

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGROECOSSISTEMAS

**LIMITES E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DA PEDAGOGIA
FREIREANA PELA EXTENSÃO RURAL: O CASO DO
ASSENTAMENTO FAZENDA PIRITUBA II, ITAPEVA, SP**

JULIANA PUTÉRIO DE OLIVEIRA

Florianópolis
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JULIANA PUTÉRIO DE OLIVEIRA

**LIMITES E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DA PEDAGOGIA
FREIREANA PELA EXTENSÃO RURAL: O CASO DO
ASSENTAMENTO FAZENDA PIRITUBA II, ITAPEVA, SP**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Agroecossistemas, Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luis Schlindwein

Co-orientadora: Olga Celestina Durand

FLORIANÓPOLIS

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

O48l Oliveira, Juliana Putério de

Limites e possibilidades na prática da pedagogia freireana pela extensão rural: o caso do assentamento Fazenda Pirituba II, Itapeva, SP / Juliana Putério de Oliveira; orientador: Sandro Luis Schlindwein; co-orientadora: Olga Celestina Durand. – Florianópolis, 2008.
xx, 177f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, 2008.

Inclui bibliografia

1. Extensão rural. 2. Pedagogia freireana. 3. Agroecologia. I. Schlindwein, Sandro Luis. II. Durand, Olga Celestina. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas. IV. Título.

CDU: 631

Catlogação na fonte por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

TERMO DE APROVAÇÃO

JULIANA PUTÉRIO DE OLIVEIRA

LIMITES E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA PELA EXTENSÃO RURAL: O CASO DO ASSENTAMENTO FAZENDA PIRITUBA II, ITAPEVA, SP

Dissertação aprovada em 24/10/2008, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina.

Sandro Luis Schlindwein
Orientador

Olga Celestina Durand
Co-orientadora

Alfredo C. Fantini
Coordenador do PGA

BANCA EXAMINADORA:

Ademir A. Cazzela
Presidente (CCA/UFSC)

Claire Cerdan
Membro (CCA/UFSC)

Teresinha Maria Cardoso
Membro (CED/UFSC)

Álvaro A. Simon
Membro (EPAGRI)

Florianópolis, 24 de outubro de 2008

Dedico

à memória de Hiram e

à Ana, meus pais

humanistas.

Agradeço:

À regional do MST em Itapeva, pela receptividade e acolhimento.

Aos dirigentes, lideranças e agricultores do assentamento Pirituba II que participaram da pesquisa.

Ao Instituto Giramundo Mutuando, pela disponibilidade, participação e interesse na pesquisa.

Ao “Mamona”, o professor Mauro Vianello Pinto, por sua atenção, pelas muitas conversas e por sua imprescindível ajuda durante a pesquisa de campo.

Ao professor Eros Marion Mussoi, por ter-me orientado desde a construção do projeto de pesquisa até o término da pesquisa de campo, sempre de forma muito sensível, fazendo aflorar minha sensibilidade e meus próprios motivos, estimulando minhas construções pessoais e intelectuais.

À professora Olga Durand, pela oportunidade de convívio com uma pessoa tão bem-humorada, divertida, apaixonada, viva! Além, é claro, de sua co-orientação ter sido fundamental para o recorte do tema desta dissertação, para a análise dos resultados da pesquisa e para a conclusão do meu exercício acadêmico. Por sua amizade e seu comprometimento.

Ao professor Sandro L. Schlindwein, por sua solicitude e orientação, sempre oferecendo importantes e fundamentais contribuições e, principalmente, exigindo meu distanciamento crítico e rigor científico, ensejando novas reflexões e aprofundamentos.

A todos os professores do PGA de cujas disciplinas fui aluna e que contribuíram, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento do meu exercício acadêmico.

Ao Sérgio, sempre atencioso, compreensivo, por seu companheirismo e apoio.

Aos colegas e amigos do PGA, pelos bons momentos, pelas conversas e pelos aprendizados, em especial à Rosanne, Manuela, ao Juan Carlos e Alejandro.

À minha irmã, Mila, pela solidariedade no decorrer do mestrado e por seu apoio.

À minha mãe, pelo seu grande apoio e carinho.

À Janete, sempre solícita, e aos funcionários do CCA, sempre preparando e/ou fazendo parte dos ambientes.

Ao CNPq, pela bolsa recebida durante os dois anos de mestrado.

(...) Tentar a conscientização dos indivíduos
com quem se trabalha, enquanto com eles
também se conscientiza, este e não outro nos parece ser
o papel do trabalhador social que optou pela mudança (...)

Paulo Freire, 1985.

RESUMO

LIMITES E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA PELA EXTENSÃO RURAL: O CASO DO ASSENTAMENTO FAZENDA PIRITUBA II, ITAPEVA, SP

Atualmente, serviços de assistência técnica e extensão rural que atuam com a agroecologia buscam seguir a orientação teórica e política de incorporar, às suas práticas metodológicas ditas “participativas”, princípios pedagógicos construtivistas, como os da pedagogia freireana. Contudo, discussões acadêmicas têm apontado para os riscos existentes de uso acrítico e mecânico das metodologias “participativas”, devido à não incorporação dos princípios pedagógicos que seriam responsáveis por uma nova intencionalidade nesses processos educativos, tornando-os “libertadores”, se pensados pela ótica de Paulo Freire. Esta pesquisa insere-se neste campo de discussão: abordou as práticas metodológicas desenvolvidas por extensionistas de uma organização não governamental atuante na Extensão Rural “Agroecológica”, o Instituto Giramundo Mutuando (SP), com o objetivo geral de analisar e discutir, sob perspectivas da pedagogia freireana, limites e possibilidades em sua postura pedagógica. Incluiu, também, dois objetivos específicos: identificar os elementos pedagógicos presentes nessas práticas metodológicas e caracterizar a postura pedagógica dos extensionistas que as desenvolvem. A pesquisa qualitativa foi realizada na forma de um estudo de caso, por meio de observação participante, análise documental e entrevista semi-estruturada. Os resultados foram dispostos em duas categorias de análise: apropriação de conhecimentos e participação social dos agricultores. As interpretações dos resultados analisados indicaram, como possibilidades, que os extensionistas demonstram, às vezes, algumas condições necessárias ao exercício do diálogo, na perspectiva do pensamento de Paulo Freire, como humildade, respeito aos saberes dos educandos e à sua identidade cultural. No entanto, limites identificados em suas posturas indicaram seu distanciamento, e em alguns momentos de forma bastante acentuada, da postura requerida pela pedagogia freireana. Tanto o diálogo entre técnicos e agricultores, como a participação social dos agricultores, que decorreria desse diálogo, mostraram-se muito frágeis no processo educativo. Entende-se, por isso, que a postura pedagógica desses extensionistas é, ainda, em muitos aspectos, condizente com o que Paulo Freire denominou de educação bancária, baseada na relação antidialógica pela qual é o educador quem faz as opções, no processo educativo, e quem as prescreve aos educandos. Constatou-se que a própria transição agroecológica, objeto de trabalho dos extensionistas rurais com os agricultores, acaba por ser uma “prescrição” a ser seguida, para parte dos agricultores envolvidos na pesquisa.

Palavras-chave: Extensão Rural. Pedagogia Freireana. Agroecologia

ABSTRACT

LIMITS AND POSSIBILITIES OF PAULO FREIRE'S PEDAGOGICAL PRACTICE IN RURAL EXTENSION: THE CASE OF THE RURAL SETTLEMENT PIRITUBA II FARM, IN ITAPEVA, SÃO PAULO, BRAZIL

Some agroecological rural extension services are actually using constructivist theoretical approaches to support their methodological practices. An example include principles of Paulo Freire's pedagogy for freedom. However, the way these principals are incorporated into practice are controversial and there are some constraints limiting their use. This Thesis analyzes the Agroecological rural extension pedagogical experience developed by Giramundo Mutuando Institute, a NGO in São Paulo State, Brazil. The general objective is analyze and discuss, according to Paulo Freire's pedagogical principles, limits and opportunities of the Giramundo's pedagogical process. The study also included two specific objectives: analyze pedagogical evidences present in methodological practices and characterize the pedagogical approach of rural extensionist's practices. Methodological procedures involved a qualitative research developed in a case study which used methods such as participant observation, document's content analysis and semi-structured interviews. Interpretation of results showed that extensionists demonstrated, in some moments, a dialectic approach in their communication practice, according to Paulo Freire's pedagogy. This interpretation is supported by evidences of humility, respect for local knowledge and cultural identity. However, in other moments extensionist's practices are far away from Freire's pedagogical principles. In these cases, both dialogue between technicians and farmers as well as farmer's social participation, which should be consequence of the dialogue, demonstrated to be very weak in educational process. Transition from conventional agriculture to agroecology, the main objective of extensionist's work in this case study, has demonstrated more evidences of a prescription (from extensionists to farmers) than a social construction result of a work involving extensionists with farmers.

Key-words: Rural Extension. Paulo Freire's pedagogy. Agroecology

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração	Página
Foto 1: reunião semanal da equipe do Instituto Giramundo Mutuando, em sua sede, acompanhada em observação participante	55
Figura 1: micro-região homogênea de Itapeva, em que se localizam as cidades de Itaberá e Itapeva	61
Tabela 1: assentamentos implantados na Fazenda Pirituba II	63
Foto 2: paisagem comum na Fazenda Pirituba II - campos de monocultura de grãos e pinus	64
Foto 3: sede da COPAFASP, cooperativa da área II	68
Foto 4: vista das casas de uma das agrovilas da área III, em que os assentados se organizam na COPAVA	70
Foto 5: sede da Cooperativa Agropecuária Avó Aparecida (COPAVA).....	71
Foto 6: placa sobre a experiência agroecológica da COPAVA, em sua entrada, divulgando-a	81
Foto 7: placa sobre a experiência agroecológica do grupo Beira-Rio, em sua entrada, divulgando-a	83
Quadro 1: perfil dos entrevistados no assentamento Fazenda Pirituba II	85
Foto 8: fileira de bananeiras entre diferentes espécies de adubos verdes, na experiência da COPAVA	93
Foto 9: monitoramento da cobertura do solo em experiência agroecológica do Projeto Gigante Guarani, no entorno de Botucatu, SP, acompanhado em observação participante	98

Foto 10: primeiro cacho de bananas a ser colhido na experiência agroecológica. Ao fundo, cana ecológica	106
Foto 11: cerca viva da experiência agroecológica, composta por amoreiras e astrapéias	107
Foto 12: vista parcial da experiência: milho e, ao fundo, uma fileira de feijão guandu	119
Foto 13: técnica da visualização sendo utilizada em reunião entre técnicos do IGM e agricultores envolvidos do projeto Gigante Guarani, no entorno de Botucatu. A técnica faz registros na cartolina	125
Foto 14: solo sob a cobertura seca da mucuna.....	130
Foto 15: colheita do milho, na experiência agroecológica	131
Quadro 2: matriz de observação/monitoramento do grupo BEIRA-RIO	173
Quadro 3: matriz de observação/monitoramento grupo da COPAVA	174
Figura 2: ficha de monitoramento elaborada pelo Instituto Giramundo Mutuando (frente)	175
Figura 3: ficha de monitoramento elaborada pelo Instituto Giramundo Mutuando (verso)	176

LISTA DE ABREVIACES

ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural

COPAVA – Cooperativa de Produo Agropecuária Av Aparecida

DRPbio – Diagnóstico Rápido Participativo da Biodiversidade

ERA - Extensão Rural Agroecológica

IAP – Investigao-Ao-Participativa

IGM – Instituto Giramundo Mutuando

INCRA - Instituto Nacional de Colonizao e Reforma Agrária

ITESP – Fundao Instituto de Terras do Estado de São Paulo

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

PNATER – Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

PROGERA – Programa de Extensão Rural Agroecológica de Botucatu e região

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SAF – Sistema Agroflorestal

SAF – Secretaria da Agricultura Familiar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Abordagem metodológica: fundamentos teóricos	23
Estrutura da dissertação	27
1. UM PASSEIO ENTRE PENSAMENTOS	29
1.1 Agroecologia: algumas aproximações teóricas e metodológicas	31
1.2 O pensamento de Paulo Freire: bases pedagógicas para uma nova forma de atuar	36
1.3 As categorias de análise que orientaram a pesquisa	50
1.3.1 Categoria apropriação de conhecimentos	50
1.3.2 Categoria participação social	52
2. NA TRILHA DAS DESCOBERTAS	
2.1 O Universo de Estudo	54
2.1.1 O Instituto Giramundo Mutuando	54
2.1.1.1 Caracterização do PROGERA no Assentamento Fazenda Pirituba II	58
2.1.2 O Assentamento Fazenda Pirituba II	61
2.1.2.1 A organização produtiva nas áreas de assentamento.....	64
2.1.2.2 Discussões recentes sobre o modelo produtivo no assentamento.....	71

2.2 Metodologia: as fases da pesquisa	74
2.2.1 A escolha dos grupos de experiência agroecológica	77
2.2.2 A escolha dos integrantes dos grupos a serem entrevistados.....	79
2.2.3 A escolha do técnico do INCRA a ser entrevistado	84
2.2.4 Resumo esquemático das fases da pesquisa e metodologias aplicadas	86
2.2.5 Os conteúdos das entrevistas: como as categorias de análise foram investigadas	87
3. ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES: A ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS	90
3.1 As entrevistas com agricultores dos grupos de experiência agroecológica	91
3.1.1 Cooperativa Avó Aparecida (COPAVA)	91
3.1.1.1 - 1º Bloco de indicadores: de diálogo	92
3.1.1.2 - 2º Bloco de indicadores: expressões importantes da apropriação de conhecimentos	105
3.1.2 Grupo informal de trabalho Beira-Rio	114
3.1.2.1 - 1º Bloco de indicadores: de diálogo	114
3.1.2.2 - 2º Bloco de indicadores: expressões importantes da apropriação de conhecimentos	130
3.2 Síntese e reflexões comparativas entre resultados e interpretações	134

4. ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES: A ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL	140
4.1 Cooperativa Avó Aparecida (COPAVA)	140
4.2 Grupo informal de trabalho Beira-Rio	148
4.3 Síntese e reflexões comparativas entre resultados e interpretações	158
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	173

INTRODUÇÃO

Para apresentar o problema de estudo dessa dissertação, é preciso abordar brevemente alguns aspectos da história dos serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) brasileira. Estes foram iniciados no país no fim da década de quarenta, no contexto da política desenvolvimentista do pós-guerra, com os objetivos de promover a melhoria das condições de vida da população rural e de apoiar o processo de modernização¹ da agricultura, inserindo-se nas estratégias voltadas à política de industrialização do país (BRASIL, 2004).

Os serviços de ATER passaram por diversas fases em sua história, tanto organizativas como de forma de atuação, em função de conjunturas políticas nacionais e mundiais². Dessas fases, interessa-nos abordar aspectos relativos à forma de atuação desses serviços, para se chegar à presente.

No fim da década de 60, a modernização da agricultura passou a ser intensificada por meio de aparatos estatais como crédito, pesquisa e extensão (MOREIRA e CARMO, 2004). Dessa forma, serviços de ATER puderam fortalecer sua ação na transferência, para os agricultores, de inovações tecnológicas e de insumos e bens produzidos pela indústria, em um processo denominado difusionismo (RUAS et al, 2006). Este caracteriza-se por formas de

¹ A modernização conservadora da agricultura ocorreu como reflexo da orientação da economia norte-americana no fim da Segunda Guerra Mundial, de retomada de seu crescimento econômico capitalista pautado na expansão de mercados e sustentado pelo aumento das exportações de produtos para países “em desenvolvimento” (RUAS et al, 2006). O termo “modernização” é utilizado para designar um processo de mudanças na agricultura no período moderno, de substituição dos métodos tradicionais de manejo de fertilidade e controle de pragas, como adubação verde, rotações, compostagem e rizipiscicultura por pacotes tecnológicos (adubos químicos e pesticidas), sob o argumento de garantir uma ampla adaptabilidade de variedades. Em geral, fala-se em modernização desconsiderando-se que suas raízes estão nos sistemas tradicionais de produção, já que as próprias variedades que passaram a ser usadas sob o manejo industrial são as que começaram a evoluir no período neolítico e, por isso, já eram altamente produtivas (MILLER, 2008). Já a qualificação “conservadora”, relaciona-se ao fato de que essa modernização visava modificar o perfil da produção agropecuária nacional sem alterar a estrutura fundiária, extremamente concentrada (SÃO PAULO, 2000).

² Ruas et al (2006) expõem sobre essas fases, dividindo-as por períodos temporais e suas características correspondentes. Simon (2006) as descreve em relação aos paradigmas de manejo ambiental.

comunicação indutórias, tratando os agricultores como meros receptores de “novas idéias”, persuadindo-os a adotar os comportamentos esperados pela extensão rural (MUSSOI, 2006).

Segundo Ruas et al (2006), entre 1964 e 1979, período em que o difusionismo ocorreu de forma mais marcada, valorizou-se a expansão das áreas de produção, privilegiando grandes projetos e monoculturas, sob os princípios da economia de escala, de aumento da produção e da produtividade. Houve uso intensivo e indiscriminado de insumos, máquinas e incrementos agrícolas, o que resultou na exclusão de pequenos produtores e na intensificação do êxodo rural. Além disso, ocorreu o aumento da concentração de renda e da estrutura fundiária em favor dos grandes produtores, e grandes desequilíbrios ambientais.

Contudo, a partir da década de 80, iniciaram-se debates sociais sobre a crise socioambiental da agricultura brasileira e a reforma agrária, e ocorreu o fortalecimento de movimentos sociais e organizações de pequenos produtores e trabalhadores rurais, com a participação de agricultores, trabalhadores rurais e outros segmentos sociais. Iniciou-se o processo de redemocratização do país, que culminou, dentre outras conquistas constitucionais, com o dever assumido pela União, na Constituição Federal de 1988, de manter o serviço de ATER pública e gratuita a pequenos produtores e assentados de reforma agrária (RUAS et al, 2006).

No início da década de 90, porém, a Extensão Rural foi extinta como política pública federal, deixando um vácuo político-estratégico, ficando sob a responsabilidade dos Estados federados manter o serviço com recursos próprios (MUSSOI, 2008). As instituições que sobreviveram a esse processo passaram a ser pressionadas pelos movimentos sociais e organizações de trabalhadores rurais para que cumprissem os direitos constitucionais que já lhes haviam sido assegurados; isso contribuiu para o estabelecimento de novas relações entre a sociedade civil organizada e o Estado e para a legitimação de metodologias participativas

junto aos agricultores familiares e suas formas organizativas (RUAS et al, 2006). No ano de 2003, o governo federal resgatou a extensão rural como política pública (MUSSOI, 2008); o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF), sistematizou as reivindicações da agricultura familiar e profissionais da ATER, apresentadas em seminários estaduais e nacionais, elaborando a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – PNATER³ (RUAS et al, 2006).

Esta política, em consonância com debates da sociedade sobre a necessidade de apoio a formas de desenvolvimento menos impactantes aos recursos naturais e aos ambientes, passou a orientar os serviços de ATER a abordarem a agroecologia, mediante metodologias participativas, propiciando a construção coletiva de saberes, o intercâmbio de conhecimentos e o protagonismo dos atores na tomada de decisões (BRASIL, 2004).

Na PNATER, assume-se a agroecologia como um enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agricultura sustentáveis (CAPORAL e COSTABEBER apud BRASIL, 2004). Dentre outras visões, a agroecologia é assumida também como “a aplicação dos princípios e conceitos da ecologia no manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis” (GLIESSMAN apud BRASIL, 2004), em um horizonte temporal, partindo do conhecimento local que, integrado ao conhecimento científico, dará lugar à construção e expansão de novos saberes socioambientais, alimentando

³ A PNATER estabelece um Sistema Nacional Descentralizado de ATER Pública, do qual podem participar entidades credenciadas como instituições públicas de ATER, empresas de ATER vinculadas ou conveniadas com o setor público, serviços de extensão pesqueira, organizações de agricultores familiares que atuem em ATER, organizações-não-governamentais, cooperativas de técnicos e agricultores, estabelecimentos de ensino que executem atividades em ATER, Casas Familiares Rurais, Escolas Família Agrícola e outras. O MDA aloca recursos orçamentários para ações de Programas Estaduais de ATER, para o financiamento de instituições ou organizações de ATER credenciadas que tenham trabalho permanente e continuado no âmbito dos Estados ou Municípios; além disso, são canalizados recursos para entidades de ATER credenciadas, cujos projetos tenham sido avaliados e selecionados, e que atendam as exigências da política com relação às condições mínimas de infra-estrutura, equipes multidisciplinares, capacitação técnica, garantia de continuidade dos serviços aos grupos/comunidades beneficiárias dos projetos, dentre outras (BRASIL, 2004).

permanentemente o processo de transição agroecológica (CAPORAL e COSTABEBER apud BRASIL, 2004).

Com essas novas orientações aos serviços de ATER, lançou-se um desafio pedagógico aos extensionistas rurais. É um desafio porque, conforme expõe Lisita (2007), o caráter pedagógico da ação educativa se expressa na sua intencionalidade e no seu direcionamento, considerando-se que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade. Esta é desigual, baseada em relações sociais de antagonismo e de exploração. A pedagogia exige um posicionamento claro sobre qual direção a ação educativa deve tomar, sobre que tipo de homem pretende formar. Sob essa perspectiva, as ações educativas dos serviços de ATER devem ser direcionadas não mais para conduzir os agricultores familiares⁴ à adoção de um modelo modernizante, mediante a forma de comunicação difusionista, mas para expressar uma nova intenção: de construir, com os agricultores, conhecimentos que possam ser úteis às suas realidades, respeitando, para isso, os seus saberes e a sua cultura, estabelecendo com eles uma nova forma de comunicação, facilitando processos que possam surgir de forma espontânea. Caporal e Costabeber (2004, p. 94) qualificaram esse novo serviço de extensão, voltado aos princípios da agroecologia, como Extensão Rural “Agroecológica”⁵, atribuindo-lhe o conceito e o objetivo que se

⁴ Segundo Lamarche (1997), a exploração familiar é uma unidade de produção agrícola onde propriedade e trabalho estão intimamente ligados à família. Ela comporta um espectro diversificado de formas sociais produtivas, englobando desde a agricultura pouco dependente do exterior e muito familiar (tipo camponesa ou de subsistência), até a agricultura muito dependente do exterior e pouco familiar (tipo empresa). Neste caso, a família não possui papel central na tomada de decisão e na organização de estratégias e a terra representa apenas um instrumento de trabalho.

⁵ Mussoi (2008) expõe que, como “pano de fundo” da busca pelo desenvolvimento “sustentável”, existe uma questão profundamente pedagógica, na medida do envolvimento da população e dos técnicos/cientistas na valorização, resgate e produção coletiva de conhecimentos, que sejam coerentes com ela. Ele chama a atenção para o fato de que, no campo concreto dessa busca, os discursos estão cheios de eufemismos e modismos, pois “*estamos vivendo uma época de um certo 'messianismo ecológico', onde tudo vale desde que tenha as palavras 'ecológico', 'agroecológico', 'sustentabilidade', 'participação'*” (MUSSOI, 2008, p. 20). Corroborando o exposto por ele, vê-se certo “messianismo ecológico” presente no próprio conceito e objetivo da Extensão Rural “Agroecológica”, em que se prega a construção coletiva de conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, não se trata o desenvolvimento “sustentável” e a agroecologia como transformações que deveriam decorrer dessa produção coletiva, e sim como transformações pré-determinadas, incorrendo em uma contradição que dá margem a uma nova forma de difusionismo. Chama-se a atenção, também, para o

seguem:

um processo de intervenção de caráter educativo e transformador, baseado em metodologias de investigação-ação-participante que permitam o desenvolvimento de uma prática social mediante a qual os sujeitos do processo buscam a construção e sistematização de conhecimentos que os leve a incidir conscientemente sobre a realidade. (CAPORAL e COSTABEBER, 2004, p. 94).

Esses autores completam, expondo que o objetivo da Extensão Rural “Agroecológica” (ERA) deve ser o de:

alcançar um modelo de desenvolvimento socialmente equitativo e ambientalmente sustentável, adotando os princípios teóricos da Agroecologia como critério para o desenvolvimento e seleção das soluções mais adequadas e compatíveis com as condições específicas de cada agroecossistema e do sistema cultural das pessoas implicadas em seu manejo. (CAPORAL e COSTABEBER, 2004, p. 94).

Os agentes desse serviço de extensão têm-se apoiado no uso de metodologias participativas e em processos de ensino-aprendizagem baseados na abordagem pedagógica construtivista⁶. Essa abordagem pedagógica é, porém, muito vasta, englobando muitas correntes de pensamento. Uma delas é a corrente pedagógica progressista freireana, em cujos princípios agentes de extensão rural dizem inspirar-se, atualmente, para desenvolver suas práticas metodológicas.

O legado teórico-metodológico de Paulo Freire oferece subsídios para mudanças na forma de atuação dos agentes de extensão rural em sua relação com os agricultores familiares, favorecendo, em especial, a participação do saber dos agricultores nos processos de ensino-aprendizagem e, também, sua inserção social para participar da gestão social dos processos de

fato de que o conceito sugere a existência de apenas uma realidade, indo contra os pressupostos do paradigma construtivista, no qual se assenta a Agroecologia. Segundo Pinheiro (1995, p.40), este paradigma “*envolve pesquisa em cognição e percepção sob o argumento de que as pessoas têm sua própria visão do mundo e que cada uma constrói sua própria realidade*”.

⁶ O construtivismo é um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de sua aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno da qual são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos. Esse ideário está fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais (ROSSLER, 2000). Arce (2000) destaca algumas características do construtivismo: a aprendizagem ocorre a partir das representações internas do sujeito; a interpretação pessoal rege o processo de conhecer; a aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem; o conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção que cada pessoa realiza.

transformação que lhes dizem respeito (RUAS et al, 2006). Na ótica da pedagogia freireana, os agricultores devem se tornar agentes da ação (FREIRE, 1978), ou seja, ativos para decidir aspectos relativos a transformações que percebam como necessárias em suas realidades. Quando isso ocorre, pode-se interpretar que sua participação social está sendo possibilitada, pois se tornam ativos para participar da gestão social dos processos de transformação.

Contudo, essa é uma proposta de atuação pedagógica para a extensão rural ainda recente e, por isso, incipiente; como diz Mussoi (2006), se não houver entendimento dos princípios pedagógicos que estão sustentando “metodologias” (mesmo as ditas participativas), corre-se o risco de adotar o método sem a percepção das dimensões políticas e humanas que levam à verdadeira libertação e, especificamente, à produção coletiva e universalização de conhecimentos, e à organização social. Corre-se o risco de adotar métodos de forma mecânica e acrítica. Se ocorrer o que esse autor expõe, o uso mecânico de métodos, significa que a ação educativa não está sendo desenvolvida segundo uma nova intencionalidade, ou seja, o caráter pedagógico da ação educativa não está sofrendo mudanças.

Dessas reflexões surge a pergunta que ensejou essa pesquisa: considerando-se os princípios da pedagogia progressista freireana, que levariam à participação dos agricultores com seus saberes e à sua participação social, como eles têm se traduzido nas práticas metodológicas dos agentes de Extensão Rural “Agroecológica”? Essa pergunta se relaciona a uma necessidade⁷ atual, que atende a questionamentos acadêmicos, de investigar como as metodologias participativas têm sido utilizadas pelos extensionistas rurais, se de fato sob

⁷ Poucas pesquisas têm sido realizadas, no campo da extensão rural, com o propósito de analisar a sua atuação pedagógica, especificamente com relação aos princípios pedagógicos que estão sustentando o uso das chamadas metodologias “participativas”, em contextos de atuação em agroecologia. Em revisão bibliográfica de teses e dissertações, em quatro universidades públicas que possuem pós-graduação em extensão rural, educação agrícola, agroecossistemas, educação e engenharia agrícola, de um total de 318 publicações relacionadas à extensão rural, no período de 2004 a 2008, seis aproximavam-se da questão pedagógica na extensão rural, mas não com o foco específico no pensamento pedagógico de Paulo Freire.

novas perspectivas pedagógicas.

A pesquisa desenvolvida destinou-se a contribuir com essa necessidade, pela análise das práticas metodológicas de uma organização não governamental atuante na Extensão Rural “Agroecológica” (ERA), o Instituto Giramundo Mutuando⁸ (IGM), para caracterizar sua atuação pedagógica. O assentamento rural do Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST) abrangido pela Extensão Rural Agroecológica, foco desse estudo, é o Fazenda Pirituba II, de Itapeva, SP, onde o Instituto Giramundo Mutuando atua há quase três anos. A análise das experiências de transição agroecológica nesse assentamento, sob perspectivas pedagógicas, vai ao encontro de um interesse da própria instituição, de ter uma observação externa para elucidar aspectos de sua própria atuação pedagógica.

Como o Instituto Giramundo Mutuando afirma basear suas atividades na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, partiu-se, nessa pesquisa, do pressuposto de que ele tem procurado incorporar os princípios da corrente progressista freireana em sua atuação metodológica. Desta forma, estipulou-se, para a pesquisa, o objetivo geral de analisar e discutir, sob perspectivas da pedagogia progressista freiriana, os limites e as possibilidades da Extensão Rural Agroecológica realizada pelo Instituto Giramundo Mutuando. Foram definidos, também, dois objetivos específicos: primeiro, o de identificar elementos pedagógicos presentes nas práticas metodológicas da instituição, verificando se ocorria a participação dos agricultores com seus saberes, pelo diálogo, e sua participação social; segundo, de caracterizar a postura pedagógica do Instituto Giramundo Mutuando.

O interesse em pesquisar essa área do conhecimento decorre da trajetória acadêmica da mestrand, bióloga licenciada que realizou sua instrumentação⁹ na área de educação

⁸ O Instituto Giramundo Mutuando é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que iniciou seu trabalho na Extensão Rural Agroecológica no ano de 2004, em assentamentos no Estado de São Paulo.

⁹ Modalidade de trabalho de conclusão do curso de graduação em ciências biológicas, voltado à licenciatura,

ambiental, quando desenvolveu o interesse por aprofundar a compreensão sobre como podem ocorrer mudanças na forma de se lidar com os recursos naturais. O tema da Agroecologia, da Extensão Rural e da Pedagogia Progressista de Paulo Freire pareceram um caminho que poderia ajudá-la a ampliar seus entendimentos.

Abordagem metodológica: fundamentos teóricos

Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, na forma de um estudo de caso. Trivínos (1987) ressalta duas peculiaridades fundamentais que caracterizam pesquisa qualitativa e justificam sua existência: sua tendência definida, de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e, relacionada com a anterior, a rejeição da neutralidade do saber científico. Segundo esse autor, aproximações etnográficas ofereceram contribuições que ajudaram a moldar o que se denomina pesquisa qualitativa, como o fato de se tomar a realidade a ser conhecida e o investigador como duas realidades culturais. Do reconhecimento disso surgem implicações metodológicas para a pesquisa. A atividade do pesquisador está marcada, necessariamente, por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga; não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo.

A visão da realidade social e cultural, implicada na pesquisa qualitativa, obriga o pesquisador a considerar uma série de estratégias metodológicas, marcadas pela flexibilidade investigativa. Prescinde-se da apresentação de hipóteses¹⁰ rígidas a priori; as perguntas formuladas inicialmente podem ser enunciadas de outra maneira ou em parte ou totalmente substituídas em função de resultados e evidências que o pesquisador configure, gerando

pela qual se realiza a produção de material didático.

¹⁰ Pertencem, em geral, ao campo de estudos experimentais. Elas surgem após a formulação do problema e, diante delas, o investigador vislumbra prováveis soluções. Envolvem uma possível verdade, um resultado provável. Contudo, os estudos exploratórios e descritivos também podem aceitá-las, além das questões de pesquisa (TRIVINOS, 1987).

hipóteses novas (TRIVIÑOS, 1987).

Entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, Triviños (1987) destaca o estudo de caso como um dos mais relevantes. O estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Nele, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. O grande valor do estudo de caso é o fato de ele fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, pois seus resultados podem permitir a formulação de hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.

No âmbito metodológico da pesquisa qualitativa, ela se caracteriza por ter uma rota pela qual se faz a escolha de um assunto ou problema, uma coleta de dados e análise de informações. No entanto, não se segue uma seqüência rígida dessas etapas. Pelo contrário, a coleta e análise dos dados não são divisões estanques, sendo que as informações recolhidas são interpretadas e isso pode originar a exigência de novas buscas de dados (TRIVIÑOS, 1987).

Não há preocupações severas, em pesquisas qualitativas, com relação à quantificação de amostragem. Pode-se decidir, intencionalmente, o tamanho da amostra, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987).

Trivinos (1987) comenta que, pelo fato de nesse tipo de pesquisa o pesquisador considerar a participação do sujeito como um elemento de seu fazer científico, ele se apóia em técnicas e métodos que oferecem essa possibilidade. Assim, esse autor destaca, dentre outras técnicas, a entrevista semi-estruturada e a observação livre, técnicas que foram utilizadas no estudo de caso apresentado nessa dissertação.

Segundo Minayo (2002), a técnica da observação participante é realizada por meio do

contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para a obtenção de informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Esta técnica se mostrava adequada para conhecer a forma de organização do Instituto Giramundo no que se referisse a seus processos decisórios internos e à formação de sua capacidade técnica. Por meio da observação participante seria possível identificar elementos que pudessem auxiliar na caracterização da postura pedagógica institucional e de seus técnicos, contemplando os objetivos específicos da pesquisa.

O modo como a observação participante foi realizada vai ao encontro do exposto por Minayo (2002), segundo a qual há variações no desenvolvimento dessa atividade, podendo haver maior ou menor grau de participação nas dimensões de vida do grupo a ser estudado. Na pesquisa, essa variação de formas esteve presente em função do tipo de atividade acompanhada.

Com relação ao uso da técnica da entrevista semi-estruturada, considerou-se o exposto por Trivinos (1987), para quem a entrevista semi-estruturada:

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINOS, 1987, p.146).

Essa técnica foi escolhida, portanto, para que os atores envolvidos pudessem participar da conformação da pesquisa, ao longo dela. Como o foco do estudo seria um processo que já havia chegado ao fim e se tinha pouco conhecimento sobre ele e sua repercussão, era de interesse da pesquisa que os entrevistados pudessem oferecer informações da forma mais livre possível, inclusive porque seria necessário, em muitos momentos, apelar à sua memória. Para isso, a maior flexibilidade da entrevista ajudaria.

Observou-se, pelo fato de os entrevistados terem tido liberdade de expressão,

propiciada pelas entrevistas semi-estruturadas, que algumas respostas ofereciam pistas de novos caminhos a serem explorados na entrevista em curso ou com outros entrevistados, posteriormente. Esse fato indica que as entrevistas semi-estruturadas permitiram que os entrevistados ajudassem no contorno da pesquisa e em sua delimitação, corroborando o exposto por Trivinos, citado acima.

A forma como as entrevistas foram conduzidas, durante a pesquisa, aproxima-se do exposto por Richardson (1999) sobre o que ele denomina entrevista guiada. Esse autor diz que o entrevistador pode ter uma idéia geral do tema da entrevista, mas o que o interessa é o aprofundamento por parte do entrevistado, que este faça os relatos nas suas próprias palavras. As perguntas dependem do entrevistador, que guia o entrevistado, mas este tem a liberdade de se expressar como quiser e, conseqüentemente, de aprofundar ou não determinado tema.

Considera-se que, em alguns momentos, a pesquisa se guiou pela técnica da triangulação. Esta, segundo Triviños (1987), tem o objetivo de tornar a descrição, a explicação e a compreensão do foco de estudo mais abrangente, assumindo que os fenômenos sociais não se dão de forma isolada, mas têm raízes históricas, significados culturais e vinculações a uma macro-realidade social. Assim, nesse enfoque valorizam-se, na coleta de dados, os processos e produtos elaborados pelo pesquisador (por meio de fontes como observação livre, entrevistas, questionários, etc); os elementos produzidos pelo meio do sujeito analisado, como formas variadas de registros documentais relacionados com o foco de estudo, além de processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social em que ele se insere, relacionados a modos de produção e seus condicionantes.

Tendo como referência a exposição desse autor, entende-se que a triangulação foi realizada, já que se utilizaram diferentes métodos para a coleta de dados, como a análise de

registros documentais e históricos sobre o Instituto Giramundo Mutuando e o assentamento rural Fazenda Pirituba II, a observação participante e a entrevista semi-estruturada, envolvendo diversos atores, o que tornou possível certa confrontação de dados e, também, uma caracterização ampla sobre o foco de estudo. Conseqüentemente, esclareceram-se entendimentos e reforçaram-se as interpretações que foram sendo feitas no transcorrer da pesquisa, que puderam ser mais abrangentes, dentro de certos limites.

Os detalhes relativos à aplicação das metodologias de pesquisa serão oferecidos ao leitor no capítulo II, na descrição das fases da pesquisa.

Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, abordam-se os referenciais teóricos que embasaram a realização da pesquisa e suas interpretações. São apresentadas algumas aproximações ao tema da agroecologia e sua inserção no contexto mundial e, conseqüentemente, nacional, apenas para contextualização do objeto de estudo, a extensão rural “agroecológica”. Contudo, como o foco principal dessa dissertação é relativo à incorporação do pensamento pedagógico de Paulo Freire pelo serviço de Extensão Rural Agroecológica, nesse capítulo a Pedagogia Progressista de Paulo Freire mereceu destaque. São indicados, na continuidade desse segmento teórico, alguns elementos dessa pedagogia que orientaram a coleta de dados e as interpretações da pesquisa, compondo “categorias” de análise.

No segundo capítulo apresentam-se as caracterizações dos dois universos de estudo envolvidos na pesquisa: o Instituto Giramundo Mutuando, instituição que realiza a extensão rural “agroecológica”, e o assentamento Fazenda Pirituba II. O primeiro foi caracterizado com base em documentos da instituição cedidos à pesquisa e em observação participante. A

caracterização do assentamento baseou-se em registros documentais do assentamento, em revisão bibliográfica e em entrevistas de dirigente do MST e agricultores.

Expõem-se, no terceiro e quarto capítulos, os resultados da pesquisa, suas interpretações e discussões, tendo como referência as exposições teóricas do primeiro capítulo capítulo. O quinto capítulo, por fim, apresenta algumas considerações sobre as interpretações apresentadas, relacionando-as aos objetivos da pesquisa e fazendo algumas relações entre elas e elementos apresentados no segundo capítulo, relativos às caracterizações dos universos de estudo.

1. UM PASSEIO ENTRE PENSAMENTOS

A partir do momento em que a idéia de progresso, como acumulação e evolução tecnológica crescentes, se tornou uma diretriz predominante mundialmente, diferentes sociedades buscaram realizá-la. Assim, países do chamado “Terceiro Mundo” foram induzidos a orientar-se, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, por uma teoria básica do desenvolvimento, mediante a qual industrializaram-se, urbanizaram-se e tornaram-se exportadores de bens manufaturados. Suas sociedades, desta forma, passaram a demonstrar sinais de modernidade: a máquina estatal foi modernizada e, para tanto, organizada autoritariamente (BUARQUE, 1990).

O desenvolvimento rural brasileiro, inserido nesse contexto de pensamento econômico, pelo qual se deveria aumentar a produção e a produtividade agrícolas (RUAS et al, 2006), foi conduzido especificamente ao crescimento econômico. A modernização industrial da agricultura tornou-se um instrumento para atingi-lo, sob o argumento de que o aumento da produtividade agrícola seria a solução para atenuar a pobreza e a desigualdade nos países periféricos (MOREIRA e CARMO, 2004).

Contudo, os impactos causados por esse modelo produtivo na agricultura têm-se mostrado graves: além do desgaste ambiental provocado pelo uso intensivo de agrotóxicos e pelo desmatamento de grandes áreas, houve expulsão massiva da população rural para as periferias dos centros urbanos (CARNEIRO e MALUF, 2005). Esses mesmos autores afirmam que o modelo da agricultura produtivista tem diminuído o papel da agricultura familiar na coesão econômica e social e sua função de refúgio para as famílias pobres, contribuindo assim para o crescimento das disparidades e das dinâmicas de exclusão. Esta se deu pelas próprias políticas voltadas à agricultura, que privilegiaram com o crédito rural, até

anos recentes, os agricultores patronais, ou seja, apenas aqueles agricultores que já possuíam capacidade de competitividade no mercado, supervalorizando sua relação com a produção mercantil.

Diante de impactos negativos da agricultura moderna, que não se evidenciaram apenas no Brasil, mas em nível mundial, debates¹¹ sobre as problemáticas rurais começaram a apontar o padrão tecnológico atual da agricultura como o responsável pelos graves problemas ambientais, refutando o argumento de que o aumento da produtividade fosse a solução para os problemas sociais do campo. Iniciaram-se pressões sobre os países capitalistas centrais por alterações no padrão tecnológico, abrindo-se o caminho para mudanças na forma de produzir na agricultura, sob o argumento, também, da existência de tendências diferenciadas de consumo - tanto nos países ricos como nos pobres (nesse caso, das elites) - por produtos de melhores qualidades organolépticas e nutricionais (CARMO, 1998).

Na década de 70, fruto desse fervilhamento de debates e da busca por soluções alternativas para os problemas ambientais, sociais e econômicos gerados pelo modelo de desenvolvimento rural em vigor nas sociedades modernas, começa a surgir, no Brasil, um contra-enfoque para a agricultura convencional, sob a denominação de “agricultura alternativa”; esta abarcava várias tendências (SIMON e MOURA, 2006). Segundo Khatounian (2001), devido à constatação dos graves impactos trazidos pela poluição industrial e pela agricultura quimificada, houve reações de forma generalizada, em vários países, em busca do desenvolvimento de modos de produção mais naturais ou menos impactantes ao ambiente. Segundo ele, na América Latina surge a agroecologia, procurando

¹¹ Inseriam-se em um conjunto de debates mais amplo sobre as questões ambientais globais, devido à constatação da crescente degradação dos recursos naturais e de conseqüentes formas de corrosão social, em nível mundial. Eles tomaram vulto na década de 70, momento em que os movimentos ambientalistas se expandem pelo mundo e a partir de quando começaram a emergir diversas correntes de pensamento sobre sustentabilidade (SIMON e MOURA, 2006).

atender as necessidades de preservação ambiental e de promoção socioeconômica dos pequenos agricultores.

Conforme expõe Altieri (2002), o uso contemporâneo do termo agroecologia data da década de 70, mas a prática da agroecologia tem a idade da agricultura. Esse autor comenta que os movimentos ambientalistas foram os que ofereceram maiores contribuições intelectuais à agroecologia, nas décadas de 60 e 70. Inicialmente, houve a integração entre a agronomia e o ambientalismo na agroecologia, mas seus fundamentos científicos foram se conformando e consolidando a partir disso, em função de contribuições da ecologia, dos sistemas indígenas de produção e de estudos da área do desenvolvimento rural.

No próximo item serão apresentados, apenas para a contextualização do objeto dessa pesquisa - portanto a título introdutório -, aproximações aos pensamentos sobre agroecologia e às bases metodológicas em que ela se assenta, para que se possa chegar ao objeto de estudo dessa dissertação, a atuação pedagógica da extensão rural com a agroecologia, no meio rural brasileiro, e suas relações com a pedagogia progressista freireana.

1.1 Agroecologia: algumas aproximações teóricas e metodológicas

Segundo Moreira e Carmo (2004), duas correntes vêm se dedicando ao desenvolvimento da agroecologia: a norte-americana e a européia, sendo que ambas possuem suas raízes na América Central, mais especificamente no México.

Altieri (2002), da corrente norte-americana, explica que a agroecologia tem raízes nas ciências agrícolas, no movimento ambiental, na ecologia, nas análises de agroecossistemas indígenas e em estudos de desenvolvimento rural. Esse autor a conceitua como “uma disciplina que fornece os princípios ecológicos básicos para estudar, desenhar e manejar agroecossistemas que sejam produtivos e conservadores dos recursos naturais e que também

sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis” (ALTIERI, 2002, p. 15). Em outro momento, esse autor refere-se à agroecologia não como uma disciplina, mas como uma abordagem que integra concepções e métodos de vários campos do conhecimento.

De forma simplificada, para a escola norte-americana a agroecologia representa uma abordagem cuja contribuição é a de restituir aos agroecossistemas seu equilíbrio, tornando-os auto-reguláveis e produtivos a longo prazo (ALTIERI, 2002). Isso se dá devido a entendimentos de princípios ecológicos ligados à co-evolução, à estrutura e funcionamento dos agroecossistemas e às sabedorias e habilidades dos agricultores (MOREIRA e CARMO, 2004).

Já a escola européia abriu a possibilidade de diálogo não só entre disciplinas científicas de uma mesma área, mas entre ciências diferentes, naturais e sociais, na busca de um melhor entendimento dos impactos causados pela modernização industrial da agricultura e, também, de marcos alternativos para a conformação de programas de desenvolvimento rural (MOREIRA e CARMO, 2004).

O surgimento da agroecologia na Espanha se deu como um produto da confluência do movimento ecologista em ascensão, da força que o movimento camponês ainda possuía em sua luta contra a marginalização e do desenvolvimento dos estudos camponeses do Instituto de Sociologia e Estudos Camponeses da Universidade de Córdoba. A compreensão da agroecologia, por essa corrente européia, está fortemente vinculada à forma como a agroecologia se desenvolveu na Andaluzia, Espanha, em função da constatação da resistência persistente de camponeses¹² à modernização agrária ainda recente na época, nessa localidade

¹² Há pelo menos três décadas vêm sendo realizadas discussões sobre o campesinato, sobre como tratar deste segmento social do ponto de vista teórico. Queiroz (1976), referindo-se a descrições realizadas por diversos autores, descreve alguns traços comuns aos camponeses das mais diferentes regiões: o camponês é um trabalhador rural cujo produto se destina primordialmente para o sustento da família, podendo vender ou não o excedente da colheita; é sempre policultor, devido ao destino da produção; dificilmente cultivará grandes

(CASADO et al, 2000).

Essa escola pretende, com a agroecologia, gerar soluções aos problemas sociais e ambientais criados pelo modelo agrário capitalista, inspirada, dentre outros fatores, na história de Andaluzia e em estudos sobre co-evolução social e ecológica, pelos quais formas de agricultura tradicional, praticadas por camponeses, são consideradas aquelas que se traduzem em manejos mais conservacionistas (CASADO et al, 2000).

Casado et al (2000), autores dessa escola, mencionam que, a partir da agroecologia, deve-se dar uma forma de desenvolvimento rural baseada no descobrimento, na sistematização, na análise e potencialização dos elementos de resistência locais ao processo de modernização, para, através deles, desenhar, de forma participativa, esquemas de desenvolvimento definidos a partir da própria identidade local. Como se vê, há um forte componente sociológico no pensamento dessa escola: a agroecologia torna-se ponto de partida para formas de desenvolvimento rural, ampliando-se para dimensões socioambientais e políticas.

Autores centrais dessa vertente de pensamento referem-se à agroecologia como o manejo ecológico dos recursos naturais para o desenho de métodos de desenvolvimento endógeno (que surjam no interior das culturas), utilizando, para isso, na maior medida possível, os elementos de resistência¹³ específicos de cada localidade. A maneira mais eficaz de se realizar essa tarefa consiste na potencialização das formas de ação social coletiva que possuem um potencial endógeno transformador. Não se trata de levar soluções a cada localidade, mas de detectar os processos de transformação existentes e acompanhá-los em uma dinâmica participativa: é esse o núcleo central do planejamento teórico e metodológico

extensões de terra; a produção obedecerá um nível de gastos que não onere a disponibilidade econômica familiar; utiliza preferencialmente sistema de cultivo e instrumentos rudimentares, e mão-de-obra familiar.

¹³ Esses elementos são traços culturais de resistência à modernização agrária capitalista, segundo os mesmos autores.

em Agroecologia (SEVILLA GUZMÁN e GONZÁLEZ de MOLINA apud CASADO et al, 2000).

Com relação ao âmbito metodológico do trabalho em agroecologia, a vertente europeia menciona três perspectivas de pesquisa, ou modos de se abordar o manejo dos recursos naturais: a distributiva, a estrutural e a dialética (CASADO et al, 2000). Resumidamente, atuar sob essas três perspectivas leva a um conhecimento gradual e cada vez mais profundo da realidade em que se atua, ampliando a compreensão do investigador e dos sujeitos implicados nela. Na distributiva, parte-se da coleta de dados, em um nível de pesquisa quantitativa, para realizar uma caracterização sistemática da realidade pesquisada e *conhecê-la*; em seguida, na estrutural, busca-se entender as relações entre os dados colhidos e o modo como os sujeitos os percebem e se manifestam sobre eles, dirigindo-se a um campo de pesquisa qualitativa, assumindo o viés sociocultural dos processos gerados na realidade, para *explicá-la*; na dialética, passa-se ao momento de intervir e articular-se ao objeto investigado, para incidir, de forma crítica, em sua transformação. Refere-se à relação que se trava durante toda a pesquisa entre os investigadores e a parcela da realidade pesquisada (CASADO et al, 2000).

Interessa-nos, aqui, destacar a perspectiva dialética, que tem como método central a Investigação-Ação-Participativa (IAP). Seus objetivos são a geração de um conhecimento global e não parcial, que parta do próprio saber popular, com o apoio dos pesquisadores. Essa geração de conhecimento deve estabelecer uma estratégia de mudança, pela ação, e um aumento do poder político do grupo afetado para que a mudança seja possível (FALS BORBA apud CASADO et al, 2000). Para a IAP ser levada a cabo ela necessita de um grupo de ação composto por indivíduos implicados na situação a resolver e um animador que motive a investigação-ação (CASADO et al, 2000).

Segundo Casado et al (2000), essa é a metodologia mais apropriada, do ponto de vista agroecológico, porque parte do fato de o conhecimento local ser o elemento fundamental para desenhar sistemas sustentáveis e considera que a participação e o fluxo de informação entre agricultor e investigador é imprescindível para a obtenção de tecnologias e técnicas que tornem o grupo mais autônomo.

A exposição feita até aqui, sobre a agroecologia e seu viés metodológico, já permite relacioná-la ao objeto de estudo dessa dissertação - o Programa de Extensão Rural “Agroecológica” (PROGERA). O Instituto Giramundo Mutuando o desenvolve por meio da investigação-ação-participativa, mencionada acima. Conforme já exposto na introdução, tanto na PNATER como no conceito da ERA, assume-se a investigação-ação-participativa como metodologia de trabalho para os serviços de ATER. Gajardo (1986), que se refere a esse método como “pesquisa ativa¹⁴”, explica que na América Latina ele foi desenvolvido em terreno sociológico, mas é inspirado na pesquisa temática¹⁵ que o educador Paulo Freire desenvolveu na década de 60. Esta mesma autora comenta que esse enfoque compartilha grande parte das premissas da educação libertadora de Freire:

a partir do reconhecimento de uma desigual distribuição da riqueza e do poder, da educação e da cultura, preconiza a unidade da teoria e da prática, na geração de um conhecimento crítico e transformador. Propugna a superação da relação dominante/dominado (educador/educando, sujeito/objeto) presente nos processos de questionamento e criação cultural, considerando a pesquisa social e a prática educativa como momentos de um mesmo processo de aprendizagem coletiva. (GAJARDO, 1986, p.22).

Conforme mencionado na introdução, o pensamento pedagógico de Freire tem

¹⁴ Thiollent (1999) refere-se a esse método como pesquisa-ação, e explica que seu surgimento se deu nos Estados Unidos, com forte influência pragmatista ou instrumentalista. Contudo, foi sofrendo mudanças em função de influências européias e latino-americanas. No contexto europeu, sofreu influências da teoria crítica da escola de Frankfurt e da linha marxista de Antônio Gramsci; na América Latina, a influência foi de Paulo Freire e Orlando Fals Borba, que ofereceram ao método uma dimensão crítica e conscientizadora. Segundo Gajardo (1986), Orlando Fals Borba desenvolveu o método no contexto geral da sociologia crítica e passou a chamá-lo, posteriormente, de pesquisa-ativa-participante.

¹⁵ Surgiu da preocupação de Freire em desenvolver um tipo de pesquisa “cujo objeto teórico fosse dado pela cultura popular e cujo objetivo estivesse centrado em assegurar a participação dos trabalhadores e setores populares, em geral, na gestão e no desenvolvimento de seu próprio processo educacional. Um tipo de pesquisa que possibilitasse aos setores populares decidir sobre a orientação dos processos educacionais e participar da determinação dos conteúdos do ensino” (GAJARDO, 1986, p.20).

oferecido suporte teórico aos métodos de trabalho em agroecologia, desenvolvidos por serviços de ATER. Esta pesquisa concentrou-se em verificar se o Instituto Giramundo Mutuando está incorporando os princípios pedagógicos freireanos em suas práticas metodológicas. Para isso, buscou identificar elementos pedagógicos relativos ao pensamento de Freire que estariam presentes na relação técnico-agricultor. Para que se possam compreender as interpretações dos resultados da pesquisa, expostas no capítulo III, é necessário apresentar a pedagogia progressista freireana e alguns elementos pedagógicos importantes encerrados nessa corrente de pensamento. É o que será visto no próximo item.

1.2 O pensamento de Paulo Freire: bases pedagógicas para uma nova forma de atuar

O pensamento de Paulo Freire começa a ter visibilidade na década de 50, quando ele desenvolveu o seu trabalho com alfabetização de adultos, em municípios do nordeste brasileiro, e seus princípios educativos em defesa dos oprimidos¹⁶. Fruto de suas experiências com alfabetização de adultos antes do período da ditadura militar¹⁷ brasileira e de reflexões sobre vivências profissionais durante e depois de seu exílio¹⁸, Freire elaborou seu pensamento pedagógico, que se ampliou para muito além do que alguns denominam como “método” de

¹⁶ São aqueles que têm sua humanidade roubada, ou seja, sua vocação do Ser Mais distorcida pelos opressores, em uma “ordem” injusta. Os oprimidos são seres duais, inautênticos; para eles, ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, pois estão condicionados à situação existencial em que se “formam”, por isso estão aderidos aos opressores, imersos nas realidades opressoras. Isto os leva a ter uma visão, do homem novo, não como aquele que nasce da transformação da situação opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação, mas, sim, como eles mesmos, tornando-se opressores (FREIRE, 1981).

¹⁷ Período decorrente do fato de que a “democracia”, atendendo aos anseios de alguns grupos reduzidos e, em geral, conservadores, não conseguiu adaptar-se à generalização das relações de produção capitalista, à modernização do país, à crescente complexidade de sociedade. Instalou-se um regime autoritário, conduzido por militares, no qual as liberdades foram cerceadas em nome de um difuso conceito de segurança nacional; arrasou-se com o sistema político preexistente, eliminaram-se instituições consideradas contrárias à ordem social, houve repressões e um processo de desmobilização da sociedade (SPINDEL, 1981).

¹⁸ Segundo Gadotti (1989), a primeira fase do exílio de Freire compreendeu um período no Chile, onde ele se dedicou principalmente ao trabalho de formação de adultos camponeses; nos Estados Unidos, onde ele trabalhou como professor convidado na Universidade de Harvard; e em Genebra, onde serviu como conselheiro educacional de governos do Terceiro Mundo. Na segunda fase de seu exílio, européia e africana, a partir de 1970, sua teoria e prática pedagógica ganharam dimensão mundial.

alfabetização, configurando uma teoria do conhecimento (Gadotti, 1989). Esta, de forma simplificada, abarca aspectos relativos tanto à gênese do conhecimento como à sua finalidade.

Para sabermos mais sobre sua teoria é pertinente conhecermos sua origem, que se deu em um determinado contexto sociopolítico da história brasileira e mundial. Ela nasce em um momento em que o Brasil se caracteriza como uma sociedade em trânsito, como menciona Freire (1979), recém-saída da condição de sociedade fechada. Esta se caracterizava por ter o centro de decisão de sua economia fora de si, sendo comandada pelo mercado externo; por ser exportadora de matérias-primas; por ser reflexa na sua economia e na sua cultura, e por isso alienada; por ser objeto e não sujeito de si mesma; com povo imerso no processo, sem capacidade de decisão, sendo comandado pelas elites e sem haver nenhuma vinculação dialogal entre estas e as massas; com mobilidade social vertical ascendente e com alarmantes índices de analfabetismo; pela incapacidade de a sociedade ver-se a si mesma, o que resultava na constante importação de modelos (Freire, 1979).

Diante do que Freire (1979) chama de “rachadura¹⁹” dessa sociedade fechada, devido a conjunturas econômicas globais - principalmente aos surtos de industrialização -, ele passa a refletir sobre a necessidade de construir uma educação adequada à sociedade brasileira em transição. Esta, na sua visão, deveria se transformar em uma “nova sociedade que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História” (Freire, 1979, p.35). Essa sociedade, para ele, deveria se descolonizar cada vez mais. Nas suas palavras, “que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta, hoje, de forma

¹⁹ Foi sob o impacto de transformações infra-estruturais, que produziram as primeiras rachaduras, que as sociedades fechadas, umas mais do que outras, entraram nessa etapa de transição histórico-cultural. No Brasil, esse processo se iniciou com a abolição da escravatura, acelerou-se durante a primeira guerra mundial, intensificou-se com a crise de 1929, enfatizou-se com a segunda guerra mundial e prosseguiu até 1964, quando o golpe militar ocorreu (FREIRE, 1978).

iniludível, aos países subdesenvolvidos – ao Terceiro Mundo” (Freire, 1979, p. 36).

Para Freire, a educação das massas seria imprescindível para esse processo, mas deveria ser uma educação desvestida da roupagem alienada e alienante, uma força de mudança e de libertação capaz de buscar o homem-sujeito que implicaria uma sociedade também sujeito (Freire, 1979). Segundo ele,

(...) uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 1979, p.59).

Quando Freire fala dos graus de poder de captação, refere-se aos vários graus de compreensão que os homens têm de suas realidades, em função de seu condicionamento histórico-cultural; ou seja, refere-se aos níveis de consciência presentes na massa da população brasileira. Segundo ele, a massa dessa sociedade em transição encontrava-se em um estágio de consciência transitivo-ingênua, quando não, de consciência intransitiva, própria, ainda, da sociedade fechada.

A consciência intransitiva circunscreve o homem a áreas estreitas de interesses e preocupações, dificultando a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital. Implica a incapacidade de captação de um grande número de questões, dificultando o discernimento. Representa um estado de quase compromisso do homem com sua existência, ou seja, um plano de vida mais vegetativo do que histórico (FREIRE, 1979).

Já a consciência transitiva surge quando

se ampliam o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta seu poder de dialogação, não só com outro homem, mas com o seu mundo (...) Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital. (FREIRE, 1979, p. 60).

A transitividade da consciência leva o homem a vencer seu compromisso com a existência, comprometendo-o quase totalmente. A capacidade de diálogo sobre o mundo e com o mundo, sobre desafios e problemas, faz com que a existência humana passe a assumir um caráter histórico. A transitividade da consciência eleva o homem a um plano de vida histórico, portanto.

Contudo, a consciência transitiva é, num primeiro estado, preponderantemente ingênua, segundo Freire (1979). Dentre as características desse nível de consciência, ele destaca: a simplicidade na interpretação dos problemas; a tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado; forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação; impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas; fragilidade na argumentação; forte teor de emocionalidade; prática não propriamente de diálogo, mas de polêmica. Freire explica que a consciência transitivo-ingênua é aquela do “quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce (FREIRE, 1979, p.61).” É caracterizada, no entanto, pela ampliação dos horizontes e por respostas mais abertas a estímulos.

Essa consciência transitivo-ingênua não é suficiente, segundo Freire, para que o homem-sujeito da sociedade em transição se desenvolva. Para isso, seria condição imprescindível a criação da consciência transitivo-crítica, capaz de fazê-lo interpretar problemas com profundidade. Freire descreve a transitividade crítica como aquela que se caracteriza pela

substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência de responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo e não pela recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 1979, p.62).

No entanto, para se chegar a essa consciência transitivo-crítica²⁰ impõe-se a necessidade de um trabalho educativo crítico com essa finalidade, pois ela não se desenvolveria de forma automática, como se deu a transformação²¹ da consciência intransitiva em transitivo-ingênuo. Seria necessária uma educação dialógica e ativa (FREIRE, 1979). Freire fala da necessidade de uma educação que

possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1979, p.89).

O diálogo, tema-chave para o processo de educação para a liberdade, Freire contrapõe ao anti-diálogo²², este último, segundo ele, entranhado em nossa formação histórico-cultural, muito presente e antagônico ao clima de transição (FREIRE, 1979). Ele define o diálogo²³ como:

uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1979, p.107).

Para Freire (1975), o diálogo se faz com a palavra, mas esta é constituída de duas dimensões, a ação e a reflexão; na ausência de uma, a outra também é prejudicada. Ele

²⁰ Segundo Freire (1979), é a consciência característica dos autênticos regimes democráticos e que se opõe às formas de vida mudas e discursivas das fases rígidas e militarmente autoritárias.

²¹ Essa transformação foi ocorrendo de forma paralela à transformação dos padrões econômicos da sociedade brasileira e da intensificação da urbanização, colocando os indivíduos em formas de vida mais complexas, lançando-lhes sugestões e desafios (FREIRE, 1979).

²² Implica a relação vertical de A com B, é desamoroso, não gera criticidade, não é humildade, é desesperançoso, arrogante, auto-suficiente, não comunica, faz comunicados (FREIRE, 1979).

²³ Em outras obras, Freire avança em suas reflexões sobre o diálogo, incorporando idéias marxistas, situando-o como sendo passível de ocorrer apenas entre iguais e diferentes, mas não entre antagônicos. Entre estes há um conflito, quando muito, um pacto. Entre iguais também pode existir conflito, mas é de outra natureza: há, nele, respeito ao fundamental que, de uma forma ou de outra, os mantém juntos. Convive-se com diferentes, não com antagônicos (GADOTTI, 1989).

afirma que não há palavra verdadeira que não seja práxis²⁴, e que a verdadeira palavra serve à transformação do mundo.

Quando a dimensão de ação da palavra é sacrificada, ela se converte em puro verbalismo vazio; já com o sacrifício de sua dimensão reflexiva, a palavra se transforma em ativismo, apenas, impossibilitando o diálogo e sua repercussão sobre o mundo. O esvaziamento da palavra, consequência do sacrifício de suas dimensões, tem como fruto o pensar sob formas inautênticas, que reforçam a matriz em que se constituem (FREIRE, 1975).

Ele diz que a existência, porque humana, não pode ser muda, mas deve se nutrir de palavras verdadeiras com que os homens possam transformar o mundo. Existir passa a ser, portanto, pronunciar o mundo, modificá-lo. Nas suas palavras, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1975, p.92). O diálogo passa a ser uma exigência existencial: “é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado²⁵ (...)” (FREIRE, 1975, p. 93).

Nesse sentido, dizer a palavra se torna direito de todos os homens, já que o trabalho, a práxis, o ato de transformar²⁶ o mundo, não são privilégio apenas de alguns. Por ser direito de

24 “Práxis” é um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. Pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A práxis implica um conjunto de idéias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação (ROSSATO, 2008).

25 Para Freire (1981), a humanização corresponde à vocação humana, histórica, de Ser Mais. Isto implica a luta pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”. Segundo Gadotti (1989, p. 33), a humanização, para Freire, é “*o caminho pelo qual homens e mulheres podem chegar a tornar-se conscientes de si próprios, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades, considerando não apenas eles mesmos, mas também as necessidades dos demais*”.

26 Freire (1988) explica que a capacidade de todos os homens, de transformar suas realidades, decorre do fato de que eles as captam, as fazem objetos de seu conhecimento. Assim, compreendendo suas realidades, podem procurar soluções para seus desafios e transformá-las. Nesse sentido, a educação deve estimular a opção de afirmar o homem como homem, para que ele tenha possibilidades de ação, de transformar o mundo, para o que é necessário a consciência transitivo-crítica.

todos os homens, não se diz a palavra verdadeira sozinho, ou se a diz para os outros, roubando-a dos demais. É necessário o diálogo, que é “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1975, p.93).

Freire (1975) descreve muitas condições necessárias ao exercício do diálogo. Dentre elas, a humildade, a confiança e o pensar verdadeiro.

Sem a humildade não pode haver diálogo; se um de seus pólos é considerado, pelo outro, mais ignorante, menos capaz de saber, de participar, perde-se a condição de dialogar, pois para isso pressupõe-se que “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1975, p. 95).

Outra condição importante para o diálogo é o pensar verdadeiro, ou pensar crítico: se este não está presente nos sujeitos, não pode haver diálogo. Este pensar é aquele que “percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. 'Banha-se' permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (FREIRE, 1975, p. 97).

Para o pensar crítico, o importante é a transformação permanente da realidade, visando a constante humanização dos homens. Para Freire (1975), somente o diálogo, que implica o pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e, sem esta, não há verdadeira educação. Esta se instaura como uma situação gnosiológica²⁷, pela qual os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

Uma conseqüência do diálogo, que necessariamente se faz em uma relação horizontal,

²⁷ A teoria do conhecimento é chamada, também, epistemologia e, em italiano, “gnosiologia”. Esses termos remetem-se ao tratamento do problema da realidade das coisas, ou do “mundo externo”, fundando-se em pressupostos filosóficos idealistas (ABBAGNANO, 1970). Freire (1988) discute pressupostos filosóficos e suas implicações para a criação de concepções falsas da educação. Segundo ele, pensar uma educação para o homem implica vê-lo em sua interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora. O que-fazer educativo só pode dar-se no interior do mundo humano, que é histórico-cultural, portanto as relações homem-mundo devem constituir o ponto de partida para pensá-lo.

de humildade, é a confiança. Para Freire (1975, p.96) “a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo”. Se falha a confiança, é porque falharam outras condições para o diálogo.

Freire (1975) afirma que a dialogicidade deve se iniciar não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando ele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Segundo Freire (1975, p.98),

para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada.

Nessa breve exposição do pensamento de Freire já podemos identificar suas bases pedagógicas. Para ele, as principais vias para se chegar ao conhecimento são a problematização, a linguagem, o diálogo e a constituição de uma relação de confiança; por meio destas é possível à educação cumprir seu fim, de ajudar os educandos a conhecer suas realidades para que possam incidir sobre elas, transformando-as.

Ele desenvolve esses princípios pedagógicos por toda a sua obra, situando-os em diferentes contextos, como no da alfabetização de adultos e no da assistência técnica a camponeses chilenos. Em seu método de alfabetização de adultos, buscava materializar os princípios da dialogicidade e da problematização para alcançar a conscientização. Alfabetizava-se a partir da tomada de consciência, por parte dos educandos, de sua condição marginalizada e seus problemas, e do significado que o ato de aprender a ler e a escrever teria para a transformação de sua realidade. O cerne do método era o levantamento de palavras ligadas ao cotidiano dos educandos, que tivessem significado social para eles, e das quais derivariam temas geradores. Estes teriam a função de gerar problematização em torno das palavras, ensejando debates (ou seja, diálogos) e a emergência de novos temas geradores. Para Freire (1979), o conteúdo da aprendizagem, como parte do processo educativo, deveria

ser carregado de significado para os educandos e passível, portanto, de lhes causar reações socioculturais (FREIRE, 1979), tornando-os ativos na busca por sua própria alfabetização.

Essa questão do conteúdo programático²⁸ foi bem desenvolvida por Freire em sua obra, ampliando-se para além das discussões de seu papel na alfabetização. Ele trata desse tema, também, quando discute a assistência técnica a camponeses chilenos. Segundo Freire (1988), a assistência técnica só é válida na medida em que seu programa nasça da pesquisa do tema gerador do povo, indo, por isso, mais além do puro treinamento técnico. A relação entre educando-educador e educador-educando deve se iniciar pela definição conjunta do conteúdo programático sobre o qual ambos se debruçarão. Essa afirmação deriva da compreensão de Freire sobre a educação como uma situação gnosiológica, que tem como perspectiva o fato de que as relações homem-mundo devem ser o ponto de partida para o diálogo, considerando-se que o mundo humano é histórico-cultural.

Freire (1988) discute a finalidade do conhecimento produzido por meio da educação e, para isso, contrapõe a atitude do agrônomo²⁹-extensionista assistencialista à do agrônomo-educador problematizador. Só este último, segundo Freire, pode corresponder à proposta de uma educação verdadeiramente gnosiológica, que exige a confrontação com o mundo, fonte verdadeira do conhecimento. Já sob a postura do agrônomo-extensionista assistencialista, a educação não pode cumprir essa finalidade; ele transfere conhecimentos ao educando, embotando sua capacidade criativa, de ser ativo e de co-participar. Gera, por isso, memorização mecânica e passividade, produtos necessários à dominação.

Na educação assumida como situação gnosiológica, segundo Freire (1988), o agrônomo precisa ter um conhecimento prévio sobre as aspirações, os níveis de percepção

²⁸ “Conjunto de temas sobre os quais educador e educando, como sujeitos cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade” (FREIRE, 1988, p. 87).

²⁹ Em geral, a assistência técnica e extensão rural têm sido exercidas por agrônomos, por isso Freire se refere ao agrônomo-extensionista.

(consciência) e a visão de mundo dos camponeses. Somente a partir desse conhecimento prévio, obtido por meio do diálogo com os camponeses, será possível organizar o conteúdo programático da educação.

Para conhecer a visão de mundo dos camponeses – na qual estão contidos, potencialmente, os temas geradores para o desenvolvimento da prática educativa – é necessária uma pesquisa, cuja metodologia deve ter como base o diálogo e a problematização, visando à conscientização. É pelo diálogo entre o camponês e o educador, sobre a temática do camponês, que se dá a sua apreensão e se desvelam as relações nela implícitas, gerando novos temas conforme se amplia, nos camponeses, seu nível de percepção da realidade. Freire (1988) expõe que, “assim, o conteúdo do que-fazer educativo nasce dos camponeses mesmos, de suas relações com o mundo, e vai-se transformando, ampliando, na medida em que este mundo se lhes vai desvelando” (FREIRE, 1988, p.88).

Para ele, a tarefa do educador é a de “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (FREIRE, 1988, p.81).

Freire (1988) entende a problematização como algo que se dá no campo da comunicação em torno das situações reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, referidos também ao concreto. O conteúdo dessa educação, a ser problematizado aos educandos, deve ser, portanto, relativo a seu cotidiano, a seus conhecimentos e à sua visão de mundo. A problematização levará os sujeitos à necessidade de desvelar significados da situação problematizada e à análise crítica do tema que se está problematizando.

Ele esclarece, também, que a problematização parte dessas situações concretas e retorna a elas, necessariamente, em seu processo. Os sujeitos interpretam as situações e enxergam-se em seu interior, confrontando-se consigo mesmos dentro delas. A

problematização, para Freire, implica o retorno crítico à ação. De forma simples, ele afirma que “a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (FREIRE, 1988, p.82).

O cerne do trabalho do educador está, portanto, em ajudar o educando a enxergar sua realidade de forma contextualizada e crítica, a se enxergar nela, a compreender a necessidade da transformação, a desejá-la, e a agir e a refletir continuamente em prol dela. Esse processo, porém, não se dá de forma linear, mas em um movimento dinâmico que envolve ação e reflexão constantes.

Freire (1988) menciona, ainda, que quando é o caso de o agrônomo já conhecer o universo temático dos camponeses e já haver disposição, da parte deles, em participar de um trabalho de capacitação técnica, é muito importante que o trabalho educativo se dê pela problematização da temática conhecida. Intenta-se, com isso, fazer com que os camponeses se aprofundem no significado de suas práticas atuais, mesmo que já desejem mudá-las, ajudando-os a ter o máximo de discernimento com relação ao conteúdo temático diante do qual se encontram. Para ele, os camponeses estarão sendo verdadeiramente capacitados quando forem “desafiados a refletir sobre como e por que estão sendo de uma certa forma, à qual corresponde seu procedimento técnico, e desafiados a refletir sobre por que e como podem substituir este ou aquele procedimento técnico” (FREIRE, 1988, p.89).

Freire (1988) afirma que se o agrônomo elabora o programa de assistência técnica sem a percepção crítica de como os camponeses percebem sua realidade – mesmo que esteja a par de seus problemas mais urgentes –, sua ação se caracteriza como uma invasão cultural. Esta é fruto da antialogicidade presente na ação, e significa que o agrônomo se torna um invasor ao sobrepor sua visão de mundo e seu sistema de valores à visão de mundo e aos

valores dos camponeses. Segundo ele,

o invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são pensados por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. (FREIRE, 1988, p. 42).

Para Freire, na América Latina e terceiro mundo em geral, não apenas a capacitação técnica, mas qualquer outra dimensão educativa popular deve estar associada ao esforço pelo qual os homens simples se decifram a si mesmos como homens, como pessoas proibidas de ser (FREIRE, 1988). Avançando nesse sentido, seu pensamento assume uma conotação política mais fortemente explícita; ele deixa claro que não existe neutralidade da educação, que ela sempre está a serviço de interesses econômicos e políticos, historicamente das classes dominantes. No contexto da reforma agrária chilena, por exemplo, a estrutura do latifúndio se transforma, dela resultam os assentamentos, mas os camponeses conservam, ainda, a compreensão de mundo típica da estrutura latifundista, uma forma de pensar marcada pela ideologia dos grupos dominantes da sociedade global de que fazem parte, considerando-se subalternos, instrumentos que servem à produção (FREIRE, 1978).

Esse condicionamento dos camponeses vem da cultura do silêncio gerada nas condições de uma realidade opressora, que age enquanto se encontra vigente a infra-estrutura que a cria e continua mesmo após a infra-estrutura ter sido modificada. Essa cultura do silêncio tem poder inibidor e interfere no que fazer novo que a nova estrutura demanda dos camponeses. Para que se esgote esse poder inibidor é necessário, segundo Freire, “que as novas relações humanas, características da estrutura recém-instaurada e baseadas numa realidade material diferente, sejam capazes de criar um estilo de vida radicalmente oposto ao anterior” (FREIRE, 1978, p.33).

Formas de ação vertical, paternalista, não tiram os camponeses da cultura do silêncio,

os mantêm no estado de dependência, não contribuem para a superação de sua percepção fatalista por outra mais crítica. Imobilizam os camponeses, exercendo sobre eles uma prática assistencialista pela qual eles serão, no máximo, incorporados como objetos da reforma agrária, e não como sujeitos dela. Freire classifica uma educação desse caráter, a serviço da preservação do poder das classes dominantes, como uma “ação cultural para a domesticação”, pela qual se mistifica a realidade, usando a tecnologia e a ciência para essa finalidade (FREIRE, 1978).

É por meio de uma modalidade de ação pela qual, culturalmente, se enfrenta a cultura do silêncio e se opere o banimento de seus mitos, que os camponeses podem se tornar sujeitos da reforma agrária. Para isso, o assentamento deve ser entendido como unidade cultural, uma realidade que se torna objeto de conhecimento do educador-educando e do educando-educador; assim, a capacitação técnica dos camponeses não se reduziria à transferência de receitas tecnicistas e se faria uma atividade criadora (FREIRE, 1978).

Em uma educação dessa forma, a serviço das massas, a ciência passa a ser indispensável também, mas ao esforço de denúncia dos mitos veiculados pelas classes dominantes. Freire denomina a educação voltada aos interesses populares e à cultura popular como uma “ação cultural para a libertação”, pela qual se deve possibilitar, às massas, a compreensão crítica da verdade de sua realidade (FREIRE, 1978), ou seja, a consciência transitivo-crítica, que se constitui não através de um trabalho intelectualista, mas na *práxis*, na ação e na reflexão.

Para que uma educação desse caráter seja possível, é necessário ao educador assumir uma postura política democrática. Segundo Freire, “a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto de romper e de optar, tarefas de sujeito participante, e não de objeto manipulado” (FREIRE, 1993, p. 69). Isso se relaciona ao exposto por Freire (1985),

de que o próprio trabalhador social deve optar pela mudança da estrutura social, pela libertação dos homens, movendo-os para essa transformação, sem a qual continuariam a ser coisas, objetos, e não sujeitos. Ele deve lembrar os homens de que são tão sujeitos quanto ele do processo de transformação, pois, se sua opção é pela humanização, sabe que cabe aos demais homens, também, realizar a mudança.

Ele menciona que é preciso haver coerência entre a opção política do educador e sua prática educativa, explicando que se a educação fosse neutra, não haveria sentido em se falar de educação, porque ela se relaciona ao fato de os seres humanos terem desenvolvido sua capacidade - dentre outros fatores, devido à linguagem - de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazer o mundo, de sonhar (FREIRE, 1993).

Assim como os educadores têm o direito de optar, devem respeitar o direito que os educandos também têm de optar e de aprender a optar, para o que precisam de liberdade. Por isso, Freire expõe que o educador deve testemunhar, aos educandos, a liberdade com que optou ou os obstáculos que teve para fazê-lo, e “jamais tentar sub-repticiamente ou não impor-lhes” (FREIRE, 1993, p.70) sua escolha. Nesse sentido, ele aborda a questão da participação, em geral, e da participação comunitária, em particular. Para ele, participação é o exercício de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder. A participação, enquanto direito de cidadania, se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores que a realizam são coerentes com seu discurso (FREIRE, 1993).

Com base nessa exposição sobre o pensamento de Paulo Freire serão apresentadas, a seguir, as categorias de análise que orientaram a coleta de dados durante a pesquisa (tanto na observação participante como nas entrevistas), e as suas interpretações. Por meio dessas categorias de análise é que seria possível cumprir os objetivos da pesquisa e responder à sua

pergunta, que é relembrada aqui: considerando-se os princípios da pedagogia progressista freireana, que levariam à participação dos agricultores com seus saberes e à sua participação social, como eles têm se traduzido nas práticas metodológicas dos agentes de Extensão Rural “Agroecológica”?

1.3 As categorias de análise que orientaram a pesquisa

O pensamento de Freire, dialético, remete-se aos conflitos e às contradições existentes tanto nas situações concretas, em distintas realidades, como nas práticas educativas. Em ambas, nada se dá de forma linear. Por esse motivo, o ato de pinçar, desse pensamento pedagógico, alguns elementos para análise, serve exclusivamente para fins de sistematização; não se pretende, com isso, dissociar princípios educativos que são indissociáveis e que não se dão de forma estanque, como pode parecer ao serem categorizados.

As categorias de análise representam alguns recortes do pensamento de Freire que são de maior interesse para a pesquisa realizada; contudo, por serem apenas recortes e por não serem estanques, não há como os elementos das categorias deixarem de misturar-se entre si e a outros elementos do pensamento de Freire, como poderá ser observado. As categorias de análise previamente estipuladas, para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram a “apropriação de conhecimentos” e a “participação social”.

1.3.1 Categoria apropriação de conhecimentos

A apropriação de conhecimentos se dá nas relações do ensinar e aprender. Para FREIRE (1988, p. 27), “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é

capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”. Ele expõe, também, que para essa forma de aprender ser possível, é preciso que “educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (FREIRE, 1988, p. 28). A busca pelo conhecimento, segundo Freire (1988), implica a necessária inserção na dialogicidade dos sujeitos, em torno do objeto cognoscível.

Conforme já exposto anteriormente, o diálogo é, portanto, um princípio pedagógico imprescindível para que se dê a apropriação de conhecimentos. É por meio dele que a educação pode se dar na forma de uma ação cultural para a liberdade, valorizando-se a cultura do agricultor e, portanto, seu conhecimento. O diálogo entre técnico e agricultor deve se dar pela interação de suas manifestações culturais que se expressam tanto nas técnicas (por parte dos especialistas), como no comportamento empírico (por parte dos agricultores) (FREIRE, 1978). Contudo, como exposto anteriormente, o diálogo não deve se dar apenas durante a prática educativa, mas deve se iniciar antes dela, no momento de decidir sobre o que ela tratará; ou seja, os agricultores devem participar da definição do conteúdo programático da educação, ou melhor, da definição do conteúdo do próprio diálogo que será iniciado (FREIRE, 1988).

Essa categoria foi escolhida para investigar se a relação de ensino-aprendizagem está sendo baseada no diálogo entre técnicos e agricultores, o que incluiria saber: se estavam presentes condições para o exercício do diálogo; em que momentos da relação estaria ocorrendo o diálogo; e como a apropriação de conhecimentos poderia estar se manifestando nos sujeitos participantes dessa relação.

1.3.2 Categoria participação social

Essa categoria relaciona-se à importância dada por Freire à participação comunitária no exercício de ter voz e de decidir em certos níveis de poder, por ser um direito de cidadania (FREIRE, 1993). Esse direito deve estar resguardado em uma relação de ensino-aprendizagem pautada pela pedagogia progressista freireana. Buscou-se identificar, por meio dessa categoria de análise, se ocorria participação dos agricultores no nível das definições metodológicas do PROGERA, de seus objetivos e do direcionamento do programa. Essa categoria permite discutir, portanto, se o diálogo, quando existente, repercute no âmbito das definições mais amplas relativas à transição agroecológica do assentamento, esta sendo entendida como parte de um processo de mudança social. Como disse Freire (1978, p.31), quando os agrônomos e técnicos agrícolas se encontram com os agricultores, dialogicamente, “o caráter de agentes de ação, que têm os que tomam a iniciativa desta, deixa de pertencer-lhes, na síntese³⁰, em cujo momento os agricultores assumem o papel também de agentes de ação.” A ocorrência de diálogo, entre técnicos e agricultores, sobre os objetivos e métodos do programa, indicaria a busca de realização de mudanças “com” os agricultores familiares, e não “para” e “sobre” eles, sendo que essas últimas formas expressariam a sobreposição de uma ideologia dominante sobre os agricultores, por parte do PROGERA. No momento em que as mudanças são feitas “com” os agricultores, estes também assumem o papel de agentes da ação, ou seja, podem ser ativos na participação da gestão social do processo de transformação, em parceria com os técnicos.

³⁰ Para Freire (1981), a ação cultural é uma forma de ação deliberada e sistemática, cuja teoria determina seus fins e delimita seus métodos. Assim, há a ação cultural a serviço da dominação dos homens, e outra, a serviço de sua libertação, que é a síntese cultural. Nesta modalidade de ação, onde não há espectadores, a realidade a ser transformada, para a libertação dos homens, é a incidência da ação dos atores que, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos. Não pode haver, nessa modalidade de ação cultural, modelos impostos.

No próximo capítulo serão apresentadas as caracterizações do Instituto Giramundo Mutuando e do assentamento rural em que ele atua, a Fazenda Pirituba II. Será apresentada, também, a forma como a metodologia de pesquisa foi aplicada nos dois universos de estudo.

2. NA TRILHA DAS DESCOBERTAS

2.1 O Universo de Estudo

2.1.1 O Instituto Giramundo Mutuando

O Instituto Giramundo Mutuando³¹ (IGM) é uma organização da sociedade civil que iniciou seu trabalho na Extensão Rural Agroecológica no ano de 2004, em assentamentos no Estado de São Paulo. Seu Programa de Extensão Rural Agroecológica de Botucatu e região – PROGERA – tem como objetivo fundamental:

fortalecer a Agricultura Familiar e o movimento social agroecológico na região de Botucatu e Região Sudoeste e Sul do Estado de São Paulo, por meio de um programa de assistência técnica e extensão rural baseado nos princípios da Agroecologia e da Participação Popular (...) (INSTITUTO GIRAMUNDO MUTUANDO, 2006).

Segundo STAMATO (2004), o PROGERA possui três eixos de atuação com a agricultura familiar da região de abrangência: de extensão rural agroecológica, de recuperação ambiental e de turismo rural.

O IGM tem atuado, pelo eixo de extensão rural agroecológica, em dois assentamentos rurais do MST, um localizado nos municípios de Itapeva e Itaberá, SP (assentamento Fazenda Pirituba II), e o outro no município de Iaras, SP (assentamento Zumbi dos Palmares). Além da atuação nos assentamentos, na ocasião da pesquisa os outros eixos do PROGERA, de recuperação ambiental e de turismo rural, eram desenvolvidos no entorno de Botucatu, em bairros rurais e em cidades próximas, unindo-se, em alguns momentos, em um projeto denominado Gigante Guarani, financiado pela rede WWF.

³¹ Sediado em Botucatu, SP, interessado na promoção de práticas agroecológicas de produção agrícola e enfoque participativo para o desenvolvimento local sustentável, constituído em 2000 (INSTITUTO GIRAMUNDO MUTUANDO, 2006).

A equipe de extensionistas do Instituto Giramundo Mutuando (foto 1), na ocasião da pesquisa, era composta por dois engenheiros florestais, uma veterinária e um agrônomo. Sua coordenação era composta por dois veterinários, um agrônomo (o mesmo que atua como extensionista), uma psicóloga e educadora popular, uma



Foto 1: reunião semanal da equipe do instituto, em sua sede, acompanhada em observação participante

zootecnista e uma assistente social com mestrado em turismo. Contudo, coordenadores também atuavam em campo, auxiliando processos junto aos extensionistas, em alguns momentos.

No âmbito da metodologia de trabalho com os agricultores, a instituição divulga que baseia suas atividades no método da investigação-ação-participativa, na agroecologia e na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Afirma que utiliza, para isso, as metodologias “participativas³²” e suas técnicas, como a construção coletiva de matrizes, fluxogramas, mapas, cortes transversais, diagramas temporais, dinâmicas de grupo, observações de campo, entrevistas grupais e individuais, comunicação oral, dias de campo temáticos, dentre outros. O IGM entende que as técnicas são “participativas” por estarem fundamentadas no diálogo

³² Há muitas discussões sobre a questão da participação, pois o termo tem sido utilizado de forma tão corrente que, como afirma Arraes (2001), citando Pateman, tem ocorrido a perda de significado. Segundo ele: “como ocorre com muitas palavras que atingem certo grau de popularidade em determinado contexto, o termo participação tem sido empregado por autores que focalizam aspectos (de governo, de administração e da atuação profissional) em sentidos bem diferentes, sem que isso fique bem claro, ou, de fato, sem que os próprios escritores dêem mostras de estar conscientes dos vários sentidos envolvidos”. Em uma síntese sobre significados atribuídos ao termo “participação”, com a intenção de resgatar sentidos, ele cita autores como Campbell et al (1954), French et al (1960), McGregor (1960), Pretty (1995), Bordenave (1994), Geilfus (1997), Pateman (1992), dentre outros, que podem ser consultados sobre o tema.

entre os membros do grupo e porque buscam respeitar um princípio fundamental: todos os participantes devem ser considerados sujeitos ativos na construção de conhecimento a partir das informações que trazem, bem como sujeitos na análise de seus problemas, na decisão das soluções e na livre expressão de suas opiniões (STAMATO, 2004).

A investigação-ação-participativa (IAP) inicia-se na etapa de diagnóstico, com os grupos de trabalho já formados, após terem passado por uma fase de sensibilização em relação ao tema da agroecologia e pela apresentação do programa (STAMATO, 2004). A IAP é conceituada, pela instituição, como um enfoque que encara o desafio de gerar conhecimento com os atores sociais de uma realidade para que eles assumam o poder de transformá-la criativamente (IGM, 2005). Em resumo, a investigação ação participativa é composta por três fases (STAMATO, 2004):

1^a) Realiza-se um diagnóstico participativo (DP) com o objetivo de auxiliar o grupo a se conscientizar sobre tudo o que se refira à sua comunidade (o primeiro, com relação a problemas, recursos, e conhecimentos locais). Como desdobramento do DP, realizam-se diagnósticos rápidos participativos temáticos, como o diagnóstico rápido participativo com foco específico na questão da biodiversidade (DRPbio);

2^a) É a fase do “planejamento e ações necessárias”, para que o grupo possa gerar soluções para os problemas identificados no diagnóstico, organize cronogramas de ações e divida as responsabilidades das ações entre seus membros para agir na realidade;

3^a) Realiza-se a avaliação, o monitoramento e o ajuste, de forma que o grupo possa rever e avaliar as ações anteriores, ajustando-as, se necessário.

Ao longo da IAP são realizadas, também, atividades educativas como dias de campo, visitas técnicas, cursos, oficinas geradoras, pesquisa e experimentação participativa, visitas de intercâmbio e leitura da paisagem (STAMATO, 2004).

Com relação ao preparo dos extensionistas para atuarem segundo a proposta pedagógica e metodológica mencionada acima, o Instituto Giramundo Mutuando executou, no ano de 2004, juntamente com a Faculdade de Ciências Agrônomicas da UNESP, campus de Botucatu, o Programa³³ de Formação de Quadros de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) de Botucatu e Região. Vinte alunos cursando o último ano de ciências agrárias da UNESP passaram por essa formação, durante seis meses, dos quais doze foram selecionados para atuar no PROGERA. O programa de formação foi composto por aulas teóricas e práticas, visitas técnicas a agricultores familiares e suas organizações, treinamentos nas áreas de agroecologia, metodologias participativas e desenvolvimento local sustentável e atividades de diagnóstico rápido e participativo da biodiversidade. Com relação às metodologias participativas, especificamente, o grupo passou por um curso de três dias, depois participou de uma atividade de diagnóstico rápido participativo da agrobiodiversidade no assentamento Fazenda Pirituba II, com duração de cinco dias, e de uma atividade, de um dia, sobre dinâmica de grupos (SÃO PAULO, 2005). Dos doze estagiários selecionados para o programa, nem todos estavam atuando ainda, na ocasião da pesquisa, na instituição. Apenas a veterinária, que ainda compunha o corpo de extensionistas do instituto, havia passado por essa formação.

Durante a observação participante constatou-se que o quadro técnico da instituição recebia orientações pedagógicas e metodológicas nos espaços de reuniões semanais, em que ocorriam debates técnico-pedagógicos, por troca de experiências entre os técnicos mais antigos e mais novos e por meio de contatos específicos com a coordenação do instituto, em função da demanda particular dos técnicos. A coordenadora geral de educação e formação, psicóloga e educadora popular, era quem conduzia as discussões relativas a aspectos

³³ Proposto pela Fundação Uni e desenvolvido por meio de parceria entre Secretaria de Agricultura Familiar e Ministério do Desenvolvimento Agrário, com seis meses de duração.

pedagógicos da relação técnico-agricultor, quando surgiam, e quem oferecia subsídios aos técnicos nessa área, em outras situações fora do contexto de reuniões semanais.

2.1.1.1 Caracterização do PROGERA no assentamento Fazenda Pirituba II

O Instituto Giramundo Mutuando atua, desde o fim do ano de 2004, no assentamento rural do MST Fazenda Pirituba II, localizado nos municípios de Itapeva e Itaberá. Ao longo de três anos de atuação do IGM, desenvolveram-se atividades com dez grupos de experiência agroecológica e ofereceu-se, também, suporte organizacional a dois grupos de mulheres cujo trabalho com plantas medicinais e produção de fitoterápicos existe há cerca de quinze anos.

Nesse assentamento há cooperativas formais e grupos de trabalho informais, como é o caso desses dois grupos de trabalho formados por mulheres. As experiências agroecológicas foram assumidas por cooperativas e por grupos informais de trabalho já existentes, além de ter havido, também, grupos de trabalho que se formaram motivados apenas pela proposta de realizar a experiência agroecológica (IGM, 2007a).

Seguindo a linha metodológica descrita anteriormente, no assentamento Fazenda Pirituba II, após a realização do DRPbio³⁴ (um dos grupos de experiência agroecológica, o Beira-Rio, não passou por essa fase, pois se iniciou posteriormente), foi realizado o planejamento das experiências agroecológicas com os grupos. Nesse momento foram definidos os tipos de experiências agroecológicas que seriam realizadas (quais os cultivos que seriam feitos, e como), e a forma de implementá-las. Depois de implementadas as experiências, realizou-se um monitoramento de indicadores de sustentabilidade³⁵, com a

³⁴ Segundo entrevista do coordenador de projetos do Giramundo, o DRPbio se deu concomitantemente ao DRP que estava sendo realizado pela Cooperativa Central de Reforma Agrária de São Paulo, INCRA e MST da regional de Itapeva.

³⁵ Altieri (2002) menciona que o uso de indicadores, associados a alguns parâmetros de avaliação, representa uma abordagem holística para avaliar sistemas de produção agroecológicos. Os parâmetros de avaliação aos quais os indicadores para monitoramento dos sistemas agroecológicos estão associados são a sustentabilidade, a contaminação dos recursos naturais e a qualidade da paisagem agrícola. A sustentabilidade diz respeito à capacidade para manter um nível de produtividade, através do tempo, sem comprometer os

finalidade de avaliar os resultados específicos das experiências e e os resultados gerais do PROGERA (IGM, 2006).

A metodologia de monitoramento utilizada foi inspirada na realizada pelo projeto “Doces Matas”, divulgada por Franco (2004) sob o título “monitoramento participativo das práticas agroecológicas implantadas no entorno da Reserva Mata do Sossego dentro do Projeto Doces Matas”. Neste projeto, o monitoramento é uma forma de observação dos eventos que constituem a rotina diária do grupo de experimentação; divulga-se que os indicadores do monitoramento são definidos com os agricultores, relativos a essa rotina.

Segundo o IGM (2007b), o monitoramento das experiências se deu por meio do uso de metodologias “participativas”, como: a linha do tempo (dinâmica visual) para o resgate histórico do processo de experimentação ao coletivo da experiência; debate a partir de figuras e fotos para a sensibilização do grupo sobre a importância do monitoramento; dinâmica de visualização e sensibilização “observar e aprender”, para a definição dos indicadores de sustentabilidade a serem utilizados; montagem de matriz de monitoramento, para as definições dos métodos de coleta dos dados e suas aplicações (como frequência de coletas, responsáveis e níveis de coleta). Como resultado das etapas anteriores a ficha de campo era elaborada pelo técnico do IGM, para preenchimento pelos grupos, e, após a sistematização dos dados coletados, realizava-se a análise dos resultados dos indicadores e a avaliação do processo de experimentação, junto com os agricultores.

Como o IGM atua em mais de uma frente, sua equipe técnica dividia-se entre seus projetos, em diferentes localidades, e na organização de eventos e atividades educativas; no PROGERA eixo extensão rural agroecológica, realizado no assentamento Fazenda Pirituba

componentes estruturais e funcionais dos agroecossistemas (MEYER et al apud ALTIERI, 2002). Os indicadores associados à sustentabilidade do agroecossistema, para avaliá-lo, são muitos, dentre eles: a produtividade, produtividade do solo, erosão, contaminantes, desenho da paisagem, densidade de insetos benéficos, densidade de pragas, estado das espécies, bioindicadores, sintomas foliares, fatores socioeconômicos e diversidade genética.

II, atuava um extensionista, engenheiro florestal, para a implementação e acompanhamento das experiências agroecológicas. Não foi, contudo, o mesmo técnico que atuou durante todo o projeto; na fase de monitoramento e avaliação, o técnico que iniciou o processo de experimentação, que havia passado pela formação de quadros de ATER, mencionada anteriormente, havia saído da instituição, tendo sido substituído por outro, também engenheiro florestal, mas que não passara pelo mesmo processo de formação. Este novo técnico, atuante na ocasião da pesquisa, possuía um histórico de participação em militância estudantil, no grupo de agroecologia do curso de agronomia da UNESP e havia realizado, anteriormente, o estágio de vivência no assentamento Pirituba II, desenvolvido pela UNESP em parceria com o MST. Em alguns momentos da experimentação houve participação, também, de outros técnicos do instituto, como o agrônomo e o veterinário, além de outras pessoas interessadas, como mestrandos.

Conforme verificado nas entrevistas com os agricultores beneficiários do PROGERA, os grupos de experiência agroecológica - focos da investigação ação participante - recebiam um recurso no valor de dois mil reais como apoio à realização da experiência, que podia ser usado da forma como o grupo preferisse, como na compra de sementes e de quais sementes, no preparo do solo, compra de ingredientes para biofertilizantes, etc. O acordo entre o IGM e os agricultores, para a realização das experiências, era o seguinte: quando o grupo pertencia a uma cooperativa, uma área de terra (já dentro de um contexto de uso coletivo) deveria ser destinada à experiência, que seria trabalhada pelos integrantes dos grupos e por suas famílias, devendo ocorrer o mesmo com outros grupos de produção existentes que resolvessem participar da transição agroecológica. Já quando o grupo era formado para realizar a experiência, especificamente, ou seja, seus integrantes originalmente não trabalhavam de forma coletiva, todos deveriam ceder uma mesma quantia de terra para a experiência. Em

todos os grupos, os produtos da experiência agroecológica deveriam ser divididos de forma equitativa entre seus integrantes. Segundo o IGM (2007a), as parcelas de terra para as experiências, por grupo, correspondiam a cerca de 1 alqueire (24 mil m²).

O programa de extensão rural agroecológica – PROGERA- foi finalizado no primeiro semestre do ano de 2007 e recebeu financiamento do Ministério do Desenvolvimento Agrário para seu desenvolvimento.

2.1.2 O Assentamento Fazenda Pirituba II

A Fazenda Pirituba, composta por 17.420 ha (SÃO PAULO, 2000), localiza-se nos municípios de Itapeva e Itaberá, distantes cerca de 350 Km de São Paulo, pertencentes à microrregião homogênea de Itapeva, composta pelas cidades indicadas no mapa a seguir, na região Sudoeste do Estado de São Paulo (INCRA, 2004).

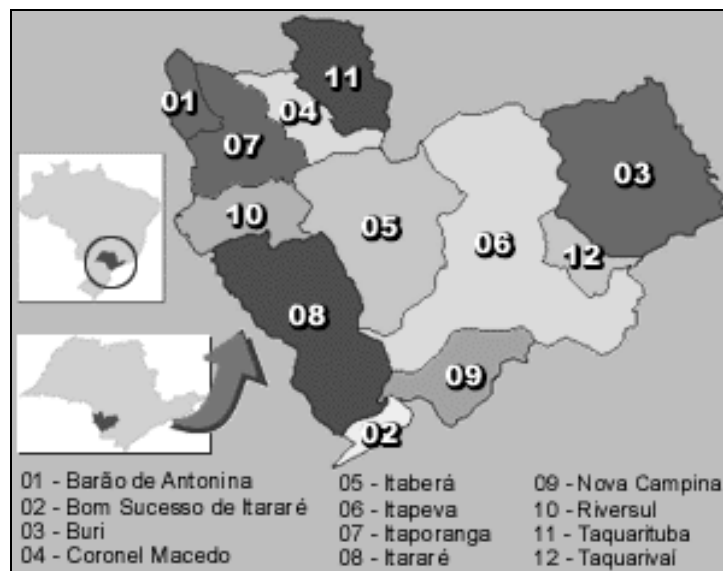


Figura 1: localização do Estado de São Paulo no Brasil, no mapa menor situado acima e à esquerda; Região Sudoeste de São Paulo, no mapa menor inferior; em destaque, no mapa maior, a micro-região homogênea de Itapeva, em que se localizam as cidades de Itaberá e Itapeva.

Em 1950, a Fazenda Pirituba foi recebida por bancos oficiais por execução de hipoteca (VEIGA e BEZE JUNIOR, 1985). Segundo Ribeiro (2002), a área da fazenda foi alvo de diversos tipos de políticas agrárias pensadas pelo governo do Estado de São Paulo. Inicialmente, houve uma política de colonização, privilegiando-se o plantio de trigo, depois a criação de gado, até que, por fim, instalou-se uma política de assentamento. O projeto de assentamento Pirituba II foi iniciado no ano de 1981 (RIBEIRO, 2002) e recebeu essa denominação para demarcar a diferença com o projeto de colonização inicial (SÃO PAULO, 2000).

As tentativas dos Sem-Terra de ocupação da fazenda iniciaram-se em 1981 (VEIGA e JUNIOR, 1985), mas apenas em maio de 1984 é que se deu, na Fazenda Pirituba, a primeira vitória por ocupação de terra no Estado de São Paulo, nos anos 80 (FERNANDES, 2000). Inicialmente, 180 famílias foram assentadas (VEIGA e JUNIOR, 1985). Definiu-se, pelo projeto do assentamento, que cada família ficaria com 7 alqueires (17ha). As terras foram divididas em duas áreas; a área I com 2511ha e a área II com 1341ha (COSTA, 2001).

Somente no final do ano de 1986 é que mais 106 famílias foram assentadas, mediante sentença favorável do Estado, ainda de forma emergencial, em uma área de 870 ha, originando a área III (RIBEIRO, 2002).

A partir de 1988 começou a haver apoio do MST a famílias de bóias-frias e meeiros da microrregião de Campos de Itapetininga. No entanto, somente em 1990 é que 48 famílias, de 80 ainda acampadas, foram assentadas em área emergencial, iniciando a área IV do projeto Pirituba II. Em 1992, na continuidade desse processo de ocupações e assentamentos, filhos de assentados das áreas I, II e III, e o restante das famílias ainda acampadas nos arredores da fazenda, continuaram a fazer ocupações e a sofrer despejos, até que parte delas acabou sendo assentada em uma área emergencial nesse mesmo ano, compondo a área V do

projeto, de 520 ha. Novas ocupações a partir do final de 1994, por 150 famílias também organizadas no MST, levaram à formação de um novo assentamento, a área VI (FERNANDES, 1999). Esse assentamento é, atualmente, o único que ainda se encontra em uma condição emergencial.

Segundo Fernandes (1999), foram necessários quinze anos para ocupações de terras por seis grupos de famílias: do ano de 1981 ao de 1996. A área da fazenda em que não foram realizados assentamentos é composta por reservas, mananciais e terras de pequenos proprietários. Na tabela abaixo pode-se visualizar como ficou composto o assentamento Fazenda Pirituba II, cuja área total compreende 8.007,64 ha:

Assentamento	Município	N de lotes	Área total (ha)
Pirituba II – área 1	Itapeva	91	2511
Pirituba II – área 2	Itaberá	53	1341,2
Pirituba II – área 3	Itaberá	73	2142,33
Pirituba II – área 4	Itapeva	51	1096,83
Pirituba II – área 5	Itaberá	41	807,71
Pirituba II – área 6	Itapeva	52	108,57
Total		361	8.007,64

Tabela 1: assentamentos implantados na Fazenda Pirituba (SÃO PAULO, 2000)

Com relação ao modelo produtivo, o assentamento Fazenda Pirituba II, desde o início, foi conduzido ao modelo convencional de produção, principalmente de grãos, como arroz, feijão, milho e soja, com a adoção de pacotes tecnológicos, ou seja, da tecnologia moderna³⁶. A assistência técnica e extensão foi oferecida pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), nos padrões convencionais de produção, desde a formação do assentamento, e atualmente o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) também tem a atribuição de oferecê-la.

Conforme afirma o INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA

³⁶ Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2004), usam-se máquinas e implementos nas operações de preparo de solo, plantio convencional ou plantio direto, nos tratos culturais (pulverização de herbicidas e pesticidas na capina) e na colheita. Insumos disponíveis no mercado como sementes melhoradas, herbicidas, fertilizantes, corretivos, fungicidas e inseticidas são utilizados também.

AGRÁRIA (2004), o cultivo de grãos (foto 2) é a atividade mais presente entre os assentados, ocupando a maior área e gerando maior movimentação de recursos (trabalho, equipamentos e infra-estrutura), sendo para a maioria dos agricultores a principal fonte de renda. A utilização de insumos químicos, agrotóxicos e sementes melhoradas varia de acordo com as condições financeiras do agricultor, que condicionam a possibilidade de compra a prazo no comércio de

insumos e a obtenção de financiamentos rurais nos bancos. A maioria dos assentados tem utilizado apenas parte das operações e insumos do pacote tecnológico. Práticas de



manejo do solo como a *Foto 2: paisagem comum na Pirituba II - campos de monocultura de grãos (após colheita) e pinus ao fundo.*

rotação de culturas, a adubação verde e o pousio não são disseminadas entre os assentados.

Nos próximos itens serão apresentados aspectos relativos à organização produtiva nas áreas, em especial das áreas II e III, pois nestas é que estão localizados os grupos de experiência agroecológica analisados nesta dissertação. Além disso, serão apresentadas algumas discussões recentes, existentes no assentamento, sobre seu modelo produtivo.

2.1.2.1 A organização produtiva nas áreas de assentamento

Para que os assentados pudessem começar a produzir, precisavam se organizar. As primeiras famílias assentadas, das áreas I e II, passaram a organizar-se com o auxílio de um agrônomo do Instituto de Assuntos Fundiários (IAF) da Secretaria de Agricultura de São

Paulo. Optou-se por formar a Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Fazenda Pirituba, devido às seguintes conclusões: seria necessário fazer o desmatamento de forma mecanizada, em função do tempo que a atividade demandaria; as famílias isoladas não tinham recursos para comprar ou alugar tratores; havia disponibilidade da Caixa Econômica Estadual para fornecer crédito de investimento e de custeio, suficiente para aquisição de tratores e demais insumos (VEIGA e JUNIOR, 1985).

A função da associação foi de organizar o início do assentamento: distribuição de lotes, definição de agrovila, forma de produção, compra de equipamentos e planejamento da produção. O sistema associativista foi adotado, nas áreas I e II, dentre outros aspectos, por causa da descrença na agricultura familiar na época e da visão de que era necessário evidenciar a viabilidade do assentamento de reforma agrária. Esse era o ideal dos planejadores e que se refletiu na distribuição da terra, na organização da agrovila, no estímulo aos núcleos de produção. Houve um processo de indução do Estado para a adoção da forma coletiva de organizar a produção, em função, principalmente, do capital disponível; facilitava-se a aquisição de financiamentos para a compra de máquinas e insumos se a organização da produção fosse coletiva. Inicialmente a associação foi única para ambas as áreas, mas se dissociou devido à distância entre elas e aos custos diferentes para implantação do projeto de assentamento, que seria superior na área I (COSTA e BERGAMASCO, 2003).

As outras áreas de assentamento, conforme foram se formando, seguiram os exemplos das anteriores, organizando a produção coletivamente, na forma de associações, principalmente durante o período em que ainda estavam em condição emergencial. Contudo, nas áreas III, IV e V, conforme as áreas definitivas iam sendo regularizadas e os módulos familiares completados, muitas vezes ocorriam mudanças na organização produtiva, por motivos distintos³⁷ em cada área, como rearranjos grupais e opções pela produção individual.

³⁷ Dificuldades administrativas e endividamento, divergências de interesses entre associados, vínculo pessoal

Essas mudanças também ocorreram nas áreas I e II, mas desvinculadas do término do período de assentamento emergencial, pois essas áreas obtiveram seus módulos familiares definitivos mais rapidamente do que as restantes. A área 6 teve a peculiaridade de passar por uma primeira experiência de produção coletiva que deu margem a discussões e redefinições, já no período emergencial, sobre a forma de produção na área. Assim, algumas famílias optaram pela produção em cooperativa, outras em associação e outras pela produção individual (COSTA e BERGAMASCO, 2003).

Em cada uma das áreas, portanto, configuraram-se diferentes formas de organização produtiva ao longo do tempo, como de cooperativas com organização da produção parcialmente coletiva e individual; cooperativas com organização da produção totalmente coletiva; grupos informais com trabalho coletivo e associações com organização produtiva individual (COSTA e BERGAMASCO, 2003).

Segundo SÃO PAULO (1998)³⁸, o índice de participação em organizações produtivas no assentamento Fazenda Pirituba II, entre os anos de 1996 e 1997, era de um total de 52,96% dos assentados; deste percentual, 28,49% participavam de cooperativas, 2,69% de associações e 21,77% de grupos informais. Em pesquisa realizada no ano de 2001, neste assentamento, verificou-se que continuavam a coexistir agricultores participantes de formas sociais de produção (cooperativas, associações e grupos informais), denominados “sociais”, e agricultores denominados “individuais”, ou seja, não pertencentes a formas sociais produtivas. Entre os “sociais” encontraram-se três tipos de exploração: individual, parcialmente coletiva (apenas parte da produção provém de área conjunta) e coletiva (produção integralmente proveniente de área conjunta). Os “sociais” cuja exploração é individual diferem dos demais “individuais” apenas por pertencerem a alguma forma social

insuficiente entre associados e falta de afinidades, dentre outros (Costa e Bergamasco, 2003).

³⁸ O ITESP não forneceu dados mais atuais para a pesquisa.

de produção coletiva e usufruírem de benefícios determinados pelo coletivo (COSTA, 2001).

Serão destacados, a partir de agora, aspectos históricos da organização produtiva das áreas II e III.

A área II

Conforme foi mencionado anteriormente, na área II a organização inicial de forma coletiva, através de associação, ocorreu por indução do Estado, em 1985; os agricultores permaneceram apenas por três meses em área emergencial, em seguida a área definitiva foi decretada e o plano de desenvolvimento voltado ao coletivismo. Não houve tempo suficiente de experiência de trabalho coletivo antes e, mesmo assim, o coletivismo foi determinado. A experiência da associação durou três anos, mas não deu certo devido à diferenciação entre o corpo diretor e a base, à falta de transparência no processo administrativo e à falta de compreensão sobre os aspectos financeiros por parte dos associados; foi substituída pela organização familiar da produção (COSTA e BERGAMASCO, 2003).

Segundo as entrevistas realizadas nessa área, na época da associação os assentados tinham crédito para maquinários e insumos, e cultivavam milho e feijão, principalmente. No entanto, após a quebra da associação [no entendimento de alguns assentados por má administração], foram vendidos todos os seus bens para pagamento de dívidas. A associação chegou a possuir caminhão, secador, dois tratores pesados e cinco tratores pequenos.

Depois que a produção deixou de ser realizada de forma coletiva, os assentados passaram a produzir milho e hortaliças, principalmente, deixando de produzir feijão, porque este, na sua visão, exigia muitos insumos químicos e maquinários e já não tinham meios para produzi-lo, por não poderem financiar todos os custos. Houve os que começaram a produzir, de uns cinco anos para cá, um milho mais rústico, que exige menos insumos e é mais

resistente. Há uns cinco anos, também, os assentados dessa área passaram a cultivar o quiabo, por influência de um deles que começou a ter êxito com esse cultivo; já há, atualmente, os que estão produzindo quiabo em maior escala, como, por exemplo, em dois alqueires.

Há três anos, assentados dessa agrovila iniciaram a Cooperativa da Agricultura Familiar do Sudoeste Paulista – COPAFASP (foto 3), que é apenas de comercialização coletiva, mas de trabalho individual, pela qual estão sendo comercializados o quiabo produzido na área, pepino e laranja. O objetivo da cooperativa é o de aumentar a produção e comercialização de verduras e

legumes em geral. Ela ainda está mais concentrada, atualmente, em escoar a produção para São Paulo, pois não há demanda por quiabo na região de Itapeva e de Itaberá.

Há, porém, demanda por outros legumes e verduras por rede de supermercados, de Itapeva e de



Foto 3: sede da COPAFASP, cooperativa da área II

Itaberá, que absorveria a produção se esta ocorresse em maior escala.

Como a COPAFASP agrega pequenos agricultores da região e também assentados de outras áreas, a expectativa é a de aumentar a produção desses gêneros alimentícios para poder comercializá-los localmente. Atualmente, a COPAVA, cooperativa da agrovila III, está se aproximando da COPAFASP, com o objetivo de começar a diversificar mais sua produção e de comercializá-la em cooperação com a área II. Iniciam-se parcerias entre essas duas

agrovilas para a diversificação na produção de hortifrutigranjeiros e para a busca de novos mercados, almejando um novo caminho para melhorar a condição de vida dos assentados.

Por essa breve exposição, é possível observar que a trajetória da área II está se dando na direção de uma maior diversificação, um processo inserido no interior do modelo convencional de produção. Contudo, apesar das inclinações existentes à cooperação para comercialização, devido às indisposições relacionadas ao trabalho coletivo no passado, há divergências no interior da própria área II com relação à cooperativa; muitos assentados se recusam a participar dela e há divergências com relação ao uso do barracão da agrovila pela cooperativa de que nem todos participam.

A área III

Essa área seguiu a tendência das anteriores, formando uma associação durante o período emergencial (COSTA e BERGAMASCO, 2003). Segundo entrevista realizada com cooperado, produziam-se milho, feijão e arroz, sob o modelo produtivo convencional, enquanto os assentados ainda estavam acampados, para o seu sustento. Havia assistência técnica do ITESP e, desde o início, para que pudessem produzir os grãos, realizou-se financiamento bancário condicionado à utilização de adubos, inseticidas e fungicidas.

Quando completados os seus lotes, dez anos após a ocupação inicial, é que se iniciaram os rearranjos organizativos. Famílias optaram por morar nos lotes e trabalhar individualmente, outras formaram grupos de produção coletiva e outras uma cooperativa. A área ficou formada por duas agrovilas (foto 4), onde mora a maioria dos assentados (COSTA e BERGAMASCO, 2003). Das oitenta famílias que compunham a associação, apenas vinte permaneceram na cooperativa COPAVA – Cooperativa de Produção Agropecuária “Avó Aparecida” (foto 5), constituída no ano de 1993.

A COPAVA tem capital e terra comum e o trabalho é organizado por setor, ou seja, adota-se a divisão técnica de trabalho, sendo permitida a mobilidade de um setor para outro desde que haja consenso entre os cooperados. Ela permite, por estatuto, que os membros da família se associem individualmente, para o que há um limite de quatro cooperados por família, por não haver disponibilidade de trabalho para todos e, também, pela estratégia distributiva. O pagamento dos sócios é feito por horas trabalhadas, e há um adiantamento mensal a que cada um tem direito, além da cota de gêneros de subsistência como leite, feijão, mel, arroz e carne (COSTA e BERGAMASCO, 2003).

A cooperativa já possuiu mini-mercado, mas não foi possível ser mantido. Atualmente possui uma padaria, um viveiro de mudas de árvores nativas e um biodigestor. São produzidos, em seus setores, feijão, milho, arroz, hortaliças, mel, carne de suínos, leite e



Foto 4: vista das casas de uma das agrovilas da área III, em que os assentados se organizam na COPAVA

pão, e a distribuição é equitativa e diária, por saca para os sócios e suas famílias. Vendem-se os excedentes.

Segundo Costa e Bergamasco (2003), o fato de os assentados da área III terem ficado muito tempo em área emergencial, tendo que produzir coletivamente para que todos tivessem as mesmas condições, talvez tenha possibilitado uma



Foto 5: sede da COPAVA

experiência que contribuiu para o perfil da COPAVA, de valorizar a produção coletiva e permanecer nela.

Atualmente, a COPAVA tem passado por dificuldades financeiras e produtivas e, segundo entrevistas de cooperados, há o desejo de parte dos sócios de mudar o seu modelo produtivo, que desde o início foi convencional.

2.1.2.2 Discussões recentes sobre o modelo produtivo no assentamento

Conforme observado no histórico das áreas II e III, buscam-se mudanças no interior do modelo produtivo convencional e, também, fora dele. Essas buscas se inserem em uma situação problemática que tem caracterizado o assentamento em geral, de baixa renda entre os assentados, endividamentos em altos níveis e capacidades produtivas sub-utilizadas dos agroecossistemas (INCRA, 2004). Desde o ano de 2004, essa situação crítica do assentamento começou a ser discutida, quando foi realizado o Fórum dos Assentados para avaliação dos vinte anos do assentamento Pirituba II.

Durante esse fórum elaborou-se um documento denominado “Plano para o Aumento

da Renda dos Assentados no Projeto de Assentamento Pirituba II”, motivado pela percepção geral de que as unidades familiares de produção ainda estavam distantes do seu maior potencial de produção e renda. Os cultivos principais de milho e feijão, em áreas geralmente inferiores a 15 hectares, sob o padrão tecnológico moderno, apesar de terem assegurado a sobrevivência das famílias por duas décadas, demonstravam ser insuficientes para a obtenção de um patamar de renda que permitisse um padrão de vida mais confortável e seguro para os agricultores e suas famílias (INCRA, 2004).

O plano originou-se de discussões entre lideranças das áreas do assentamento sobre a situação de produção dos assentados e, também, sobre a necessidade de uma proposta de trabalho participativo para a sua elaboração. O INCRA participou do processo, ajudando a organizá-lo e a desenvolvê-lo. Definiu-se um Fórum³⁹ Temporário para a Elaboração do Plano de Renda, que ocorreu por meio de três reuniões, com a participação média de 30 representantes de grupos de assentados. A primeira dedicou-se ao diagnóstico da situação da renda dos assentados; a segunda, à definição dos principais problemas estratégicos para conseguir o aumento da renda e prioridades para superá-los, e a terceira aprovou o plano (INCRA, 2004).

Foram enumeradas soluções gerais para os problemas existentes, através do fórum, sistematizadas no plano de renda. Contudo, não é necessário, aqui, apresentar as soluções, mas sim as três orientações principais de que elas partiram. Segundo o INCRA (2004), as orientações para as soluções seriam as seguintes: a primeira, buscar soluções imediatas no interior do sistema tecnológico em uso para melhorar sua racionalidade em diversos aspectos;

³⁹ Para o Fórum foram aproveitados os representantes de grupo já existentes no assentamento, que representavam mais de 80% dos assentados. O Fórum foi definido como um espaço aberto e democrático para que qualquer assentado, através de seu representante de grupo, pudesse participar da tentativa de dar um rumo mais eficiente na melhoria da renda dos assentados. Ele foi composto por uma comissão organizadora, formada por líderes do assentamento, e um grupo de apoio, formado por técnicos e outros voluntários locais. As discussões do fórum foram subsidiadas por informações obtidas por meio de dois questionários respondidos pelos representantes reunidos com seus representados; um sobre os sistemas de produção e o outro para registro de propostas dos assentados para a superação dos problemas detectados (INCRA, 2004).

a segunda, buscar modos de superar as limitações estruturais impostas por este modelo, pesquisando outras formas técnicas de produzir que não necessitassem tanto de insumos e energias externos e que explorassem melhor os recursos produtivos naturais disponíveis (solo, clima, biomassa) e a mão-de-obra familiar, cada vez em maior número e mais qualificada para novas atividades; a terceira, buscar gerar soluções que contemplassem os diferentes tipos principais de agricultores existentes no assentamento, respeitando a diversidade de modos de produção existente, como aqueles que produzem de forma coletiva, os que optaram por formas diversas de produção em sociedade e, ainda, agricultores que produzem de forma individual.

Entre as prioridades estabelecidas como forma de implementar as soluções enumeradas no plano, determinou-se a necessidade de realizar um melhor manejo do solo, com a introdução e ampliação de procedimentos como adubação verde, calagem, rotação de cultura, adubação orgânica, análise regular da fertilidade da terra, entre outros. Outra necessidade era a do estabelecimento de um pacto ambiental entre os assentados, para que pudessem ser corrigidos e prevenidos problemas ambientais através de medidas como: reflorestamento de nascentes, de margens de rios e outras áreas degradadas; preservação de florestas existentes; destino correto para embalagens de agrotóxicos e redução de seu uso, dentre outras.

Um documento denominado “Pacto Ambiental” foi elaborado como resultado do fórum e das suas conclusões, contemplando quatro compromissos assumidos pelos assentados: o primeiro, relativo a cuidados com rios, nascentes, matas e açudes; o segundo, ao uso do solo; o terceiro, às áreas de reserva florestal legal; e o quarto, relativo à destinação do lixo. Dentre as medidas pactuadas em prol do melhor uso do solo, além das já mencionadas, consta, no pacto, a de “criar áreas de plantio para experimentação e

demonstração de modos alternativos de cultivo do solo que sejam mais baratos e não prejudiquem o meio ambiente, reduzindo principalmente o uso de veneno no controle de pragas e doenças” (INCRA, 2004)

2.2 Metodologia: as fases da pesquisa

A pesquisa de campo se iniciou pela observação participante no Instituto Giramundo Mutuando e teve a duração de um mês e meio. Foram acompanhadas cinco reuniões gerais da instituição, que eram semanais, realizadas com toda a equipe: técnicos, funcionários e coordenação. Essas reuniões eram de interesse da pesquisa porque refletiam a forma de organização do IGM e sua capacidade técnica, já que nesses espaços ocorriam debates técnicos e pedagógicos, a respeito dos projetos desenvolvidos.

Como o projeto de extensão rural agroecológica desenvolvido no assentamento rural Fazenda Pirituba II já havia chegado ao fim, não haveria oportunidade de acompanhar, em observação participante, atividades do técnico responsável pelo programa no assentamento, com os agricultores envolvidos. Para poder acompanhar atividades envolvendo a relação técnico-agricultor, com o objetivo de levantar elementos pedagógicos dessa relação (contemplando um dos objetivos específicos da pesquisa), a coordenação do instituto sugeriu que fossem incluídas na observação participante atividades de outros técnicos da instituição, em outro projeto do PROGERA que estava sendo desenvolvido no entorno da cidade de Botucatu, SP. O argumento era o de que as orientações pedagógicas e metodológicas da ONG eram seguidas por todos os seus técnicos, independentemente do projeto de que estivessem participando. Dessa forma, foram acompanhadas algumas atividades desse outro eixo de atuação do IGM, o PROGERA ambiental, relacionadas ao planejamento e monitoramento de experiências agroecológicas.

Em geral, privilegiou-se a observação em detrimento da participação, tanto nas reuniões semanais do instituto como nas atividades técnicas acompanhadas do PROGERA ambiental.

De forma paralela às atividades de observação participante, realizou-se um levantamento documental. A coordenação do instituto cedeu à pesquisa os documentos relativos a seu projeto no assentamento Fazenda Pirituba II, em que constavam os nomes dos representantes dos grupos de agricultores beneficiários do programa desenvolvido no assentamento (PROGERA) e uma breve caracterização de cada grupo. Nessa caracterização havia informações como datas de início de formação dos grupos, históricos dos grupos, número de participantes por grupos e tipos de experiências agroecológicas desenvolvidas.

O IGM cedeu à pesquisa, também, os seguintes documentos: arquivo relativo à sua metodologia de trabalho; relatórios técnicos internos sobre atuação no campo, sobre eventos e oficinas realizadas no assentamento e atividades técnicas específicas com os grupos de beneficiários relativas ao DRPbio e ao monitoramento das experiências; relatório parcial do PROGERA; a cartilha agroecológica editada por essa instituição e o relatório do programa de formação de quadros de ATER que já havia sido desenvolvido.

A partir da leitura e da análise desses documentos foi possível conhecer mais a instituição e sua forma de atuação, detalhar o projeto de pesquisa e reelaborar roteiros de entrevistas semi-estruturadas que haviam sido previamente elaborados, tanto para os técnicos como para os agricultores.

Após a observação participante, a pesquisa de campo passou para sua segunda fase, já no assentamento Fazenda Pirituba II, de entrevistas semi-estruturadas com agricultores dos grupos de experiência agroecológica e com um técnico do INCRA.

O contato inicial com os dirigentes do MST, para apresentação da proposta de

pesquisa e sua autorização, deu-se por intermediação de um professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que já era conhecido pelos dirigentes há alguns anos. Optou-se pela intermediação desse professor, e não em fazê-lo por meio do IGM, para evitar que, eventualmente, a mestranda passasse a ser considerada como membro desta instituição. Essa identificação errônea facilmente ocorreria, se a apresentação da mestranda aos agricultores fosse feita pelo IGM, e comprometeria a coleta de dados.

Antes de a pesquisa se iniciar, fez-se uma apresentação pessoal⁴⁰ para os dirigentes do MST e para os integrantes dos grupos a serem pesquisados. Nessa ocasião, explicou-se que se tratava de um trabalho acadêmico, teórico, com a função de conhecer o processo de transição agroecológica que ocorria no assentamento para eventualmente poder contribuir com ele. Foi combinado, com todos os envolvidos, que os resultados e as interpretações resultantes da pesquisa seriam compartilhadas tanto com técnicos como com agricultores. A devolução das interpretações da pesquisa foi condição imposta pelos dirigentes do MST para que ela pudesse ser realizada.

Após o término da coleta de dados no assentamento, retornou-se ao IGM para a fase final, de entrevistas semi-estruturadas com um técnico e dois integrantes de sua coordenação. Como o técnico responsável pelo desenvolvimento do PROGERA no assentamento, desde o seu início e também na sua maior parte, já não trabalhava no IGM e não foi localizado, entrevistou-se o técnico que o estava substituindo na finalização das atividades ainda pendentes, relativas ao monitoramento das experiências. O técnico foi entrevistado de forma individual e as outras duas pessoas que compõem a coordenação da instituição foram entrevistadas juntas. A entrevista com a coordenação pode ser caracterizada como uma entrevista grupal, pela qual se intenciona, segundo Fraser e Gondim (2004), analisar as

⁴⁰ Durante a apresentação pessoal para os técnicos e agricultores, a mestranda informou sua origem, comentou sobre sua atuação profissional e suas motivações em realizar a pesquisa sobre a OSCIP e o assentamento.

respostas dos participantes de forma individual; para isso, o pesquisador dirige-se a cada indivíduo do grupo, o que ocorreu algumas vezes durante a atividade.

A seguir, relata-se como foram definidos os grupos de experiência agroecológica seriam envolvidos na pesquisa, quais integrantes dos grupos seriam entrevistados e qual técnico do INCRA seria envolvido na pesquisa.

2.2.1 A escolha dos grupos de experiência agroecológica

A escolha dos grupos de experiência agroecológica foi baseada em informações oferecidas pelo mesmo professor da UNESP já mencionado, por lideranças locais do MST (após uma primeira visita ao assentamento para apresentação da pesquisa), pelo técnico atuante do Instituto Giramundo Mutuando e pelos arquivos documentais cedidos à pesquisa por essa instituição.

Segundo informações obtidas, havia grupos informais de trabalho coletivo e grupos formais, como cooperativas. Todos eram totalmente distintos entre si, com relação ao número de integrantes e ao tipo de experiência. Dos grupos, havia aqueles que estavam se mantendo, e outros que estavam se desfazendo. Os grupos iniciaram as experiências agroecológicas no início de 2005 e, ao fim de duas safras (um ano), renovaram sua condição de beneficiários do PROGERA e, também, a sua experiência. Contudo, um dos grupos foi iniciado em 2006, tendo-se formado especificamente para a realização da experiência agroecológica, iniciada em agosto do mesmo ano. Este último grupo tinha a peculiaridade de ser composto apenas por integrantes de base⁴¹ do MST, enquanto na maioria dos outros grupos havia dirigentes ou outras lideranças⁴², além dos integrantes de base.

⁴¹ Segundo um dirigente regional do MST, entrevistado para a pesquisa, a base do movimento é composta por aqueles integrantes que não estão “liberados” para participar de instâncias de representação do movimento (como coordenação e direção), ou da organização de suas atividades (em setores, secretarias estaduais e nacionais), devendo permanecer com sua atividade local, agrícola.

⁴² O MST tem uma estrutura organizativa composta por instâncias de representação (como coordenações de

De posse dessas informações básicas, foi possível estabelecer alguns critérios preliminares para o início da escolha dos grupos de experiência agroecológica a serem pesquisados: primeiro, envolver grupos mais antigos e, segundo, grupos que estivessem ligados a cooperativas. O primeiro critério relaciona-se à suposição de que, para ocorrer a apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, transformações resultantes de um processo pedagógico pautado, teoricamente, na abordagem construtivista, seria necessário que ele já estivesse em desenvolvimento há um tempo suficiente para que pudessem ter ocorrido apropriações de conhecimentos. Por isso, grupos mais antigos poderiam oferecer possibilidades de análise mais concretas. O segundo critério relaciona-se ao entendimento de que as cooperativas, possivelmente, seriam grupos de trabalho mais estáveis do que os informais, o que, conseqüentemente, poderia repercutir sobre o processo de ensino-aprendizagem, entre IGM e agricultores.

Considerando o segundo critério, havia três cooperativas que possuíam grupos de experiência agroecológica, das quais uma foi escolhida para a pesquisa. A cooperativa de Produção Agropecuária Avó Aparecida (COPAVA) é composta por 20 famílias e existe há 18 anos. O grupo pertencente a essa cooperativa foi indicado por dirigentes do MST local como sendo um dos grupos cuja experiência estava obtendo êxito. O técnico informou que todas as famílias envolvidas no grupo de experiência agroecológica participavam das atividades da experiência, o que causou maior interesse para a pesquisa, já que ela também procuraria verificar aspectos relativos à participação dos integrantes dos grupos. Escolhendo-se essa cooperativa, contemplou-se o primeiro critério também, já que seu grupo de experiência se

acampamentos, de assentamentos, coordenações regionais, direção estadual, nacional, entre outros) e por formas de organização de atividades (coletivos de cultura, de mulheres, setores de saúde, de educação, de formação, de comunicação, de produção, de frente de massa, etc., secretarias estaduais e nacional) (FERNANDES, 2000). Conforme observado durante a pesquisa, os membros de instâncias de direção do MST são denominados dirigentes; assim, essa dissertação faz referência a dirigentes, mas, também, a lideranças, referindo-se aos membros de setores do MST.

iniciara há cerca de dois anos, ou seja, já havia tido tempo, supostamente, para que ocorressem apropriações de conhecimentos.

Depois que os critérios estabelecidos foram contemplados, optou-se por envolver na pesquisa, ainda, o grupo de experiência agroecológica mais recente, chamado Beira-Rio, iniciado em 2006. O interesse da pesquisa nesse grupo se deu pelos seguintes fatores: primeiramente, para buscar saber o que teria motivado a sua formação mais tardiamente, se isso poderia ser fruto de uma eventual repercussão do trabalho de transição agroecológica que vinha sendo realizado há quase três anos no assentamento. O segundo motivo é o fato de haver, nesse grupo, apenas integrantes de base (não há dirigentes ou lideranças do MST participando, diferentemente dos outros grupos), o que seria de interesse para a análise de ambas as categorias estipuladas pela pesquisa, mas em especial com relação à participação social de integrantes da base do MST no PROGERA. O terceiro, por fim, é o fato de esse grupo ter sido formado especificamente para a realização da experiência agroecológica, diferente dos outros grupos, cooperativas antes já existentes e cujos setores de agricultura assumiram as experiências agroecológicas.

2.2.2 A escolha dos integrantes dos grupos a serem entrevistados

Optou-se por envolver na pesquisa representantes dos grupos, por serem bem informados sobre a experiência e representarem os grupos em atividades e discussões sobre ela. Os representantes seriam, portanto, em tese, detentores de informações que nem sempre o restante do grupo possuiria, como foi verificado ao longo da investigação.

A partir da entrevista com o representante do grupo é que eram extraídas as informações iniciais para a formação da amostra de pesquisa. Posteriormente, outros entrevistados eram questionados sobre as mesmas informações solicitadas aos representantes,

para confirmá-las ou não. Essas informações preliminares eram as seguintes: número de pessoas envolvidas nos grupos; nome dos integrantes; quais integrantes participavam de forma mais ativa da experiência e quais participavam menos; se houve participação de jovens e mulheres; quais os integrantes mais simples em termos econômicos e de escolaridade.

A intenção era a de procurar formar amostras, dos grupos, compostas por agricultores de maior participação nas atividades (além do representante), agricultores de participação menos expressiva, lideranças, integrantes de base, mulheres, jovens e, também, os agricultores mais simples, com menos escolaridade e com condições econômicas inferiores. O objetivo de se ter uma amostra heterogênea era o de que ela poderia, supostamente, oferecer elementos mais diversos para a análise da participação social e da apropriação de conhecimentos por parte dos agricultores; isso auxiliaria na caracterização da postura pedagógica dos extensionistas do Instituto Giramundo Mutuando atuantes no assentamento. Portanto, a definição do sub-grupo da pesquisa foi feito de forma a contemplar os objetivos específicos da pesquisa.

Com relação à participação, o critério para avaliar o maior ou menor grau de participação relaciona-se a informações fornecidas pelos representantes dos grupos de experiência, sobre o seu funcionamento. Assim, concluiu-se que os agricultores que “participavam mais” seriam aqueles que se envolviam nas atividades de manejo⁴³ da experiência e, também, nas reflexões e discussões sobre ela, por meio de atividades educativas promovidas pelo técnico, como reuniões sobre a experiência, monitoramento e avaliação, além de participação em definições relativas a ela. Os agricultores que participavam apenas do manejo da experiência ou, às vezes, nem disso, foram considerados como sendo aqueles que “participavam menos”.

⁴³ Como práticas para conservação e melhoria da fertilidade do solo, capinas, podas, plantios, replantios, colheitas, etc.

Cada subgrupo foi formado por um número mínimo de entrevistados que contemplassem os critérios mencionados acima e cuja soma correspondesse a, pelo menos, 10% do grupo original. Isso se deve ao fato de, em pesquisas sociais, haver uma tendência à redundância de respostas em geral a partir dessa porcentagem amostrada, portanto 10% seria o mínimo a ser investigado (MUSSOI, 2006b). A seguir, apresenta-se a caracterização de cada grupo e a forma como cada subgrupo de pesquisa foi definido.

a) COPAVA, área III:

Em conversa prévia com o representante do grupo de experiência agroecológica, foram obtidas as informações iniciais para a definição do subgrupo de pesquisa. Ele informou os nomes dos integrantes do grupo e sua caracterização, oferecendo as informações preliminares necessárias já mencionadas no item anterior.

Transitam por esse grupo cerca de 17 pessoas, entre homens do setor de agricultura e mulheres do setor de mulheres da cooperativa. Estas auxiliam o setor de agricultura em atividades de manejo e na colheita, e também conduzem a horta da cooperativa. Além disso, algumas delas compõem o grupo de mulheres, existente na agrovila, responsável pela horta de plantas medicinais e de produção de fitoterápicos.



Dos homens do setor de agricultura que participam da *Foto 6: placa sobre a experiência agroecológica da COPAVA, em sua entrada, divulgando-a*

experiência agroecológica, há seis que assumem funções na direção regional do MST ou em seus setores, na coordenação do setor de produção da cooperativa ou em sua direção. O restante do setor é base do movimento social. Do setor de mulheres, a maioria das mulheres envolvidas no grupo de experiência agroecológica é da base do movimento social. Portanto, das 17 pessoas, dez são base e sete pertencem ou pertenceram a setores do movimento (de educação, de cultura, de direitos humanos), à sua direção regional ou se envolvem em atividades de militância. O representante do grupo e seu pai, dirigente do MST e coordenador do setor de agricultura da cooperativa, é que são responsáveis por organizar o que é preciso em relação à experiência, como plantio, capina, colheita, etc., e por convocar o restante do grupo para essas atividades.

O subgrupo de pesquisa foi formado da seguinte maneira: como o representante da experiência havia começado a participar dela cerca de três meses depois de seu início, mostrou-se ser necessário incluir também seu pai, dirigente do MST, já que este é quem havia estado mais envolvido desde o início nas definições sobre a experiência, com o IGM. Desta forma, o subgrupo de pesquisa já teria dois participantes mais ativos do grupo de experiência: o representante, militante do MST e com perfil de liderança, e um dirigente do MST. Para obter uma amostra heterogênea seria necessário, ainda, entrevistar integrantes de base do grupo e incluir mulheres. O dirigente informou que a participação da base na experiência restringia-se à execução de atividades práticas de manejo e à frequência em algumas reuniões para repasse de informações sobre ela e para sua avaliação; não apontou diferenças de participação entre os integrantes de base.

Como as lideranças do grupo a serem entrevistadas eram do sexo masculino, optou-se por entrevistar, ainda, pelo menos outro homem, mas que fosse da base, para contrabalançar; um agricultor de base, também indicado pelo dirigente como sendo “mais simples”, foi

incluído na pesquisa. Com relação às mulheres, como não foi feita distinção entre elas com relação à participação, pelo dirigente, foram incluídas no subgrupo duas agricultoras de base indicadas como “mais simples” por ele, em termos econômicos e de capacidade desenvolvida de leitura e escrita. Em entrevista posterior com elas, confirmou-se a informação, obtida antes, de que as mulheres participavam, em geral, de forma igual da experiência. Optou-se por envolver duas mulheres, ao menos, pois já havia três homens envolvidos na pesquisa. Assim, o subgrupo ficou composto por dois participantes mais ativos – um dirigente do MST e um militante -, e três integrantes de base, sendo um homem e duas mulheres.

b) Grupo informal de trabalho BEIRA-RIO, área II:

Composto por três agricultores cujas famílias - filhos (maiores), sobrinhos e mulheres (exceto duas) - freqüentam a experiência apenas para ajudar no manejo, quando necessário.

Quem participa das reuniões para discussão e, também, do monitoramento com o técnico, são os três principais integrantes do grupo. Através de entrevista com o representante, obteve-se a informação sobre quem participava mais, e quem participava menos da experiência, entre os três agricultores. Considerou-se, em função da interpretação dos agricultores, que os que participam mais são os que se envolvem no



Foto 7: placa sobre a experiência agroecológica do grupo Beira-Rio, em sua entrada, divulgando-a

manejo da experiência e nas atividades educativas que seriam parte do processo de

experimentação, como reuniões, monitoramento, avaliação, entre outras.

O subgrupo foi formado pelos três agricultores do grupo, já que um é o representante e, dos outros dois, um participa mais e o outro, menos. Portanto, foram envolvidos na pesquisa 100% desse grupo. Entrevistou-se, também, a esposa do representante, pois ambos informaram que as esposas dos outros dois agricultores não ajudavam na lavoura por serem mais idosas.

Concluiu-se, pela entrevista com o representante e com o outro agricultor que participa mais, que os jovens apenas ajudavam no manejo da experiência quando necessário, mas não participavam das reuniões e dos acompanhamentos técnicos da experiência. No entanto, através da entrevista com o representante, obteve-se a informação de que seu filho, que atuava como os outros jovens apenas colaborando quando necessário, teria interesse em participar do grupo formalmente, mas não entrava nele. Ele tem atividades paralelas para subsistir e família própria. Este jovem foi, também, convidado a participar da pesquisa, para que se investigassem suas motivações e o porquê de não se envolver efetivamente com o grupo.

2.2.3 A escolha do técnico do INCRA a ser entrevistado

A entrevista do técnico do INCRA contribuiria com a análise da participação social, já que havia técnicos do INCRA que participavam das reuniões do setor de produção do MST, ocasiões em que se discutiam aspectos relativos ao PROGERA junto com o técnico do IGM.

Foi preciso decidir qual técnico do INCRA seria entrevistado; havia dois técnicos que constavam nos arquivos documentais da ONG como tendo participado de algumas atividades, como do DRPbio e de outros eventos organizados junto com ela. Um dos técnicos estava trabalhando em outro assentamento, então, por uma questão circunstancial, o técnico

que estava presente é que foi entrevistado.

No quadro abaixo, apresenta-se uma breve caracterização dos entrevistados no Assentamento Fazenda Pirituba II.

Quadro 1. Perfil dos entrevistados no assentamento Fazenda Pirituba II

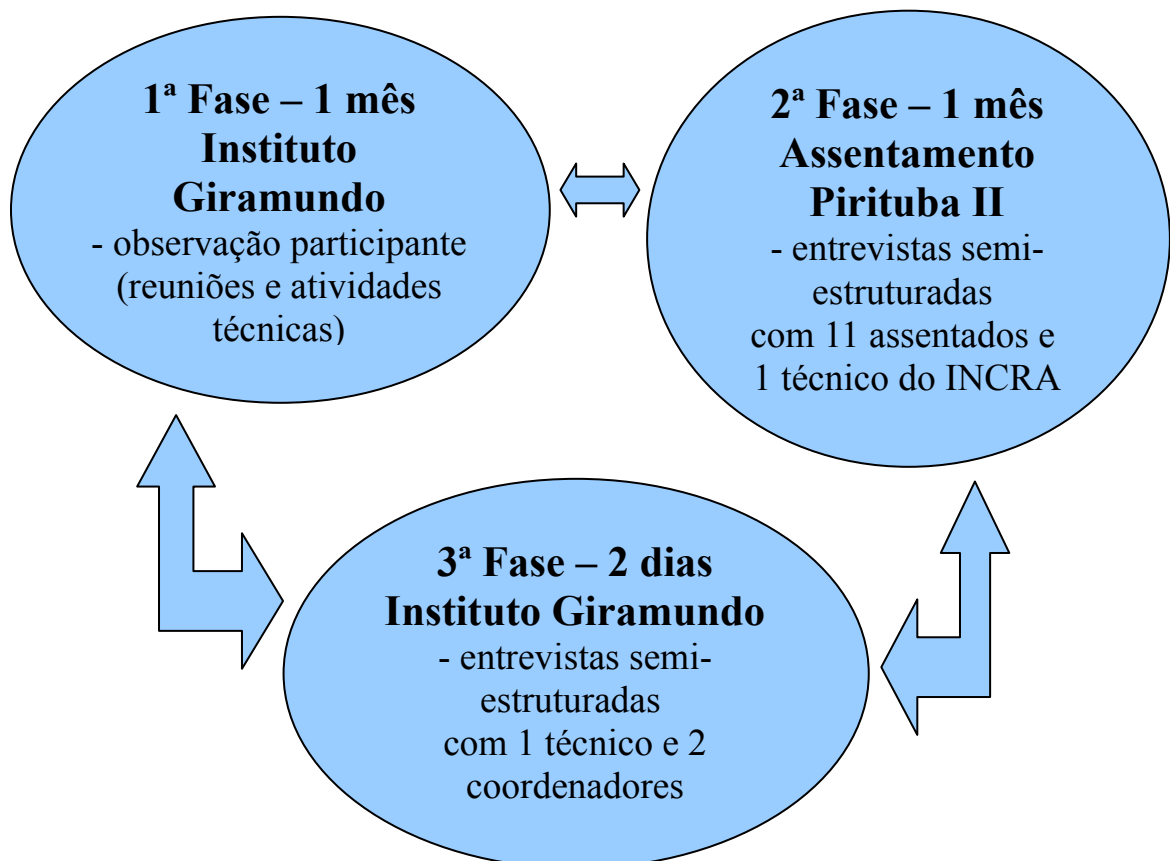
Categoria	Idade (média)	Sexo	Escolaridade	Origem e atividade antes de se tornar assentado	Participação atual em organização de produção coletiva e tipo de prática agrícola realizada
AF*1/ DR/L*	48	M	Ensino fundamental incompleto (cursando supletivo da 6ª série)	De cidade próxima (Itararé, SP). Parceiro (meeiro) no cultivo convencional de grãos.	Sim (cooperativa de capital, terra e trabalho). Produção convencional de grãos, principalmente.
AF2/BM*	21	M	Ensino médio completo	Nasceu no assentamento. Filho de dirigente do MST.	Sim (cooperativa de capital, terra e trabalho). Produção convencional de grãos, principalmente.
AF3/B	30	M	Ensino fundamental incompleto (cursou até a 2ª série)	De cidade próxima (Itaberá). Bóia-fria no cultivo agrícola convencional.	Sim (cooperativa de capital, terra e trabalho). Produção convencional de grãos, principalmente.
AF4/B	56	F	Analfabeta, não frequentou escola.	São João da Boa Vista, PR. Bóia-fria no cultivo agrícola convencional.	Sim (cooperativa de capital, terra e trabalho). Produção convencional de grãos, principalmente.
AF5/B	35	F	Ensino fundamental incompleto (cursando supletivo da 6ª série)	De cidade próxima. Cultivo agrícola convencional.	Sim (cooperativa de capital, terra e trabalho). Produção convencional de grãos, principalmente.
AF6/B	51	M	Ensino fundamental incompleto.	De cidade próxima. Parceiro (meeiro) no cultivo convencional de grãos.	Já participou de associação para produção coletiva, no passado. Atualmente participa de uma cooperativa apenas para comercialização.
AF7/B	57	M	Ensino fundamental incompleto.	De cidade próxima. Cultivo convencional.	Idem
AF8/B	48	F	Ensino fundamental incompleto.	De cidade próxima. Cultivo convencional.	Idem
AF9/B	22	M	Ensino médio completo.	De cidade próxima.	Idem

AF10/B	62	M	Ensino fundamental incompleto.	De cidade próxima (Itaberá).	Participou no passado de associação de produção. Atualmente não participa de outra associação ou de cooperativa de produção
TI*	25	M	Ensino médio completo. Possui curso técnico em administração e cursou dois anos de contabilidade.	De São Paulo, SP (filho de assentado).	Não. Cooperativa de que participava, de crédito, terra e trabalho, havia sido desfeita recentemente.
AF 11 /DR/L*	60	F	Ensino fundamental incompleto (cursou até 4ª série)	De Juazeiro, BA.	Participa de grupo informal de produção coletiva.

*AF – agricultor familiar / L – liderança do MST/ M – militante do MST/ B- base do MST/ TI – técnico do INCRA/ DR – dirigente regional do MST

OBS: membros de instâncias de direção do MST são denominados dirigentes, e membros de setores do MST são denominados lideranças.

2.2.4 Resumo esquemático das fases da pesquisa e metodologias aplicadas



2.2.5 Os conteúdos das entrevistas: como as categorias de análise foram investigadas

Como já exposto no capítulo anterior, a coleta de dados foi orientada por duas categorias de análise: a apropriação de conhecimentos e a participação social. Contudo, durante as entrevistas semi-estruturadas os conteúdos a serem investigados em cada categoria não estavam separados; os dados de ambas categorias foram obtidos juntos, e, depois, categorizados. Pode-se apresentar, porém, como foi possível investigar as categorias, por meio das entrevistas semi-estruturadas.

Para obter elementos sobre a apropriação de conhecimentos foram feitos questionamentos, aos entrevistados, sobre as fases do processo de transição agroecológica que haviam sido vivenciados por eles. A metodologia proposta pelo IGM, teoricamente, ensejava a participação dos agricultores, por meio do diálogo, em todas as suas fases. Sendo assim, buscou-se rememorar e explorar, nas entrevistas com os agricultores dos grupos de experiência, os momentos em que poderia ter ocorrido o diálogo entre eles e o técnico, e que nível de diálogo. Os agricultores entrevistados foram questionados, dentre outros aspectos: se detinham conhecimentos anteriores à experiência agroecológica sobre técnicas de cultivo ecológicas; como foi o DRPbio e sua participação nele (o que marcou sua lembrança); motivações para participar da experiência; como foi o planejamento das experiências e sua participação nele (como foi definido o tipo de experiência, o que seria plantado e como); como foi a implementação da experiência e sua participação nela; como foi feito o acompanhamento técnico da experiência; o que era o monitoramento e como participaram dele (como foram definidos os indicadores de sustentabilidade, se deram sugestões e quais foram; como se dividiram as responsabilidades nas tarefas a realizar; se tiveram facilidade ou dificuldade em acompanhar os indicadores e em fazer o monitoramento; se fizeram as tarefas que haviam ficado sob sua responsabilidade; como foram usadas as suas coletas de dados,

quem as manipulou, sistematizou; depois de terem feito a análise do monitoramento, o que acharam que deveriam melhorar na experiência; o que aprenderam com o monitoramento da experiência); se fizeram uma avaliação da experiência e da forma como foi feito o monitoramento; se possuíam as sistematizações resultantes do monitoramento e avaliação consigo; se perceberam que o técnico também aprendeu com a experiência; se pensam ter ensinado algo ao técnico, relativo à experiência; como era a postura pedagógica do técnico (se vertical ou horizontal); se havia diferenças na forma de atendimento do ITESP e do IGM; se pretendiam continuar a participar das experiências, e porquê; se percebeu mudanças pessoais (comportamentos novos, mudança de atitude), tanto em si como nos outros integrantes do grupo, como decorrência da participação na experiência; de que outras atividades promovidas pelo IGM participaram, durante a realização da experiência (eventos, oficinas) e como foi a participação; o que entendem por agroecologia e por transição agroecológica.

As entrevistas com o técnico do IGM e com sua coordenação buscaram, também, identificar elementos relativos a essa categoria: eles foram indagados sobre as fases da investigação-ação-participativa, detalhes sobre o monitoramento, sobre a participação dos agricultores nas experiências e sobre limites e possibilidades que vislumbravam em relação à metodologia do PROGERA.

Já a participação social foi investigada verificando-se aspectos relativos à gestão social do processo de transição agroecológica. Para identificar elementos dessa categoria foram entrevistados no assentamento rural, além dos agricultores dos grupos de experiência pesquisados, um técnico do INCRA, como já exposto anteriormente.

Os principais questionamentos feitos aos agricultores dos grupos de experiência sobre a questão da gestão social, foram: como havia surgido a idéia da transição agroecológica no

assentamento; o que sabiam sobre o IGM e como este começou a trabalhar as experiências com os grupos; quais as motivações que os levaram a participar da experiência agroecológica; como foi a formação do grupo de experiência, se este não existia ainda, como foi estruturado; quais as condições para ser beneficiário do PROGERA e quais os apoios oferecidos pelo programa, e como ambos foram definidos; se sabiam como estava a perspectiva para a continuidade das experiências com o IGM, já que o programa havia sido finalizado; o que poderia ser melhorado nas metodologias de trabalho do IGM; como era o funcionamento do grupo antes de começar a participar da experiência; caso o grupo tenha sido formado especificamente para o desenvolvimento da experiência, como havia sido o seu processo de estruturação; funcionamento do grupo depois de estar participando da experiência, com relação à divisão de tarefas e responsabilidades, divisão dos produtos e do lucro; como é a participação dos integrantes do grupo e como as decisões são encaminhadas no seu interior.

Com relação à entrevista com o técnico do INCRA, sabia-se que este tinha estado presente nas reuniões realizadas envolvendo o técnico do IGM, dirigentes e lideranças do setor de produção do assentamento. Para verificar aspectos da categoria participação social, foram feitas a ele as seguintes perguntas: de quais reuniões participou; como eram as reuniões e do que tratavam; como foi sua participação; como eram tomadas as decisões relativas ao PROGERA; quem normalmente estava presente nas reuniões (se representantes dos grupos de experiência agroecológica estavam); como surgiu a proposta de realizar o DRPbio; com quem ficaram os produtos do DRPbio e quais foram os encaminhamentos feitos, se foi envolvido nessa fase também.

Na entrevista da coordenação do Instituto Giramundo, questionou-se como o PROGERA se inseriu no assentamento e como foi definida a metodologia do programa.

3. ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES: A ANÁLISE DA APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Neste capítulo e no próximo serão apresentados, principalmente, os resultados das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os agricultores de grupos de experiência agroecológica do assentamento rural Fazenda Pirituba II. Quando pertinente serão apresentados, também, resultados relativos às entrevistas com um técnico do INCRA atuante no assentamento, um técnico do IGM e dois de seus coordenadores, além de alguns resultados da observação participante realizada nessa instituição.

A forma como as categorias de análise “apropriação de conhecimentos” e “participação social” foram investigadas já foi apresentada no capítulo anterior, no item “os conteúdos das entrevistas”. De posse dos resultados da pesquisa, ou seja, de conteúdos correspondentes às categorias de análise, foi possível interpretá-los e cumprir o proposto pelo seu objetivo geral, de discutir, sob perspectivas da pedagogia progressista freireana, os limites e as possibilidades da Extensão Rural Agroecológica realizada pelo Instituto Giramundo Mutuando. Essa discussão será apresentada ao longo deste capítulo e do próximo, acompanhando os resultados da pesquisa e suas interpretações.

Este capítulo tratará dos resultados da investigação da categoria apropriação de conhecimentos e, no capítulo 4, da categoria participação social. Em alguns momentos serão articuladas discussões de autores que analisaram a relação técnico-agricultor e o uso de metodologias participativas, e que, por isso, poderiam oferecer contribuições às análises feitas nesta dissertação. Após terem sido apresentados resultados, interpretações e discussões de cada grupo de experiência agroecológica pesquisado, será realizada uma discussão resultante da comparação entre os grupos, nos dois capítulos.

3.1 As entrevistas com agricultores dos grupos de experiência agroecológica

3.1.1 Cooperativa Agropecuária Avó Aparecida – COPAVA

Para a categoria apropriação de conhecimentos foram estabelecidos dois blocos de indicadores, ou seja, de elementos obtidos nas entrevistas que permitiram análise em função das categorias previamente estipuladas. O primeiro, relativo à ocorrência de diálogo entre técnico e agricultores, composto pelos seguintes indicadores: exercício do poder de decisão pelos agricultores em alguns momentos da experiência; a relação dos agricultores com o monitoramento da experiência; a busca de aprendizado, sobre a experiência, por agricultores e técnico juntos, e a troca de conhecimentos.

Além dos indicadores da ocorrência de diálogo, que era o que se pretendia verificar, inicialmente, com a categoria, surgiram, nos depoimentos, outros indicadores que formaram o segundo bloco, apontando expressões importantes da categoria apropriação de conhecimentos e ampliando-a para além da relação de diálogo entre técnico e agricultor, como: elementos de ensino-aprendizagem; a intenção de agricultores em continuar a desenvolver a experiência.

A seguir, serão apresentados os elementos colhidos pela pesquisa relativos a cada indicador mencionado.

3.1.1.1 - 1º Bloco de indicadores: de diálogo

a) Exercício do poder de decisão pelos agricultores:

Pelas entrevistas com o dirigente (AF1/DR/L)⁴⁴ e o representante do grupo (AF2/MB), constatou-se a ocorrência de poder de decisão, por parte dos agricultores, com relação às decisões sobre o que plantar e no planejamento do plantio:

as decisões são do grupo, o Giramundo só acompanha essas atividades, por exemplo o que plantar, por que, o planejamento do plantio na área lá é feito pelo grupo, né, na cooperativa. (AF1/DR/L, 48 anos).

O representante complementa, explicando que os agricultores poderiam plantar o que considerassem que daria certo no sistema, ou seja, conforme os seus conhecimentos das culturas:

(...) pra nós prantar nós podia prantar o que nós tinha certeza que ia sair, né, eles (refere-se ao Giramundo) num colocaram pra nós - cês têm que prantar isso, aquilo - nós falamo - vamo prantar o que nós acha que dá pra prantar por enquanto. (AF2/MB, 21 anos, representante do grupo).

Ele explica, ainda, que os agricultores é que decidiam o que plantar entre as árvores, e que o técnico indicou quais as árvores que poderiam ser plantadas porque essa era, justamente, a necessidade dos agricultores, já que não estão habituados a realizar cultivos em composição com espécies arbóreas (foto 8):

foi feita uma conversa com o Giramundo, o que que nós ia prantar, como é que seria, nós seguimo o básico, que era o café e a banana, nós seguimo, agora, o que iria no meio, foi nós que prantamo. (AF2/MB, 21 anos, representante do grupo).

Com relação à decisão que lhes cabe, do que plantar, o depoimento abaixo, do representante, demonstra que esse poder de decisão ficava centralizado no representante do grupo e em seu pai, enquanto o restante dos agricultores do grupo ajuda a realizar o plantio:

a idéia é nós pensá mais ou menos que tipo, nós colocamos que nós ia prantar a banana, daí o grupo ajudou a prantar, nós pensa o que que vai prantar, eu, meu pai, e daí nós coloca pro grupo - é assim que vai prantar, essa quantia que é disso, essa quantia que é daquilo, e o grupo só ajuda no prantio, o resto do grupo que nem, quando faz mutirão, eles só ajudam no prantio, a idéia do que que vai prantar, daí é eu, o pai (que é o dirigente entrevistado), o (...) (referindo-se a seu

⁴⁴ Ver categorias de entrevistados no quadro “perfil dos entrevistados”, pág.85.

irmão) (...). (AF2/MB, 21 anos).

Um entrevistado de base conta: “só ia pela cabeça deles (mencionando o representante, seu irmão e seu pai, o dirigente) o que era pra prantá, mas num, só aonde que vai ser uma coisa, onde vai ser a outra, se era de duas em duas braças prantar cada espécie, tava junto lá (AF3/B, 30 anos)”. Demonstra, ainda, insatisfação por não participar da decisão do que plantar:

como a gente vê que precisa aí de mais alguma árvore pra prantar, né, (...), aí só chega as mudas lá, – vamos prantar. Deixa a gente de lado (...) num convida a gente pra ir lá, né, vão só acho que os cara que se acha mior, vão lá, deixa a gente pra trás (...) (AF3/B, 30 anos) .

Pelo depoimento do dirigente, constatou-se que os agricultores exerceram seu poder de decisão na definição de

oficinas que seriam oferecidas pelo PROGERA. Segundo ele, foram os agricultores que solicitaram, por exemplo, a oficina de biofertilizantes, que foi oferecida pelo Instituto Giramundo a todos os interessados. No entanto, constatou-se que o poder de



Foto 8: fileira de bananeiras entre diferentes espécies de adubos verdes, na experiência da COPAVA.

decisão, por parte dos agricultores, não pode ser manifestado com relação a definições metodológicas do PROGERA, como de priorizar reuniões do grupo em detrimento de manejos e aprendizados práticos na experiência. O dirigente comentou que seriam necessárias algumas práticas na experiência, como produção de sementes rústicas e a produção de fungicida natural, dentre outras, mas entende que isso não foi possível devido ao fato de haver apenas um técnico acompanhando todas as experiências do assentamento,

conforme ele comenta:

(...) eu não sei quantas pessoas teria condição de tá acompanhando, porque no caso aqui ficou só um (técnico) do Giramundo vindo, pra rodar todos os grupos, então ficou muito, ficou nas reuniões, né, acabava vindo, demorava porque era muito grupo, são 8 ou 10 grupos, então não tinha muita prática no campo da experiência (...). (AF1/DR/L, 48 anos)

Sobre o que era tratado nas reuniões, o dirigente comenta:

eram feitas avaliações do processo de experiências, no caso teve a cartilha que foi apresentada para o grupo e era falado das tarefas que estavam sendo executada, quem que tava participando (...) informes de um grupo pro outro, como é que tava a experiência, troca de informações, quando era nas reuniões dos grupos, de representantes dos grupos, e quando vinha específico pra esse grupo aqui era feito, falado das dificuldades, dos sucessos da experiência específica aqui (...). (AF1/DR/L, 48 anos)

Pelo depoimento do representante, constatou-se que o poder de decisão foi exercido, por ele e outras lideranças do grupo, nas seguintes situações: por sua participação na definição do tipo de experiência que seria realizada na cooperativa, ou seja, do que trataria o processo de aprendizado a ser iniciado e desenvolvido; pelo fato de ele e seu irmão terem participado do planejamento da avaliação final da experiência a ser realizada com o grupo; pelos agricultores (as lideranças do grupo) terem participado de forma ativa das discussões sobre a forma de acompanhamento da experiência, decidindo os aspectos sugeridos pelo técnico “como fazer”, “quantas vezes e quando” e “quem vai fazer”; na solicitação de uma ficha de campo para acompanhamento dos indicadores ambientais na experiência, e assim o técnico elaborou a ficha de monitoramento da experiência.

Em seu depoimento evidenciou-se que o poder de decisão não foi exercido, por parte dos agricultores, para uma eventual redefinição de data para reuniões do técnico com o grupo, necessária pelo fato de haver dificuldades de reunir o grupo no dia em que o técnico estaria presente. Este tinha conhecimento dessa dificuldade, motivo pelo qual, inclusive, as reuniões freqüentemente não aconteciam, mas, mesmo assim, a mesma data de reunião foi mantida ao longo de todo o desenvolvimento do programa.

* * *

Com relação ao exposto, como possibilidades da atuação pedagógica da ERA em se aproximar da pedagogia freireana, pode-se afirmar que ela deu margem para que importantes decisões pudessem ser tomadas pelos agricultores, como: a definição do tipo de experiência a realizar, as culturas que a comporiam, o planejamento do plantio, temas de interesse para oficinas, o planejamento da forma como se dariam o monitoramento e a avaliação final da experiência.

Essas decisões estão associadas a interesses e a conhecimentos dos agricultores que foram acolhidos, pelo técnico, como parte no processo de experimentação. Conforme expõe Freire (1988), é importante a participação dos educandos na definição do conteúdo programático da educação.

Contudo, dentre os limites observados, constata-se que o poder de decisão por parte dos agricultores, na experiência, era exercido de forma desigual no grupo: os três integrantes de base (um homem e duas mulheres) não tinham o mesmo poder de decisão que o dirigente e o representante. Certo poder de decisão foi constatado apenas na entrevista do homem, tendo ocorrido somente durante o planejamento do plantio. Entre as duas mulheres entrevistadas não foi verificado que tenham exercido seu poder de decisão.

Esse fato está, em parte, relacionado a características internas próprias do grupo – como a existência de hierarquias - que parecem ser limitantes à ocorrência de uma participação mais ativa de todos os seus integrantes. Contudo, pode-se inferir que se relaciona, também, à postura do técnico; é primordial, em um trabalho orientado pela pedagogia progressista freireana, que o educador se insira no processo de transformação com os agricultores, não apenas os conscientizando, mas também conscientizando a si (FREIRE, 1985). Isso ocorre quando ele se engaja na realidade de atuação e busca obter conhecimentos sobre os seus sujeitos, suas aspirações, níveis de consciência e sua visão de mundo (FREIRE,

1988). Isso é necessário para que, por meio dessa prática educativa, se possa propiciar as condições para que eles, em suas relações uns com os outros e todos com o educador, ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2006).

Essas exposições de Freire levam à interpretação de que, se o técnico do IGM tivesse incorporado esses princípios em sua prática educativa, todos os integrantes do grupo poderiam ter a chance de passar a se sentirem sujeitos do processo. Se não há esse esforço da parte do técnico, de possibilitar a formação de sujeitos, a transição agroecológica acaba baseada apenas nos interesses de poucos integrantes do grupo, o que gera desestímulo e o sentimento dos demais integrantes de não serem parte do processo.

Além desse fato, aconteceram situações em que não houve poder de decisão nem mesmo por parte das lideranças do grupo, como com relação às definições metodológicas feitas pelo Instituto Giramundo Mutuando. O grupo desejava ter mais manejos na experiência e aprendizados práticos sobre ela; já o técnico enfatizava, em sua atuação, a realização de reuniões, cujos conteúdos não eram interessantes a todos do grupo, em especial àqueles que não estavam envolvidos com os aspectos práticos da experiência e que, nas reuniões, simplesmente recebiam repasses de informações (ou transferência de conhecimentos). Esse desencontro de interesses parece estar relacionado a um nível de diálogo insuficiente entre técnico e agricultores, possivelmente pela mesma necessidade mencionada anteriormente, de maior engajamento do técnico para conhecer mais a fundo os sujeitos com quem estava atuando.

O próprio técnico, em sua entrevista, demonstrou ter a percepção de que os agricultores não gostam muito de reuniões:

(...) a gente não pode ficar muito em reunião, né, senão, você desanima, esfria o grupo, a coisa tem que ter a resposta técnica, a gente é técnico, né, eles pedem isso pra gente (...) Muita reunião, muita atividade, o agricultor, ele trabalha de dia, reunião às vezes é a noite, é fora de hora pra ele, ele tá deixando de fazer coisa, por isso que às vezes a participação diminui, no processo de transição, né, uma agenda tem que ser muito bem acordada com a comunidade, pra eles valorizarem a presença do técnico, não é minha postura ficar lembrando as pessoas de reunião (...) eu acho que é um compromisso, né? (...). (Técnico do IGM, engenheiro florestal, de 24 a 26 anos).

Ele afirmou, ainda, que tem consciência de que a metodologia do monitoramento exige muitas reuniões, por causa da necessidade de sistematizações:

(...) o monitoramento talvez precise de um pouco mais de reunião, né, mas o agricultor vai contribuir se ele quiser, né? Se ele não quiser, ele não vai na reunião, às vezes vai até a contragosto, né, mas mesmo que ele vai a contragosto é porque algum compromisso ele sente que tem, né, isso é bom, eu vejo bom, como uma coisa positiva, você vê que o agricultor tem algum compromisso, né?

Percebe-se, por seus depoimentos, que ele, por mais que saiba que o método não é totalmente acolhido pelos agricultores, insiste na necessidade dos espaços de reuniões para o monitoramento, em vez de tentar aproximar o método um pouco mais do que os agricultores desejariam.

b) A relação dos agricultores com o monitoramento dos resultados da experiência

Pelo depoimento do representante evidenciou-se que os agricultores - tanto lideranças como a base - não participaram de forma ativa, com seu conhecimento, na definição dos indicadores de sustentabilidade - sociais, econômicos e ambientais - sobre a experiência, que compunham a “matriz de observação⁴⁵”, elaborada pelo Instituto Giramundo. A discussão sobre essa matriz limitou-se apenas aos indicadores que já existiam nela, sendo que os presentes não fizeram sugestões de indicadores para ajudar a compô-la. O representante explica: “seguimos só o que tava feito, não foi feita nenhuma sugestão, só foi feita a resposta dessa base, que é a matriz”.

O representante explica porque foi decidido que ele é quem realizaria o acompanhamento dos indicadores ambientais e preencheria a ficha⁴⁶ de monitoramento:

⁴⁵ Essa matriz está exposta na pág. 175, nos anexos desta dissertação.

⁴⁶ A ficha de monitoramento está exposta nas págs. 176 e 177, nos anexos desta dissertação.

eles (referindo-se ao técnico e ao Giramundo) tentaram facilitar, (...), se fosse pra fazer uma reunião dessa por mês seria muito difícil, então eles fizeram essa (refere-se à ficha) pra mim, só eu mesmo posso ir lá e fazer a colheita desses dados aqui, simplificaria pra eles também e pra nós, num precisava fazer uma reunião envolvendo todos tipos de aspectos (AF2/MB, 21 anos)

Ele quer dizer que, através da ficha de monitoramento, se a preenchesse, alguns aspectos (os ambientais) já seriam acompanhados com certa frequência, facilitando depois, para as reuniões sobre avaliação. Nesse caso, portanto, quando ele fala em facilitar, significa que se abdicou da participação de todos e o monitoramento dos indicadores ambientais ficou centralizado no



Foto 9: monitoramento da cobertura do solo em experiência agroecológica do Projeto Gigante Guarani, no entorno de Botucatu, SP, acompanhado em observação participante.

representante, já que havia dificuldade de reunir o grupo. Dessa forma, o representante passou a ter mais oportunidade que o restante do grupo de se apropriar de conhecimentos propiciados pelo exercício do monitoramento.

Ele interpreta que o preenchimento da ficha de acompanhamento dos indicadores ambientais pode ajudá-los, conforme explica:

eu acredito que ajuda porque eu posso colocar no papel e mandar pra eles (para o técnico), né, pra ver se eu posso ter algum resultado, ele (o técnico) falou que depois que eles fizessem esse retirado poderia tentar ver se conseguia pra mim alguns dados de algumas planta que nós fizemo o prantio junto de uma outra que num podia ser feito, então daí nós tiramo esses dado pra mandar pra ele, pra ele fazer essa coleta de informações pra nós. (AF2/MB, 21 anos, representante).

Por seu depoimento, percebe-se seu entendimento de que a importância de se fazer o monitoramento esteja relacionada à possibilidade de ter uma maior compreensão sobre os resultados da experiência, através de uma análise técnica. Através dessa análise técnica

acredita ser possível fazer modificações na experiência e melhorá-la. Expressa satisfação em preencher as fichas de monitoramento, pois entende que está participando dessa análise técnica da experiência, com seu próprio conhecimento:

é nós colocá também o que que nós achamo, porque que nós achamo que deu errado, o que que deu errado, porque na verdade foi uma experiência que dava pra saber o que que deu errado, se nós num tivesse prantado o girassol, por exemplo, podia ser que o... Tem algumas pranta que não saiu, tipo a maracujá, a mesma larva que comeu o girassol foi a que não deixou sair o maracujá. (AF2/MB, 21 anos, representante).

Ele julga que o girassol atraiu a larva que, posteriormente, atacou o maracujá, o que considera importante como informação para o monitoramento. Comenta, também, que teve facilidade de acompanhar os indicadores ambientais:

achei mais fácil, porque já faz a pergunta pra mim e tem vários tipos de resposta né, por exemplo, eu podia ter a pergunta aqui e não entender a pergunta, como aqui já envolve vários tipos de resposta eu tenho uma idéia do que seria a minha resposta, por exemplo, aqui, faz a pergunta se a terra tem cheiro, qual que é o cheiro da terra, cheira húmus, ou num cheira nada, se eu num tivesse que ela cheira húmus ou num cheira nada, eu num saberia, eu achei que foi bom pra fazer uma análise eu achei bom, a cartilha (referindo-se à ficha de monitoramento).

Sobre o acompanhamento da cobertura do solo, com o uso de um quadro de madeira, o representante explica:

“ele (o técnico) ensinou como é que faz, se fosse pra mim fazer sozinho até que num, mas ele ensinou e tem uma cartilha (a ficha) que ele deu pra mim, né, eu jogo, tipo se fosse pra mim jogar uma vez por curva daí seria muito, ele me deu um quadro e daí eu escolho quatro lugar, jogo em quatro lugar, vejo se ta coberto 25, eu faço a soma daquilo ali, divido por 4 e coloco o total de quanto ta coberto, né (...).” (AF2/MB, 21 anos, representante).

Explica, ainda, que é feito um repasse para o grupo do que ele fez na experiência:

nós só colocamo na reunião que foi feito a coleta de dados e ele (o técnico) coloca no papel ali junto com a avaliação que é feito na reunião, e o grupo fica sabendo o que que foi feito.

* * *

O monitoramento representa a oportunidade, para os agricultores, de avaliar os resultados da experiência, por meio do exercício organizado de observação e de interpretação dos eventos que resultam dela. Por meio dele seria feito um acompanhamento simples da experiência, de uma forma minimamente sistematizada, gerando alguns aprendizados técnicos, dados conclusivos sobre sua produção e relativos a aspectos sociais envolvidos em

sua realização. Sendo assim, por esse monitoramento ter um caráter bem simples, os conhecimentos dos agricultores poderiam auxiliar na definição dos indicadores de sustentabilidade a serem acompanhados, já que, para isso, seriam necessários alguns conhecimentos relacionados a agroecossistemas⁴⁷ que, em geral, eles detêm, por terem trabalhado com agricultura a maior parte de suas vidas, mesmo não tendo sido com práticas ecológicas⁴⁸.

Todavia, com relação aos dados apresentados, teria acontecido uma participação ativa dos agricultores, se, por meio de seu próprio conhecimento, tivessem sugerido indicadores que julgassem ser necessários e que lhes fossem acessíveis e compatíveis com o seu nível de conhecimento. No entanto, em vez de o conhecimento dos agricultores ser envolvido, de forma ativa, na definição dos indicadores, estes foram sugeridos pelo técnico e aceitos pelos agricultores. É possível afirmar apenas que, se houve participação de seu conhecimento, foi de forma passiva, na aceitação dos indicadores porque estes, talvez, fossem ao encontro de seu conhecimento e em sua interpretação satisfizessem as necessidades de acompanhamento dos resultados da experiência. Ainda assim, as pessoas que se manifestaram oralmente, nessa discussão, foram apenas as lideranças do grupo, conforme depoimento do dirigente e do representante. Esse foi o primeiro limite observado na atuação da ERA: a postura do técnico, refletindo a da instituição, por não ter envolvido os agricultores na construção dos indicadores, parece ser inspirada, ainda, na concepção bancária da educação, o oposto da pedagogia freireana, fundada na proposta de uma relação dialógica. Segundo Gadotti (1989, p. 69),

na concepção bancária o educador é que sabe e os educandos não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que opta e

⁴⁷ Termo utilizado, dentre outras definições, para designar o ecossistema manejado com fins agrícolas, em oposição aos ecossistemas naturais (KHATOUNIAN, 2001).

⁴⁸ Contudo, a cooperativa já havia tido, no passado, uma experiência em agricultura orgânica, com o apoio de uma outra organização não-governamental, além de uma experiência anterior com o próprio IGM, de produção de adubos verdes.

prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela.

Ao relacionarmos a situação analisada à exposição de Gadotti, pode-se inferir que os agricultores não precisaram pensar e não foram ouvidos para a escolha dos conteúdos programáticos, ou seja, dos conhecimentos relativos à experiência e sobre os quais iriam refletir, durante o monitoramento. Potencialmente, a proposta do monitoramento ensejaria a problematização e, por conseguinte, aprendizados ativos devido ao exercício de reflexão sobre um conjunto de conhecimentos, de forma estruturada. Contudo, para que isso realmente ocorresse, na perspectiva freireana, os agricultores precisariam refletir sobre conhecimentos aos quais já atribuíssem significados, ou seja, precisariam ter participado da geração dos temas sobre os quais refletiriam. Para Freire (1988), o agrônomo educador deve partir do estabelecimento dos temas com os camponeses⁴⁹. Dessa forma, a partir da participação ativa dos agricultores na escolha dos conteúdos a se problematizar, o acompanhamento dos indicadores poderia gerar a problematização e uma consciência mais crítica sobre a prática da experiência e o que ela representa, ambientalmente, economicamente e socialmente.

Além dessa questão, considerou-se, também, como um outro limite da atuação pedagógica da ERA, a realização de repasse, para o restante do grupo, sobre que era feito na experiência por meio do monitoramento, já que essa atividade ficava centralizada no representante. O fato de o técnico oferecer espaço a esse tipo de situação pedagógica, para que houvesse repasse de informações ao restante do grupo, indica uma postura que pode ser

⁴⁹ Freire utiliza com frequência o termo “camponês” em seu livro “Extensão ou comunicação”, e não é objetivo desta dissertação discutir as características que definem este termo, nem suas relações com as realidades analisadas no assentamento pesquisado. Tem-se conhecimento das discussões existentes sobre o campesinato e a agricultura familiar; por isto, nesta dissertação, quando não se está citando Paulo Freire, optou-se por referir-se aos assentados da Fazenda Pirituba II como agricultores familiares, tendo em vista exposições de Lamarche (1997) sobre a diversidade de formas sociais produtivas que a agricultura familiar inclui. Este autor oferece o entendimento de que toda exploração camponesa é familiar, mas nem todas as explorações familiares são camponesas.

relacionada ao que Freire (1988, p. 80) denomina de “assistencialismo educativo”, pela qual são transferidos conhecimentos aos educandos para que memorizem, sem exigir que pensem e se tornem capazes de desnudar a realidade. Esse é o tipo de assistencialismo característico da extensão rural e assistência técnica convencionais e pela qual esses agricultores já foram assistidos, postura que a ERA também está reproduzindo, nessa situação específica.

O fato de haver dificuldade de reunir o grupo em reuniões também deveria ser motivo para intrigar o técnico e fazê-lo questionar-se com relação ao método, o que implicaria que refletisse criticamente sobre sua prática educativa, como aponta FREIRE (2006), já que o seu objetivo é o de desenvolver a consciência crítica. Gadotti (1989) explica que, para Freire, a conscientização se realiza na práxis, não na teoria, sendo “consciência de e ação sobre” a realidade. Relacionando essa exposição de Gadotti ao observado, talvez não seja através do exercício feito pelo representante, ou de repasses de informações ao grupo, que essa consciência será criada no restante do grupo. Pode ter faltado ao técnico, na situação em que parte do grupo se tornou depositária de informações em reuniões, lembrar-se do ensinamento de FREIRE (2006, p. 47), segundo o qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

Essa característica da atuação técnica vai ao encontro do exposto por Gomes (2001), que, discorrendo sobre dificuldades práticas no uso de técnicas participativas na pesquisa agrícola, comenta que nem sempre os agricultores têm a mesma facilidade de participar da atividade de pesquisa; aqueles que participam não são os mais pobres, mas os que têm condições mínimas, como facilidade para escrever, entender e investigar.

Considera-se, todavia, que a ocorrência desse tipo de comunicação, centralizada nos agricultores com condições mínimas de participação pode ser, conforme discutido nos parágrafos anteriores, consequência da não incorporação dos princípios pedagógicos do

pensamento de Freire na prática educativa. Desta forma, no caso analisado, apenas o dirigente e o representante demonstravam compreender a função do monitoramento. Os integrantes de base pareciam não saber que ocorria esse acompanhamento da experiência, quando questionados. Contudo, apesar de apenas as lideranças estarem envolvidas nessa atividade, pode-se considerar um avanço da atuação da ERA a sua repercussão entre elas; ambas atribuíram significados ao exercício de monitoramento, demonstrando que compreendiam sua função, e o representante, em especial, demonstrou sentir-se parte, ao fazer o monitoramento, ajudando com seu conhecimento na construção da experiência.

c) A busca de aprendizado, sobre a experiência, por agricultores e técnico juntos, e a troca de experiência entre ambos

O representante descreve situações em que houve troca de conhecimento entre ele e o técnico, na sua interpretação:

ah, nós conversa bastante, eu faço bastante pesquisa com ele sobre as erva que ta saindo, né, sobre os tipo de praga que tá saindo, nós procura, ele traz os livros, eu aviso antes pra ele procurar pra mim, e ele vem, nós faz a procura dos tipo de praga que tem, das erva daninha, qual o tipo, daí nós faz por etapa dos lugares onde tem mais o tipo, daí eu aprendo e ele aprende também, porque nós procura bastante no livro, tem bastante coisa que é no livro, que se a gente num procurar no livro cê num... (...). (AF2/MB, 21 anos, representante).

Ele contou que pesquisou, junto com o técnico, também, sobre a larva que infestou o maracujá:

(...) procuramos em alguns livros pra ver se tem algum, que ele (o técnico) tem um livro dos bichinho, das praga, mas num conseguimos identificar o bichinho que pegou lá, que é uma larvinha (...). (AF2/MB, 21 anos, representante).

* * *

Observa-se, pelo exposto, que o representante se mobilizou para chamar o técnico e pesquisar sobre o problema, buscando elucidação a respeito, e o técnico, como educador popular, cumpriu uma função necessária, de contribuir com o conhecimento científico,

quando requerido. A educação popular⁵⁰, segundo Freire, (1993), deve ser facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter sobre suas experiências, ou seja, deve auxiliá-los na superação do saber de senso comum.

Para se chegar a uma situação como essa é preciso haver curiosidade do agricultor, e humildade, disposição ao diálogo e curiosidade da parte do técnico. Para Freire (2006), o educador deve saber que, sem a curiosidade⁵¹, tanto sua como do educando, não se aprende e nem se ensina, pois a construção ou produção do conhecimento implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de se distanciar do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercá-lo. O técnico, além de dar eco à curiosidade, demonstrou ter abertura para trabalhar situações de ensino-aprendizagem de forma espontânea, a partir de conteúdos solicitados pelos agricultores, explorando, inclusive, conhecimentos que não estão no seu domínio, o que implica uma postura de horizontalidade entre ele e o agricultor. Pode-se considerar que a ocorrência de situações desse tipo evidencia possibilidades na atuação da ERA, sob a ótica da pedagogia progressista freireana. Como afirma Freire (1981), numa visão libertadora da educação, o seu conteúdo programático nasce do povo, em diálogo com os educadores.

No entanto, constatou-se a ocorrência desse tipo de situação apenas pelo depoimento do representante, indicando, novamente, a mesma dificuldade observada nas discussões dos indicadores anteriores, de centralização da relação de ensino-aprendizagem entre técnico e representante do grupo.

⁵⁰ Para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma concepção de educação libertadora, orientada para a transformação da sociedade. Esta educação deve partir do contexto concreto, vivido, para se chegar ao contexto teórico, o que requer curiosidade epistemológica, problematização, criatividade, diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos (PALUDO, 2008).

⁵¹ A curiosidade é concebida por Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. É quando a curiosidade ultrapassa os limites peculiares do domínio vital que ela se torna fundante da produção de conhecimento. Foi a capacidade de olhar curiosa e indagadoramente o mundo que tornou os homens e mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la (FREITAS, 2008).

3.1.1.2 - 2º Bloco de indicadores: expressões importantes da apropriação de conhecimentos

a) Elementos de ensino-aprendizagem

Tanto o dirigente como o representante demonstraram ter-se apropriado de técnicas ecológicas de cultivo, demonstrando compreender princípios que as regem. O dirigente, além das apropriações devido à participação na experiência, já possuía conhecimentos também de leituras particulares; declarou sempre ter sido curioso e estudar de forma independente do grupo. O representante teve apropriações resultantes de sua participação ativa na experiência, mas também por ter participado de algumas atividades promovidas pelo Instituto Giramundo, como uma oficina de sistemas agroflorestais (SAF) e de espaços de troca de experiências com outros grupos de experiência agroecológica do assentamento.

Os dois demonstraram compreender que espécies arbóreas podem ter efeitos benéficos no sistema de cultivo. Segundo o representante:

(...) essa ligação do que as árvores podem fazer no cultivo, tem muito tipo de árvore mesmo que eles apresentaram lá que ajuda bastante na terra, pra arrumar a terra (...) tem bastante tipos de árvore que é bom porque bate folha (...) esse envolvimento das árvores pra mim era, foi uma das coisas que eu aprendi que eu achei que foi bom ter aprendido, se eu num participasse eu nunca ia saber que podia ajudar os outros tipos de produção. (AF2/MB, 21 anos, representante).

Em outro depoimento, explicitou seu entendimento da função das árvores na produção da serrapilheira, ou seja, de matéria orgânica para o solo. Ele compreende a importância da cobertura do solo no sistema de cultivo, um princípio ecológico de conservação e manejo do solo. Ainda demonstrou compreender como deve ser realizado plantio de árvores no sistema:

(...) eu achava que eles fazia o plantio direto da muda feita, já grande, a muda de árvore nativa, daí ele explicou que era mais interessante seria ela já nascer no lugar onde ela vai ficar pra ela mesma se acostumar com o tipo de clima (...) quanto mais a árvore se adaptar, por exemplo, era melhor até que fosse feito a coleta da árvore nativa mesmo, lá no meio do mato, ir lá e fazer a coleta (...). (AF2/MB, 21 anos, representante).

Em outros depoimentos, mencionou aprendizados oferecidos pela oficina de SAF relativos ao manejo da braquiária e sobre a técnica para poda da goiabeira, para permitir que outras plantas recebam luz. Por meio da compreensão obtida sobre a necessidade da poda e de sua função, ele se convenceu, definitivamente, de que é possível ter árvores entre outros cultivos.



Foto 10: primeiro cacho de bananas a ser colhido na experiência agroecológica. Ao fundo, cana ecológica

Ambos demonstraram ter desenvolvido autonomia para utilizar técnicas para controle ecológico de inimigos naturais, pois pretendem produzir, independentemente da ajuda do técnico, uma calda fitoprotetora.

O representante explicou que a aplicação das caldas é foliar e que elas, quando curtidas, não queimam as folhas. Comentou, ainda, sobre o uso e a função da calda bordalesa, que pretendem produzir para aplicação na experiência: “feita a calda, ela agüenta muitos anos, né, (...) nós pode usar pra vários tipos de coisa, ela principalmente tem que fazer a prevenção, ela não é de espantar o bichinho, ela previne dele entrar (...)” (AF2/MB, 21 anos, representante).

Ambos demonstraram ter desenvolvido capacidade de manejar a experiência, lançando mão de técnicas ecológicas de manejo, devido a apropriações de conhecimentos e à certa autonomia criada para interpretar a experiência. O representante comentou que na área em que há cana, não há braquiária, relacionando ao observado no SAF que visitou durante a oficina de que participou, em que se fazia controle da braquiária com capim napier ou cana. Por isso, pretendem aumentar a área agroecológica na frente da plantação de cana,

aproveitando o ambiente criado por ela para plantar uma carreira de árvores nativas e fazer plantio de palmito: “(...) quando a banana já tiver produzindo, ter uma fileira de banana entre a cana, uma antes e uma depois da cana e uma no meio da cana, daí já ta marcando onde vai descer um pouco o experimento (...)” (foto 10).

Sobre o manejo do solo na experiência, tem consciência de que ele não deve ficar exposto ao sol, mencionando que essa é uma dificuldade que estão procurando resolver, atualmente. Para contorná-la, estão pensando em aumentar o plantio da banana, como ele conta: “colocar mais uma linha pra ver se ela fecha mais (...)”. Entre os três integrantes de base entrevistados, o homem

(AF3/B) demonstrou ter-se apropriado de conhecimentos sobre as técnicas ecológicas de manejo utilizadas na experiência. Explicou seu entendimento sobre o plantio de banana e de café, no meio dos outros cultivos, como sendo para “(...) segurar o vento, acho que pra num ir nas outras pranta, né? (...)”. Demonstrou entender,



Foto 11: cerca viva da experiência agroecológica, composta por amoreiras e astrapéias.

também, que o plantio dessas árvores tem uma função de cerca viva (foto 11), para diminuir a ocorrência de insetos. Comentou que a cerca viva de amoras e astrapéias, ao redor da experiência, também tem essa função: “porque pra num entrar praga de fora, faz uma cerca viva” (AF3/B, 30 anos).

Sobre a ocorrência de inimigos naturais na experiência, ele comenta sobre o problema com a vaquinha no tomate e como tentaram controlá-la, mencionando o efeito benéfico do resíduo do biodigestor utilizado na experiência:

sempre tem praga né, bicho gosta das coisa mole, verde, né, come rápido, como o tomate que foi prantado lá, tinha muita vaquinha nele, mas, ela saiu lá, nós ponhemo o adubo do biodigestor lá, né, daí ele deu uma melhoria mais. (AF3/B, 30 anos).

Contou, ainda, que a purunga foi plantada para atrair a vaquinha:

daí nós resorvemo prantar até purunga lá, pra isso atacar a purunga e num comer o tomate, né? O (...) (referindo-se ao dirigente) viu aqui em casa (a purunga), falou assim que a vaquinha gostava muito, né, que cê pranta aí tudo vem muita, na fror dela, né, num sei o que que atraí ali na fror, que tem. (AF3/B, 30 anos)

No entanto, comentou que a purunga foi plantada na mesma época em que ocorreu a infestação de vaquinhas e, por isso, desenvolveu-se tardiamente, não a tempo de controlá-las. Segundo ele, o uso dos resíduos do biodigestor⁵² na experiência foi iniciativa do dirigente. Comentou sobre o que tem observado na experiência, devido ao uso desse adubo: “(...) vejo quando tá a pranta desenvolvendo melhor, né, com o frio agora ela deu uma parada lá também, o café memo né, mas nós ponhemo biofertilizante lá, acho que agora deve tá mais bonito um pouco” (AF3/B, 30 anos).

Uma das mulheres entrevistadas entende a experiência como algo bom para a cooperativa por sua diversidade de cultivos e por representar, potencialmente, uma forma de economia financeira, conforme relata:

(...) eu acho que aqui pra nós esse sistema aqui é muito importante, porque tudo essas coisa prantado, né, (...) eu acho até é economia, um pouco que nós tiver aqui já economiza, né, bem a situação, né, tem que comprar, que nem café, tendo aí, já é uma grande coisa. (AF4/B, 56 anos).

Sobre o uso de cobertura morta na experiência, ela demonstrou compreender sua função: “quando nós plantemo a banana que nós plantemo, na cova que foi plantada a banana, nós trazia aquele capim seco e ponhava em volta do pé de banana, na cova. Na

⁵² A cooperativa possui criação de suínos e deposita o esterco no biodigestor, pelo qual se produz gás e cujo resíduo é utilizado como biofertilizante na experiência. O biodigestor foi implantado por meio de um projeto da UNESP, anterior à relação iniciada entre o assentamento e o IGM.

bioassafrá. Diz que é pra guardar umidade no pé de banana, daí num resseca” (AF4/B, 56 anos).

Comentando sobre os adubos verdes que foram usados na experiência, disse que na agrovila em que morava, antes, “muitos vizinho prantava né desse um (referindo-se ao feijão de porco) pra adubo, só que eu num sabia a serventia que tinha aquele feijão. Daí aqui que eles falaram, né, prantá pra adubo” (AF4/B, 56 anos).

Constatou-se em seu depoimento, no entanto, que ela não tinha conhecimento de que haviam ocorrido problemas com pragas na experiência e como haviam sido controlados (o que foi mencionado pelos outros entrevistados); não tinha conhecimento das funções técnicas dos plantios de árvores nesse sistema, junto com demais culturas (essa compreensão foi explicitada nos depoimentos do representante e do dirigente, e também do outro entrevistado de base, de forma mais restrita). Contudo, percebe-se em seu depoimento que ela reconhece significados sociais e econômicos associados à experiência agroecológica.

Ambas as entrevistadas perceberam diferenças nos cultivos da experiência devido à aplicação foliar do resíduo do biodigestor: “ah, que lá as pranta cresce mais rápido, desenvolve mais rápido do que outras verdura, produto assim (refere-se aos produzidos em outros espaços, como na horta, de que as mulheres cuidam)” (AF5/B, 35 anos).

A última entrevistada reconheceu efeitos benéficos do sistema de cultivo, comentando sobre o plantio de hortaliças no meio de outros cultivos: “eu achei melhor do que prantar no canteiro, né, fica melhor. Ah, porque lá (...) nasce melhor as pranta. É melhor (referindo-se ao tomate)” (AF5/B, 35 anos). Comentou, ainda: “é diferente, né, do que prantá na outra lavoura, porque lá é a bioassafrá, é diferente, porque nasce as coisa mais bonita, né?”

Comentou que passaram a fazer a aplicação foliar do adubo do biodigestor na horta, também, depois de terem visto os efeitos na experiência. Segundo ela, “o que aprendemos lá

estamos fazendo na horta” (AF5/B, 35 anos). Com o uso do esterco seco apenas, na horta, ocorria pulgão. Usam, agora, o esterco seco somente para fazer o canteiro; antes o usavam sobre as verduras, quando novas, mas passaram a usar o esterco líquido depois que obtiveram bons resultados na experiência. Perceberam que as verduras melhoraram, já não tem havido ocorrência de pulgão. No entanto, a entrevistada “AF5/B” afirmou que as diferenças observadas na experiência foram ainda melhores do que na horta, que as plantas são ainda maiores e melhores. Isso evidencia novamente o reconhecimento do efeito do sistema de cultivo e indica, também, o exercício de observação da experiência.

Constatou-se, contudo, com relação ao uso de cobertura morta, que ela já sabia de sua importância e não a usava na horta. Na experiência, foi orientada pelo dirigente a fazer o coroamento das mudas com capim, mas disse que na horta o fazem apenas com as sementes, para as galinhas não as comerem. Apesar de, por meio das práticas da experiência, confirmar o que já sabia sobre a importância da cobertura morta, ela não estende seu uso a outro campo de atuação, a horta. Além disso, ela não tinha conhecimento de que haviam ocorrido problemas com pragas na experiência, se estes haviam sido controlados, e como, assim como a outra entrevistada.

* * *

Ao compararmos os elementos de ensino-aprendizagem entre o dirigente, o representante e os integrantes de base, percebe-se que os dois primeiros se apropriaram de conhecimentos de forma mais aprofundada, e que o representante parece ter-se apropriado mais de conhecimentos do que os demais entrevistados. Tanto o dirigente como o representante demonstraram ter-se apropriado de conhecimentos como decorrência do monitoramento e da avaliação parcial da experiência, o que não foi evidenciado nos depoimentos dos demais. Houve oportunidades desiguais de apropriação por parte dos

integrantes do grupo, sendo que o representante era quem tinha mais oportunidades de ter um aprendizado ativo por meio do exercício de monitoramento da experiência, dos espaços de diálogo com o técnico e de participação em oficinas.

Os depoimentos dos integrantes de base demonstram que, por mais que tenham ocorrido algumas apropriações de técnicas de manejo ecológico e a compreensão de alguns princípios associados, isso ocorreu de forma mais pontual, em menor grau e com caráter circunstancial e não dirigido; deu-se por meio de observações espontâneas da experiência, nas ocasiões em que eram chamados a trabalhar em seu plantio, manejo e colheita, e, também, por meio do contato com o dirigente, nessas mesmas oportunidades, e mais raramente com o técnico. No caso das mulheres de base entrevistadas, evidenciou-se que, por elas não estarem acompanhando a experiência, não têm conhecimentos sobre eventos que ocorrem nela, formas de manejo adotadas e, portanto, não se apropriam de conhecimentos que os outros entrevistados, inclusive o outro de base, tiveram a oportunidade de apropriar-se.

Esses dados confirmam o limite observado na atuação da ERA, de centralização da comunicação e dos processos de ensino-aprendizagem no representante e em outras lideranças do grupo, dificultando a conscientização de todos do grupo, já que não se lhes oferecem as mesmas oportunidades pedagógicas.

b) A intenção dos agricultores de continuar a desenvolver a experiência

O dirigente e o representante comentaram sua intenção de dar continuidade à experiência e já traçam estratégias para alcançar independência com o objetivo de fazê-la se autofinanciar, o que resulta de confiança criada no potencial produtivo e de rentabilidade observados. Segundo o representante:

a idéia é alguns tipos de coisa que nós vimos que dá pra produzir mais, que dá pra vender, nós vamos tentar ver se consegue, tipo tomatinho, produziu muito, lá, num deu muito bicho, por exemplo, e num teve, nós plantamos ele rústico, num foi feito nenhum tipo de aplicação de, então como nós achamos que dá pra tirar mais nós vamos fazer uma plantação com uma visão maior, né, pra venda, o preço mesmo, o preço é um absurdo de caro, chegou a mais de R\$ 6,00 a caixinha de 2 Kg, chegou até a 8. O lucro é enorme porque produz muito, produziu, e o esterco do biodigestor, ele aceitou muito bem, cada vez que nós aplicava dava uma diferença enorme na planta, então nossa idéia é produzir mais. (AF2/MB, 21 anos, representante do grupo).

O dirigente comentou que pretendem “(...) trabalhar a área e tirar dela mesmo o sustento, né, o próprio investimento que for necessário sair, por isso então o selo, por isso tentar o mercado de produtos agroecológicos” (AF1/DR/L, 48 anos).

Sobre a continuidade da parceria com o Instituto Giramundo, ele diz: “olha, a continuidade do programa só depende do grupo (refere-se ao Giramundo), né, nós vamos continuar a experiência, independente do grupo Giramundo (...)” (AF1/DR/L, 48 anos).

Com relação à avaliação da experiência, pelo depoimento do dirigente houve uma avaliação parcial pela qual se valorizaram a diversificação, o interesse gerado na comunidade e os resultados produtivos satisfatórios de algumas culturas:

(...) tanto a produção, a diversificação de produtos naquela pequena área, e um outro fator positivo foi o número de pessoas que passaram por lá, pessoas idosas, crianças, muitas, em função dos produtos que tavam lá, né, vamos buscar pepino, vamos colher tomatinho, que tomatinho, todo dia tem tomate madurando, né, então todo dia tinha visita aos pés de tomate, então isso atraiu as crianças, os idosos, foi bom, foi positiva essa avaliação. (AF1/DR/L, 48 anos).

Disse, ainda, que como o plantio do tomate cereja deu certo, pretendem plantá-lo de novo, com certeza, o que já está previsto no planejamento da próxima experiência agroecológica: “(...) o tomate, por exemplo, com certeza vai ser plantado, porque foi bom, deu muito bem, não deu doença, o tomatinho cereja (...) em setembro já vai ser plantado”.

Ele explica, ainda, como pretendem incrementar a experiência, tendo em vista o que avaliaram dela:

o milho pipoca, também, nós plantamos antes, várias vezes antes, num produziu, deu bichinho no pé, então dessa vez nós plantamos e produziu melhor, nossa idéia é aumentar o espaço e até que nós vamos aumentar uma área lá com um adubo que vai antes dele até, pra melhorar a terra, que é o feijão de porco, que fala. Nós vamos fazer uma plantação maior né, a lanço, pra cobertura da terra pra nós plantar uma área maior, mas tem que ser em outra área, mais afastada da que nós já plantamos, que ele tem algumas doenças que ataca, né, tipo, nós plantamos o girassol lá e o

girassol puxou muita doença, muito bichinho (...) e daí nós num vamo prantar girassol lá mais, girassol nós vai tirar de lá. (AF1/DR/L, 48 anos).

* * *

Considerando-se os dados apresentados, a intenção de dar continuidade, manifestada nos depoimentos do representante e do dirigente, representa uma possibilidade na atuação da ERA, principalmente porque essa intenção não está atrelada à continuidade do PROGERA e dos apoios oferecidos. É fruto dos elementos de ensino-aprendizagem por parte do dirigente e do representante, inclusive devido à avaliação parcial da experiência, que evidenciou aspectos produtivos, sociais e econômicos interessantes, ajudando-os a tornar suas consciências mais críticas.

Observa-se que estão atentos aos erros e acertos observados na experiência e já planejam, por si só, modificações e incrementos, demonstrando autonomia e independência em relação ao técnico, o que contempla o exposto por Freire (1988), sobre o fato de a apropriação de conhecimentos se manifestar na capacidade de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Relacionando-se o observado à descrição da consciência crítica, por Freire (1985), pode-se dizer que algumas características dela se mostraram presentes nessas lideranças, como: “a capacidade de reconhecer que a realidade é mutável”, já que pretendem insistir na mudança de modelo produtivo; “de dar explicações em função de princípios autênticos de causalidade”, pois em função do que monitoraram e avaliaram da experiência, reconhecem relações entre eventos e pretendem manejá-la em função do que passaram a reconhecer como características positivas e negativas; e de verificar ou testar descobertas e pelo fato de aceitar-se o novo não por ser novo, mas na medida em que é válido, pois a análise técnica propiciada pelo monitoramento, que lhes possibilitou reconhecer resultados positivos e negativos da experiência e eventos a serem reforçados ou refutados, ajudou-os a aceitar o que pode ser viável em relação à experiência,

que representa o novo a ser continuado.

3.1.2 Grupo informal de trabalho BEIRA-RIO

Conforme exposto no capítulo referente à metodologia, foram entrevistados os três integrantes desse grupo, mas a entrevista do terceiro integrante foi descartada por ter sido constatada a sua deficiência de memória. Os outros integrantes do grupo avisaram que esse integrante tinha problemas de saúde.

Foram identificados, para a categoria apropriação de conhecimentos, dois blocos de indicadores, ou seja, de elementos obtidos pelas entrevistas que permitiriam análise. O primeiro bloco de indicadores, relativo à ocorrência ou não de diálogo entre técnicos e agricultores, composto pelos seguintes indicadores: a ocorrência de poder de decisão por parte dos agricultores em alguns momentos da experiência; a relação dos agricultores com o monitoramento da experiência e a ocorrência de troca de conhecimentos entre técnico e agricultores.

Como no grupo analisado anteriormente, surgiu também o segundo bloco de indicadores, de expressões importantes da apropriação de conhecimentos; contudo, apenas um indicador, para esse bloco, foi identificado: elementos de ensino-aprendizagem.

3.1.2.1 - 1º Bloco de indicadores: de diálogo

a) Exercício do poder de decisão:

Nesse indicador estão expostas situações em que o poder de decisão foi exercido ou não, por parte dos agricultores, com relação à experiência agroecológica, excetuando-se as situações relativas ao seu monitoramento.

Os integrantes do grupo é que decidiram quais culturas plantariam na experiência, como conta o representante: “ah, o planejamento do que que nós ia prantar foi nosso memo, né, que ia prantar o milho, prantar o feijão e prantar o arroz” (AF6/B, 51 anos). Já o delineamento da experiência, principalmente a definição de quais adubos verdes seriam plantados no preparo do solo e o seu manejo, foi o Giramundo quem definiu:

isso aí foi interesse dos técnicos do giramundo, eles que propunham esse tipo de... é um teste, né, que tamo fazendo. Agora na próxima lavoura lá daí nós vamo muda otros tipo de adubo verde lá que eles vão propunhá pra nós, eu nem sei cumé que fala, semente, tem o nabo, tem várias coisas lá que tão dando certo pra lá e daí eles vão passando pra nós e vamo prantar pra nós (...) o planejamento maior do tipo da cultura disso aí é a turma do giramundo que faiz, eles que passa pra nós e nós tamo acompanhando eles. (AF6/B, 51 anos).

O plantio do feijão, na experiência, gerou divergências entre o grupo e o técnico, pois este solicitava que o feijão fosse cultivado mesmo tendo passado sua época de plantio. Segundo o representante, ele avisou o técnico de que o feijão, plantado tardiamente, seria perdido (o que aconteceu, posteriormente, por causa da mosca branca); mas, mesmo assim, a orientação técnica foi a de plantá-lo. Demonstrou insatisfação com o fato de terem plantado o feijão, deixando escapar que, para ele, parece que os técnicos querem é mostrar serviço, não importando se vai dar certo ou não; o grupo teria é que plantar, inclusive porque as sementes já estavam compradas com a verba do projeto. Nas palavras do representante do grupo:

(...) se nós num tivesse prantado nós tinha ganhado mais, mais só por causa que já tinha gastado o dinheiro pra fazê a terra e ter prantado esse adubo verde, então nós já tava com a semente ali, nós arrisquemo tentar. Nós podia num ter prantado, mais como eles (refere-se ao Giramundo) deram o prazo que nós... ah, isso que eu falo, eles diz que era pra nós prantá, nós prantemo, e nós sabe que não produzia, nós falemo, nós vamo prantá, mais só que nós não

garante que vai produzir. (AF6/B, 51 anos).

Já com relação ao plantio do arroz, o grupo decidiu guardar as sementes compradas para plantar posteriormente, pois também havia passado a época de plantio, por causa de ocorrência de seca, como ele conta: “achemo bobagem (plantar o arroz), conversemo lá (...), o (...) ainda tava querendo prantá, mais eu e o (...) falamo ah, não, num vamo prantá não (...) e se nós pranta nós tinha perdido memo, porque deu seca e atrasou, num ia dá nada memo de arroiz, quem prantô num coieu.” (AF6/B, 51 anos)

Prevaleceu o conhecimento dos agricultores na definição do melhor momento de plantar o milho, na experiência, pois o técnico havia proposto que o fizessem antes do tempo necessário de espera para o plantio, após o preparo da terra, conforme conta o representante do grupo:

ele (o técnico) que proponhô, né, porque tava atrasado até fazê a terra, porque quando faiz a terra anssim num tem como fazê e já prantá no outro dia, né, tem que esperar pelo menos uns 15 a 20 dias pra murchar o mato, né, pra podê prantá. E daí que ele proponhô isso aí até de roçá ela com a roçadeira e prantá o milho, mas e a hora que viesse a brota daqueles mucuna aquilo lá tudo (..) tirá tudo na enxada num tinha como, né, daí que ele falou que eles fizeram a experiência lá em cima de prantá tudo junto, eu falei - mais nós num pranta porque nós sabe que não dá certo - e daí nós num fizemo memo (...). (AF6/B, 51 anos).

Verificou-se que o poder de decisão foi exercido, por parte dos agricultores, com relação ao acesso ao recurso do PROGERA e a sua forma de uso. O representante contou que o técnico iria depositar o dinheiro do projeto na sua conta para que ele o gerenciasse, mas que ele preferiu que o técnico lidasse com essa parte financeira.

(...) ele falou que tinha que ter um representante do grupo pra ele passar o dinheiro na conta pro representante, mó de comprá semente, comprá o pó de rocha (...) pagar o serviço que tinha de fazê, daí eu achei que ia dificultar muito pra mim pra tá saindo, pra tá comprando essas coisa aí, daí eu sugeri pra ele se ele memo num podia fazê isso aí, comprar semente, o pó de rocha se pudesse comprar, daí ele falou que num tinha pobrema, que daí , só que (...) a pessoa que fizesse o serviço dava a nota pra ele, ele passava o cheque (...). (AF6/B, 51 anos).

O representante comentou, também, que o grupo decidia como usar o recurso, apenas não usava com a mão-de-obra para o manejo da experiência, pois a combinação com o Giramundo era a de os integrantes do grupo se responsabilizarem por ela:

(...) tinha disponível esses dois mil real pra nós trabaiaá, que era pra comprar semente, comprar por ex. um calcáreo, pagar o feitio da terra, então tinha esses dois mil sobre isso aí, se quisesse pagar algum serviço, que nem nós, pra nós o que interessava mais era pro feitio da terra, comprar semente, e esse adubo verde que nós fizemo, agora mão-de-obra que é pra colhê, pra prantá, e ...Nóis fazia por conta nossa memo, nós se comprometemo nisso aí, né?! (AF6/B, 51 anos).

O poder de decisão dos agricultores não foi exercido com relação à seguinte situação: foram feitas entrevistas e filmagens com o grupo de experiência, para um vídeo, sem consentimento do grupo em participar, gerando retração, intimidação e raiva por parte do representante. Segundo ele:

(...) cabemo de chegar na roça, lá, nós tava oiando, fazendo pesquisa lá, de erva daninha, pra ver os tipo de mato que tinha na terra, daí dali a pouquinho chegou, que chegaram era três, parece, com carro lá, e já tirando foto, e com a coisa lá, cumé que fala, com a câmera gravando e já com microfone na boca da gente pra falar, e já fazendo pergunta. Ah, eu, pra mim tudo horrível aquilo lá; eu falei pra eles (...) se eu soubesse eu num tinha ido na roça com ele, se ele falasse que tinha vindo, eu num tinha ido não. (AF6/B, 51 anos).

Contou sobre o seu sentimento em relação a esse fato: “meu deus do céu, aquilo lá acabou comigo; eu passei uma tar da vergonha, que deus me livre; aí ele veio perguntá negócio da experiência, as coisarada, falemo lá, mais eu nem sei cumé que saiu (...)”.

Ainda comentou que havia avisado o técnico de que não gostaria desse tipo de situação: “até um dia eu falei pro (...) (mencionando o técnico), eu disse nem pensar negócio de entrevista, vim com câmera na minha frente, se você falar, nem lá eu num vou (...)”.

* * *

Com relação ao exposto, como possibilidades da atuação pedagógica, podemos mencionar, primeiro, o fato de os agricultores terem decidido o que plantar na experiência, o que indica disposição do técnico em respeitar suas necessidades, sua cultura e seu interesse. A relação de ensino-aprendizagem, durante a investigação-ação-participativa, debruçou-se sobre as culturas agrícolas definidas pelos agricultores, correspondendo à exposição de Freire (1988) de que o conteúdo programático dessa relação deve ser fruto dos temas gerados com os camponeses.

Segundo, o técnico indicou os adubos verdes (foto 12) e o planejamento de seu plantio

porque essa era uma necessidade dos agricultores, que desconheciam o manejo de adubos verdes e estes precisariam fazer parte do sistema de plantio para o manejo ecológico do solo. Nesse ponto, o técnico cumpriu uma função legítima da educação popular, conforme já exposto, de oferecer contribuições científicas. A base a partir da qual se daria esse novo aprendizado foi estabelecida pelos agricultores, ou seja, o tipo de experiência e suas culturas.

Terceiro, os agricultores que decidiram não plantar o arroz e esperar mais tempo do que o proposto pelo técnico para plantar o milho, fazendo valer o seu conhecimento sobre os problemas que poderiam ocorrer por causa de plantios atrasados ou com preparo do solo incompleto. Esse fato denota a ocorrência de diálogo entre técnico e agricultores.

Quarto, o técnico deu a oportunidade, aos agricultores, de manipularem diretamente o recurso financeiro destinado à experiência, demonstrando uma atitude não-assistencialista, buscando envolvê-los e torná-los ativos na assunção de responsabilidades nesse âmbito. No entanto, os agricultores decidiram não assumir essa responsabilidade por suas dificuldades práticas, mas puderam utilizar o recurso da forma como julgaram ser melhor para si e sua experiência.

Com relação aos limites da postura pedagógica dos agentes de extensão, a primeira é relativa à situação do plantio do feijão: os agricultores não exerceram seu poder de decisão quanto a não plantá-lo atrasado, prevalecendo a decisão do técnico de plantá-lo, mesmo fora de época, contrariando a experiência e o conhecimento dos agricultores com relação a essa cultura. Nesse caso, predominaram traços da concepção bancária da educação, pela qual em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados aos educandos, que se tornam meras incidências (FREIRE, 1981).

Uma outra dificuldade observada foi com relação à situação de filmagem e entrevista à qual os agricultores foram submetidos, sem seu consentimento. Essa situação denota uma

postura técnica vertical e autoritária, pela qual não foram respeitadas características individuais dos integrantes do grupo e o estágio inicial de desenvolvimento e envolvimento com a experiência em que ele se encontrava. A reação negativa do representante nos indica que ele ainda se sente objeto, e não sujeito, e por isso, nessa situação, sentiu-se intimidado e impotente. Foi-lhe impingida uma situação muito desafiadora, de forma prematura, que gerou, ao contrário de maior segurança, insegurança, retração e raiva. Se a intenção do Instituto Giramundo era a de gerar o

sentimento de ser sujeito, nos agricultores, valorizando seu papel e sua experiência, o fez tratando-os como objetos, novamente mediante uma postura condizente com a educação bancária, pela qual “o



educador é que opta e *Foto 12: vista parcial da experiência: milho e, ao fundo, uma fileira de feijão guandu*

prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é que atua: os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador” (FREIRE, 1981, p. 68). Ou seja, nessa situação, relacionando ao exposto por Freire, os agricultores, quando assistirem ao vídeo da filmagem - se isso acontecer -, podem ter a impressão de que atuam, mas, na verdade, estão sendo objetos e os educadores os sujeitos.

b) A relação dos agricultores com o monitoramento dos resultados da experiência

Segundo o representante do grupo, os indicadores de sustentabilidade a serem acompanhados na experiência e a ficha⁵³ de monitoramento para acompanhar os indicadores ambientais foram propostos pelo técnico:

ah, quem decidiu isso aí, quem explicou pra nós, é o (...) (referindo-se ao técnico) memo, né? Chegou com isso aqui, ele que foi explicando pra nós, né, negócio de cheiro de terra, a terra cheira memo quando ela tá ruim ela tem um cheiro e quando tá boa tem outro, né? Então, aí eles tão exigindo tudo isso aqui (...) a gente sabe mais ou menos quando a terra tá boa, quando num tá, tá mais ou menos, então isso que eles qué que a gente marca tudo isso, a gente faz a vistoria na terra lá e ir marcando aqui. (AF6/B, 51 anos).

Ele contou que no dia da reunião a ficha lhes foi apresentada para que a preenchessem, e que não foram questionados se queriam fazê-lo: “ah, nem perguntô se queria, passa a ficha e é pra nós fazê aquilo lá que tá na ficha (...)”. No entanto, diz ter dificuldades de cumprir o proposto pelo técnico: “(...) mas eu num tenho cabeça pra isso. Isso aqui é tudo idéia dele, nós tamo trabaiando em cima disso aqui”. Ele continua:

(...) ele falou (referindo-se ao técnico), mas isso **aí é fácil**, tá explicando tudo aí na frente de que jeito que cês tem que preenchê, **mas pra gente é difícil** aquilo ali, num é fácil não, pegá e preenchê tudo aquela ficha ali (...), tem que marcar é tipo de terra, é qualidade do mato, é tanta coisa ali, eu acho que isso aí é uma coisa que ele memo podia vim e fazê, né? (...) é chato, porque a gente só trabalha, e pranta, e esse negócio de tá preenchendo ficha e papelzinho, essa coisinha aí, num... (grifos da autora). (AF6/B, 51 anos).

Os agricultores do grupo participaram de discussões sobre a forma de acompanhamento da experiência, decidindo aspectos relativos a “como fazer”, “quantas vezes e quando” e “quem vai fazer”. Portanto, decidiram que eles também fariam o acompanhamento e preenchimento das fichas, além do técnico. Contudo, conforme ele diz, decidiram sem entender, realmente, o que estavam se propondo a fazer:

quem resolveu isso aí, quem decidiu, é nós, né? Nós que decidimo, mais só que a gente num entende sobre esse negócio, a gente decidiu mas só que lá na roça a gente faz o que tem fazê lá, só que chega na hora a gente num... entende nada, cumé que tem explicação, cumé que a gente tem que marcar tudo aqui ó, a gente num sabe nem explicar. (AF6/B, 51 anos).

Ele explica que tem facilidade de acompanhar os indicadores no campo; a dificuldade

⁵³ Matriz e ficha de monitoramento estão expostas nas págs. 174, 176 e 177, nos arquivos anexos.

aparece no momento de registrar o observado na ficha de monitoramento.

acho que aqui, o que tem aqui, se for pra mim fazê, sem tá mexendo com papel aqui, pra mim tudo é fácil. Eu num sei explicá. Eu conheço pranta por pranta, o tipo da terra, o que serve o que não serve, mas pra mim tá explicando, eu num, num sei (...). (AF6/B, 51 anos).

Ainda complementa: “pra mim seria muito mais fácil chegar lá e... Sem essas coisarada, tem que olhar na terra, tá fartando isso, ir lá e fazê, do que tá marcando essas ficharada, essas papelada aqui (...)” (AF6/B, 51 anos).

Completa, explicando que, apesar de o técnico lhes dar as explicações relativas ao preenchimento da ficha, seu grupo não explicita para o técnico suas dificuldades e não discutem com ele o porquê da dificuldade: “ah, ele explica pra gente lá na roça lá, mas só que nós num fala, isso aqui, a pessoa tem que ter estudo, ter inteligência pra mó de conhecer tudo (...)” Devido às dificuldades, o grupo não fez o preenchimento das fichas. O representante comenta que se seu filho entrasse para o grupo, poderia assumir essa parte:

(...) se ele (referindo-se ao filho) entrasse junto, pra mó dele fazê isso aqui, porque ele é inteligente. Aqui, a pessoa explica isso aqui pra mim, eu sei lê o que tá escrito aqui, mais num sei o que que tem que ponhá embaixo, aqui. (AF6/B, 51 anos).

Por fim, ele explicita a sua compreensão sobre a utilidade do preenchimento da ficha de monitoramento: “essa ficha aqui acho que é pra preencher pra ele lá (referindo-se ao técnico), por causa do emprego dele lá, tem que apresentá lá, né? Acho que é isso, do trabalho, pra mostrar o trabalho deles, né?” (AF6/B, 51 anos)

O entrevistado “AF7/B” também demonstrou ter dificuldade com sistematização do monitoramento; disse que seria mais fácil para dar respostas se marcassem tudo, mas se esquece de fazer isso:

a gente é bastante esquecido, então a gente não marca nada, o certo é em cada pesquisa a gente levar um relatório marcado e a gente não faz isso, então chega na hora a gente... então se a gente levasse tudo marcadinho era bem mais fácil pra gente dar uma resposta, então a gente não leva marcado, é bastante esquecido, então a gente tem dificuldade, tem tido dificuldade. (AF7/B, 57 anos).

Com relação aos demais indicadores, como os econômicos, o representante

demonstrou ficar irritado com o fato de o técnico questioná-lo sobre a experiência pedindo previsões de colheita. Segundo ele, o técnico pedia previsão de quantas sacas seriam colhidas, mas ele não queria ter de pensar nisso enquanto não tivesse colhido; irritava-se também porque o técnico perguntava-lhe da colheita do feijão, e já o tinha avisado de que iriam perder o feijão, porque fora plantado tardiamente. Ele conta:

(...) então, tão carcando nós nisso aí, chega na hora da reunião lá, eles começa a fazê esse tipo de pergunta, eu falo, mas eu num, nós tamo começando agora, cumé que nós vai falá se o feijão deu bão, o arroz deu bão, nem prantemo o arroz, cumé que nós vamos podê falá que deu bão? Agora a única coisa que vamo podê falar agora é nós colheu o milho lá, vamo vê quantas saca vai dá, que a rocinha é boa, isso aí eu posso dizer, que a rocinha lá tá boa. Mais essas outras coisas aqui eu num posso falá nada, num colhimo nada ainda, até agora num levamo nenhuma vantagem ainda, de venda, de produto, num tem como a gente falá o que deu agora, agora que nem da segunda pranta em diante da pra falar alguma coisa que a gente vai ver, né, se deu boa produção ou num deu, isso que eu acho difícil agora de dizer as coisa (...). (AF6/B, 51 anos).

* * *

Pode-se considerar, parcialmente, o que já foi exposto com relação a esse mesmo indicador na análise do grupo anterior, com relação ao fato de os conhecimentos dos agricultores não terem sido envolvidos de forma ativa na definição dos indicadores de sustentabilidade a serem acompanhados. Houve predomínio, ainda, dos traços da concepção bancária da educação na postura pedagógica do técnico, conforme mencionado no grupo anterior, também.

Um outro limite observado foi com relação ao fato de os agricultores terem participado da decisão de que também realizariam o acompanhamento dos indicadores e o preenchimento das fichas de monitoramento, além do técnico. No entanto, pelos seus depoimentos, percebe-se que participaram dessa decisão sem terem entendido a ficha e sua função, e o resultado é que não a preenchiam, não cumpriam o combinado, e passaram a acompanhar o técnico quando este ia realizar o monitoramento, já que tanto agricultores como técnico tinham a incumbência de fazê-lo, segundo decisão “coletiva”.

Pode não ter havido a percepção, por parte do técnico, das dificuldades dos agricultores. Dessa forma, não houve diálogo; pode-se inferir que os agricultores acabaram se dispondo a participar de forma induzida, por dois motivos: pelos depoimentos aqui expostos, mas, também, pelo que foi observado durante a fase de observação participante no IGM. Foram acompanhadas atividades de outros técnicos com outros grupos de agricultores, no entorno de Botucatu, SP, porque a instituição afirmou que seus técnicos seguem a mesma conduta metodológica. Em atividades acompanhadas no projeto Gigante Guarani, observou-se que os técnicos geralmente conduzem o diálogo com os agricultores, levando-lhes propostas já estruturadas e perguntas prévias, fazendo-lhes sugestões e esperando respostas que coincidam com o que desejariam. Relacionado a esse aspecto, pode-se fazer um paralelo com o exposto por Moreira (2002), sobre alguns limites do diálogo entre técnicos e agricultores. Refletindo sobre as relações estabelecidas entre os saberes dos técnicos e dos agricultores em experiência agroecológica no município de Santa Rosa de Lima, SC, ela comenta que o tempo destinado ao diálogo era muito mais utilizado pelos técnicos para explicar aos agricultores o porquê de sua produção obter ou não bons resultados, sendo que os agricultores utilizavam pouco esses espaços de diálogo para manifestar-se. Isso ocorria devido ao fato de eles estarem condicionados a considerar seus saberes secundários, por isso a tendência em acomodar-se à situação já conhecida, em que os técnicos mais fazem afirmações do que questionamentos com eles. Interpreta-se, pela exposição desta autora, que situações de indução dos agricultores podem ser recorrentes, já que estes, por estarem condicionados à forma de comunicação tradicional com os técnicos, acabam sendo permissivos; isso ocorre também porque a necessidade de mudança nessa forma de comunicação não lhes foi despertada, segundo a autora. Analisando-se esse fato pelo pensamento de Freire (1981), entende-se que os agricultores não foram suficientemente

estimulados a superar a condição de opressão em que se encontram.

No caso observado pela presente pesquisa, no Projeto Gigante Guarani, os técnicos utilizam, em geral, a técnica da visualização, sistematizando, diante dos agricultores, pontos que vão sendo destacados durante a atividade de discussão sobre determinado assunto, e as deliberações a que se chegam (foto 13, pág. 126). Contudo, essa técnica, apenas, nem sempre é suficiente para estimular que todos do grupo se manifestem, já que nem todos têm a mesma desenvoltura de expressão oral ou facilidade em se expor. Dessa forma, nem todos se manifestam ou expressam suas dúvidas e inquietações, podendo ocorrer situações em que decisões são tomadas de forma induzida. Esse parece ser o caso do grupo de experiência agroecológica Beira-Rio que, só depois de estar vivenciando as dificuldades geradas pela sistematização elaborada da experiência, começou a expressá-las por meio de uma participação passiva. Essas dificuldades demonstram que o monitoramento da experiência, da forma como proposta pela instituição de ERA, não parece ser fruto de consenso, de verdadeiro diálogo entre os agricultores e o técnico. Questionado sobre o uso da técnica de visualização, o técnico atuante no assentamento que desenvolvia o monitoramento, explica que ela permite a construção de uma idéia com os agricultores, apesar de saber previamente onde dará a construção, ou seja, o fruto da discussão sobre a idéia, demonstrando que as atividades com os agricultores, de debate, são previsíveis, já que são orientadas pelas diretrizes do programa:

a visualização faz você conseguir pensar melhor, né, então com certeza vem algo; vamos dizer assim, multiplica a possibilidade da pessoa refletir sobre um determinado assunto e contribuir na construção dessa idéia, **porque como a gente fala, né, a gente não traz uma idéia, a gente constrói, apesar de a gente saber o que que pode ser construído (...)** (grifos da autora). (Técnico do IGM, engenheiro florestal, idade entre 24 a 26 anos).

Pode-se considerar que há um comprometimento técnico, com a realização do monitoramento, no sentido de, por meio da ciência, desmistificar a realidade; conforme expõe Freire (1978, p. 81), a ciência, na ação cultural para a libertação, é indispensável ao esforço de

“denúncia dos mitos veiculados pelas classes dominantes”. O monitoramento minimamente sistematizado dos resultados da experiência serve a esse fim, de evidenciar aos agricultores que é possível ter resultados produtivos em sistemas agrícolas sem o uso da tecnologia moderna, o que os torna dependentes e constantemente endividados. A proposta do monitoramento, por exigir a observação, a sistematização e a reflexão sobre o conjunto de dados observados, poderia oferecer uma possibilidade concreta de conscientização dos agricultores sobre suas práticas agrícolas, já que a consciência, segundo Freire (1978), se constitui não através de um trabalho intelectualista, mas na *práxis*, na ação e na reflexão. No entanto, o próprio Freire (1985) diz, sobre o papel do trabalhador social no processo de mudança, que por mais que esse trabalhador esteja comprometido com tal mudança - por ter uma profunda compreensão dos sujeitos com quem atua e de sua realidade – não deve impor sua opção aos demais. Se o fizer, “apesar de afirmar sua opção pela libertação do homem e pela sua humanização, está trabalhando de maneira contraditória, isto é, manipulando; adapta-se somente à ação domesticadora do homem que, em lugar de libertá-lo, o prende” (FREIRE, 1985, p.49).

Percebe-se que o técnico, representando a instituição para a qual trabalha, se afasta da proposta de uma educação libertadora pela forma como desenvolve a prática educativa, de certa forma impondo-a aos



Foto 13: técnica da visualização sendo utilizada em reunião entre técnicos do IGM e agricultores envolvidos do projeto Gigante Guarani, no entorno de Botucatu. A técnica faz registros na cartolina.

agricultores. Ele parece estar mais concentrado em imprimir o ritmo do projeto e de sua

metodologia previamente delineada, acabando por manipular em vez de libertar, por mais que esse não seja seu desejo. Esse mesmo técnico expõe: “pontualmente, eu tive o papel de **cumprir uma meta do projeto** que é monitorar uma experiência, né, algumas experiências (...) (grifo da autora)”. No documento “metodologia do PROGERA”, cedido pelo IGM à pesquisa, o monitoramento das experiências é parte da metodologia do programa, para analisar seus resultados e fazer avaliações ao final do processo, tanto parcial, dos experimentos de cada grupo de agricultores, como a avaliação coletiva de todos os experimentos, com todos os grupos juntos, em um “seminário central de troca de experiência e avaliação final”. Para a realização desse seminário e para as avaliações parciais das experiências, é necessário ter os dados colhidos da experiência sistematizados, e é desse processo de coleta de dados e de sistematização que os agricultores devem participar.

Todavia, para fazer com que a utilidade desse monitoramento estivesse voltada, de fato, aos agricultores, essa educação precisaria ser assumida como uma situação gnosiológica, pelo Instituto Giramundo. Segundo Freire (1988), para assumir a educação como uma situação gnosiológica é preciso ter um conhecimento prévio sobre as aspirações, os níveis de percepção (consciência) e a visão de mundo dos agricultores familiares. Somente a partir desse conhecimento prévio, obtido por meio do diálogo com os agricultores familiares, se torna possível organizar o conteúdo programático da educação. Interpreta-se que somente dessa forma é que se torna possível, também, adequar um método e o que se busca por meio dele, como no caso da atuação técnica observada. Conforme exposto por Simon (2008), o papel do extensionista que pretende ser um animador-educador é de, mais do que conhecer o agricultor para explicá-lo, compreendê-lo para servi-lo. Desta forma pode instaurar-se uma nova relação de trabalho entre agricultor, pesquisa e extensão rural, permitindo a emergência de novos métodos e diferentes técnicas. A exposição deste autor

pode ser relacionada, diretamente, à discussão aqui realizada.

Um outro limite expressado pelos depoimentos é com relação à ansiedade e irritação que a metodologia do PROGERA cria, devido à necessidade da sistematização elaborada. O agricultor demonstra incômodo com o fato de ter de ficar respondendo perguntas sobre a experiência sem ainda ter feito a colheita, devido ao monitoramento dos indicadores econômicos e sociais relativos à experiência. Essa dificuldade está, também, na continuidade do que já foi discutido acima, de o desejo e ritmo próprio do grupo não ser assumido na relação de ensino-aprendizagem, e da ausência de diálogo sobre a própria metodologia do PROGERA, com os agricultores.

Essa característica da atuação técnica, de desenvolver o diálogo dentro de certos limites, não é uma particularidade da instituição aqui analisada. Gomes (2001, p.293), tecendo considerações sobre técnicas participativas, expõe que a pesquisa e extensão têm privilegiado “o aspecto metodológico, muitas vezes com objetivos construídos fora do ambiente de trabalho do agricultor, o que causa desencontro entre visões ou percepções da realidade”. Esse autor comenta que é necessário “flexibilizar as fronteiras entre diferentes visões de mundo, para que o diálogo proporcionado pela participação tenha o papel de construir conhecimento de forma democrática, sem aplastar as especificidades de cada grupo”; considera-se que sua reflexão pode ser remetida à discussão aqui realizada, sobre a questão da incorporação de princípios pedagógicos freireanos como o diálogo e a participação social, na prática educativa.

c) Troca de conhecimento entre técnico e agricultores:

O primeiro entrevistado do grupo disse que o técnico gosta de ouvi-lo sobre sua experiência de manejo agrícola e sobre o que aprendeu com o irmão, sobre manejo de cultivo orgânico. Questionado se percebia que o técnico aprendia consigo, respondeu:

é, a gente agarra conversar com ele, a gente garra passar pra ele o que a gente sabe, o que a gente sabe é do próprio manejo da gente, então tem muita coisa que a gente pode dar uma idéia pra eles, também, porque a gente que tá há tempo na lavoura, a gente vai aprendendo coisa, mas a gente mais tem pra aprender com eles do que eles com a gente. Então é bom a gente trocar idéia. (AF7/B, 57 anos).

Ele ainda complementa, respondendo se o técnico aceitava alguma sugestão sua para a experiência: “é, ele sempre acredita no que a gente conta sobre o manejo da lavoura, então ele gosta de conversar também com a gente, porque a gente tem muita experiência e muita vontade de aprender o que não sabe.” Contudo, explica que tem dificuldades para se expor:

(...) a gente é bastante tímido, quando chega na hora a gente fica um pouco nervoso, mas a gente se esforça pra que o nervosismo da gente se afaste e a gente fale alguma coisa, e conte alguma coisa da experiência da gente, porque a gente que tem experiência tem o que contar, sempre tem o que contar. (AF7/B, 57 anos).

Uma outra situação, que indicou a ocorrência de troca de conhecimento, se deu quando o técnico demonstrou aprender com os agricultores sobre a necessidade da espera para fazer o plantio, após ter sido feito o preparo do solo. O técnico queria que o plantio do milho fosse realizado logo em seguida ao preparo do solo, mas o grupo não aceitou. O representante conta:

ele (o técnico) achava que podia pegá e fazê a terra, que nem, hoje, e amanhã já gradeá e já prantá. Num tem, aqui ninguém faiz isso. Faiz anssim, que nem eles pranta, que passa o randup, mata o capim, vai lá gradeia, o capim ta tudo morto, pega e pranta. Mais que nem no convencional (ele quer dizer, na verdade, no sistema da experiência agroecológica) anssim, pegá e fazê hoje e amanhã já gradeá e prantá num tem (...) é prantá e perdê a semente, porque a hora que o capim começa a murchar, daí ele mofa e daí ele apodrece a semente da pranta, milho, feijão, quarquê coisa, então isso aí, tem que deixar pelo menos 15, 20 dias depois de feita a terra até chovê em cima pra assentá a terra, procê nivelá daí pra prantá. Foi anssim que nós fizemo (...). Até que o (...) (referindo-se ao companheiro do grupo) deu risada ainda - não, aqui faiz muitos anos, eu sou velho na lavoura, eu sei que se fazê isso, nós perde a semente e num colhe nada memo. (AF6/B, 51 anos).

Ele ainda contou qual foi a resposta do técnico: “(...) ele falou - mas então num pode?

Então num pode - porque ele num sabia também, que nem ele falô - cêis tem que me ensiná, porque eu estudei no papel. Ele pergunta se dá, num é que ele fala “tem que fazê”, pergunta e se nóis fala que num dá, num dá né, a decisão é nossa” (AF6/B, 51 anos).

O representante comentou, também, que o técnico os ensina e que eles, do grupo, ensinam ao técnico, quando vão fazer as leituras das variáveis para o monitoramento:

(...) tem coisa ali da terra, coisa que ele num conhece, que a gente fala pra ele e acho que tá aprendendo, que nem o cheiro da terra (...) isso aí ele cheirou, fala pra ele que tá boa a terra, acho que ele aprendeu com a gente. A qualidade do mato, essas coisa aí, tem umas coisa que eles só sabem no livro lá e a gente mostra pra eles que que é, erva-daninha, mato (...).

* * *

Com relação ao exposto, representa uma possibilidade da atuação pedagógica o fato de o técnico se interessar em saber da realidade dos agricultores, sobre sua forma de praticar agricultura e seus saberes, o que se deu em duas situações descritas: do monitoramento e na relação pessoal entre técnico e agricultor. Sobre essa última situação, os depoimentos do agricultor demonstram que ele se sente estimulado, pela postura horizontal do técnico, em enfrentar sua dificuldade pessoal de se expor e seu nervosismo em falar de si, o que denota confiança, gerada pela ocorrência de diálogo. Segundo Freire (1975), a confiança se instaura como consequência do diálogo, tornando os sujeitos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo.

A situação em que houve diálogo sobre o tempo necessário para o plantio do milho também denota uma possibilidade para a atuação pedagógica do técnico. A relação dialógica, nessa circunstância, pautou-se pela humildade do técnico - já que ele assumiu que precisava aprender com os agricultores -, sendo que o conhecimento destes é que prevaleceu e o técnico demonstrou respeitá-lo.

3.1.2.2 - 2º Bloco de indicadores: expressões importantes da apropriação de conhecimentos

a) Elementos de ensino-aprendizagem

As apropriações de conhecimentos pelos agricultores foram evidenciadas pela compreensão de técnicas ecológicas de cultivo e/ou dos princípios que as regem, e por compreensões sobre alguns resultados da experiência.

O primeiro entrevistado disse que estava aprendendo sobre as épocas de plantio da adubação verde, porque não sabe quais sementes plantar no inverno, e quais no verão:

as vantagens é que quando fazer um plantio seguindo as instrução dos técnico do giramundo, sobre o tempo do plantio daquelas adubação, porque a gente não sabe que semente que planta no inverno, qual semente que planta no verão, então com eles a gente aprende tudo isso, a gente já tá ficando experiente nessa parte. (AF7/B, 57 anos).

Observou que poderiam não ter cortado o adubo verde; se tivessem esperado ele secar sozinho, a terra estaria melhor ainda para plantio (como se tivesse passado subsolador), e teriam obtido uma lavoura ainda melhor:

soltou a terra (referindo-se à mucuna), foi deixado um pedaço pra tirar semente, (...) não esperava que ficava daquele tipo a terra (...) a diferença vai ser grande naquela parte que ficou sem cortar a terra. (...)

O representante e seu filho (AF9/B) comentaram o mesmo observado pelo primeiro entrevistado, em relação ao efeito do adubo verde na terra (foto 14).



Foto 14: solo sob a cobertura seca da mucuna

Para o filho, deveriam ter deixado o adubo verde na terra durante um ano, para depois

plantarem as culturas.

Sobre os adubos verdes, o representante comentou os efeitos benéficos observados e constatou que para um agricultor como ele, sem maquinário para preparar o solo, o uso do adubo verde é uma alternativa, ainda que cara, mas gostaria de poder usá-la com frequência para recuperar a terra:

(...) se a gente pudesse plantar direto isso aí e diminuí de prantar uma lavoura e prantar isso pra mó de arrumar a terra é muito bom demais, isso aí num tem nem comparação. Onde a gente pranta a mucuna, essas coisa, a gente pranta outra lavoura em cima, a lavoura sai muito mais saudável né, sai muito melhor. (AF6/B, 51 anos).

Expôs, ainda, sua compreensão sobre a importância da rotação das culturas e do tempo de ação da adubação verde, necessário para a recuperação do solo:

fazê rotativo de cultura (...) porque nós prantemo esse mucuna memo, nós pranta ele em cima de novo num é muito bom, nós tem que prantar outro tipo de... aveia, é... dispois aí pra mó de faze, como é que fala, incorporando a terra, né, isso aí vai uns três, quatro anos pra mó de começar a fazer memo a terra voltar ao normal (...). (AF6/B).

Comentou, também, sobre os efeitos que observou devido ao uso do biofertilizante, na experiência:

“(...) esse preparado que nós fizemo com leite, estrume de vaca... é, biofertilizante, isso, na parte da roça memo que foi usado esse biofertilizante foi muito boa. A diferença é que guentô mais a seca né (...) a roça num sentiu muito a seca, grana bem o milho na produção, isso que é a diferença, né? (AF6/B, 51 anos).



Foto 15: colheita do milho, na experiência agroecológica

Afirmou que os três integrantes do grupo prepararam o biofertilizante junto com o

técnico, e mencionou o baixo custo para sua produção, tendo em vista seu rendimento:

ele (o técnico) que foi ensinar nós lá a fazê esse tipo de biofertilizante, lá. Mas tem uns outro ingrediente também que eles trouxeram, né, que é pó de ferro, num sei o que lá de osso, magnésio num sei do que lá (...) Tem vários tipos de coisa lá, mas diz que o grediente que eles trouxeram pra nós fazê 200L, que dá pra passar no alqueire e meio inteiro, eles gastaram oitenta real. Daí, já fora o estrume da vaca que a gente tem aqui, tem o leite e o caldo da cana, né? (AF6/B).

Afirmou, ainda, que o grupo saberia fabricar o biofertilizante novamente: “ah, faz, ô... aprendemo já.”

Com relação aos resultados produtivos observados na experiência, o representante explicou que antes de usarem a área para a experiência agroecológica, já haviam plantado arroz, depois quiabo, depois arroz novamente, e que, pelo fato de o arroz desgastar muito a terra, ela já estava bastante enfraquecida. Apesar disso, ele considerou a colheita do milho (foto 15) da experiência muito boa, o que atribuiu ao uso do adubo verde. Ele ressalta a importância que teve, também, o biofertilizante, apesar de terem-no utilizado apenas uma vez.

ela (a produção) é boa por causa da época que foi plantado, eu nunca esperava que ia dá esse tanto de milho, né, e praticamente tinha adubo só com biofertilizante, né, foi bom, e deu uma seca grande em cima ainda que amarelô tudo a roça, daí que foi passado o biofertilizante daí ela recupero, e daí também foi consequência da geada também que deu, pegou o mio verde, então o milho num pegou direito. Mas assim memo deu bão memo! (AF6/B).

Comentou que se não estivesse ocorrendo a seca, impedindo o novo plantio na experiência, poderiam plantar a semente de mucuna colhida na experiência e, assim, preparar a terra, com esse adubo verde, para o próximo plantio do milho, evidenciando apropriação e intenção de continuar a usar a adubação verde quando possível:

(...) se causo por exemplo chovê agora, meio logo, nós pegá e imediatamente fazê a terra e jogá por exemplo mucuna, daí nem que, porque prantando agora lá pra dezembro, janeiro, já pode pegá e moê, né? Mas o milho verde (...) você prantô a mucuna, nem que pranta a mucuna em janeiro, daí ocê pranta ela e pranta o milbo verde junto, antes dela trepá no pé de milho dá tempo de tirá o milho verde, isso aí pode prantá, porque o milho verde pode prantá em fevereiro, em janeiro.

No entanto, com relação ao feijão, a interpretação é diferente. O representante comentou que não plantaria mais feijão na experiência porque não acredita que seja possível plantar feijão sem agrotóxico. Desistiu de plantar feijão, agora definitivamente, depois da experiência, por tê-lo perdido. Aceitou fazer o plantio atrasado do feijão para seguir a

orientação do técnico, sem concordar com ela, o que gerou descrédito na experiência com relação ao feijão. Ele explica porque não vai mais plantá-lo: (...) por causa que eu num posso, sem o agrotóxico num dá, e eu já num posso trabalhar com ele mais, com isso aí, problema de intoxicação, eu fui intoxicado duas veiz pra falar bem a verdade (...) se tivesse que morrer eu tinha morrido, sozinho ainda.” Ainda complementa: “(...) já decidi: já perdi tanto com feijão que já decidi que não quero, vamo comprar feijão, prantá, num pranto mais.” (AF6/B).

* * *

Pelos depoimentos, percebe-se que houve importantes aprendizagens em relação à experiência agroecológica, como no manejo da adubação verde, na fabricação e no uso de biofertilizante e nos efeitos benéficos dessas duas técnicas de manejo ecológico dos solos. Houve, também, um nível aproximado de apropriações entre os integrantes entrevistados do grupo, evidenciando seu envolvimento com os temas abordados em função da experiência e seu interesse por eles. Ocorreram, também, aprendizagens relativas ao exercício do monitoramento, porém isso não ocorreu entre as mulheres das famílias pertencentes ao grupo.

A falta de confiança no sistema de plantio ecológico do feijão é um limite constatado na relação de ensino-aprendizagem. Esse fato ocorreu por não ter prevalecido o conhecimento e a experiência dos agricultores com relação à época do plantio de feijão, por causa de um nível de diálogo deficiente que não gerou confiança entre técnico e agricultores, com relação a essa situação específica. Como consequência, a aprendizagem resultante do cultivo ecológico do feijão gerou descrédito nele, pois não houve oportunidade para que o aprendizado fosse outro. A consequência acarretada por essa situação é a decisão desse agricultor de não plantar mais feijão. Contudo, não há unanimidade sobre isso no grupo, já que um outro integrante deseja plantar feijão na experiência, o que se tornou ponto de discórdia no grupo, uma vez que a experiência é coletiva.

3.2 Síntese e reflexões comparativas entre os resultados e suas interpretações

Nesse item será realizada uma breve síntese do que foi exposto sobre cada grupo, ao mesmo tempo em que se fará uma comparação entre eles, com relação a aspectos que merecem ser destacados.

Foram identificados para ambos os grupos, na análise da categoria “apropriação de conhecimentos”, os indicadores de diálogo “exercício do poder de decisão pelos agricultores” e “relações dos agricultores com o monitoramento dos resultados da experiência”. Identificou-se, apenas no grupo da COPAVA, o indicador “busca por aprendizados sobre a experiência”. Com relação aos indicadores de expressões da apropriação de conhecimentos, identificou-se o indicador “elementos de ensino-aprendizagem” em ambos os grupos; porém, o outro indicador desse segundo bloco, “a intenção dos agricultores de continuar a desenvolver a experiência”, foi verificado apenas na COPAVA.

Vejamos, abaixo, as discussões de comparação dos indicadores encontrados em ambos os grupos e as discussões sobre os significados dos indicadores encontrados de forma isolada, apenas em um dos grupos.

1º BLOCO DE INDICADORES: DE DIÁLOGO

a) Exercício do poder de decisão pelos agricultores

Esse indicador evidenciou, nos dois grupos, que o poder de decisão dos seus integrantes foi exercido de forma relativa. No grupo da COPAVA, sua base praticamente não teve participação em decisões, e com relação à metodologia do PROGERA, como em relação ao excesso de reuniões em detrimento de manejos e atividades práticas na experiência, nem mesmo lideranças do grupo exerceram seu poder de decisão para intervir. Já no grupo

BEIRA-RIO, os agricultores não exerceram seu poder de decisão com relação ao planejamento do plantio do feijão, o que levou à perda da safra e à desistência de plantá-lo novamente e, também, para evitar a atividade promovida pelo Instituto Giramundo, de filmagem e entrevista na experiência com os integrantes do grupo.

Constataram-se inclinações do técnico em possibilitar a participação dos agricultores nas decisões relativas à experiência, denotando certo “respeito à identidade cultural” e aos “saberes” desses sujeitos, seu interesse por eles, sua “humildade” e “confiança” nos agricultores, em alguns momentos, enfim, sua “disposição em dialogar” (FREIRE, 2006); contudo, essas condições para a ocorrência de diálogo ocorrem ainda de forma limitada, pois surgem situações em que se repetem, ainda, posturas antidialógicas, afins com as da “educação bancária” (FREIRE, 1975), o que foi observado nos dois grupos. Essa postura tem conseqüências pedagógicas, como a diminuição ou ausência da participação e do interesse, a falta de confiança dos agricultores e o sentimento de serem objetos.

É importante ressaltar um aspecto interessante verificado na comparação desse indicador entre os dois grupos: a base do grupo da COPAVA praticamente não participa de decisões, atuando apenas como mão-de-obra na experiência; já o grupo BEIRA-RIO, composto apenas por integrantes de base, participou de algumas decisões, como da definição do que plantar na experiência e em seu planejamento. Entende-se, por isso, que o formato organizativo da cooperativa tem conseqüências para o desenrolar de um processo de ensino-aprendizagem como o do PROGERA, para que ele se dê de forma mais inclusiva, indicando a necessidade de maior reflexão do IGM sobre o desenvolvimento de sua própria prática educativa. Freire (2006) afirma ser necessário aos educadores que reflitam criticamente sobre suas próprias práticas educativas; para ele, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2006, p.39). Interpreta-se que, no

caso analisado, essa reflexão crítica pudesse levar os educadores a assumir as peculiaridades dos distintos grupos com que atuam e, principalmente, o que essas peculiaridades impõem à sua postura pedagógica e metodológica.

b) A relação dos agricultores com o monitoramento dos resultados da experiência

Em ambos os grupos, constatou-se a ausência de participação ativa dos agricultores, com seu conhecimento, na definição dos indicadores de sustentabilidade a serem monitorados na experiência. Houve participação de integrantes dos grupos nas definições do monitoramento relativas a “como fazer”, “quantas vezes e quando” e “quem vai fazer”; na COPAVA, porém, a participação nessas definições ficou centralizada no representante e em outras lideranças do grupo e, no BEIRA-RIO, os dados colhidos evidenciam que a participação nessas definições pode ter ocorrido de forma induzida, o que se reflete no fato de o grupo não realizar o monitoramento de forma independente do técnico, e não preencher as fichas. Na COPAVA, diferentemente do BEIRA-RIO, o representante do grupo faz o monitoramento da experiência e preenche suas fichas com facilidade, demonstrando satisfação em fazê-lo. Contudo, essa oportunidade de aprendizagem fica centralizada apenas nele, novamente.

É importante evidenciar, como resultado da comparação entre os grupos, o fato de o monitoramento, da forma originalmente proposta pelo técnico, estar mais adequado ao nível de consciência em que o representante do grupo da COPAVA se encontra, que possui ensino médio completo e desenvoltura oral e escrita que o ajudam a desenvolver a atividade. Já o representante do grupo Beira-Rio e o seu outro integrante não têm a mesma desenvoltura e ambos possuem ensino fundamental incompleto.

Ainda que se perceba, pelo uso da metodologia de monitoramento, a intenção de

ajudar os agricultores a se apropriarem de conhecimentos sobre sua experiência e a se conscientizarem sobre a pertinência ou não de práticas ecológicas para suas realidades, a forma como o método é desenvolvido acaba não respaldando sua intenção, de forma plena.

c) Troca de conhecimento entre técnico e agricultores:

Esse indicador foi verificado nos dois grupos, confirmando que há inclinações do técnico em dialogar com os agricultores e em estabelecer uma relação pela qual ele também aprenda com os sujeitos com quem atua e se conscientize sobre a sua realidade.

d) Busca de aprendizado sobre a experiência, por agricultores e técnicos juntos:

Esse indicador foi verificado apenas no grupo da COPAVA; interpreta-se que esse fato relaciona-se ao nível de consciência crítica em que já se encontra o representante do grupo, que acaba sendo mais ativo para interagir com o técnico e explorar a relação de ensino-aprendizagem, do que os integrantes do grupo BEIRA-RIO.

2º BLOCO DE INDICADORES: EXPRESSÕES IMPORTANTES DA APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS

a) Elementos de ensino-aprendizagem:

Esse indicador foi constatado pelas entrevistas de todos os integrantes entrevistados, dos dois grupos. Na COPAVA, os elementos verificados indicam níveis diferenciados de aprendizados entre seus integrantes, tendo sido mais significativos, qualitativa e quantitativamente, entre o dirigente e o representante do grupo. Já entre os integrantes do grupo BEIRA-RIO, as aprendizagens se deram de forma mais homogênea, em termos quantitativos e qualitativos, tendo sido um pouco mais pronunciada no representante.

Comparando-se os níveis de aprendizagens entre os integrantes do grupo Beira-Rio e os integrantes de base do grupo da COPAVA, percebe-se que seus aprendizados estão muito ligados ao acompanhamento visual da experiência e aos manejos que fazem nela. Os integrantes do grupo BEIRA-RIO demonstraram ter certa autonomia de conhecimento para fabricar o biofertilizante e para planejar um eventual novo plantio da experiência, se fossem continuá-lo; esse é um tipo de apropriação que não foi observado na base do grupo da COPAVA, entrevistada. As apropriações dos integrantes do BEIRA-RIO relacionam-se, também, à maior frequência de contato com o técnico e às maiores oportunidades de ensino-aprendizagem do que a base do grupo da COPAVA teve.

Deve-se chamar a atenção para o fato de que o grupo BEIRA-RIO e o grupo da COPAVA iniciaram suas experiências na mesma época, mas a COPAVA já havia tido um experimento no ano anterior em parceria com o IGM (contudo, não estavam envolvidas, na experiência, necessariamente, todas as mesmas pessoas que compõem o grupo atual, porque ocorrem mudanças de pessoas nos setores da cooperativa). Houve uma história anterior da cooperativa, portanto, de relação de ensino-aprendizagem com técnicos do IGM, diferentemente do grupo BEIRA-RIO, que iniciou esta relação com aquela primeira experiência. Apesar desse maior tempo de contato com o tema da agroecologia e da relação de ensino-aprendizagem por parte da COPAVA, a base do grupo Beira-Rio parece estar mais criticamente envolvida com a experiência, no sentido de agir e de refletir sobre ela, do que a base da COPAVA.

b) A intenção de agricultores em continuar a desenvolver a experiência

Indicador levantado apenas na COPAVA, parece estar relacionado a maiores entendimentos por parte do dirigente entrevistado e de seu filho, o representante do grupo,

sobre o significado político da mudança do modelo produtivo da cooperativa. A intenção de continuar a experiência, até mesmo de forma independente do Instituto Giramundo Mutuando, decorre desse entendimento do significado da agroecologia como uma opção para a cooperativa poder subsistir. No grupo Beira-Rio, esse indicador não se sobressaiu, o que está relacionado às dificuldades com o trabalho coletivo, o que é um impeditivo para a continuidade da experiência, além da dificuldade financeira, mais acentuada nesse grupo do que no da COPAVA, para se ter autonomia de continuidade de forma independente do Instituto Giramundo.

4. ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES: A ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A seguir, serão expostos os resultados das entrevistas com integrantes dos grupos de experiência agroecológica, seguidos por suas interpretações e discussões relativas à categoria de análise “participação social”. Após terem sido apresentados resultados, interpretações e discussões de cada grupo de experiência agroecológica pesquisado, será realizada uma discussão resultante da comparação entre os grupos.

4.1 Cooperativa Agropecuária Avó Aparecida – COPAVA

Para a categoria participação social foram verificados elementos relativos à forma como se iniciou o contato do assentamento com o IGM, à forma como se deu a conformação metodológica do PROGERA.

Na COPAVA, apenas um dos entrevistados sabia relatar como havia se iniciado a proposta de realização da experiência agroecológica em sua agrovila e como se havia travado o contato com o Instituto Giramundo Mutuando. Segundo ele, a parceria com o IGM surgiu de debates no assentamento para avaliar seus vinte anos e a situação da renda dos assentados:

(...) a partir de 2004 começou um debate pra avaliar os 20 anos (do movimento e do assentamento Pirituba II) como era, como que foi, como que ta hoje (...) nós criamos um fórum pra debater isso (...) foi desse debate que coincidiu aí, um dos pontos críticos era a questão ambiental, o destino do lixo, as nascentes, o uso com intensividade de química, então as experiências surgiram desse debate e da parceria com o grupo Giramundo, criou aí em torno de 8 a 10 experiências (...). (AF1//DR/L, 48 anos).

Ele conta, ainda, que a comunidade foi buscar parcerias, inclusive a do Giramundo:

(...) foi nessa busca de parcerias que o Giramundo então elaborou aí algumas idéias de tá apoiando aqueles que pudessem estar desenvolvendo atividades em relação a ambiental, que tá dentro do pacto ambiental (...) e aí que o Giramundo então propôs criar com quem quisesse (...)

experiências agroecológicas, nem todos conhecem nem conhecia direito do que se tratava (...)

Explicou que o Giramundo fez a proposta das experiências:

pro MDA (refere-se ao Ministério do Desenvolvimento Agrário) e pra direção regional do MST, assim, quanto a ser possível aplicar uma experiência, tem interessados (...) e aí então casou com o pacto ambiental, fórum, juntou as vontades aí, enquanto movimento, enquanto regional, enquanto assentado.

Para este entrevistado, o significado da transição agroecológica vai ao encontro do que foi acordado entre os assentados no pacto ambiental:

(...) tudo que é transição, ela tem tempo pra concluir, então tá começando agora pra daqui a uns anos tá 100% (...) e agroecológica que é tudo aquilo que eu falei né, nós tamo numa química, numa poluição, numa contaminação, e tamo então escapando dela, vai demorar um pouquinho, porque daí as veias já tão batendo lá no coração de tanto veneno, mas é preciso começar. (AF1/L,48 anos).

O representante do grupo também expôs seu entendimento sobre o processo de transição agroecológica iniciado no assentamento :

eu, no meu ideal, essa transição é tentar fazer com que o resto do pessoal pense como nós, né, veja que é possível fazer isso, que é possível que nós, por exemplo, faça o prantio das árvore e cuide de gado por exemplo junto com as árvore, né? Tem um jeito de fazer isso, né (...) Vamo trabalhá com gado, por exemplo, nós já trabalha, num tem como nós num trabalhá, é colocar pro pessoal que dá pra fazer, né, os dois. (AF2/MB, 21 anos).

Os outros agricultores entrevistados não mencionaram a origem da realização das experiências agroecológicas no assentamento e pareciam não estar a par dela. Os outros três entrevistados de base disseram ter começado a participar da experiência por serem do setor de agricultura, e um deles porque foi convidado e estava sem serviço na cooperativa. Este último entende que a experiência está sendo desenvolvida por decisão do dirigente e da COAPRI (a cooperativa regional dos assentados, gerida pelo setor de produção do MST local):

olha, foi a partir do (...) (mencionando o dirigente), ele que veio com esse, tinha que prantá esse, num sei se 0,5 alqueire de terra, aí, e aí que surgiu isso aí, vindo de lá, da COAPRI, num sei quem veio de lá antes pra fazer isso aí. (AF3/B,30 anos).

Dois dos entrevistados de base afirmaram não ter freqüentado o Fórum dos Assentados, portanto não estavam participando, de forma ativa ou mesmo presencial, das discussões sobre problemas ambientais e de renda no assentamento. Uma das agricultores

entrevistadas e, também, o agricultor de base, disseram não ter participado do DRPbio. A outra agricultora envolveu-se com o DRPbio durante dois dias e não se recorda dele, do que aprendeu participando.

No próximo depoimento desse entrevistado de base, pode-se entender que ele não considera a experiência uma prioridade para a cooperativa, já que se refere a ela como uma atividade de que participa quando está sem outros serviços na cooperativa, ou seja, somente quando está livre, dizendo o mesmo sobre a participação das mulheres e dos outros participantes. Isso fica evidenciado na sua explicação do porquê ter começado a participar da experiência:

acho que é mais é sobre a vida né, nós pranta pouca árvore por aí, aí juntou o (...) (referindo-se ao dirigente, o representante), o grupo de mulher também que ajuda nós na lavoura, né, aí todo mundo tava meio sem serviço, vamo pra lá, daí tamo aí. E porque nós num prantá nada de árvore por aí a vida nossa acho que para por aqui, né? (AF3/B, 30 anos).

Com relação à questão da participação, no interior do grupo de experiência, tanto o representante como o dirigente disseram que, nos momentos de compartilhar com os demais participantes o que estava sendo realizado na experiência (com relação ao monitoramento), e de avaliá-la de forma grupal, não havia esforço do grupo em se reunir. Os depoimentos de alguns entrevistados de base revelaram motivos que dificultavam sua participação nas reuniões do grupo (em que haveria possibilidade de receberem repasses de informações sobre a experiência) como falta de interesse em participar de reuniões, dificuldades por não saber ler e o fato de nem todos do grupo serem convidados a participar delas. Como disse uma entrevistada, “(...) ninguém vai (em reuniões), porque as mulheres não gostam de reunião” (AF4/B, 56 anos). Ela ainda comenta sobre sua dificuldade pessoal, não fazendo relação com as reuniões do Giramundo, especificamente, mas de reuniões em geral: “agora eu, é difícil, no caso, precisar ter leitura lá, eu (...) porque eu num tenho leitura, então pra mim é mais difícil”. O outro entrevistado de base diz que não participa das reuniões com o técnico

porque não é chamado: “num sei se eles deixa eu de lado, num sei, ou às veiz tá trabaiano, num quer ir lá chamar, né?” (AF3/B, 30 anos).

Assim como há diferentes interpretações sobre o significado da experiência no interior do próprio grupo que a desenvolve, há também no restante da cooperativa. Segundo o representante do grupo, muitas pessoas só se interessarão pela experiência quando esta der retorno econômico, contradizendo o exposto pelo dirigente, de que, na cooperativa, se valoriza mais a produção para o consumo do que sua comercialização:

eu acredito que tem bastante gente que é um pouco o aspecto financeiro, né, se não envolve muito dinheiro, tem muita gente que acha que não tá certo, né, que não tá dando lucro, e a maioria da turma aqui é convencional, né, e convencional tem época que dá dinheiro, urtamente nós tamo tentando mudar porque num tá dando dinheiro nenhum, mas tem gente que num vê isso, acha que tem que tentar o convencional, e nós tamo tentando, tamo fazendo essa experiência porque nós já sabe, convencional nós só tamo levando, só levando, só levando... Mas a maioria do pessoal ainda não entende viu (...). (AF2/MB, 21 anos).

Explicando quais são os planos para que a transição do modo de produção da cooperativa possa acontecer, o representante aponta a dificuldade com a participação dos cooperados como algo a ser enfrentado:

(...) a nossa idéia principal é essa, né, colocar pra cooperativa, e pelo menos a porcentagem maior da cooperativa que entenda essa idéia (da transição). Nós que samo mais jovem, nós já tem, conseguimos fazer algumas reuniões, os jovens já têm essa consciência, mas o pessoal mais velho assim, tem bastante gente que não conseguiu colocar, tipo nós têm uma que nós pranta árvore pra recuperação de nascente, tem bastante gente que num pensa a mesma coisa, se pensa, pelo menos, num... Dá risada, as veiz, nós ficar indo lá (referindo-se à experiência), e da cooperativa memo, e nosso ideal seria tentar, ter umas conversa pra nós tentar colocar isso na cabeça das pessoa (...). (AF2/MB, 21 anos).

Sobre as definições metodológicas do PROGERA no assentamento, pelo depoimento do dirigente, o IGM é que definiu como se daria o processo em termos metodológicos, priorizando o trabalho em grupos, de pessoas ou famílias, e como estes se desenvolveriam, em relação ao que deveria ser cumprido pelos agricultores, como ceder uma quantia de terra e que as famílias dos integrantes do grupo participassem:“(...) individual acho que era mais difícil de fazer, né, o importante era ser grupo de pessoas, ou famílias, ter a participação dos integrantes da família, destinar a área e começar então a fazer (...)” (AF1/DR/L, 48 anos).

Ele explica que o IGM priorizava experiências coletivas:

sempre foi falado, foi orientado pra que se formasse grupo pra desenvolver as experiências, sempre foi falado (...) tanto é que as experiência que existe elas tão em grupos, é nós aqui, tem o coletivo de mulheres na V, na III, sempre grupos coletivos, lá na dois são três ou quatro famílias.

Contudo, faz uma ressalva com relação à priorização de experiências coletivas:

Embora, quando as famílias trabalham de forma individual, assentado individual, é difícil você desenvolver então a experiência em grupo, porque a terra, ela tá dividida, quando tá individual (...), então é mais difícil desenvolver atividade porque alguém vai ter que ceder a terra (...). (AF1/DR/L, 48 anos).

Com relação ao apoio financeiro oferecido pelo instituto às experiências, ele comenta que a existência do recurso foi informada para os dirigentes, e que o grupo teve liberdade com relação à sua aplicação:

foi discutido a nível regional, com todas as experiências que têm, que cada uma delas receberia esse valor para poder investir na sua própria experiência. Nós investimos em semente, muda, óleo diesel, preparo de solo (...). (AF1/DR/L, 48 anos).

* * *

De acordo com os dados expostos, como decorrência do Fórum dos Assentados e da elaboração do Pacto Ambiental, no assentamento, surgiu a proposta da realização das experiências - por parte do Instituto Giramundo Mutuando -, o que foi discutido com os representantes da direção regional do MST. Esse fato leva à constatação de uma possibilidade na atuação pedagógica dos agentes de extensão; constata-se que o programa se iniciou atendendo aos objetivos do MST local, portanto, que solicitava apoio para o desenvolvimento de práticas agrícolas com que pudessem diminuir o uso de insumos químicos e que fossem mais conservacionistas. Conforme exposto por FREIRE (1993), a participação comunitária deve se dar pelo exercício de ter voz e decidir, o que pôde ser percebido na relação com o Instituto Giramundo, que se iniciou pelo fato de o MST ter tido voz e ter decidido começar um processo de mudança.

Contudo, pelos depoimentos dos entrevistados, nota-se que esses objetivos estão presentes, ainda, mais na consciência das lideranças e no discurso político do MST local, e

não na consciência dos agricultores de base, que são a maioria. O processo que ocorre por meio do PROGERA, de experimentação agroecológica, parece estar existindo sem ter havido, realmente, participação ativa e crítica de todos os integrantes do grupo na decisão de que ele deveria ocorrer. Os integrantes de base entrevistados nem sequer participaram do Fórum dos Assentados e da elaboração do Pacto Ambiental, que levaram a uma predisposição do assentamento às experiências agroecológicas.

Mesmo o DRPbio - momento em que se fez, teoricamente, a problematização, para criar uma conscientização para o processo - não atingiu o grupo todo, conforme se constatou. Ou seja, o trabalho de conscientização inicial não envolveu alguns dos integrantes de base mais desinformados e com consciência mais ingênua, conforme se pôde observar por seus depoimentos. Dois fatos denunciam a consciência ingênua do integrante de base entrevistado, envolvido no processo há dois anos: o primeiro, por ele não considerar a experiência agroecológica uma prioridade para a cooperativa e estar participando dela por ter pouco serviço; o segundo, por relacionar a agroecologia à conservação da água pelo plantio de árvores, entendendo isso como algo “bom para todo mundo”. Ele não manifestou uma compreensão objetiva e crítica, da Agroecologia, como sendo uma forma de produção que possa ser um caminho para melhorar a subsistência da cooperativa. Relacionando ao exposto acima, pode-se caracterizar sua consciência como ingênua, pois esta, segundo Freire (1985), revela uma certa simplicidade na interpretação dos problemas, não se aprofundando na casualidade do próprio fato, e pela tendência a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamentos, o que é evidenciado pela participação na experiência mais em função de interpretações coletivas do que por sua própria convicção.

Como consequência dessa consciência ingênua, que limita a compreensão do motivo pelo qual se está participando do processo de transição agroecológica, integrantes de base

passam a atuar apenas como mão-de-obra na experiência, sem realizar um exercício de reflexão sobre o processo de que estão participando, tornando-se objetos. Assim, mais uma vez aparecem, na postura pedagógica do técnico e de sua instituição, traços da educação bancária, pois esta simplesmente incide sobre os educandos, sem exigir-lhes que sejam ativos e críticos. Conforme expõe Freire (1981, p. 68), na educação bancária os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento; “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.”

Freire (1978) diz que, para ocorrer a síntese cultural e chegar ao nível em que os camponeses assumem, também, o papel de agentes de ação, é preciso que eles tenham iniciado uma reflexão crítica sobre si mesmos, percebendo-se como estão sendo, ou seja, que eles tenham uma visão crítica sobre si e sua realidade. Essa visão crítica pôde ser observada, em algum nível, nas lideranças entrevistadas do grupo. Observou-se ainda que a consciência crítica sobre o tema da agroecologia - que leva a interpretá-la sob dimensões econômicas, sociais e políticas, além das ambientais - parece existir mais no dirigente e no representante, que entendem ser necessário à cooperativa mudar seu modelo produtivo e diversificar mais, e não associam a agroecologia apenas à conservação ambiental.

Como decorrência do nível de consciência, ainda ingênua, em que se encontram assentados de base do movimento, sua participação social é deficiente, o que tem conseqüências, também, para sua participação pedagógica na experiência. Como visto anteriormente, nas discussões sobre a categoria participação pedagógica, acabam por não se envolver nas reuniões e discussões sobre a experiência, seja por não serem chamados, seja por não se sentirem estimulados.

Outro limite observado é relativo ao fato de a metodologia do PROGERA no assentamento já ter sido definida previamente pelo Instituto Giramundo Mutuando. O próprio instituto, no documento relativo à sua metodologia, expõe que o programa, quando apresentado, poderia ser reformulado com a participação de todos os sujeitos envolvidos (STAMATO, 2004). Isso não parece ter ocorrido.

Observa-se que, no caso dessa cooperativa, cuja área coletiva para a experiência já existia, não houve problemas com relação à definição de que as experiências deveriam ser coletivas. Contudo, na ressalva que o dirigente fez sobre dificuldades para que experiências coletivas sejam desenvolvidas por famílias cujas terras estejam divididas, evidencia-se seu entendimento de que essa definição metodológica talvez devesse ser mais maleável. Esse fato denota uma postura vertical e não dialógica do Instituto Giramundo, que não ofereceu espaço para que os agricultores, mesmo as lideranças e dirigentes locais, pudessem ser agentes da ação, também.

Uma participação social que ocorreu foi com relação ao recurso financeiro, cuja forma de aplicação na experiência foi o grupo que definiu, segundo o dirigente. Desta forma, os agricultores puderam ser “agentes da ação”, optando por usar o recurso da forma como considerassem mais importante para si e a experiência. Este fato marca uma importante diferença com relação ao histórico da ATER, principalmente durante a fase mais acentuada do difusionismo, em que se orientava o uso do crédito para que os agricultores adquirissem os pacotes tecnológicos da agricultura industrial (RUAS et al, 2006); junto com o crédito, chegava ao agricultor a modificação extrema de seu agroecossistema, sem que ele pudesse decidir criticamente a respeito. Já nesse caso analisado, percebe-se que o recurso destinado à experiência agroecológica não estava associado a modificações que incidiriam de “fora para dentro”, mas sim àquelas que os agricultores escolhessem realizar.

4.2 Grupo informal de trabalho BEIRA-RIO

Com relação ao fórum dos assentados, o representante do grupo disse: “não participei, fui uma vez só lá, depois não vortei mais”. Ele comentou que as reuniões eram na Coapri, a cooperativa regional dos assentados localizada a 18 Km da sua agrovila, e que o fórum deveria ocorrer toda semana, mas que “é difícil pra gente aqui, por causa de condução”. Mencionou também quem eram os responsáveis da agrovila em representá-la no fórum, pois havia uma comissão de cada agrovila, mas pensa que não houve reunião em sua agrovila para discussão; segundo ele, “não faziam reunião com nós, pra perguntá o que nós achava, eles iam sabendo mais ou menos dos problemas daqui sem isso (as dívidas)”.

Sobre o pacto ambiental, comentou que participou de uma ou duas reuniões com o técnico do INCRA na agrovila. Disse que havia cerca de trinta pessoas, e que “nessa parte o povo interessa bem, porque nessa seca de água, cuidar das nascentes é importante né, com criação”. Disse que houve discussão também sobre uso de agrotóxico, mas que não se recorda muito bem, e que não sabe se as discussões do pacto ambiental tiveram repercussão em sua agrovila: “não sei, mas porque ninguém faz nada, a turma interessaram, mas não pode fazer nada. Em relação ao veneno, todo mundo continuou fazendo igual (refere-se ao fato de todos continuarem usando e descartando as embalagens pelo caminho)”.

O representante do grupo não sabia dizer como havia se iniciado a idéia de transição agroecológica na Pirituba, ou seja, a origem das experiências agroecológicas, como estas haviam se iniciado, não as relacionou com necessidades estabelecidas pelos eventos endógenos do assentamento, o Fórum dos Assentados e o Pacto Ambiental, e ao DRPbio promovido pelo IGM, ocorrido de forma paralela.

O primeiro entrevistado do grupo também não fez relações diretas entre a agroecologia

e os eventos endógenos do assentamento, mas demonstrou entendimento de que a experiência agroecológica pode levá-lo a não trabalhar mais para as indústrias e comércios de insumos e à melhoria de sua renda.

O representante do grupo e sua esposa não tinham conhecimento, antes de iniciar sua experiência, das outras existentes na Pirituba, nas outras agrovilas, e nem do Instituto Giramundo, assim: “não sabia nada disso, fiquei sabendo só depois dessa reunião que teve aí, né, que veio esse (...) que é integrante do Giramundo, né (...)”. Ele diz, também, não ter tido conhecimento da realização do DRPbio (em fim de 2004/início de 2005), do qual resultou um grupo anterior ao seu, nessa mesma agrovila, não mais existente. Soube da existência desse grupo anterior apenas recentemente.

Constatou-se que os integrantes desse grupo não freqüentavam reuniões da coordenação do Instituto Giramundo com dirigentes locais para definir aspectos do programa, tanto é que não sabiam que o recurso financeiro do projeto seria suficiente para apenas um período experimental e, também, não tinham informações sobre a continuidade do programa e das experiências a partir daquela data; estavam aguardando retorno do técnico, que, segundo depoimento do representante, estava “correndo atrás de recurso” (AF6/B,51 anos). Além disso, não sabiam dizer que tipo de instituição é a Giramundo e de onde provinha o recurso para suas experiências, o que lideranças do outro grupo de experiência sabiam informar.

Pela entrevista do técnico do INCRA, confirmou-se que as reuniões para definições relativas ao PROGERA ocorriam entre a coordenação do Instituto Giramundo, seu técnico atuante no assentamento, a direção do MST local, o representante do setor de produção do movimento e um representante do INCRA. Algumas vezes eram chamados os representantes dos grupos de experiência agroecológica, mas era até automático que nessas reuniões alguns deles já estivessem presentes, já que representantes dos grupos organizados do assentamento

(cooperativas e grupos informais já existentes), que também eram representantes dos grupos de experiência agroecológica beneficiários do PROGERA, pertenciam à direção regional do MST e ao seu setor de produção.

O grupo de experiência Beira-Rio, diferentemente dos demais grupos, iniciados em fins de 2004 e início de 2005, formou-se em decorrência de uma reunião realizada na agrovila, em julho de 2006, promovida pelo Instituto Giramundo para apresentação do programa da extensão rural agroecológica e introdução ao tema da agroecologia. O representante do grupo informou como soube da reunião: “soube por cartaz que ia ter a reunião sobre as coisas da agroecologia”(AF6/B, 51 anos). Segundo o que contou, o técnico propôs, nesse dia da reunião, a formação de grupos de experiência agroecológica. Porém, devido ao descrédito no trabalho coletivo existente na agrovila, houve dificuldades para a formação de grupos para realizar experiências agroecológicas, além do fato de as terras estarem divididas. Não houve muitos agricultores interessados em formar um grupo de trabalho, mas o representante do atual grupo se interessou e estimulou os outros dois integrantes que o compõem.

Segundo os dois integrantes entrevistados, o técnico informou sobre a existência do recurso financeiro para a experiência, na reunião, somente depois que o grupo já estava formado. O representante do grupo mencionou que muitos agricultores que estavam presentes na reunião “vão ver se tem recurso, por isso vão nessas coisas, se falasse que tinha dinheiro, tinha conseguido uns três grupos aqui”. Disse que, como não foi falado que tinha recurso, “ninguém se interessou, saíram dando risada de nós”, referindo-se ao fato de terem formado um grupo e devido ao histórico da agrovila, de dificuldades no desenvolvimento de trabalhos coletivos. Comentou, ainda, que outras pessoas disseram, depois, “ah, se soubesse que tinha dinheiro, tinha entrado também”. Ele explicou o combinado com o Instituto Giramundo, após

terem formado o grupo: “ah, o grupo nosso né, cada um cede 0,5 alqueire, então é 1 alqueire e meio (...) e nós trabalha tudo junto. É prantar junto, formar lavoura junto, faiz tudo junto e depois a gente reparte a produção por igual, né?” Ainda complementa:

(...) tinha disponível esses dois mil real pra nós trabaiá, que era pra comprar semente, comprar por ex. um calcáreo, pagar o feitio da terra, então tinha esses dois mil sobre isso aí, se quisesse pagar algum serviço, que nem nós, pra nós o que interessava mais era pro feitio da terra, comprar semente, e esse adubo verde que nós fizemo, agora mão-de-obra que é pra colhê, pra prantá, e ... nós fazia por conta nossa memo, nós se comprometemo nisso aí, né?! (AF6/B, 51 anos).

Ambos os entrevistados do grupo Beira-Rio demonstraram diversas motivações para terem formado o grupo e desenvolverem a experiência. O primeiro, “AF7/B”, teve como motivações o fato de os insumos serem muito caros; de entender que trabalham para as indústrias de insumos e que isso não é o melhor para si; por ter vontade de recuperar a terra e, também, por já ter curiosidade sobre práticas ecológicas de cultivo pelo fato de seu irmão já praticar agricultura orgânica. As motivações do representante, “AF6/B”, são as seguintes: o desejo de não usar mais agrotóxico, porque quando trabalhava com algodão se intoxicou; interesse em aprender a fazer o adubo para usar (biofertilizante); e a possibilidade de usar o adubo verde (sementes do campo de produção) em outras áreas de plantio para recuperar o solo e prepará-lo para plantio. Essas possibilidades de aprendizado foram apresentadas pelo técnico no dia da reunião para formação do grupo.

Apesar de o grupo ter sido formado e das motivações existentes expostas acima, o seu representante conta que tem havido problemas⁵⁴ com o trabalho coletivo e que preferiria desenvolver a experiência agroecológica de forma individual, também pela questão da divisão equitativa dos produtos da experiência, que muitas vezes são frutos de um envolvimento desigual entre os integrantes do grupo, tanto em terra como em trabalho. Fez proposta para o

⁵⁴ Segundo o representante, um dos integrantes do grupo participa menos e de forma irregular do manejo da experiência; às vezes manda seu neto em seu lugar, mas este não se interessa pela experiência, apenas faz o serviço de forma mecânica e logo se ausenta. Além disso, esse integrante ainda não cedeu sua cota de terra para a experiência, e, por isso, o representante tem cedido área maior de sua terra, sendo que poderia destiná-la a seu filho ou às suas criações, em vez de ao uso da experiência em prol desse outro integrante.

técnico, para a continuidade da experiência, sobre os integrantes do grupo trabalharem individualmente, mas participarem das reuniões juntos, e estava esperando resposta:

a proposta minha que eu acho que dá muito mais certo é ser o grupo dos três, só que cada um trabalhe no seu meio arqueire (...). Eu num quero prantá feijão (...) e o companheiro lá, ele qué prantá feijão; então aiz veiz por causa de mim ele num vai querer prantá, então daí ele pranta no dele, meio arqueire de feijão, eu pranto o milho, meio arqueire de milho, o outro qué quiabo lá, pranta meio arqueire de quiabo no dele, cada um cuida do seu, mas fica no grupo, nessa experiência é a mema coisa, sem agrotóxico, sem nada, mas cada um no seu (...) isso aí eu acho que pra dá mais certo tinha que ser assim. (AF6/B, 51anos).

Ele ainda completa seu raciocínio:

até pode, na hora de fazê a terra, nós pode fazê tudo junto, arruma uma pessoa; só que na hora de prantá, eu posso até ajuda a prantá tudo junto ali, mas só que na hora de formar a produção cada um pra si; formar que eu digo é capinar, limpar, passar bico, é zelar da lavoura.

Disse que o técnico havia ficado de dar uma resposta sobre isso, e que estava esperando: “ele disse que vai ver, sobre isso aí”

O técnico informou para a pesquisa que havia falado com a coordenação do Instituto Giramundo sobre mudar a forma de trabalho nas experiências, mas que havia encontrado resistências devido ao fato de a instituição inspirar-se na escola de pensamento europeia em agroecologia, que tem um forte viés sociológico. Ele explica a visão dessa escola:

é uma outra vertente da agroecologia, é um enfoque mais social do que técnico-científico, agrônomo, que é a abordagem que o Altieri faz da Agroecologia, o foco é nos métodos e não na técnica, acho que é esse o paradigma, o Altieri discute a profundidade do (...) da semente no plantio direto ecológico, o Guzmán discute como você constrói com o agricultor o plantio direto, ecológico, né, então são complementares (...). (Técnico do IGM, engenheiro florestal, idade entre 24 e 26 anos).

Demonstrou, ainda, ter discordâncias com relação à ênfase, dada pelo Instituto Giramundo Mutuando, ao trabalho em grupos para desenvolver as experiências; não disse ser contrário a essa definição, mas assume suas próprias dificuldades para trabalhar com os grupos: “(...) mas eu sou técnico, né, sou engenheiro florestal, técnico das ciências agrárias, então sou mais da corrente técnica, mais técnico-científica, aí, né? (...)” (técnico do IGM, idade entre 24 e 26 anos). Ele considera que o PROGERA, para cumprir seus objetivos de atuar segundo o pensamento em agroecologia da escola europeia, necessitaria ter uma equipe

maior e interdisciplinar em campo. Ressente-se de suas limitações técnicas, diz ter dificuldades em atuar como um psicólogo, como no caso em que há problemas internos no grupo de experiência, já que é engenheiro florestal.

Nas entrevistas realizadas com a coordenação do Instituto Giramundo, os argumentos para a ênfase no trabalho em grupo como método são os seguintes: o atendimento individual parece-lhes inviável pela sua incapacidade institucional de oferecer suporte técnico além do oferecido, o que seria exigido no atendimento individual; estão atendendo tendências colocadas pelo MST local, de trabalho coletivo no assentamento; maior credibilidade no trabalho em grupo como sendo mais efetivo para a construção do conhecimento agroecológico, as possibilidades de trocas mais frequentes de conhecimentos e experiências entre os agricultores, conforme depoimento abaixo. O coordenador de projetos do Instituto diz, sobre a ênfase no trabalho em grupos:

a gente acredita que o trabalho em grupo seja mais efetivo pra construção do conhecimento agroecológico, principalmente pro comprometimento das pessoas com o trabalho de grupo, então uma vez que eu, agricultor, tô envolvido no trabalho de grupo e assumo determinadas responsabilidades, eu tô assumindo responsabilidades perante o grupo, então a gente crê que o trabalho de grupo seja mais eficiente inclusive quando a equipe técnica não está a campo; então se eu fiquei de carpir ou de plantar uma adubação verde, ou se eu fiquei de fazer alguma medição, adotar algum papel na frente de um grupo, eu tô me comprometendo perante o grupo, não perante o Giramundo, se eu falar individualmente ele pode falar que vai fazer, mas o técnico não tá aqui, mesmo, talvez eu nem faça ou não me motive tanto a fazer porque eu não me comprometi frente a um grupo. Então a idéia do grupo é isso, é gerar compromisso. (Coordenador do IGM, veterinário, idade entre 35 e 40 anos).

Outras conseqüências da ênfase no trabalho em grupos, além dos problemas internos no grupo analisado, acaba sendo a não-participação de pessoas que teriam interesse em experimentar as técnicas ecológicas de cultivo, mas que não o fazem pela dificuldade devido às terras estarem divididas, nessa agrovila, ou por simplesmente não desejarem participar de grupos de produção. Segundo um dos agricultores entrevistados (o jovem, filho do representante que não entra para o grupo de experiência Beira-Rio, dentre outros motivos, porque discorda da metodologia do PROGERA), os agricultores de sua agrovila “não querem

saber de técnico” (AF9/B, 22 anos), querem ter liberdade; o técnico serve para mostrar qual planta plantar para atrair inimigos naturais, por exemplo. Por isso não querem participar de projetos como do PROGERA, e ter de ficar indo em reunião e trabalhar em grupo.

Ainda com relação aos problemas do grupo, constatou-se que haveria divergências quanto ao que plantar na nova safra, se o grupo fosse continuar a desenvolver a experiência. Os integrantes do grupo têm interesses distintos. Outro problema que o representante contou é o de que ele tem adiantado o pagamento de terceiros para o preparo da terra e para o plantio, como no caso do milho, mas que os outros integrantes não o pagaram, e que isso o está levando a desistir, também, de trabalhar de forma coletiva.

Constatou-se, também, que nenhuma das mulheres pertencentes às famílias envolvidas na experiência tem participado do monitoramento ou de reuniões com o técnico, sobre a experiência, ocasiões em que haveria possibilidades dirigidas para a apropriação de conhecimentos sobre práticas ecológicas de cultivo. A esposa do representante, “AF8/B”, disse ter ido a duas reuniões do grupo com o técnico do Instituto Giramundo, mas que normalmente vai ajudar como mão-de-obra na experiência, quando necessário.

* * *

Com relação aos elementos expostos, percebe-se que nem o representante do grupo de experiência e nem outros assentados da agrovila tiveram participação ativa no Fórum dos Assentados e também não acompanharam reuniões de discussão, em sua agrovila, para o levantamento de problemas a serem debatidos no Fórum.

O representante do grupo de experiência agroecológica afirmou que não fez nada para melhorar a situação de degradação ambiental e poluição, assim como o restante da agrovila. Há certa consciência de não poluir e não degradar as nascentes - os assentados dessa agrovila são afetados diretamente pela degradação das nascentes, por causa de suas criações -, mas a

ação decorrente dessa consciência parece ainda não estar existindo entre eles, o que evidencia que ela pode ser, ainda, ingênua (FREIRE, 1985), já que não buscam mudar as suas realidades, que acabam sendo tomadas como estáticas, e há fragilidade na discussão dos problemas ambientais. Essa dificuldade foi constatada pelo fato de o próprio representante do grupo não estabelecer relações entre a sua experiência agroecológica e os debates do assentamento em torno do pacto ambiental; ele não relaciona um novo modelo produtivo, a agroecologia, com a resolução de problemas identificados pelos eventos endógenos do assentamento. Não parece estar desenvolvendo a experiência agroecológica porque tenha algum comprometimento direto com os debates do assentamento que ensejaram uma predisposição do MST local à extensão rural “agroecológica” e ao desenvolvimento de experiências agroecológicas. Com relação ao outro entrevistado do grupo, a compreensão sobre a agroecologia como forma de melhorar sua renda está mais relacionada à relação de ensino-aprendizagem com o técnico de extensão rural agroecológica, do que com os mesmos eventos mencionados.

O desconhecimento do DRPbio e das outras experiências, por parte de integrantes do grupo de experiência, demonstra o seu não-envolvimento e sua desinformação com relação aos objetivos do próprio movimento social. Isso indica, também, certa centralização da comunicação do IGM com os dirigentes pertencentes aos grupos organizados, que acabavam sendo mais informados e consultados sobre os aspectos relativos ao processo de transição agroecológica do que um grupo composto apenas por integrantes de base⁵⁵, como o Beira-Rio,

⁵⁵ É importante mencionar que a área II se formou antes de o MST estar organizado nacionalmente, o que se deu a partir 1985, devido às contribuições das experiências de ocupação e organização dos Sem-Terra em várias regiões do país, inclusive na Fazenda Pirituba. O MST organizado nacionalmente começou a se inserir nas lutas desse assentamento posteriormente, para novas ocupações (FERNANDES, 2000), a partir de quando as áreas já formadas passaram a participar em determinados níveis e em graus diferenciados entre si, e a se beneficiar dessa organização, inclusive a área II. Por isso, essa dissertação refere-se aos assentados dessa área como base social do MST, já que, durante a pesquisa, observou-se que seus assentados sofrem influências da ação dos dirigentes e dos setores do movimento, além de sua experiência na luta pela terra ter contribuído para a consolidação e territorialização do MST.

que acabava não fazendo parte de definições sobre o processo de que estavam participando.

Por esses fatos, constata-se que as preocupações com as questões ambientais e a consciência crítica para a busca de novas práticas agrícolas e de melhorias da renda dos assentados está mais presente no discurso, nas ações e, portanto, na consciência das lideranças do movimento. Desse fato decorre a menor ou a falta de participação social da base nos debates internos do movimento, como em relação aos objetivos de diminuir o uso de insumos químicos, de recuperar nascentes e de experimentar novas práticas agrícolas.

Por conseguinte, como decorrência da baixa ou ausente participação social da base, ocorre a sua não-participação, também, em decisões sobre objetivos e metodologias de um programa como o PROGERA, trazido pelos dirigentes do MST e pelo Instituto Giramundo Mutuando com suas definições metodológicas e seus objetivos já constituídos previamente.

As resistências ao trabalho coletivo observadas nesse grupo indicam que seus integrantes não participaram da definição metodológica da realização de experiências de forma grupal. Eles não participaram de discussões com o Instituto Giramundo sobre a sua metodologia de trabalho, na ocasião em que esta foi apresentada no início do desenvolvimento do PROGERA no assentamento, no ano anterior; apenas entraram para o esquema metodológico já em desenvolvimento, sem ter a oportunidade de discuti-lo.

O representante do grupo, ao propor uma mudança na forma de trabalho para a realização da experiência, tentou discutir a metodologia do Instituto Giramundo, mas não parece ter encontrado alguma adesão para diálogo, o que evidencia verticalidade da instituição. Esta não parece ter abertura para que a experiência seja desenvolvida da forma como os interessados poderiam desenvolvê-la, respeitando suas dificuldades, as peculiaridades da agrovila e reconhecendo suas possibilidades, o que faria deles, também, “agentes da ação” (FREIRE, 1978), ao poderem participar da escolha da melhor forma para

buscar uma mudança em sua realidade.

Pelo depoimento do coordenador de projetos do Instituto Giramundo, exposto anteriormente, fica evidente a verticalidade do projeto, pois, como ele diz, é necessário criar o comprometimento com ele pela participação dos agricultores no grupo; cria-se a obrigação moral de participar, devido ao fato de pertencer ao grupo. Seria preciso, porém, essa obrigação moral, se o projeto fosse escolha consciente e crítica dos sujeitos? Segundo Freire (1988), os camponeses serão verdadeiramente capacitados quando forem desafiados a refletir sobre como e por que estão sendo de uma determinada forma, à qual corresponde seu procedimento técnico, e desafiados a refletir sobre como e por que podem substituir seu procedimento técnico. Entende-se que esses desafios levam à conscientização, ao entendimento de um determinado processo como necessário e ao desejo de desenvolvê-lo ou não, nos sujeitos de suas realidades. Contudo, parece que, no caso analisado, a ênfase está em criar participação para o processo já definido como necessário, por agentes externos, e na valorização do método em si para criar a participação, ou o comprometimento moral em participar. Interpretando o exposto por Freire (1978), é possível dizer, por isso, que o PROGERA se configura, ainda, em muitos aspectos, como uma ação “para” e “sobre” o povo, e não “com” o povo, o que faria com que a postura pedagógica do IGM e, conseqüentemente, de seus técnicos, fosse mais afim com a requerida pela pedagogia libertadora de Freire. O esforço em conscientizar limita-se à busca de participação para o desenvolvimento do PROGERA, já que este tem uma direção de transformação pré-determinada. Nesse contexto, se por meio de metodologias “participativas” gera-se esse tipo de participação, não se está atuando mediante os princípios da pedagogia libertadora de Freire, verdadeiramente, ou seja, não se está criando a consciência crítica que leva à opção por escolher ativamente determinados processos para mudar as realidades.

4.3 Síntese e reflexões comparativas entre os resultados e suas interpretações

Assim como no capítulo anterior, nesse item será realizada uma breve síntese do que foi exposto sobre cada grupo, ao mesmo tempo em que se fará uma comparação entre eles, com relação a aspectos que merecem ser destacados.

A análise de ambos os grupos indicou o seguinte limite na atuação da ERA: a participação social tem ocorrido mais por parte das lideranças e dirigentes do MST, com relação ao objetivo do programa de disseminar a agroecologia entre os assentados. Já com relação aos aspectos metodológicos do PROGERA, pela entrevista do dirigente do grupo da COPAVA, constatou-se que o Instituto Giramundo Mutuando foi quem definiu que as experiências agroecológicas deveriam ser desenvolvidas de forma coletiva, o que foi posteriormente confirmado por entrevista com a coordenação do Instituto Giramundo e, também, com uma dirigente regional do MST, também do setor de produção. Com relação a esse aspecto não houve participação social nem por parte de lideranças e dirigentes locais. Estes participaram, sim, da decisão de quais os grupos de trabalho, já existentes no assentamento, começariam a se envolver com as experiências agroecológicas, após o IGM ter definido que seriam coletivas.

Como possibilidade, na questão da participação social, pode-se mencionar o fato de que, em ambos os grupos, houve liberdade para a utilização do recurso financeiro destinado à experiência da forma como melhor lhes conviesse, dentro da perspectiva da agricultura ecológica, excetuando-se sua aplicação na mão-de-obra para o manejo cotidiano da experiência (capinas, colheitas, etc.); isso deveria ser realizado pela mão-de-obra familiar, o que foi acordado com os grupos em função da metodologia do PROGERA, previamente definida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que esta dissertação cumpriu seu objetivo geral de discutir, sob perspectivas da pedagogia progressista freireana, os limites e as possibilidades da atuação pedagógica da extensão rural agroecológica desenvolvida pelo Instituto Giramundo Mutuando. Procurou-se cumprir esse objetivo por meio da análise de duas categorias relativas ao pensamento de Paulo Freire: a apropriação de conhecimentos pela relação de ensino-aprendizagem e a participação social dos agricultores.

Com relação à apropriação de conhecimentos, como possibilidades encontraram-se situações em que houve “diálogo” (FREIRE, 1979) entre técnico e agricultores, o que foi indicado pelos seguintes aspectos: pelo exercício do poder de decisão por parte dos agricultores em alguns momentos do processo de experimentação; pela relação dos agricultores com o monitoramento da experiência; pela ocorrência de troca de conhecimentos entre técnico e agricultores; e pela busca de aprendizados sobre a experiência, por técnico e agricultores juntos. Por essas situações, constatou-se que os técnicos do IGM, envolvidos na relação de ensino-aprendizagem com esses agricultores, possuem algumas condições necessárias ao exercício do diálogo, conforme exposto por Freire (2006), como humildade, respeito aos saberes dos educandos e à sua identidade cultural. A ocorrência dessas situações mostrou-se importante para ampliar entendimentos de lideranças, já mais esclarecidas, com relação aos temas abordados e, também, para desenvolver a “consciência transitivo-crítica” (FREIRE, 1979) naqueles integrantes de base que se interessavam mais e tinham melhores condições de se envolver ativamente com o processo. Isso ocorreu com agricultores de base do grupo Beira-Rio, que não estavam subordinados a hierarquias e demandas existentes em grupos organizados de trabalho coletivo, como a base da cooperativa COPAVA.

Contudo, foram observados limites nessa relação dialógica entre técnico e agricultores; em alguns momentos o diálogo ocorreu de forma relativa e, em outros, a relação foi “antidialógica” (FREIRE, 1979). Esses limites foram indicados por parte das mesmas situações expostas acima, nos dois grupos pesquisados. Os limites dizem respeito, no grupo da COPAVA, à ocorrência de centralização do diálogo entre técnico e lideranças do grupo nas situações mais dirigidas de ensino-aprendizagem, como no monitoramento da experiência, e ao fato de os agricultores de base, conseqüentemente, atuarem em geral apenas como mão-de-obra nela, sem tomar parte em decisões; ao diálogo relativo entre o técnico e lideranças do grupo, para a definição dos indicadores de sustentabilidade a serem monitorados e, também, para definições metodológicas da relação de ensino-aprendizagem, como em relação à demanda dos agricultores, não correspondida, por mais aprendizados práticos na experiência e menos reuniões, estas enfatizadas pela metodologia do PROGERA. Já no grupo Beira-Rio, os limites do diálogo se evidenciaram: no poder de decisão relativo dos agricultores com relação ao planejamento dos plantios da experiência; no poder de decisão não exercido pelos agricultores para evitar que a atividade de filmagem e entrevista na experiência, com os integrantes do grupo, fosse realizada, denotando uma situação antidialógica; na não participação dos agricultores, com seus saberes, na definição dos indicadores de sustentabilidade a serem monitorados, também denotando o antidiálogo; na participação induzida dos agricultores em decisões relativas ao monitoramento da experiência sobre aspectos “como fazer”, “quantas vezes e quando” e “quem vai fazer”, denotando, novamente, o antidiálogo.

Ainda sobre a apropriação de conhecimentos, identificaram-se algumas expressões importantes dessa categoria por meio de dois indicadores: o primeiro, elementos de ensino-aprendizagem (nos dois grupos pesquisados); o segundo, a intenção de agricultores em

continuar a desenvolver a experiência (na COPAVA). Com relação ao primeiro indicador, pode-se dizer que, nos dois grupos, encontraram-se situações em que a apropriação de conhecimentos se manifestou ao ponto de agricultores serem capazes de “aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”, contemplando o verdadeiro significado do aprender, como entendido por Freire (1988): o aprendido, quando apropriado, transforma-se em apreendido, podendo ser reinventado e aplicado às realidades. Esse fato indica uma possibilidade na atuação pedagógica dos técnicos do IGM envolvidos. Contudo, isso foi mais visível no grupo da COPAVA, e entre suas lideranças entrevistadas, o que ficou evidente, também, pelo segundo indicador, encontrado apenas nesse grupo. Pode-se considerar que esse fato é decorrência dos limites constatados na relação dialógica, mencionados no parágrafo anterior.

Com relação à participação social dos agricultores, constatou-se, como limite, que o objetivo do PROGERA, de promover a transição agroecológica do assentamento rural Pirituba II, era compartilhado mais pelas lideranças e dirigentes do MST do que pelos integrantes de base de ambos os grupos pesquisados. Outro limite observado é o fato de que dirigentes, lideranças e base do movimento não tiveram participação na decisão metodológica do PROGERA de que o processo de experimentação deveria ser desenvolvido de forma coletiva, o que tem gerado divergências da parte de agricultores, atualmente. Uma possibilidade observada em relação à participação social foi o fato de que ambos os grupos utilizaram o recurso financeiro destinado à experiência da forma como melhor lhes convieram, excetuando-se sua aplicação na mão-de-obra para o manejo da experiência.

Pelos elementos abordados na pesquisa, relativos às duas categorias de análise focadas, pode-se inferir que a postura dos técnicos do IGM, atuantes nesse assentamento analisado, se afasta, e em alguns momentos de forma bastante acentuada, da postura

requerida pela Pedagogia Progressista Freireana. Conforme já exposto no capítulo I, o diálogo é um elemento imprescindível na relação de ensino-aprendizagem para a constituição de saberes críticos. Além disso, é também imprescindível, na perspectiva do pensamento de Freire, a participação ativa dos sujeitos nos processos de transformação de suas realidades, o que deve resultar de sua “consciência-crítica” (FREIRE, 1979) sobre a necessidade da transformação, e, portanto, de seu querer. Contudo, tanto o diálogo entre técnicos e agricultores, como a participação social dos agricultores, que decorreria desse diálogo, mostraram-se muito frágeis no processo educativo desenvolvido pelo PROGERA. Entende-se, por isso, que a postura pedagógica institucional e dos técnicos atuantes no assentamento Pirituba II é, ainda, em muitos aspectos, condizente com o que Freire (1981) denomina de “educação bancária”, baseada na relação antidialógica pela qual é o educador quem faz as opções, no processo educativo, e quem as prescreve aos educandos.

No caso analisado, percebe-se que foi a coordenação do Instituto Giramundo quem determinou a metodologia do programa, e seus técnicos, executando-o, a prescreviam. No caso do monitoramento, houve prescrição de conteúdos de aprendizagem. Considera-se possível afirmar, ainda, que para agricultores de base envolvidos nas experiências, o próprio tema “transição agroecológica” foi prescrito, ou seja, o próprio PROGERA representa uma prescrição, conforme se verificou de forma mais nítida pela categoria participação social.

É importante considerar, todavia, que os processos de extensão rural “agroecológica”, baseados na pedagogia libertadora de Freire, são muito recentes e incipientes, para as próprias instituições que os propõem. São processos de descobertas e de aprendizados, para as instituições e para seus técnicos. Como processos, estão sujeitos a sofrer amadurecimentos e transformações ao longo do tempo, de forma dinâmica, principalmente quando em interação com movimentos sociais, como é o caso analisado. Assim, esta dissertação remete-

se apenas a um determinado momento da atuação pedagógica do IGM e não tem a intenção de fazer afirmações que possam soar como definitivas.

Com essas considerações, entende-se que se cumpriu o objetivo específico dessa pesquisa, de caracterizar a postura pedagógica de extensionistas do Instituto Giramundo Mutuando. Isso foi possível porque entende-se que o outro objetivo específico da pesquisa, de identificar os elementos pedagógicos presentes nas práticas metodológicas desenvolvidas por extensionistas do Instituto Giramundo Mutuando, também foi cumprido.

Torna-se pertinente evidenciar alguns aspectos observados, no assentamento rural analisado, que parecem indicar a necessidade de formulação de novos questionamentos e novas investigações. Primeiro, conforme o documento “Plano para Aumento de Renda dos Assentados” citado no capítulo II, há necessidade de busca por soluções dentro do modelo produtivo em vigor, que é convencional, antes da busca por mudanças de modelo produtivo, que também é existente. Essa busca pela mudança do modelo produtivo, conforme constatado na pesquisa, não é um objetivo escolhido de forma crítica pela totalidade da base do movimento social (e quiçá pela totalidade de suas lideranças e dirigentes?). O que se evidencia no caso analisado é que a agroecologia - seja como um conjunto de princípios ecológicos para orientar novas formas produtivas (ALTIERI, 2002), ou para criar formas de desenvolvimento endógeno (CASADO et al, 2000) -, talvez não seja, necessariamente, a única escolha a ser feita, pelo menos por enquanto, por assentados da Fazenda Pirituba II.

Este aspecto observado no caso analisado leva-nos a reflexões e questionamentos. É para atuar mediante os princípios da agroecologia que serviços de ATER recebem, atualmente, financiamento público, por isso programas como o PROGERA têm mais chances de existir, mediante o cumprimento de alguns requisitos. Contudo, a metodologia da pesquisa-ação, indicada na PNATER ao serviço de ATER, guarda relações com pressupostos

da pedagogia libertadora, conforme exposto no capítulo I. Assim, considerando-se que há realidades, como no caso do assentamento pesquisado, em que a agricultura modernizada já esteve e está tão presente, que se tornou a opção principal e o conhecimento hegemônico, é possível ao serviço de ATER desenvolver a pesquisa-ação contemplando os princípios da educação libertadora, se ele está orientado politicamente por uma transformação pré-definida, de que os pequenos agricultores *devem* mudar seu modelo produtivo? Se a relação de ensino-aprendizagem deve se iniciar pela definição do conteúdo programático da educação, conforme expõe Freire (1988), as transformações a serem realizadas ou não, nas realidades de atuação, não deveriam ser decorrentes da definição desse conteúdo com os agricultores, previamente, havendo a possibilidade, por isso, de ocorrerem situações em que a agroecologia poderia não ser, necessariamente, a transformação escolhida? Ou seja, até que ponto a agroecologia não está se tornando, contraditoriamente, uma nova forma de “invasão cultural”, em realidades já modernizadas e cujos sujeitos podem não ter optado criticamente por ela, ou simplesmente podem não desejá-la? A invasão cultural se dá, segundo Freire (1981), quando os homens do espaço invadido são meros objetivos da ação do invasor; quando este é que pensa sobre aqueles, que são proibidos de pensar e devem seguir suas prescrições. Simon (2008, p.3), referindo-se a tendências existentes, na pesquisa e extensão rural, de atuações meramente ativistas e que levam à banalização da idéia de participação, já chamou a atenção para o fato de que, nestas situações, “sob os desígnios da sustentabilidade, a própria agroecologia, em vez de superar a decepção histórica, pode ser a escolha política para refinar os controles sociais vigentes”. O trabalho da ATER com a agroecologia, se desenvolvido desta forma, pode representar uma nova forma de dominação, sob o discurso da libertação.

Como essa pesquisa não focou a PNATER e o tema da agroecologia, especificamente,

o exposto nos parágrafos acima deve ser entendido como aproximação aos temas, pois estes se vinculam a dados verificados na pesquisa e mantêm relações com o seu foco, a pedagogia. Esta não está dissociada da intencionalidade política dos sujeitos (ou objetos) que a desenvolvem, daí as relações: para Freire (1993;1985), a prática educativa impõe ao educador romper com estruturas paralisantes, que não libertam os homens, e optar por se tornar sujeito participante, e não objeto manipulado. O educador precisa optar pela mudança de percepção e de estrutura social; somente assim é que pode ajudar os outros homens a optarem por ela. O ato pedagógico, portanto, se inicia com a opção política do educador, pela libertação dos homens. Assim, parece ser necessário questionar se a opção do educador (extensionista) que trabalha com a agroecologia, mesmo quando esta não é a escolha crítica ou o desejo dos sujeitos envolvidos, está sendo pela libertação dos homens.

As reflexões acima aplicam-se também à forma como o serviço de ATER do IGM tem lidado com as dificuldades para o desenvolvimento de trabalho coletivo, existentes no assentamento. Verificou-se, na pesquisa, situações em que há interesse nas práticas ecológicas, mas não há disposição dos indivíduos para o trabalho coletivo; às vezes há, até mesmo, dificuldades físicas para isso, como as de áreas de assentamentos cujas terras já estão individualizadas (os lotes familiares não estão divididos em função de um planejamento de uso coletivo). Em detrimento dessas dificuldades, a tendência do IGM tem sido a de continuar insistindo em basear seu método no trabalho coletivo. Apesar de o MST valorizar a ação social coletiva, e de esta ser uma tendência almejada pelo movimento social, na prática há dificuldades para sua concretização; conforme exposto no capítulo 2, há, no assentamento Pirituba II, uma diversidade de formas produtivas, sendo grande a porcentagem de famílias assentadas que optam pela forma de produção “individual”, não vinculada a grupos, associações ou cooperativas. Na ocasião da pesquisa, dois grupos de experiência

agroecológica tinham-se desfeito devido ao desmantelamento das cooperativas a que eram vinculados. Famílias envolvidas desejavam persistir na experiência, agora em seus lotes individualizados, mas tinham dificuldades de fazê-lo pelo fato de o IGM apoiar apenas experiências coletivas. Dentre as orientações políticas para os serviços de ATER há a de “incentivar a construção e consolidação de formas associativas” (BRASIL, 2004, p.9), que gerem laços de solidariedade e fortaleçam a capacidade de intervenção coletiva dos atores sociais. Entretanto, para um trabalho inspirado na educação libertadora, não seria necessário assumir essa orientação conforme o observado e discutido criticamente em cada realidade de atuação?

Esta dissertação pode contribuir nesses campos de discussões sugerindo a realização de pesquisas que busquem identificar como estão se travando, atualmente, as relações entre a PNATER, os serviços de ATER e as necessidades e tendências concretas existentes nas realidades de atuação. Estudos desse caráter poderiam levar a novas análises relacionadas à questão pedagógica, possibilitando o aprofundamento das reflexões apresentadas e aproximações aos questionamentos feitos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ALTIERI, M. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária, 2002. 592p.

ARCE, A. A Formação dos professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: Duarte, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: autores associados, 2000. v. 1, p. 41-62.

ARRAES, N. A. M. A questão da participação. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE AGROECOLOGIA E DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL, 1., 2001, Botucatu. *Anais...* Botucatu: FCA/UNESP, 2001.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria da Agricultura Familiar. Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural. **Política nacional de ATER**: assistência técnica e extensão rural. Brasília, DF, 2004. 26p.

BUARQUE, C. **A desordem do progresso**: o fim da era dos economistas e a construção do futuro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e extensão rural**: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA, 2004.

CARMO, M. S do. A produção familiar como *locus* ideal da agricultura sustentável. In: FERREIRA, A. D. D.; BRANDENBURG, A. (Org.). **Para pensar outra agricultura**. Curitiba: Ed. UFPR, 1998. p. 215-238.

CARNEIRO, M. J.; MALUF, R. S. Multifuncionalidade da agricultura familiar. In: BOTELHO FILHO, F.B.B. (Org.). **Agricultura familiar e desenvolvimento territorial**: contribuições ao debate. Brasília: UNB, 2005, p.43-98.

CASADO, G. G. et al. **Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible**. Madrid: ediciones mundi-prensa, 2000. 535p.

COSTA, C. M. O. **Processo organizativo em assentamentos rurais: um olhar sobre a Fazenda Pirituba**, 2001. 117p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) - Faculdade de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

COSTA, C. M. O., BERGAMASCO, S. M. P. Processo de organização da produção em assentamentos rurais no Brasil: a Fazenda Pirituba/SP. In: BERGAMASCO, S.M.P., AUBRÉE, M.; FERRANTE, V. L. B. (Org.). **Dinâmica familiar, produtiva e cultural nos assentamentos rurais de São Paulo**. Campinas: Feagri; Araraquara: Uniara; São Paulo: INCRA, 2003. pp.125-155

FERNANDES, B. M. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000. 318p.

FERNANDES, B. M. **MST - Movimento dos trabalhadores rurais sem terra: formação e territorialização em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1999. 285p.

FRANCO, F. S. Monitoramento participativo das práticas agroecológicas implantadas no entorno da reserva Mata do Sossego dentro do Projeto Doces Matas. In: BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Monitoramento e avaliação de projetos: métodos e experiências**. Brasília, 2004. p. 63-84. (Série Monitoramento & Avaliação; 1).

FRASER, M. T. D., GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p.139-152, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 149p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 150p.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1985. 79p.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 93p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 165p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 218p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 218p.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993. 119p.

FREITAS, A. L. S. Curiosidade epistemológica. In: STRECK, R. et al (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 445p.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989. 175p.

GAJARDO, M. **A pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 94p.

GOMES, J. C. C. As técnicas participativas na pesquisa agrícola: fundamentos teóricos e algumas dificuldades práticas. In: BROSE, M. (Org.). **Metodologia participativa: uma introdução a 29 instrumentos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. p. 287-294.

INSTITUTO GIRAMUNDO MUTUANDO. **Programa de Extensão Rural Agroecológica de Botucatu e Região – PROGERA: relatório de atividades**. Botucatu, 2007a. (Arquivo Documental Institucional)

_____. **Programa de Extensão Rural Agroecológica de Botucatu e Região - PROGERA: projeto técnico**. Botucatu, 2006.

_____. **Relatório final do diagnóstico rápido participativo da biodiversidade**. Botucatu, [2005?].

_____. **Experimentação participativa: diagnóstico e monitoramento na regional de Itapeva – MST/SP**. Botucatu, 2007b.

INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Pacto ambiental: documento produzido no assentamento Pirituba**. Itaberá, [2004?]. Material informativo.

INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Plano para o aumento da renda dos assentados no projeto de assentamento Pirituba II**. Itaberá: INCRA, 2004.

KHATOUNIAN, C. A. **A reconstrução ecológica da agricultura**. Botucatu: Agroecológica, 2001. 348p.

LAMARCHE, H. **A Agricultura familiar**: comparação internacional. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

LISITA, V. M. S. S. Pedagogia e Pedagogos, para quê? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p.513-515, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1437131.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2008

MILLER, R. [Modernização da agricultura]. Florianópolis. UFSC/CCA, 2006. Informação obtida na disciplina “Origens da Agricultura”, ministrada pelo autor, 2006. Texto de aula.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 60p.

MOREIRA, R. M.; CARMO, M. S. Agroecologia na construção do desenvolvimento rural sustentável. **Agricultura São Paulo**, São Paulo, v.51, n.2, p. 37-56, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.iea.sp.gov.br/out/publicacoes/pdf/asp-2-04-4.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2008

MOREIRA, J. Agroecologia: um processo que favorece ou desfavorece a legitimação do saber tradicional? **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n.31, p.155-181, abr. 2002.

MUSSOI, E. M. **Extensão rural**: entre o ideal e o possível - uma abordagem comparativa entre duas experiências nacionais. In: THORTON, R. (Org.). **Grisés de la extensión agrária en América Latina**. Buenos Aires: INTA, 2008. (no prelo).

_____. **Enfoques pedagógicos para intervenção no meio rural**. Brasília: MDA/PUD, 2006 (no prelo).

_____. [Amostragem em pesquisa social]. Florianópolis. UFSC/CCA, 2006. Informação oferecida pelo autor durante orientação acadêmica, 2006b.

PALUDO, C. Educação popular. In: STRECK, R. et al (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 445p.

PINHEIRO, S. L. O enfoque sistêmico na pesquisa e extensão rural (FSR/E): novos rumos para a agricultura familiar ou apenas a formulação de velhos paradigmas de desenvolvimento? In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SISTEMAS DE PRODUÇÃO, 2., 1995, Londrina. *Anais...* Londrina: IAPAR, SBS, 1995. p. 21-56.

QUEIROZ, M. I. O sitiante tradicional moderno e o problema do campesinato brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1976.

RIBEIRO, S. L. **Processos de mudança no MST**: história de uma família cooperada. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: método e técnicas. São Paulo: Atlas. 1999.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: Duarte, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: autores associados, 2000. v. 1, p. 41-62.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, R. et al (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 445p.

RUAS, E. D. et al. **Metodologia participativa de extensão rural para o desenvolvimento sustentável – MEXPAR**. Belo Horizonte, 2006. 134 p.

SÃO PAULO. FUNDAÇÃO INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Mediação no campo**: estratégias de ação em situações de conflito fundiário. São Paulo: Páginas & Letras, 2000. (Cadernos do ITESP;6). 128p.

SÃO PAULO. FUNDAÇÃO INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Retrato da Terra**: perfil sócio-econômico dos assentamentos do Estado de São Paulo. São Paulo: ITESP, 1998. 56p. (Série Cadernos ITESP)

SÃO PAULO. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. FACULDADE DE CIÊNCIAS AGRONÔMICAS. DEPARTAMENTO DE PRODUÇÃO VEGETAL/HORTICULTURA. Relatório do Programa de Formação de Quadros de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) de Botucatu e Região. Botucatu, 2005. (Arquivo documental do Instituto Giramundo Mutuando).

SIMON, A. A.; MOURA, L. G. V. Extensão rural para o ecodesenvolvimento. In: CONGRESSO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EXTENSÃO RURAL E DO SETOR PÚBLICO AGRÍCOLA DO BRASIL, 9., 2006, Aracaju. *Anais eletrônicos...* Aracaju, 2006. CD-ROM.

SIMON, A. A. Revisando as relações entre os pesquisadores, extensionistas e o agricultor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL, 4., 2008, Londrina. *Anais...* Londrina, 2008, p.750-754.

SPINDEL, A. **O que são ditaduras**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 68p.

STAMATO, B. **Metodologia do Programa de Extensão Rural Agroecológica de Botucatu e Região – PROGERA**. Botucatu, 2004. (Arquivo documental do Instituto Giramundo Mutuando)

THIOLLENT, M. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DE PROJETOS DE EXTENSÃO, 3., 1999, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCAR, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, J. E.; BEZE JUNIOR, Z. Pirituba, exemplo misterioso e sem mistério. In: **Revista reforma agrária**. Campinas, vol. 15, 1985.

ANEXOS

Quadro 2. Matriz de observação e monitoramento do grupo Beira Rio (IGM, 2007a)

Aspectos	O que observar?	Como observar?	Quantas vezes? Quando?	Quem vai fazer?	Local
Sociais	Gasto de mão de obra	REUNIÃO - Dias de trabalho / área de trabalho	Por mês	Agricultores	Na área e nas reuniões
Sociais	Participação da comunidade	REUNIÃO - N. pessoas envolvidas (jovens, crianças e mulheres)	<u>Sempre</u>	Agricultores e facilitadores	Na área e nas reuniões
Sociais	Alimentação da família	REUNIÃO - Tipo de produção	Por safra	Agricultores e facilitadores	Na área e nas reuniões
Econômicos	Produção	REUNIÃO - Custo / quantidade / qualidade / renda líquida	Por safra	Agricultores e facilitadores	Na área e nas reuniões
Ambientais	Solo	FICHA - Cor / cheiro / proximidade do rio / cobertura do solo / erosão / compactação / plantas indicadoras / fertilidade	Por safra e/ou por mês Anualmente (coleta de solo)	Agricultores	Na área
Ambientais	Pragas e doenças	FICHA - Ocorrência ou não	Todo dia	Agricultores	Na área

Quadro 3. Matriz de observação e monitoramento do grupo COPAVA (IGM, 2007a)

Aspectos	O que observar?	Como observar?	Quantas vezes? Quando?	Quem vai fazer?	Local
Sociais	Gasto de mão de obra	REUNIÃO - Dias de trabalho / n. de pessoas / área de trabalho	Por mês	Agricultores	Na área e nas reuniões
Sociais	Participação da comunidade	REUNIÃO - N. pessoas envolvidas (jovens, crianças e mulheres)	Todo plantio e colheita	Agricultores e facilitadores	Na área e nas reuniões
Econômicos	Produção	REUNIÃO - Custo / quantidade / qualidade / renda líquida / uso de recurso financeiro	Por safra	Agricultores e facilitadores	Na área e nas reuniões
Ambientais	Solo	FICHA - Textura / umidade / cor / cobertura do solo / desenvolvimento das plantas / plantas indicadoras / fertilidade	Por safra Mensalmente (plantas indicadoras) Anualmente (coleta solo)	Agricultores	Na área
Ambientais	Pragas e doenças	FICHA - Ocorrência ou não	Por semana	Agricultores	Na área
Ambientais	Diversificação	FICHA - N. de culturas / rotação / consórcio	Por safra	Agricultores e facilitadores	Na área

Figura 3. Ficha de monitoramento elaborada pelo Instituto Giramundo Mutuando – verso (IGM, 2007).

Cobertura do solo

100% 75% 50% 25% 0%

Jogue o quadro 5 vezes e anote o que você observou a cada lançamento nos quadros abaixo de acordo com os quadros acima. Some as porcentagens e divida por 5.

= _____ %

Cheiro da terra

Bom / Cheiro de húmus Sem Cheiro / Ruim

Cor da terra

Escura Arenosa
 Médio Argilosa
 Clara

Compactação do solo

Sim Observação _____
 Não _____

Plantas indicadoras

Amendoeira-branco Nabisco
 Braquiária Picão-preto
 Caruru Titiúca
 Guaxuma Outros _____

Produção

Boa
 Média
 Ruim

Produtividade

Sementes	Quantidade (Kg/seco)
1.	
2.	
3.	

Mudas

Nº Mudas plantadas: _____
 Nº Mudas Mortas: _____ % morreram
 Quais que Morreram? _____

Surgiram plantas e animais novos? Quais? _____

Animais

Parasitas: Sim Quais: _____
 Não _____

Doenças: Sim Quais: _____
 Não _____

Quanto animais em lactação?
 Produção de leite _____ L/dia

Pragas e Doenças nas áreas plantadas

Sim Quais? _____
 Não _____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)