os diferentes temas abordados e nos diferentes espaços/tempos de aprendizagem.

Dos 20 agricultores que iniciaram o trabalho, 16, sendo 11 homens e 5 mulheres, permaneceram até a conclusão do Programa. O perfil do grupo pode ser resumido da seguinte forma: 3 mulheres e 6 homens eram adultos/as que trabalham apenas na propriedade da família, 1 homem adulto trabalhava na propriedade da família e também em parceria, ou seja, trabalhava em outra propriedade e dividia os lucros com o proprietário e havia ainda uma mulher adulta sem terra e que vivia, com sua família, do trabalho em parceira com outros proprietários. Entre os jovens, nove eram “sem terra” que trabalham em regime de parceria (3 mulheres e 6 homens), outros seis eram parceiros da própria família (trabalhavam para os pais), dois eram parceiros de outros proprietários além da família e apenas uma era parceira, junto com a família, apenas de outros proprietários. Dos jovens que trabalhavam em parceria com suas famílias, dois tinham outra fonte de renda além da renda vinda da parceria com a família.

Percebemos que no PFA a concepção de aprendizagem baseou-se na troca de conhecimentos entre os agricultores e entre estes e os técnicos. Desse modo, a abordagem participativa foi o caminho adotado para construir, junto com o grupo, a estratégia de formação. A proposta não foi só de capacitar os agricultores para adoção de novas tecnologias, mas de envolvê-los em discussões sobre a vida na roça, sobre suas relações interpessoais, sobretudo considerando as relações entre os gêneros e entre as gerações, buscando atingir não apenas suas práticas agrícolas como toda visão de mundo caracterizada pela desvalorização do rural em detrimento do urbano e do agronegócio em detrimento da agroecologia.

Esta formulação baseou-se, sobretudo, nas afirmações que agricultores fizeram acerca da importância de um Processo de Formação em Agroecologia. Assim é preciso considerar a partir da pesquisa feita que não se trata de um processo educativo que tenha como meta

transferência de conhecimento, por isso a necessidade de uma método, de uma pedagogia que permita construir coletivamente o conhecimento agroecológico que seja participativo e a partir da experiência dos agricultores considerando que a formação é um processo continuado requer tempo e dessa forma favorecer a participação das mulheres como critério é uma boa estratégia para a incorporação de gênero nas discussões a partir dos desafios apresentados pelos agricultores dos municípios envolvidos e das demandas e estratégias locais e dessa forma ter nas propriedades dos agricultores uma referência teórico e prática no processo de formação, ou seja, é preciso considerar que os agricultores geram conhecimentos agroecológicos e podem ser propagadores do mesmo, seja, os agricultores não podem limitar seu conhecimento ao controle do mercado, mas devem também exercer nesse processo de produção a direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que, por diversas razões, se opõem a lógica de mercado. Porém apesar de termos esse entendimento não foi essa a preocupação do PFA.

Assim, é preciso considerar de que modo estas questões foram incorporadas e como os agricultores tornaram-se protagonistas da experiência agroecológica este foi um dos focos centrais desta pesquisa, além da análise dos materiais disponíveis e das entrevistas semi-estruturadas realizadas com cada um dos participantes a fim de registrar suas opiniões e experiência nesse processo em que as pessoas pobres são marginalizadas e assim superar a privação das liberdades e transformar a sociedade.

No tocante a análise das entrevistas, podemos afirmar que a troca de conhecimentos era um momento muito importante na traça de experiências entre aos agricultores que demonstravam um imenso saber acumulado sobre aquele assunto. A origem das propostas agroecológicas se constitui a partir dos conhecimentos trazidos pelos agricultores, técnicos e assessores que participaram do processo. Conceber o processo de construção de conhecimentos como sendo dialógico, não o torna sem direção ou sem intenção. A ética está justamente em assumir a educação como diretiva e política. Dessa forma, defender uma posição de agroecologia respeitando e considerando as posições contrárias se tornou uma meta, por isso buscaram-se estratégias que não se tornassem obstáculos à criação, à capacidade formuladora e indagadora dos envolvidos no processo.

Outro pressuposto importante é a ideia de que não se transmite conhecimento. A aprendizagem só tem sentido quando se aprende a razão de ser do conteúdo, do assunto, do objeto em questão. O respeito a relevância do saber popular se insere no horizonte do contexto em que são produzidos. Bem como não subestimar a sabedoria que resulta da

experiência sócio-cultural leva uma proposta que se pretende emancipatória ao fracasso. Isto não significa um processo de formação que gire somente em torno do senso comum. Porém, assim como Gramsci (1978) entendemos que a palavra senso comum representa uma diversidade a partir das relações histórica, política, social, ou seja, não existe um único senso comum, mas que tenha como princípio superá-lo.

Este pressuposto significou, sobretudo, resgatar o sonho e a utopia, mesmo que no contexto atual de discussões neoliberais e globalização isto parecesse inútil e ultrapassado. Na prática, isto referenciava a base da concepção pedagógica fundada no diálogo, ou seja, mesmo quando se está convencido de que a proposta é boa, e acertada, deve-se colocá-la em questão vendo se coincide com a leitura de mundo dos envolvidos diretamente no processo. Foi rico e prazeroso ver e ouvir agricultores e técnicos, homens e mulheres, jovens e adultos formulando e reformulando suas visões de mundo.

As propriedades dos agricultores foram referências teóricas e práticas dentro do processo de formação, pois já se tinha uma grande preocupação de que fosse um programa mais prático sem, contudo, abrir mão dos porquês e do entendimento dos processos. Além disso, a linguagem usada e a forma como os assuntos foram abordados deveriam levar em consideração a reflexão teórico-metodológica, embora esta não tenha se dado como um ponto final, mas como reticências revistas ao longo de todo o processo.

Outra questão considerada na pesquisa foram as relações de gênero, nesse sentido a agroecologia tem demonstrado um grande potencial para se pensar a construção de novas relações entre os diferentes sujeitos que atuam no campo. Consideraremos a agroecologia, numa perspectiva bem ampla, de valorização da capacidade de inovação e da competência dos agricultores/as na construção de uma nova lógica de desenvolvimento, que incorpore as questões sócio-econômicas, políticas, culturais e ambientais, ou seja, com equidade social, respeito aos direitos humanos, equilíbrio ambiental e eficiência técnica, produtiva e econômica. O pensamento agroecológico traz contribuições de várias áreas desde as ciências agrícolas, passando pela antropologia e pelos estudos sobre desenvolvimento entre outras. Só nos últimos anos, porém, a perspectiva de gênero vem sendo associada ao debate agroecológico. Mas como vem se dando esta aproximação e que processos têm sido desencadeados?

Concordando com Almeida (2002:65), quando diz que “a transição para a agroecologia é um processo social complexo e cheio de conflitos; [...] o que é necessário, antes de mais nada, é termos a capacidade de observar por dentro do que está acontecendo,

por dentro das experiências e dos processos sociais de promoção da agroecologia que estão acontecendo e perguntar que rumos essas dinâmicas sociais e as experiências concretas estão apontando [...]", assim sendo, cabe perguntar, que lugar ocupam as mulheres nas experiências de construção de conhecimentos agroecológicos?

Neste sentido, um dos grandes desafios é a questão da invisibilidade das mulheres, ou seja, tornar visível e dotar de inteligibilidade àquelas que vêm sendo segregadas e marginalizadas política e socialmente. No meio rural esta invisibilidade se torna ainda mais intensa porque as tarefas cuja responsabilidade são das mulheres estão restritas ao âmbito familiar, ao espaço doméstico. As implicações desta tendência "natural" de reforçar o espaço doméstico como o espaço das mulheres traz uma sobrecarga de trabalho, porque além das tarefas "de dentro" da casa, elas participam, efetivamente das atividades "de fora" da casa. Porém, esta participação é considerada mera ajuda e não as libera de ter que cumprir suas "obrigações". Esta dinâmica social é reforçada pela dificuldade da divisão de tarefas domésticas com o marido e com os filhos do sexo masculino, além de procurar reduzir a participação da mulher nas atividades do lar, dificultando a sua participação nas esferas da vida pública, ou "o mundo da rua" espaço privilegiado de socialização e de negociações de poder.

O atual modelo de desenvolvimento reforça essa desigualdade. Ignora o trabalho reprodutivo não pago, tornando invisível a maior parte da produção feminina, e ignora a divisão sexual do trabalho. Por isso, incorporar o conceito de relações sociais de gênero qualifica a discussão em torno da construção de novos paradigmas, sobretudo porque a partir da análise de gênero, podemos tratar das relações entre homens e mulheres de forma ampla ou específica, ou seja, na sociedade como um todo ou em uma experiência individual. E, incorporar o conceito de gênero significa considerar que as identidades e os papéis masculinos e femininos caracterizam-se como construção histórica e social, sujeita, portanto, à mudança.

Essa construção tem uma base material e não apenas ideológica que se expressa na divisão sexual do trabalho. As relações de gênero são hierárquicas e de poder dos homens sobre as mulheres; por meio dessas relações começamos a apreender o mundo. As relações de gênero estruturam o conjunto das relações sociais; os universos do trabalho, da cultura e da política, e se organizam a partir dos papéis masculinos e femininos. O conceito de gênero contribui para superar as dicotomias entre produção e reprodução, entre privado e público e mostra como mulheres e homens estão ao mesmo tempo em todas essas esferas.

Neste sentido, tanto a concepção agroecológica, como a perspectiva de gênero convergem para a necessidade de um novo referencial de análise. Pois “ao valorizar o papel da mulher na agroecologia, podemos correr o risco de ter uma visão instrumental da questão, considerando apenas que o trabalho das mulheres potencializa a agroecologia, sem refletir sobre o que a agroecologia pode contribuir para a luta das mulheres por sua autonomia e conquista de direitos” (ENA, 2002: 158). Outra reflexão que podemos fazer diz respeito às diferentes lógicas implícitas na formulação teórico-conceitual da agroecologia e da perspectiva de gênero, apontadas pela Rede de Projetos e Tecnologias Alternativas (2002), se na agroecologia estimulamos a “naturalização” das práticas agrícolas, através da aplicação dos princípios ecológicos na agricultura, no campo das relações sociais de gênero, o que se busca é a “desnaturalização” de atribuições conferidas ao feminino e ao masculino.

Nesse sentido, incorporar a perspectiva de gênero, articulada com uma concepção agroecológica apoiada na agricultura e no agroextrativismo familiares, requer um triplo desafio: revisão de nossas categorias de análise, revisão de nossas práticas político-educativas e aprofundamento das críticas às propostas de políticas públicas para a proposição de alternativas (PACHECO, 2004).

Nas entrevistas os participantes consideraram que a participação de mulheres como critério foi uma boa estratégia para a incorporação de gênero no programa. A complementação de olhares entre homens e mulheres, jovens e pessoas mais experientes, enriqueceu muito as discussões do grupo para a construção coletiva de conhecimentos agroecológicos. Assim é preciso tratar o tema a partir de uma metodologia capaz de agregar e trabalhar a questão de gênero a fim de aprofundar o nível de discussão, mesmo que os desafios acerca do tema e forma de tratá-lo ainda demonstrem certa fragilidade.

A interação entre jovens e pessoas mais experientes, bem como entre homens e mulheres é necessária e constitui-se em uma grande riqueza e complementação de olhares. Mas não acontece naturalmente na maioria dos casos, portanto metodologias devem ser desenvolvidas para inclusão de todos no processo de construção de conhecimentos. É preciso sentir o desenvolvimento e maturidade do grupo sobre a temática de gênero.

## **Considerações Finais**

A partir da pesquisa realizada percebemos a partir do grupo de agricultores/as envolvidos que o PFA proporcionou bons debates e discussões a partir das experiências

apresentadas tanto em relação às suas condições sócio-econômicas, permitindo-os reconhecê-las e trabalhá-las, quanto referente à questão técnica gerando certo grau de autonomia em relação aos conhecimentos dos diferentes agroecossistemas e das suas condições de aprender e ensinar numa relação dialógica e de troca o que nos anima dizer inclusive que esses conhecimentos apresentam boas formulações conceituais se contrapondo em partes aos ditos acadêmicos, científicos.

Ou seja, desmistifica o pensamento muito difundido de que a produção do conhecimento é algo reduzido a certos grupos e muito complexo para os trabalhadores desconsiderando que esses agricultores fazem conexões das diversas formas de conhecimento e suas experiências, ou seja, é preciso considerar que não existe um conhecimento geral e sim diversos conhecimentos e formas de produzi-los, ou seja, diversas concepções de mundo, sendo assim, a intelectualidade parte da atividade real de cada um, isso porque parte-se de uma formação prática e que nem sempre tem uma clara consciência teórica desta sua ação, podendo em alguns momentos ser contraditória a sua prática teórica e o seu agir.

Por isso Gramsci (1978), acertadamente parte do pressuposto de que todo homem é filosofo, exatamente por compreender, que toda atividade humana corresponde a uma determinada concepção de mundo. Dessa forma, formula algumas hipóteses para se chegar ao que chama de “momento da crítica e da consciência”, e indaga: é preferível “pensar” sem ter consciência crítica, ou seja, “participar” de uma concepção de mundo imposta por outros grupos sociais ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente, participando da construção histórica do mundo?

Dessa forma, Gramsci (1978), apresenta a necessidade de uma construção humana que possa criticar sua própria concepção de mundo a fim de torná-la unitária e coerente para iniciar uma elaboração crítica e consciente daquilo que somos. Por isso, se apressa em dizer que “se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo” (GRAMSCI, 1978:13), assim, insiste no fato de que, é mais coerente uma multidão de homens pensar de forma unitária uma determinada realidade, do que a descoberta de uma nova verdade por um “gênio filosófico” que deterá tal verdade como patrimônio de pequenos grupos intelectuais privilegiados.

Assim, os agroecossistemas passaram a ser percebidos como um organismo único buscando-se uma integração dos subsistemas diversificados e entre plantas e animais,

potencializando fluxos e ciclos naturais que favorecem o manejo produtivo a partir de uma maior diversidade.

Dessa forma, a família passou a ser percebida como uma unidade que também deve estar integrada buscando relações mais dialógicas onde todos os membros participam das decisões familiares. Em alguns casos a divisão de tarefas foi redesenhada, já em outros conflitos relacionados aos papéis sociais na vida familiar foram acirrados e nem sempre resolvidos. Mas em sua maioria, o diálogo e respeito aumentaram nas famílias e boa parte dos jovens passou a ser mais respeitado pela família e pela comunidade. Ou seja, o espírito coletivo e a abordagem participativa foram fortalecidos a fim de manter a dinâmica de trocas de experiências enfatizando não desejo de isolamento.

Por fim, tomamos como necessária a denuncia que há um tipo de educação para os agricultores e para os proprietários. Ou seja, um Estado que proporciona uma formação educativa de cultura humanista para os que detêm os meios de produção e uma outra formação aligeirada, precarizada para os filhos dos trabalhadores do campo. Porém, Gramsci (1978) fundamenta a grande diferença da escola do trabalho proposta pelo Estado e pelo movimento socialista: a escola do trabalho é interessada a fim de responder imediatamente as demandas do Estado, do emprego, por outro lado, a escola do trabalho era desinteressada, ou seja, uma escola que propunha uma formação integral, considerando a parte técnica-filosófico-política, a escola unitária. É preciso refletir intensamente sobre essa formação.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, S. Encontro Nacional de Agroecologia – Textos para debate. Rio de Janeiro: ENA/Núcleo Executivo, 2002.
- ALTIERI, Miguel. Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989.
- ARROYO, M. G. Imagens Quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: editora Vozes, 2004.
- BARBOSA, W. Cultura Puri e Educação Popular no Município de Araponga, Minas Gerais: Duzentos Anos de Solidão em Defesa da Vida e do Meio Ambiente. Florianópolis: MOVER/UFSC. 2005. (Tese de doutorado)
- BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. Tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CAVACO, C. Aprender Fora da Escola: percursos de formação experiencial. Educa: Lisboa, 2002 .
- CANÁRIO, R. Prefácio. IN: CAVACO, C.. Aprender Fora da Escola: percursos de formação experiencial. Educa: Lisboa, 2002.
- CENTRO DE TECNOLOGIAS ALTERNATIVAS DA ZONA DA MATA (CTA-ZM). Uma estratégia de Construção Coletiva de Conhecimentos: O Programa de Formação de Agricultores e Agricultoras. Viçosa: mimeo, 2004.
- CINTRÃO, R. P. ONGs, tecnologias agrícolas e representação política do campesinato: uma análise da relação entre o Centro de Tecnologia Alternativa e os sindicatos de Trabalhadores Rurais da zona da mata mineira. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 1996, (dissertação de mestrado).
- EHLERS, E. Agricultura Sustentável – origens e perspectivas de um novo paradigma. 2<sup>a</sup> ed. Guaiába: Livraria e Editora Agropecuária, 1999.
- ENA (Encontro Nacional de Agroecologia). Textos para debate. Rio de Janeiro: ENA/Núcleo Executivo, 2002.
- FARIA, N. e NOBRE, M.. Gênero e Desigualdade. Cadernos Sempreviva. São Paulo: SOF, 1997.
- FREIRE P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 18 ed. 2001.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 18 ed. 1983.

- \_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. Educação com Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 29 ed., 2006.
- GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. 2<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- MARTINS, J. de S. Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo, Hucitec, 1989.
- PACHECO, M. E. L.. A questão de gênero no desenvolvimento agroecológico. In : Encontro Nacional de Agroecologia – Textos para debate. Rio de Janeiro: ENA/Núcleo Executivo, 2002.
- PETERSEN, P. Introdução. IN: Construção do Conhecimento Agroecológico - novos papéis, novas identidades. Caderno do II encontro Nacional de Agroecologia. Articulação Nacional de Agroecologia, Junho de 2007.
- SHIVA, V. Monoculturas da Mente. Perspectivas da Biodiversidade e da Biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.
- THOMPSON, E.P. A miséria da teoria ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de althusser). Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.