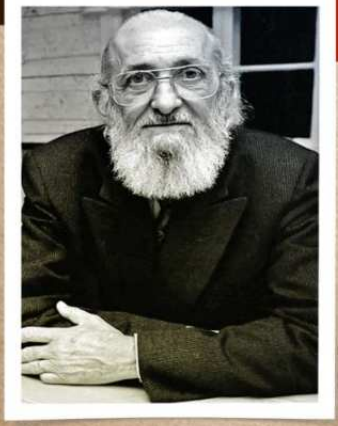
ORGANIZADORES
HERON FERREIRA SOUZA
AVELAR LUIZ BASTOS MUTIM
ALINE DE OLIVEIRA COSTA SANTOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TERRITÓRIOS E RESISTÊNCIAS:

DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE



centro PAULO FREIRE estudos e pesquisas

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TERRITÓRIOS E RESISTÊNCIAS: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

Vol. 1

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TERRITÓRIOS E RESISTÊNCIAS: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

Vol. 1

Organizadores:
HERON FERREIRA SOUZA
AVELAR LUIZ BASTOS MUTIM
ALINE DE OLIVEIRA COSTA SANTOS

Recife, PE
2021

Produzido por:
Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Recife, Pernambuco, Brasil.
CEP: 50740-530
https://www.centropaulofreire.com.br/
©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Revisão Técnica e Linguística: Cláudia Santos de Jesus
Diagramação: Ricardo Santos de Almeida
Capa: Ailton Bosco

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação profissional, territórios e resistências [livro eletrônico] : diálogos com Paulo Freire / organização Heron Ferreira Souza , Avelar Luiz Bastos Mutim , Aline de Oliveira Costa Santos. -- 1. ed. -- Recife, PE : Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2021.
PDF

ISBN 978-65-87824-06-2

1. Diálogos 2. Educação profissional 3. Freire, Paulo, 1921-1997 4. Pedagogia I. Souza, Heron Ferreira. II. Mutim, Avelar Luiz Bastos. III. Santos, Aline de Oliveira Costa.

21-61287 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo : Pedagogia : Educação 370.1

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Copyright © 2021. O livro pode ser baixado gratuitamente em formato digital de qualquer lugar do mundo entrando na página www.centropaulofreire.com.br/e-books/digitais.
2021. Escrito e produzido no Brasil.

CONSELHO EDITORIAL
CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Eliete Correia dos Santos	UEPB – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inés María Fernández Mouján	Cátedra Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Investigaciones y Estudios en Teoria Poscolonial, Universidad Nacionl de Rosario, Argentina e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inez Maria Fornari de Souza	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	Universidade de Coimbra/Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luiza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	IFAL, UFAL/NUAGRÁRIO, Prefeitura Municipal de Porto Calvo/AL e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

"Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica. [...]
Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã."

(Paulo Freire, Pedagogia da Esperança, 2015, p. 14-15).

SUMÁRIO

Prefácio 7
Silvia Maria Manfredi

Apresentação 12
Heron Ferreira Souza
Avelar Luiz Bastos Mutim
Aline de Oliveira Costa Santos

Acciones colectivas por una educación comprometida con la defensa biocultural y territorial en América Latina 20
Emma Estrada Martínez
Álvaro R. Sepúlveda Varón

La formación continua intercultural descolonizadora para la sustentabilidad alimentaria en Bolivia 45
José Manuel Freddy Delgado Burgoa
Carlos Alberto Silvestre Rojas

Agrobioculturalidade, campesinato e associativismo nos biomas da Bahia 73
Aurélio José Antunes de Carvalho

Educação profissional, etnoconhecimentos e territórios 81
Fábio Pessoa Vieira

A Educação profissional e a Educação do campo: desafios e perspectivas 92
Maria Aparecida Vieira de Melo
Maria Fernanda dos Santos Alencar
Elisa Urbano Ramos

Do ensino agrícola à educação profissional do campo? Notas de caminhos percorridos e territorialidades de resistências 110
Aline de Oliveira Costa Santos
Avelar Luiz Bastos Mutim
Heron Ferreira Souza

Entrecruzamentos entre a educação profissional e tecnológica e as plantas alimentícias não-convencionais (PANC): enfrentamentos com a extensão popular a partir de saberes populares e científicos 141
Gleice de Oliveira Miranda
Davi Silva da Costa

Economia solidária e formação profissional e tecnológica: entre territorialidades e desafios 160
Marcio Rodrigo Caetano A. Lopes

Economia popular e solidária, universidade e articulação de saberes 174
José Raimundo Oliveira Lima

Educação profissional e Educação de jovens e adultos: novos tempos, novos desafios? 194
Neyla Reis dos Santos Silva

Educação profissional, territórios e resistências: contribuições do pensamento de Paulo Freire e práxis territorial 211
Heron Ferreira Souza
Aline de Oliveira Costa Santos
Avelar Luiz Bastos Mutim

Sobre os autores 237

PREFÁCIO

No ano em que se comemora o centenário de Paulo Freire, a presente publicação lhe rende grande homenagem, pois trata de temas que sempre lhes foram muito caros. Reafirmar a importância do seu legado abordando questões vinculadas à educação dos trabalhadores é de suma importância. Significa enaltecê-lo, num momento histórico de obscurantismo em que se tenta cancelar a relevância político-pedagógica de sua filosofia educacional e a sua imagem como patrono da educação brasileira.

Assim sendo, inicio ressaltando a importância deste livro, que além de ser qualitativamente excelente, foi construído de forma coletiva, incorporando dimensões relevantes e inovadoras para a educação profissional e tecnológica. Seus autores não só se apropriaram do ideário freiriano, mas o recriaram, relatando práticas e efetuando reflexões significativas, expressão de uma imersão nos contextos de vida e trabalho para e com as classes populares. Paulo costumava dizer, não quero que me reproduzam, mas que me recriem e reinventem. Congratulo-me com todos os autores e participantes do I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências – I CIEPTER, agradecendo aos organizadores pelo convite de fazer esta breve apresentação. Desta forma, imagino que a presença de Paulo Freire se perpetue entre nós, porque todos e todas continuamos a difundir e a reafirmar suas ideias, não desistindo de lutar e de resistir em nome de uma educação problematizadora e emancipatória.

A leitura dos textos que fazem parte desta coletânea ficou impressa em minha mente. Deu asas à minha imaginação vislumbrando cenários em que uma outra educação profissional e sociedade se delineiam como realidades possíveis, como novas configurações socioculturais e ambientais, expressão de "*inéditos viáveis*", como diria Freire.

Seus autores, em nome de coletivos de pesquisa-ação (investigação-ação), revisitaram alguns dos principais paradigmas e conceitos das obras de Freire, projetando de forma criativa, inovadora e fundamentada modelos e práticas de educação profissional e tecnoló-

gica. Deste modo, conseguiram reafirmar e incorporar no fazer educativo alguns pilares fundamentais da obra de Freire, entre os quais ressalto alguns.

a. Busca e utilização de *temas geradores transversais* a partir de problemas que constituem os "*desafios epocais*" como diz Freire, ou seja: a salvaguarda do meio ambiente, das culturas locais e sua sociobiodiversidade; a importância da memória e do patrimônio biocultural; a resiliência e a resistência, contra a homogeneização/colonização do modelo e da lógica neoliberal.
b. Valorização do trabalho como fator de produção e da reprodução ampliada da vida.
c. Incorporação dos "*saberes de experiência feito*" promovendo o intercambio e o diálogo dos saberes tradicionais com o conhecimento científico e intergeracional.
d. Valorização das expressões e das manifestações da cultura local dos educandos, de suas comunidades, história e ancestralidade.
e. Relevância do significado social, cultural e político dos territórios como *lócus* de construção de identidades e de desenvolvimento sustentável a partir das realidades socioculturais locais, ainda que inseridas e interagindo com as realidades globais.
f. Descolonização do pensamento – a preocupação em preservar as epistemologias e representações socioculturais dos oprimidos, o que me fez lembrar a máxima de Freire, quando em seu livro Pedagogia do Oprimido afirma: *"é preciso que o 'eu oprimido' rompa esta quase aderência ao 'tu opressor', para objetivá-lo, somente quando se reconhece criticamente em contradição com aquele. E, ao fazê-lo, 'admira' a estrutura constituinte de si mesmo"* para não reproduzir os esquemas mentais e a ideologia dos setores dominantes, libertando-se da colonialidade, da invasão e da alienação cultural a que tem sido submetido.

g. Edificação de passarelas entre a prática pedagógica e as práticas comunitárias (de produção, trabalho coletivo, sociabilidade, entre outras), construindo espaços e relações entre teoria/prática, a fim de gerar novos aportes para a produção de conhecimentos e de alternativas para o desenvolvimento local.
h. Emprego de estratégias e de procedimentos didático metodológicos para promover o diálogo entre os sujeitos da prática educativa (trabalhadores/professores, técnicos/extensionistas, gestores) e com os diferentes atores sociais do território.

Não tenho a pretensão de esgotar todos os temas e enfoques desenvolvidos durante o processo de apresentação e debate das questões educativas, sociais, culturais e ético-políticas expressas nos textos desta publicação. Contudo, penso que os elementos da tríade – **trabalho** (concepção, natureza, âmbitos, tipologias, manifestações concretas) como prática social material e imaterial (sócio historicamente determinada) x **diversidade sociobiocultural (setorial e territorial)** x **apropriação, ressignificação e produção do conhecimento** (através de investigações transdisciplinares, da pesquisa-ação; fecundação entre saber popular e aquele historicamente acumulado) – tenham sido adotados como paradigmas centrais para a construção de propostas emancipatórias de educação profissional (no âmbito escolar e/ou práticas de educação popular) voltadas para a classe trabalhadora. Paradigmas utilizados para construir modelos teórico-práticos de educação profissional, que incorporam contribuições e reflexões de vários autores, em sintonia político-epistemológica e pedagógica com as ideias mestras das obras de Freire, revisitadas com esmero no último capítulo deste livro – **Educação Profissional, Territórios e Resistências: contribuições do pensamento de Paulo Freire e práxis territorial**.

Para concluir, gostaria de externar outras reflexões que a leitura destes artigos me proporcionou, além de evidenciar o legado de Freire.

Uma delas diz respeito a um dos paradigmas muito caro para aqueles que defendem o trabalho como um princípio fundante da educação profissional emancipatória. Não tenho dúvidas quanto à validade e à importância deste paradigma, no entanto, muitas vezes, ao ler algumas de suas narrativas, constato que se limitam ao plano histórico-conceitual. Percebo que há uma clivagem entre o concebido e o praticado, entre o discurso e a sua concretização, a concepção e sua operabilidade. Enfim, dito em outras palavras, sinto falta de uma tradução conceitual e metodológica para a sua utilização em currículos, programas e procedimentos didático-pedagógicos, que permitam estabelecer vínculos entre tal princípio teórico e as práticas concretas e situadas de efetivação do trabalho. As conceptualizações e experiências retratadas neste livro, a meu ver, deram concretude, aportando situações e contextos em que o *"trabalho como princípio educativo"* se torna visível e realizável, como práxis produtiva situada, a serviço da humanização dos sujeitos do trabalho e a serviço da reprodução da vida e não somente da reprodução exclusivamente material, invertendo a lógica da exploração capital/trabalho como mercadoria. Ou seja, constroem novas abordagens para o fazer educativo-pedagógico do trabalho como princípio educativo, para além da lógica hegemônica do capital, apontando outras alternativas e possibilidades – teórico-práticas, fazendo emergir, como se afirmou em um dos textos, "*outros valores e mentalidades potencializados pela cultura do trabalho, circunscritos nas territorialidades de resistências – trabalho associado, solidariedade, cooperação, autogestão, participação democrática, reciprocidade, relações comunitárias, redes locais e territoriais de cooperação, respeito às diversidades, fomento da criatividade humana, compromisso com a vida, soberania alimentar, práticas agroecológicas, sistemas agrobioculturais, práticas produtivas ambientalmente sustentáveis etc.".*

Por último, mas não em importância, a perspectiva de construção de alternativas contra-hegemônicas no âmbito cultural e político. Não basta reafirmar que uma educação emancipatória e transformadora deve se contrapor à ideologia do capital, do mercado, da lógica capitalista. É preciso, como diria Gramsci, construir experiências e práticas educativas que veiculem alternativas concretas para a difusão de possibilidades viáveis de transformação aos atuais modelos e formas de produção, organização e gestão do trabalho, tendo em vista um outro tipo de modelo/projeto civilizatório em que o trabalho/trabalhador tenham centralidade. E em que a reprodução de estilos e de modos de vida não apenas garantam o acesso a bens materiais, mas contribuam para a humanização do trabalho, a inclusão e a democratização sociocultural e política. Essa perspectiva se delineia de modo claro em algumas das experiências aqui retratadas, que indicam caminhos para se edificar projetos político-pedagógicos contra-hegemônicos em favor das classes populares. Caminhos atualmente em forte tensão com as visões e as práticas da educação instituída, que, entretanto, apontam para vias de superação. Possibilidades de construção, como diria Freire, de "*outros mundos possíveis*", que podem e devem ser construídos junto com as classes e os grupos que vivem do trabalho. O conflito/confronto, a resistência dos saberes, da cultura popular e os compromissos com a transformação fazem parte de uma práxis educativa de matriz popular, coletiva e transformadora.

Almejo que a leitura deste livro incentive a muitos(as) outros(as) a criarem projetos, práticas e espaços de debate, em prol de uma a educação profissional e tecnológica emancipatória, reinventado Freire e se renovando nas lutas em defesa de outros **mundos possíveis**. "**O mundo não é, está sendo" (Freire)**.

Silvia Maria Manfredi
Presidente do Instituto Paulo Freire - Itália

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos aos leitores e às leitoras este livro construído coletivamente por professores-pesquisadores e professoras-pesquisadoras a partir de interpretações críticas de experiências, estudos teóricos e epistemológicos e reflexões de investigações sobre processos pedagógicos, formativos e educativos que perpassam a relação trabalho e educação, considerando os diferentes contextos organizacionais, territoriais e socioculturais.

Ressaltamos que o livro busca traduzir, também, a práxis de grupos de pesquisas e redes de pesquisadores(as)[1] comprometidos com a produção de conhecimento territorialmente situado, construído no diálogo com os povos originários e do campo, trabalhadores(as) associados(as) e sujeitos da educação profissional. Portanto, a práxis de pesquisa se dá de forma articulada com a práxis educativa dos sujeitos envolvidos e, ainda, como exercício crítico-reflexivo sobre a prática pedagógica na educação profissional ou sobre o movimento dinâmico entre o pesquisar, o agir e o educar (ensinar e aprender).

Os capítulos que compõem o livro decorrem das discussões provocadas com e/ou para o I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências – I CIEPTER. Vale demarcar que grande parte dos conferencistas aceitou o desafio de traduzir suas exposições orais nos textos aqui apresentados, aos quais reiteramos os nossos agradecimentos, sobretudo considerando o rebatimento desse período pandêmico sobre a nossa capacidade de produzir.

[1] Aproveitamos para registrar os grupos e redes que estiveram engajados nesse projeto e na sua execução: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios – GEPET; Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Lavouras Xerófilas; Grupo de Pesquisa Memória, Instituições e Organização de Espaços Pedagógicos na EPT – GP MeIO; Grupo de Pesquisa Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes; Grupo de Pesquisa em Juventude, Ruralidades e Ação Educativa – JURÚS; a Organização Não-Governamental Comunidade Multicultural Andina-Amazônia para a Sustentabilidade – COMPAS – Bolivia; a Red Latinoamericana por la defesa del Patrimonio Biocultural – Red LDPBC; a Red GLocal de Sustentabilidad Alimentaria y Diálogo de Saberes para América Latina; o Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas, Pernambuco – Brasil.

Na dinâmica de reinvenção do fazer acadêmico durante a pandemia, acreditamos ter conseguido construir diálogos no I CIEPTER sobre a práxis na educação profissional e tecnológica a partir de diferentes olhares, vivências e contextos cujo objetivo fundamental foi a reflexão crítica do que temos feito, reconhecendo as conquistas históricas da classe trabalhadora, e os desafios de nosso tempo, que requer um compromisso ético-político de enfrentamento dos imperativos subjetivos e substantivos das políticas neoliberais, desta forma, recolocando a questão do que precisamos fazer e o que podemos aprender das experiências feitas.

Nesse sentido, consideramos que o ponto forte e provocativo do conteúdo deste livro está na discussão da educação profissional – o que inclui os processos educativos pelo e para o trabalho, sem desconsiderar seu caráter desumanizador-humanizador – de forma relacional com a perspectiva territorial e os processos de resistências, com destaque para as contribuições do pensamento freireano, que integra o pensamento crítico latino-americano. Assim sendo, busca-se potencializar o pensar crítico em torno dos processos históricos de dominação e exploração dos povos e trabalhadores(as) e, principalmente, fortalecer as resistências e lutas na construção de outro mundo possível.

As diferentes experiências compartilhadas e reflexões apresentadas nesta coletânea são um convite para a continuidade do diálogo-problematizador sobre nosso quefazer na educação profissional, sobretudo no âmbito do trabalho associado, agricultura familiar camponesa, comunidades tradicionais e povos originários, para a construção, fomento e/ou consolidação de práticas emancipatórias e territorialidades de resistências na produção (i)material da vida.

De algum modo, os 11 capítulos que compõe o livro versam sobre outras pedagogias (da luta, do movimento, da autogestão, da produção associada, do bem viver, do diálogo de saberes, da interculturalidade etc.) fundamentais para problematizarmos, repensarmos e projetarmos caminhos possíveis e necessários à educação da classe trabalhadora (camponesa, indígena, quilombolas e

demais grupos historicamente subalternizados) no âmbito do currículo e da política educacional enquanto territórios em disputa.

Os dois primeiros capítulos que compõem o livro abrem o espectro sobre o(s) território(s) latino-americano(s), mostrando como a defesa desse(s) território(s) passa pelos processos educativos e a necessidade de criação e de fortalecimento de redes de pesquisa e intervenção entre os países que compõe o continente. No primeiro capítulo, "Acciones colectivas por una educación comprometida con la defensa biocultural y territorial en América Latina", os professores investigadores Emma Estrada Martínez e Álvaro R. Sepúlveda Varón apresentam as justificativas históricas e socioculturais que demandaram a constituição e o fortalecimento da Red Latinoamericana por la Defensa del Patrimonio Biocultural (Red LDPBC), além das bases teórico-epistemológicas que sustentam as ações da Rede em torno de uma educação comprometida com a salvaguarda da sociobiodiversidade e da descolonialidade do pensamento, tendo as contribuições de Paulo Freire, Orlando Fals Borda e Boaventura de Sousa Santos como chaves para o reconhecimento de outras epistemologias sobre alimentação, meio ambiente, saúde, educação etc.

José Manuel Freddy Delgado Burgoa e Carlos Alberto Silvestre Rojas, no segundo capítulo intitulado "La formação continua intercultural descolonizadora para la sustentabilidad alimentaria em Bolivia", também nos oferecem uma visão sobre práticas educativas descolonizadoras na América Latina. Os autores apresentam experiências vivenciadas na Bolívia e no Peru que também fazem parte de uma ação territorial mais abrangente: a criação de uma Red GLocal de sustentabilidad alimentaria para América Latina y el Caribe. Delgado e Silvestre pontuam que a construção de políticas educacionais que reconheçam os saberes e fazeres da população depende das relações estabelecidas entre Estado e sociedade, possíveis em governos eleitos democraticamente e com base popular para promover mudanças, como foi o caso da Bolívia em 2009, quando a diversidade biocultural e a sabedoria dos povos indígenas originários do campo passaram a ser reconhecidas pela Constituição. Com isso foi definido um novo marco regulatório para o

desenvolvimento de programas e projetos educativos em todos os níveis de ensino.

Compõe o terceiro capítulo o texto de Aurélio José Antunes Carvalho, "Agrobioculturalidade, Campesinato e Associativismos nos Biomas da Bahia" que dialoga sobre processos de resistências produzidos/gerados pelos(as) camponeses(as) em seus diversos territórios, e neste âmbito, destaca a importância dos projetos orientados pelo Pensamento de Paulo Freire, os quais, a partir de um viés dialógico, decolonial e emancipatório, valorizam os saberes populares e reconhecem a agroecologia enquanto abordagem científica teórica e prática, comprometida com a segurança e a soberania alimentar para superação das formas e sistemas de opressão que dominam povos e nações. O autor ressalta a importância das práticas associativas formais e não formais que historicamente garantiram a permanência do campesinato brasileiro em meio aos processos de desterritorialização do campo. E discute, ainda, alguns exemplos de produto biocultural dos biomas do estado da Bahia, decorrentes dos processos de observação e experimentação dos próprios(as) camponeses(as) com base em saberes ancestrais, com a colaboração de pesquisadores(as) extensionistas que adotam a práxis de Paulo Freire.

No quarto capítulo intitulado "Educação Profissional, Etnoconhecimentos e Territórios", Fábio Pessoa Vieira, a partir da escala do lugar, discute as pedagogias e os saberes existentes em comunidades tradicionais. Para o autor, o enfoque no lugar não desconsidera outras escalas, mas sim a multiplicidade de lugares que propiciam diversas formas de produzir saberes e de conduzir o trabalho. O texto apresenta duas experiências que envolveram as práticas na Educação Profissional aos saberes de comunidades tradicionais e reservas extrativistas no estado de Tocantins. O etnoconhecimento enquanto exercício epistemológico deixa de ser algo abstrato, uma teorização distante de nós, para se tornar algo constituído no "nosso mundo". É nesse sentido que o autor defende a perspectiva do lugar como espaço inicial para compreender o mundo numa perspectiva freireana.

"A Educação Profissional e a Educação do Campo: desafios e perspectivas" é o título do quinto capítulo, assinado pelas professoras-pesquisadoras Maria Aparecida Vieira de Melo, Maria Fernanda dos Santos Alencar e Elisa Urbano Ramos, que nos apresentam uma análise descritiva do que denominam de enlaçamento da educação do campo pela educação profissional para os povos indígenas. Em verdade, o texto representa um contínuo da defesa de uma educação construída com os sujeitos do(s) território(s), neste caso específico, o(s) território(s) indígena(s). Para as autoras, a análise da educação profissional para a população do campo deve considerar três aspectos: (a) educação profissional aliada à perspectiva de educação do campo e não à educação rural; (b) incorporação da luta pelo direito à terra; (c) educação profissional como uma política pública de Estado. Elementos que na prática significam uma educação profissional que considera as especificidades e particularidades do homem/mulher do campo, valorizando práticas agroecológicas, agroflorestais e sustentáveis de um modo geral.

"Do Ensino Agrícola à Educação Profissional do Campo? Notas de caminhos percorridos e territorialidades de resistência" é o texto que compõe o sexto capítulo, de autoria de Aline de Oliveira Costa Santos, Heron Ferreira Souza e Avelar Luiz Bastos Mutim. Com base em pesquisas anteriores sobre a experiência da Escola Agrícola de Irecê-Ba, os autores desenvolveram reflexões sobre o processo de ressignificação do ensino agrícola e os desafios para a construção de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Campo. Ademais, identificam a necessidade da construção e/ou potencialização da EPT do Campo no âmbito de uma práxis territorial calcada na agroecologia, soberania alimentar e cooperação. Para tanto, defendem a apropriação do pensamento de Paulo Freire, mormente no que tange ao conceito de educação como prática social, considerando a formação para o trabalho e as demais práticas que ocorrem no território como uma escola ampliada articulando o escolar e o não-escolar (as outras pedagogias).

Gleice de Oliveira Miranda e Davi Silva da Costa, com o "Entrecruzamentos entre Educação Profissional e Tecnológica e Plantas Alimentícias Não-Convencionais (PANC): enfrentamentos

com a extensão popular a partir de saberes populares e científicos" integram o sétimo capítulo do livro. Miranda e Costa propõem uma problematização sobre como a EPT pode estabelecer processos dialógicos nos quais a construção popular seja protagonista, possibilitando uma visão crítica da relação homem/mulher e a natureza, especialmente a partir dos conhecimentos sobre as PANC. Em um cenário de inviabilização de boas práticas e de perda de memória biocultural, valorizar e potencializar a utilização das PANC permite um repensar sobre a relação entre seres humanos e natureza, além de possibilitar uma extensão popular horizontal, transformadora e multirreferencial na EPT, ressaltam os autores.

No capítulo oitavo, "Economia Solidária e formação profissional e tecnológica, entre territorialidades e desafios", Marcio Rodrigo Caetano A. Lopes nos presenteia com uma necessária reflexão sobre a relação entre o legado de Paulo Freire e a economia solidária, propondo um (re)pensar da EPT sob a égide do mundo do trabalho e da própria economia solidária e atrelada à compressão das dinâmicas territoriais. Esse (re)pensar representa a busca por uma educação voltada para a humanização, para o despertar sobre a importância do ato de cooperar em lugar de competir. Lopes expõe as prerrogativas dos movimentos cooperativistas e o potencial formativo decorrentes dessas experiências que, segundo ele, representam uma via para a formação humana pautada na tomada de decisões no plano coletivo a partir de uma visão que valorize "o agir local" e o "pensar globalmente". O texto ainda apresenta alguns apontamentos práticos para uma possível e necessária relação entre a economia solidária e a EPT no âmbito de uma abordagem territorial. De modo geral, para o autor, o cooperativismo deve entrar em cena não apenas como conteúdo curricular, mas como "mecanismo socio-espacialmente conectado" aos sujeitos, instituições e movimentos locais que constituem a EPT no(s) território(s).

José Raimundo Oliveira Lima, no capítulo intitulado "Economia Popular e Solidária, Universidade e Articulação de Saberes", apresenta reflexões sobre o diálogo entre universidade e conhecimento popular com foco na economia popular e solidária e no processo educativo do trabalho, sobretudo a partir da experiência das

incubadoras. Lima mostra que, ao longo dos últimos 30 anos, as incubadoras universitárias de iniciativas populares solidárias vêm constituindo um espaço de resistência na formação universitária ao trabalhar os princípios da cooperação, autogestão, ação econômica e solidariedade em um ambiente historicamente marcado por princípios como competição e trabalho individual. Apesar da importância dessas práticas, o autor discorre sobre a crise pela qual têm passado as universidades e aponta a necessidade de um repensar sobre o próprio papel da extensão universitária.

No décimo capítulo "Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos: novos tempos, novos desafios?", Neyla Reis dos Santos Silva apresenta reflexões em torno das questões que envolvem a estreita relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Conforme expõe a autora, trata-se de duas modalidades de educação que se encontram na tentativa de consolidação de uma educação para classe trabalhadora e que pode apoiar-se na perspectiva de subalternização ou de construção de saberes e fazeres capazes de possibilitar a compreensão do estar sendo no mundo pelos sujeitos da EJA. A pesquisadora exibe uma breve análise sobre a trajetória da EJA e da EP no Brasil, destacando o viés utilitarista que marcou as iniciativas de ambas as modalidades e os acontecimentos que precederam a instituição do ensino médio integrado, da educação profissional e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. Além disso, problematiza os reflexos da ascensão de governos conservadores nos últimos anos para a política de integração EJA e EP. É nesse sentido que, para a autora, os pressupostos freireanos são indispensáveis para os embates teóricos e práticos que ainda se fazem necessários para garantir à classe trabalhadora brasileira um direito básico inalienável: a educação.

O último capítulo desta obra, "Educação Profissional, Territórios e Resistências: contribuições do pensamento de Paulo Freire e práxis territorial", de Heron Ferreira de Souza, Aline de Oliveira Costa Santos e Avelar Luiz Bastos Mutim, buscou apresentar alguns apontamentos do pensamento freireano e das discussões teóricas sobre território e práxis territorial para re-

pensarmos a práxis educativa e pedagógica na educação profissional. Esse debate foi articulado com a sistematização de algumas experiências apresentadas e discutidas no I Colóquio Internacional Online de Educação Profissional, Território(s) e Resistência(s). Os autores apontam como desafio importante à EPT construir e/ou potencializar uma práxis "[...] que reconheça, construa e/ou fomente a sinergia de territorialidades de resistências na relação entre trabalho, educação e territórios".

Salientamos que, intencionalmente, esse capítulo encerra esta coletânea de artigos, pois ao refletir de forma relacional EPT, territórios e o pensamento freireano, explicita nosso objetivo que foi e é provocar e instigar outros olhares, debates, trocas de experiências e práticas insurgentes. Afinal, a construção e/ou fortalecimento de territorialidades de resistência na educação profissional e tecnológica, enquanto articulação com a práxis política e econômica dos trabalhadores e trabalhadoras na diversidade de territórios de reprodução da vida, é o que fundamenta e orienta nossa práxis na EPT.

Desejamos uma boa leitura!
Heron Ferreira Souza
Avelar Luiz Bastos Mutim
Aline de Oliveira Costa Santos

ACCIONES COLECTIVAS POR UNA EDUCACIÓN COMPROMETIDA CON LA DEFENSA BIOCULTURAL Y TERRITORIAL EN AMÉRICA LATINA

Emma Estrada Martínez[2]
Álvaro R. Sepúlveda Varón[3]

Nadie educa a nadie, nadie se educa solo,
los hombres se educan entre sí.
Paulo Freire, 1969

INTRODUCCIÓN

En la historia humana, la educación como un medio de comunicación y aprendizaje, pero también de reflexión, ha jugado un papel fundamental desde las importantes experiencias y enseñanzas necesarias para la supervivencia —al ubicar y reconocer alimentos y elementos medicinales del entorno—, hasta profundas reflexiones filosóficas vinculadas con el arte de enseñar y aprender, que han llevado a las culturas del mundo a generar un sinfín de líneas de pensamiento y metodologías. Estas reflexiones que se han establecido como verdades en distintos períodos y en diferentes continentes, generalmente vinculadas con estructuras de poder, han promovido o subalternizado el desarrollo del aprendizaje de otras epistemologías.

La educación ha sido valorada desde las antiguas civilizaciones precristianas, como la ciudad de Atenas, que además del aprendizaje de tecnologías navales o de oficios, desarrolló a través de alquimistas y filósofos un pensamiento crítico, que hicieron de sus métodos de enseñanza una escuela que prevaleció durante muchos siglos, aunque en ocasiones esos mismos métodos y la consecuencia de sus reflexiones les costó la vida a esos pensadores; en las culturas

[2] Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Chapingo. Miembro del Comité Coordinador de la Red Latinoamericana por la Defensa del Patrimonio Biocultural. Correo-e: emmaestradam@gmail.com
[3] Profesor investigador de la Sociedad Colombiana de Etnobiología. Miembro del Comité Coordinador de la Red Latinoamericana por la Defensa del Patrimonio Biocultural. Correo-e: bornpiolero@gmail.com

prehispánicas americanas, la educación escolarizada fue tan especializada que, dependiendo del grupo social al que pertenecían, los hombres jóvenes asistían distintamente al tepochcalli o al calmécac de la sociedad mexica, dependiendo de si se buscaba de ellos una destreza militar, el aprendizaje de un oficio o las cualidades para ejercer el gobierno.

La educación y el acceso a la información y al conocimiento han significado para muchos pueblos su emancipación respecto de los poderes políticos, económicos y culturales, representado una de las amenazas más importantes para el ejercicio de dichos poderes y la consolidación de ciertas hegemonías, de tal suerte que el desarrollo y transmisión de ese conocimiento —ya sea en recintos académicos o a través de la práctica cotidiana como puede ser el uso de la herbolaria tradicional— se han visto coartados por distintos medios altamente violentos y represivos.

Fue el caso de la Santa Inquisición que, con acciones atroces, durante más de seis siglos, se encargó de reprimir todo pensamiento y aprendizaje que se alejara del dogmatismo y poder de la Iglesia católica; o la quema de libros en tiempos del nazismo, opuestos a su ideología. Tal vez con menos revuelo histórico, pero no menos dramática, es la situación de la educación escolarizada en Estados miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), pues incluso en países del Norte global con una fuerte hegemonía económica, el porcentaje de la población entre 15 y 29 años que continúa estudiando no supera el 56 por ciento; en México, Brasil y Chile —los países latinoamericanos referidos en el comparativo— no es mayor al 46.5 por ciento y en Estados Unidos no más de 44.1 por ciento (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Lo anterior es expresión, sin duda, de la fuerte desigualdad educativa con fundamento en una evidente estratificación socioeconómica de las naciones del planeta.

En contraparte con estas expresiones de ejercicio autocrático represor o de tremenda desigualdad social, han existido importantes esfuerzos individuales y colectivos para que la experiencia y pensamiento humano queden plasmados —aunque muy posiblemente ligados al interés del control político—, como sucedió con la creación

del Museo y la Biblioteca de Alejandría (Estrugas Mora, 2005). Otro ejemplo es el desarrollo de la imprenta en el siglo XV en Europa, que revolucionó la difusión masiva del pensamiento de mucha gente; o el esfuerzo titánico de cientos de individuos en la generación de centros de enseñanza populares en todos los niveles para lograr una educación escolarizada al alcance de parte de la población del mundo.

Actualmente tenemos el logro de la educación virtual a distancia que, sin sustituir del todo a la educación directa ni lograr que llegue a localidades rurales de muchos países, aceleradamente avanza para que un mayor número de personas con una amplia diversidad de saberes y especializaciones pueda hacerlos llegar a lugares insospechados del mundo gracias a la masificación de Internet —59 por ciento de la población mundial, aproximadamente 4 mil 500 millones de personas—, derivada de una revolución tecnológica (Galeano, 2020), aunque con su contraparte en la difusión masiva de propaganda y comunicados plasmados de desinformación y transculturación. No obstante, debemos anotar que a raíz de la pandemia por Covid se ha evidenciado que, como muestra clara de la desigualdad económica-social en los países del Sur global, existe un enorme déficit de acceso al ciberespacio.

Dentro de estos icónicos acontecimientos terribles o admirables, a lo largo de la historia humana ha prevalecido una forma de educación comparativamente poco valorada que ha estado en manos de los miembros de las familias, de las parteras y de los médicos tradicionales, entre otros miembros de comunidades locales, que han transmitido de generación en generación un conjunto de saberes y experiencias que han logrado acumular la memoria biocultural de los pueblos. Elementos esenciales que brindan identidad, cohesión sociocultural y política, así como capacidades para defender sus territorios de los embates de un neocolonialismo que ha ido adquiriendo cada día mayores posibilidades de dominio, legales y no legales, violentas o camuflajeadas en discursos e instituciones.

Esos saberes, que representan una gran diversidad biocultural, se encuentran íntimamente ligados al hecho de que América Latina es una de las regiones con mayor biodiversidad mundial, ya que de acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas

para el Medio Ambiente (PNUMA)[4] alberga alrededor del 60 por ciento de la vida terrestre, marina y de agua dulce del planeta; tan sólo la región amazónica contiene al 10 por ciento (Carey-Webb, 2020). Todo lo cual representa un reto para todos aquellos que pretendemos que la educación y la investigación formen parte de un proceso comprometido con la salvaguardia de la sociobiodiversidad y la decolonialidad del pensamiento.

Esta perspectiva educativa, a la par de un conjunto de factores que afectan a la bioculturalidad latinoamericana, brindó el fundamento para la constitución de la Red Latinoamericana por la Defensa del Patrimonio Biocultural (Red LDPBC) en el año 2015, durante el IV Congreso Latinoamericano y V Colombiano de Etnobiología en la ciudad de Popayán, Colombia (Estrada Martínez y Sepúlveda Varón, 2018).

Derivado de estas reflexiones y comprometidos socialmente con ello, definimos en este trabajo el objetivo de dar a conocer el enfoque y acciones en torno a la educación y etnobiología comprometidas que se han desarrollado desde la Red LDPBC, vinculadas con la formación que considera que los conocimientos tradicionales y sus poseedores comunitarios son, en general, poco valorados respecto al reconocimiento formal educativo, aunque altamente apreciados como fuente de usurpación colonizadora y neocolonizadora; además de establecer algunos elementos esenciales en los enfoques que, consideramos, sería importante que asumiera la academia ligada con ellos.

CONSTITUCIÓN DE LA RED LATINOAMERICANA POR LA DEFENSA DEL PATRIMONIO BIOCULTURAL

Al igual que muchas plantas rizomáticas —de acuerdo con la similitud establecida por Deleuze (1977) "Un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales"—, concebimos a la Red LDPBC como un establecimiento de

[4] PNUMA. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. En: https://www.unenvironment.org/es/sobre-onu-medio-ambiente.

conexiones múltiples, individuales, pero profundamente interconectadas, diversas y al mismo tiempo con características que las identifican como parte de un mismo entramado.

Su esencia es conformar un tejido constituido por diversos actores sociales, entre los que se encuentran académicos de distintas disciplinas, tomadores de decisiones y representantes de comunidades indígenas, afrodescendientes, raizales, rom, campesinas y de otros grupos poblacionales de América Latina. La Red LDPBC adopta una postura decidida y proactiva en relación con las amenazas y agentes de cambio que afectan la integridad biológica y cultural de los pueblos latinoamericanos y sus territorios (Red LDPBC, 2020).

La integración de la Red LDPBC nace ante la necesidad de enfrentar distintas amenazas a la bioculturalidad. Algunas de las más importantes se representan en la Figura 1.



Figura 1. Algunas de las amenazas más importantes a la bioculturalidad latinoamericana

Entre las actividades que se han realizado por la integración de la Red LDPBC, todas con un fuerte contenido educativo, destacan:

- Eventos académicos y comunitarios nacionales e internacionales (foros, simposios, cursos, talleres y encuentros, entre otros).
- Vinculación y visibilización del trabajo de diversos actores de la red en distintas áreas temáticas a través de difusión editorial, redes sociales, entrevistas en línea, *podcasts*, audiovisuales y página web.
- Intercambio de bibliografía fundamentada y fortalecimiento de acciones colectivas.
- Promoción de procesos de formación en el ámbito legal y jurídico.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN COMO AGENTE DE CAMBIO Y EMANCIPACIÓN

Varios autores han sido nuestros referentes más importantes para las reflexiones que sustentan este texto. Entre ellas se encuentran indudablemente los planteamientos del brasileño Paulo Freire quien, como parte de su análisis para un proceso de transición democrática, consideró las limitantes político-culturales heredadas de la colonización en Brasil y sus repercusiones hasta el siglo XX, evidenciadas como autoritarismo o asistencialismo que llevaron a sectores poblaciones a la inercia política y la casi nula actitud crítica que modificara los esquemas. Íntimamente ligada con lo anterior está la educación heredera de la filosofía que acepta como premisa que los sectores más pobres de la población, los "incultos", los "absolutamente ignorantes", necesitan de la "orientación de los cultos, los superiores".

A partir de estas reflexiones declara un conjunto de enunciados que han sido la base del análisis de políticas educativas, ya sea como reproductoras de una sociedad desigual y explotadora, o como un medio de autovaloración cultural y emancipación política. Algunos de ellos son: "La opción, por lo tanto, está entre una 'educación' para la 'domesticación' alienada y una educación para la

libertad. 'Educación' para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto" (Freire, 1965, p. 26).

También comenta:

> …haciendo educación en una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos, por coherencia, a generar, a estimular, a favorecer, en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la participación por parte de todos los que están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo (Freire, 1997, 73).

Como parte de esta corriente de pensamiento con respecto al papel social de la educación-investigación y la importancia de que éstas no se visualicen como un proceso vertical proveniente de estratos "superiores" a "inferiores", el colombiano Orlando Fals Borda desarrolló un conjunto de principios que se concretaron en la "Investigación Acción Participativa" (IAP), cuya filosofía abarca ineludiblemente la forma de transmisión de conocimientos. Algunos planteamientos de este investigador ilustran al respecto su pensamiento:

> Por estas razones llegamos a declarar que las gentes del común merecen conocer más sobre sus propias condiciones vitales para defender sus intereses, que aquellas otras clases sociales que han monopolizado el saber, los recursos, las técnicas y el poder mismo, es decir, que debemos prestar a la producción del conocimiento tanta o más atención que a la producción material. Así podíamos inclinar la balanza en pro de la justicia para los grupos desprotegidos de la sociedad… Evitamos igualmente extender al campo de lo social aquella distinción positivista entre sujeto y objeto que se ha hecho en las ciencias naturales, y en esta forma impedir la mercantilización o cosificación de los fenómenos humanos que ocurre en la experiencia investigativa tradicional y en las políticas desarrollistas (Fals Borda, 1999, pp. 78-80).
>
> Sabemos que la educación, la información, la investigación y el trabajo científico y técnico actual están diseñados ante todo para reforzar estructuras injustas de poder. Entonces, ¿cómo podremos dar prioridad a la producción de conocimientos adecuados y responsables, de tal forma que los pueblos que han sido víctimas de la explotación y abuso capitalistas se conviertan en los principales receptores y beneficiarios de la investigación y de la docencia? (Fals Borda,1999, p. 88).

En un texto que este mismo autor escribió para la Red Colombiana de Facultades de Sociología en la Universidad Santo Tomás de Bogotá en 2005, denominado "El neohumanismo en la sociología contemporánea", expresó en torno a la educación universitaria: "La universidad y las aulas tendrían que deselitizarse, dejar de ser espacios monopólicos y ampliarse a contextos comunitarios cuyos problemas y cuestionamientos se incorporarán a la educación superior" (Fals Borda, 2014, p. 78).

De acuerdo con Nemogá (2016), la investigación debe resaltar los derechos y realidades de los pueblos indígenas y comunidades locales, al igual que las cosmovisiones que le dan sentido a las prácticas y relaciones que las comunidades establecen con el ambiente, ya que en las plataformas científicas establecidas no se les incluye.

> Las herramientas diseñadas para el reconocimiento de la producción de conocimiento e innovaciones y su medición se rigen por criterios e indicadores cuantitativos de producción individual. El registro de comunidades como sujeto cognoscente y productor de conocimientos sobre especies, relaciones ecológicas, usos de la biodiversidad y prácticas de conservación resulta inviable… (Nemogá, 2016, p. 316).

La educación, desde nuestra perspectiva, es un proceso que se manifiesta en la transmisión directa de saberes durante la convivencia cotidiana, a través de las prácticas familiares o de pequeños grupos; saberes que se van heredando como conocimiento tradicional, que constituyen con el tiempo la memoria biocultural de los pueblos (Toledo y Barrera-Bassols, 2009). Así, la educación llega a ser considerada como elemento catalizador de sistemas complejos, en los que los distintos actores juegan roles específicos que pueden ser intercambiables, que se integran en forma transdisciplinaria para enfrentar las problemáticas derivadas de las amenazas socioambientales locales y globales.

Particularmente la academia requiere —para poder enfrentar estos retos— adoptar ontologías, epistemes, metodologías y

discursos reflexivos compartidos de interés social e integrar grupos transdisciplinarios que reúnan las características consideradas por Rolando García en su definición de un sistema complejo:

> La complejidad de un sistema no está solamente determinada por la heterogeneidad de los elementos (o subsistemas) que lo componen y cuya naturaleza los sitúa normalmente dentro del dominio de diversas ramas de la ciencia y la tecnología. Además de la heterogeneidad la característica determinante de un sistema complejo es la interdefinibilidad y mutua dependencia de las funciones que cumplen dichos elementos dentro del sistema total. Esta característica excluye la posibilidad de obtener un análisis de un sistema complejo por la simple adición de estudios sectoriales correspondientes a cada uno de los elementos (García, 2011, pp. 66-67).

Lo cual no implica asumir en la investigación y la educación estas problemáticas en forma superficial por su visualización holística, sobre lo cual el mismo autor menciona:

> Cuando afirmamos que la investigación interdisciplinaria es el tipo de estudio requerido por un sistema complejo, esto no excluye en modo alguno estudios parciales de alguno de sus elementos o de alguna de sus funciones. Ningún análisis de tales sistemas puede prescindir de estudios especializados. Sin embargo, tan ricos y necesarios como pueden llegar a ser dichos estudios, la simple suma de ellos rara vez podría, por si sola, conducir a una interpretación de los procesos que determinan el funcionamiento del sistema como tal, es decir, como totalidad organizada (García, 2011, p. 68).

Consideramos a la educación bajo una perspectiva amplia, como un agente de cambio que, junto con la movilización social y popular, son vehículos para el logro de nuevos paradigmas civilizatorios que en toda América Latina reciben distintos nombres, pero que tienen en común un proceso de decolonización, una revaloración comunitaria ligada a la defensa de la vida, la cultura, el territorio y el buen vivir en consonancia con una mayor armonía espiritual, socioambiental, intercultural e intersectorial.

Derivado de ello, concebimos a la educación fundamentalmente transdisciplinaria y como un agente de cambio que, junto con la movilización social y popular, están ayudando a incorporar nuevos paradigmas civilizatorios que tienen como su centro de reflexión la continuidad y defensa de la vida.

Los procesos educativos en sus diferentes contextos de aprendizaje y abstracción del mundo son influenciados y alimentados de manera constante por la memoria biocultural y las condiciones socioecológicas en las que habitan los diversos grupos poblacionales del planeta. La multiplicidad de sus ontologías, epistemes, formas de ser y estar en el mundo, se materializan y despliegan en las pedagogías propias y los conocimientos acumulados que estos pueblos y nacionalidades han adoptado para la reproducción social y las formas de adaptación a los entornos en los que se desarrollan (Escobar, 2016).

La educación bajo una perspectiva amplia, ante la actual crisis social y el deterioro de las dinámicas ecológicas del planeta, viene facilitando una multiplicidad de emergencias culturales, organizacionales y académicas desde el accionar colectivo de diversos actores sociales. Estas iniciativas permiten articular procesos interculturales, interepistémicos y transdisciplinares entre los sistemas de vida y los saberes de las bases populares, con algunas iniciativas de distintos ámbitos del quehacer científico (Escobar, 2020). Síntesis que están posibilitando el diseño de alternativas al desarrollo y nuevos horizontes de reflexión y agencia.

A continuación, citamos algunas de estas perspectivas y manifestaciones "teórico-políticas" y varios de sus expositores que, si bien no necesariamente guardan un origen común, y en muchos casos no dialogan y se reconocen entre ellas, sí están directa o indirectamente influenciadas y vinculadas en su concepción y operatividad con la educación, así como la generación y gestión de conocimientos. Tal es el caso de los axiomas del *buen vivir* (*sumak kawsay / suma qamaña*) de los pueblos originarios panandinos (Choquehuanca, 2010a, 2010b) y el *ubuntu*, su equivalente en los pueblos del extremo sur de África (Ramose, 1999).

Existe también el decrecimiento del Norte global (Escobar,

2015); el *pos-desarrollo* y *pos-extractivismo* y sus múltiples propuestas (Zibechi, 2003; Escobar, 2012; Gudynas, 2011a, 2011b; Gudynas y Acosta, 2011; Ulloa, 2014); el *autonomismo, comunalidad y re-comunalidad* (Holloway, 2003; Gutiérrez Aguilar, 2006, 2011; Tapia, 2009; Porto Gonçalves, 2006, 2009; Manzo, 2011; Rendón Monzón, 2011; Martínez Luna, 2015; Leyva Solano, *et al.*, 2019); la *ciencia social autónoma* (Kusch, 1976; Fals Borda, 1987, 2003, 2009, 2014; Ribeiro, 1992); las *epistemologías del Sur* y la *ecología de saberes* (De Sousa Santos, 2007, 2009, 2010, 2012; Meneses, *et al.* 2019; Niño-Arteaga, 2020); el *ecologismo de los pobres* (Martínez Alier, 2011); la *filosofía intercultural*, representada por Fornet-Betancourt (2010); la *filosofía y política de la liberación* (Leff, 2006); y la *teoría crítica* y las *reflexiones sobre modernidad/colonialidad* (Lander, 2000; Walsh, 2002; Dussel, 2003, 2005; Mignolo, 2004; Castro-Gómez, 2007; Rivera Cusicanqui, 2006, 2010; Grosfoguel, 2011; Quijano, 2014; Escobar, 2016, 2018); entre otros (Figura 2).



Figura 2. La educación como agente de cambio

PRINCIPIOS EDUCATIVOS DE LA RED LDPBC

Con base en el discurso reflexivo y los postulados en torno a la educación de las obras de Augusto Freire, Orlando Fals Borda, Gabriel R. Nemogá y Rolando García, entre otros autores, que fueron comentados con anterioridad, hemos establecido algunos principios ligados a los emprendimientos educativos en los que interviene la Red LDPBC, los cuales se pueden sintetizar de la siguiente manera:

La educación

- Es un proceso amplio y continuo que no sólo se realiza en un aula de aprendizaje, sino a través de la convivencia cotidiana y en los territorios.
- Debe contener el concepto de transversalidad educativa, interpretado como aquella que "enriquece la labor formativa de manera tal que conecta y articula los saberes de los distintos sectores de aprendizaje" (Mineduc Atención Ciudadana, s/f).
- Es un proceso que reafirma el valor y la identidad cultural y territorial de las comunidades, con quienes se intercambian y aprenden saberes, desprovisto de actitudes autoritarias, presuntuosas y paternalistas.
- Aprovecha todas las herramientas comunitarias y académicas disponibles para lograr la función educativa-formativa: talleres, prácticas de campo, conferencias, mesas redondas, encuentros, foros, teatro, toda clase de material textual y divulgativo, programas de radio, *podcasts*, *performance*, entre muchos otros, más allá de la experiencia cotidiana en hogares, plazas, espacios laborales y en campo.
- Pretende fomentar el empoderamiento de las comunidades para que en forma independiente logren desarrollar sus propios mecanismos de elaboración, administración, ejecución, gobernanza y transmisión de diversos proyectos vinculados con su bioculturalidad.
- Le brinda a la gente la posibilidad de estar bien informada y tomar decisiones y acciones en forma organizada para lograr

estados deseables de bienestar a nivel comunitario, regional y planetario.

- Desde su perspectiva holística no exime a la academia de contar con el conocimiento profundo y actualizado conceptual y metodológico de las distintas disciplinas que componen un proyecto educativo.

ACCIONES EDUCATIVAS DE LA RED LDPBC

Consideramos que las distintas actividades que ha venido realizando la Red en torno a la difusión de textos, pronunciamientos, eventos, así como la organización de foros nacionales e internacionales y la vinculación a muy distintos niveles geográficos y de estructura comunitaria, para la defensa biocultural, son diversas formas de expresión educativa.



Figura 3. Portada de la página web de la Red LDPBC

Estas acciones colectivas en gran medida se han apoyado en medios de difusión virtuales a través de distintas páginas electrónicas, algunas de uso compartido y otras exclusivas de la Red.

Tal es el caso de nuestra página web, que contiene un conjunto de epígrafes y categorías, vinculados con la bioculturalidad, casi todos ellos relacionados con educación (Figura 3).

Un enfoque educativo definido por la Red LDPBC (2020) establece:

> Todos tenemos derecho al aprendizaje y quienes están involucrados en la docencia deben facilitar los medios didácticos y de amplia difusión para que nuestros pueblos cuenten con la posibilidad de conocer algo más de aquello que coadyuve a su buen vivir… Igualmente es importante la humildad de reconocer que siempre todos, estamos aprendiendo de otros.

Como parte de nuestro quehacer divulgativo a través de documentos y videos se considera fundamental el dar a conocer temas relacionados con aspectos legislativos enfocados a derechos de los pueblos indígenas, comunidades campesinas y otros grupos poblacionales, así como experiencias en metodologías para la gestión socioambiental comunitaria, manuales para la creación de huertos familiares, entre otros elementos bibliográficos.

Ello se ha complementado con entrevistas que se ponen a disposición del público en general, a través de diálogos establecidos con especialistas en temas bioculturales como son los relacionados con alimentos transgénicos; el *fracking* y el daño socioambiental que genera; la importancia de los conocimientos biológicos tradicionales dentro de la academia; la dramática situación de la deforestación de la Amazonia y sus repercusiones locales y globales; y la importancia de la participación comunitaria en proyectos de investigación-gestión socioambiental con énfasis territorial, entre otros.

Los especialistas entrevistados, además de contar con conocimientos fruto de su investigación literaria, se caracterizaron por su experiencia de campo al lado de comunidades con las que han convivido y se han educado recíprocamente.

Estas entrevistas han sido grabadas en CDs para su amplia distribución en comunidades, durante foros académicos y con representantes campesinos e indígenas. También se colocaron en formato de *podcast* en una plataforma comercial para que toda

persona, a través de cualquier dispositivo con acceso a Internet, pueda escucharlas en cualquier lugar, para de esta forma lograr que temas de gran repercusión socioambiental de los que en ocasiones queda restringida su exposición y análisis a nivel de especialistas académicos, se den a conocer con una amplia difusión popular.

Recientemente se estableció en la Red un proyecto para la creación de áreas temáticas bioculturales, con la finalidad de que los miembros de la organización que quisieran participar de acuerdo con sus intereses y actividades en distintos aspectos de la defensa biocultural, establecieran vínculos activos cuyas acciones organizadas por ellos mismos giraran en torno a la definición conceptual temática de cada área, las problemáticas particulares existentes en ellas y las acciones que colectivamente se están realizando para enfrentarlas. Los miembros de las áreas y sus nodos coordinadores están aportando importantes avances en temas de investigación, educación y visibilización de problemáticas comunitarias e intercambio de conocimientos y opiniones a través de toda clase de eventos presenciales y virtuales, entre otras actividades. Las áreas temáticas constituidas se observan en la Figura 4.

ACCIONES DIRECTAS POR PARTE DE LOS COORDINADORES DE LA RED LDPBC

Se ha participado por parte de los coordinadores de la Red LDPBC en diferentes proyectos con distintas comunidades, investigadores e instituciones de México y Colombia, en estudios etnobotánicos, etnomicológicos y de gestión socioambiental comunitaria, que en conjunto han presentado la característica común de la participación activa e integrada entre miembros de comunidades y la academia (Aparicio Lechuga, M y Vargas Fuerte, V., 2010; Estrada Martínez, Vásquez Dávila, Aldasoro Maya, Sepúlveda Varón y Naranjo Arcila, 2020; Naranjo Arcila y Sepúlveda Varón, 2020) (Figura 5).

Agroecología y agroforestería. Ecología política	**Etnobotánica de bosque seco (selva baja, bosque espinoso)**
Alimentación y soberanía alimentaria	**Etnoclimatología, cambio climático y percepciones del cambio ambiental**
Áreas naturales protegidas	**Expresión artística asociada con la bioculturalidad**
Aspectos etnomicológicos y etnoliquenología	**Fauna y gestión de fauna, y etnozoología**
Aspectos hídricos socioambientales	**Gestión comunitaria**
Bioculturalidad andino amazónica	**Huertos familiares**
Cartografía social y resistencia urbana	**Legislación y biopiratería**
Conservación de bienes naturales con base comunitaria	**Medicina tradicional o comunitaria**
Cosmovisión y ritualidad, organización indígena	**Meliponicultura**
Defensa de territorios	**Pesca artesanal**
Educación socioambiental y pedagogías propias	**Plantas maestras y otras entidades sagradas, incluye plantas de poder**
Etnobotánica de bosques templados.	**Semillas nativas**

Figura 4. Áreas temáticas bioculturales de la Red LDPBC



Conocimiento etnobotánico colectivo y participativo en Ciudad Ixtepec, Oaxaca (Aparicio Lechuga, M y Vargas Fuerte, V., 2010).



Actividades etnomicológicas entre comunidades rurales y académicos (Estrada Martínez, Vásquez Dávila, Aldasoro Maya, Sepúlveda Varón y Naranjo Arcila, 2020).



Proyecto Territorios bioculturales de Rionegro y Sumapaz: conocimientos aplicados para la gestión socioambiental" (Naranjo Arcila y Sepúlveda Varón, 2020).

Figura 5. Acciones educativo-participativas

PREGUNTAS DE CONTENIDO PRAGMÁTICO DERIVADAS DE ESTOS PLANTEAMIENTOS

Desde la academia vinculada con la educación con interés biocultural:

- ¿Qué se hace para lograr establecer con las comunidades intercambios educativos horizontales?
- ¿De qué manera se fomenta el reconocimiento público e institucional de los conocedores tradicionales y sus saberes?
- ¿Qué metodologías se pueden adoptar para lograr que los conocedores tradicionales que tienen un legítimo interés en el manejo y defensa de sus socioecosistemas participen activamente en los proyectos relacionados con la gestión de sus territorios?
- ¿Cómo avanzar desde los procesos educativos en sus distintas modalidades y escalas hacia transiciones bioculturales y estados deseables de sostenibilidad?

Desde las comunidades:

- ¿Cómo se fomenta en las comunidades y sus gobiernos propios el establecimiento de relaciones de intercambio de saberes y colaboración con académicos o representantes institucionales que demuestren a través del tiempo su legítimo interés por el beneficio comunitario?
- ¿Qué actividades se proponen dentro de las mismas comunidades para lograr que los saberes colectivos con interés socioambiental se valoren, protejan y mantengan en torno a los elementos que propician la identidad y el bienestar individual y colectivo?

CONCLUSIONES

La educación debe ser:

Esencialmente un medio para lograr que en lo colectivo y en lo individual se propicie la inclusión, la creatividad, la pluriculturalidad, el buen vivir y los procesos de reivindicación frente al sojuzgamiento neocolonial, con sus implicaciones de despojo cultural y territorial.

Ser concebida en un sentido amplio que incluya a los saberes y especialistas tradicionales en forma participativa, así como a los conocimientos académicos vinculados y afines, de tal forma que se potencien sinergias a favor de un bienestar colectivo, en donde cada individuo o colectividad comunitaria o académica aporte sus valiosos conocimientos, reflexiones y capacidades adaptativas.

Ser plural, intercultural, transdiciplinaria y con un enfoque holístico, lo cual no exime a los actores académicos de profundizar y estar actualizados en marcos ontológicos, epistémicos, conceptuales y metodológicos, integrales y de las áreas temáticas particulares incluidas en los proyectos educativos.

REFERENCIAS

Aparicio-Lechuga, M. y Vargas-Fuerte V. (2010). *Estudio florístico y uso de plantas vasculares en los terrenos comunales de Ciudad Ixtepec, Oaxaca.* [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma Chapingo. Estado de México.

Carey-Webb, J. (2020). *La biodiversidad de América Latina es crítica.* NRDC. https://www.nrdc.org/es/experts/jessica-carey-webb/biodiversidad-america-latina-es-critica-objetivos-climaticos-mundiales

Castro Gómez, S. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá de capitalismo global.* Siglo del Hombre Editores.

Choquehuanca, D. (2010a). *Ponencia para el Encuentro Latinoamericano 'Pachamama, Pueblos, Liberación y Sumak Kawsay'.* Fundación Pueblo Indio del Ecuador.

Choquehuanca, D. (2010b). *25 postulados para entender el 'Vivir Bien'*, Alta Alegremia.com.ar. http://www.altaalegremia.com.ar/contenidos/Vivir_Bien.html

De Sousa Santos, B. (2007). *Beyond abyssal thinking. From global lines to ecology of knowledges.* Eurozine. https://www.eurozine.com/beyond-abyssal-thinking/

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Siglo XXI Editores : CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Ediciones Trilce.

De Sousa Santos, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías.* Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE. Serie: Cuaderno de Trabajo 18.

Deleuze, G. (1977). *Rizoma. Introducción.* http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=25

Dussel, E. (2003). La "filosofía de la liberación" ante el debate de la postmodernidad y los estudios latinoamericanos. *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural*, ISSN 1514-6049, ISSN -e 1514-6049, 5(1-2), 47-64.

Dussel, E. (2005) [2000]. Europa, modernidade e eurocentrismo. En E. Lander (Ed.) *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.* (pp. 24-32). CLACSO.

Dussel, E. (2005). Pueblo, la categoría política más importante. *Revista de filosofía y sociopolítica de la educación*, ISSN -e 1856-0970, 2, 5-8

Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, 21, 23-62.

Escobar, A. (2015a). Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 25-38

Escobar, A. (2015b). Decrecimiento, post-desarrollo y transiciones: una conversación preliminar. *Inter disciplina*, 3(7), 217 -244. http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2015.7.52392

Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal.* Popayán: Universidad del Cauca.

Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: radical interdependence, autonomy, and the making of worlds.* Duke University Press.

Escobar, A. (2020). *Arturo Escobar: los desafíos de las ciencias sociales en tiempos de transformación.* Observatorio Plurinacional de Aguas.

https://oplas.org/sitio/2020/05/21/arturo-escobar-los-desafios-de-las-ciencias-sociales-en-tiempos-de-transformacion/

Estrada Martínez, E. y Sepúlveda Varón, A. R. (2018). *Acciones en defensa de la bioculturalidad latinoamericana.* Universidad Autónoma Chapingo. https://issuu.com/redefensabiocultural/docs/texto_acciones_en_defensa_de_la_bioculturalidad_la

Estrada Martínez, E., Vásquez Dávila, M. A., Aldasoro Maya, E. M., Sepúlveda Varón, Á. R. y Naranjo Arcila, M. A. (2020). Metodologías participativas comunitarias en Etnobiología. En: F. Ruan Soto, A. Ramírez Terrazo, A. Montoya Esquivel, y R. Garibay Orijel. (Eds.). *Métodos en etnomicología.* (pp. 51-86). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Biología: Sociedad Mexicana de Micología : Grupo Interdisciplinario para el Desarrollo de la Etnomicología en México

Estrugas Mora, G. (2005). La Biblioteca de Alejandría. p. 1–10. http://www.asnabi.com/revista/tk17/33estrugas.pdf

Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual.* Nuevos rumbos. Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Análisis Político* 38, 73-89. https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535

Fals Borda, O. (2003). La investigación participativa y la geografía. En: O. Fals Borda. *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio.* El Áncora Panamericana. (pp. 97–103).

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina.* V. Manuel Moncayo (Comp.) Siglo del Hombre : CLACSO.

Fals Borda, O. (2014). El neohumanismo en la sociología contemporánea. En N. A. Herrera Farfán y L. López Guzmán (Comps.), *Ciencia compromiso y cambio social.* El Colectivo : Lanzas y Letras : Extensión Libros. (Trabajo Original publicado en 2005). (pp. 77-79). https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Ciencia_Compromiso_y_Cambio_Social-Fals_Borda.pdf

Fornet-Betancourt, R. (2010). Teoría y praxis de la filosofía intercultural. RECERCA. *Revista De Pensament I Anàlisi*, 10, 13-34. http://www.e-revistes.uji.es/index.php/recerca/article/view/1925

Freire, P. (1965). Educación "versus" masificación. En: *La educación como práctica de la libertad.* (pp. 80-96). https://asslliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

Freire, P. (1997). Educación y participación comunitaria. En: *Política y educación.* (pp. 73-83). Siglo XXI.

Galeano, S. (2020). El número de usuarios de Internet en el mundo crece un 7% y alcanza los 4.540 millones (2020). https://marketing4ecommerce.net/usuarios-internet-mundo/#:~:text=Mientras%20que%20en%20su%20informe,%2C%20una%20penetraci%C3%B3n%20del%2057%25.

García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(1), 65-101. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4828/pr.4828.pdf

Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmo- dernity, decolonial thinking and global coloniali- ty". *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-38.

Gudynas, E. (2011a). Desarrollo, extractivismo y buen vivir. En: Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo (Ed.). *Más allá del desarrollo.* (pp. 21-54). Abya-Yala : Fundación Rosa Luxemburg.

Gudynas, E. (2011b). Sentidos, opciones y ámbitos de las transiciones al postextractivismo. En: Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo (Ed.). *Más allá del desarrollo.* (pp. 265 - 298). Abya-Yala : Fundación Rosa Luxemburg.

Gudynas, E. y Acosta A. (2011). El Buen Vivir más allá del desarrollo. *Qué Hacer*, 181, 70-81. http://www.gudynas.com/publicaciones/reportes/GudynasAcostaBuenVivirDesarrolloQHacer11.pdf

Gutiérrez Aguilar, R. (2006). *¡A desordenar! Por una historia abierta de la lucha social*. Casa Juan Pablos Centro Cultural : Centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos.

Gutiérrez Aguilar, R. (2011). Los ritmos del Pachakuti. Cómo conocemos las luchas de emancipación y su relación con la política de la autonomía. *Desacatos*, 37, 19-32

Holloway, J. (2003). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Ediciones de Intervención Cultural.

Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). CLACSO.

Leff, E. (2006). *Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza*. Civilização Brasileira.

Leyva Solano, X. et al. (2019). *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Tomos I, II, III. Cahiers des Amériques Latines. https://doi.org/10.4000/cal.9289

Martínez Alier, J. (2011). *El ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Icaria.

Martínez Luna, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. Bajo el Volcán, 15(31), 99-112.

Manso, C. (2011). La comunalidad como forma de vida. *Revista Fractal* 75. https://www.mxfractal.org/articulos/RevistaFractal75CarlosManzo.php

Meneses, M., Nunes, J., Añón, C., Bonet, A., y Gomes, N. (2019). Las ecologías de saberes. En *Boaventura de Sousa Santos: Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas, Volumen I.* (pp. 229-266). CLACSO. doi:10.2307/j.ctvt6rmq3.9

Mignolo, W. (2004). *Histórias Locais/Projetos Globais*, UFMG, Belo Horizonte.

Mineduc Atención Ciudadana (s/f). ¿Qué es la transversalidad educativa? https://www.ayudamineduc.cl/ficha/que-es-la-transversalidad-educativa-5

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2019. Informe español.* https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf

Naranjo Arcila, A. y Sepúlveda Varón, A. (Eds.). (2020). *Territorios bioculturales de Rionegro y Sumapaz: Conocimientos aplicados para la gestión socioambiental.* Sociedad Colombiana de Etnobiología - SCE : Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca - CAR.

Nemogá, G. R. (2016). Diversidad biocultural: innovando en investigación para la conservación. *Acta Biológica Colombiana*, 21(1) 311-319.

Niño-Arteaga, Y. (2020). La ecología de saberes en el campo de la educación latinoamericana. *Quaestiones Disputatae* 12(25), 71-87. http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1954

Porto-Gonçalves, C. (2006), A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. En A. E. Ceceña (Org.) *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado.* CLACSO.

Porto-Gonçalves, C. W. (2009). De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(22), 121-136.

Rendón Monzón, J. J. (2011). *La flor comunal.* Benjamín Maldonado Alvarado.

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.* CLACSO.

Ramose, M. (1999). African Philosophy Through Ubuntu. Mond Books. Universidad de Indiana. ISBN 9781779060440

Red LDPBC. (2020). Red Latinoamericana por la Defensa del Patrimonio Biocultural. Word Press. https://www.redlatambiocultural.org/

Ribeiro, D. (1992). *Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos*. Biblioteca Ayacucho.

Rivera Cusicanqui, S. (2006). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: De la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Voces Recobradas, Revista de Historia Oral*, 8(21), 12-22

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Tapia, L. (2009). *La coyuntura de la autonomía relativa del estado*. CLACSO : Muela del Diablo.

Toledo, V. M. y Barrera-Bassols, N. (2009). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. https://www.researchgate.net/publication/31865682

Ulloa, A. (2014). Geopolíticas del desarrollo y la confrontación extractivista minera: elementos para el análisis en territorios indígenas. En B. Göbel y A. Ulloa (Eds.). *Extractivismo minero en Colombia y América Latina* (pp. 425-458). Perspectivas Ambientales. Universidad Nacional de Colombia : Ibero-Amerikanisches Institut.

Walsh, C. (2002), *Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico*. Boletín ICCI- RIMAI, 4(36). http://icci.nativeweb.org/boletin/36/walsh.html

Zibechi, R. 2003. Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *OSAL Observatorio Social de América Latina* 9. http://www.pensamientocritico.org/rauzib1003.htm

Edición del capítulo: Vladimir Méndez Jiménez.

LA FORMACIÓN CONTINUA INTERCULTURAL DESCOLONIZADORA PARA LA SUSTENTABILIDAD ALIMENTARIA EN BOLIVIA

José Manuel Freddy Delgado Burgoa[5]
Carlos Alberto Silvestre Rojas[6]

INTRODUCCIÓN

En los últimos 30 años, las políticas neoliberales han ahondado la problemática de la educación y la salud a nivel internacional, haciendose muy visible por la pandemia causada por el corona virus en el año 2020, situación que ratifica la crisis civilizatoria de la modernidad y el sistema capitalista mundial. En Bolivia desde el año 2005, surge un nuevo gobierno democraticamente elegido con un instrumento para la soberanía de los pueblos, que da un giro a la visión de país existente desde la creación de la república de Bolivia en 1825. Este giro se consolida

[5] Director de la Comunidad Pluricultural Andino Amazónica para la Sustentabilidad (COMPAS-Bolivia) y coordinador sudamericano del proyecto Hacia la sustentabilidad alimentaria en Sudamérica y África del Centro de Desarrollo y Medio Ambiente de la Universidad de Berna, Suiza. Es investigador principal en Bolivia del proyecto Biodiversidad de Montañas y Objetivos de Desarrollo Sustentable del Instituto de Botánica y el Global Mountain Biodiversity Assessment (GMBA) de la Universidad de Berna, Suiza. Fue profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y Forestales de la Universidad Mayor de San Simón y Director Ejecutivo del Centro Universitario Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO) hasta el 2018. Doctor en Agroecología y Desarrollo Sostenible en el Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba, España. Fue coordinador latinoamericano de los programas internacionales Comparando y Apoyando el Desarrollo Sostenible y Construcción de Capacidades y Teorías en Universidades y Centros de Investigación para el Desarrollo Sustentable (CAPTURED), correo electronico jmfreddydelgado@gmail.com.

[6] Lic. en Contaduría Pública con estudios de Maestría en Agroecología, Cultura y Desarrollo Sostenible en Latinoamérica. Investigador de la Comunidad Pluricultural Andino Amazónica para la Sustentabilidad (COMPAS-Bolivia) y asistente de coordinación del proyecto Hacia la Sustentabilidad Alimentaria en Sudamérica y África del Centro de Desarrollo y Medio Ambiente de la Universidad de Berna, Suiza. Fue profesor pre y post grado de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y Forestales de la Universidad Mayor de San Simón del Centro Universitario Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO) hasta 2020, correo electronico carlosalberto.silvestre@gmail.com.

con la promulgación el año 2009, de una nueva Constitución Política del Estado (CPE), que es destacada a nivel internacional como uno de las más avanzadas del mundo, donde reconoce de la diversidad biocultural y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios campesinos.

A partir de la CPE, se han promulgado nuevas leyes como la ley de la educación Avelino Siñaniz – Elisardo Perez en diciembre del 2010 (ley 070) y la ley marco de la madre tierra y desarrollo integral para vivir bien en octubre del 2012 (ley 300) y con ella surgen nuevos programas y proyectos educativos en los niveles de primaria, secundaria y universitario, que asumen el diálogo de saberes e intercientífico como la metodología del proceso educativo basados en experiencias previas realizadas en Bolivia y latinoamérica.

Este proceso ha sido truncado a raíz un golpe de Estado realizado en octubre del 2019, pero que fue reencausado por nuevas elecciones generales, donde una vez más se ratifica el triunfo del Movimiento al Socialismo, que representa a las grandes mayorías del país, principalmente indígenas campesinas, que llegan a ser mas del 50 % de la población total, distribuidos en el campo y las ciudades.

La nueva Carta Magna plantea una nueva visión de Estado, que considera un enfoque que parte de las propias capacidades de la población, revalorizando los saberes locales y la sabiduría de las naciones indígenas, originarias y campesinas en diálogo con otros conocimientos como el de la ciencia occidental moderna dominante y hegemónica en el Estado neocolonial. Es así que los conceptos de intra e interculturalidad, que son complementarios e indivisibles, son parte de los conceptos clave de la nueva visión del Estado Plurinacional, plasmados en la nueva Constitución. (Art. 79) que han sido trabajados y experimentados durante mas de 20 años en el diseño y aplicación de nuevos programa de formación que innoven la clásica formación técnica y universitaria y que rompa los muros de su torre de cristal y salga a relacionarse con la sociedad boliviana.

En los últimos 30 años, experiencias como del Proyecto de Tecnologías Andinas (PRATEC) del Perú, del Centro Universitario AGRUCO de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Bolivia y de los programas internacionales Comparando y Apoyando

el Desarrollo Endógeno Sustentable (COMPAS) y Construcción de Capacidades y Teorías en Universidades y Centros de investigación para el Desarrollo Endógeno Sustentable (CAPTURED), han contribuido en la elaboración sistemática de conceptos, teorías, metodologías y técnicas para el mejoramiento de las mallas curriculares y los programas de investigación participativa revalorizadora y transdisciplinar, con la finalidad de promover la educación intra e intercultural y el Desarrollo Endógeno Sustentable para vivir bien, que articule la formación continua, la investigación participativa revalorizadora y transdisciplinariedad y la interacción social, principalmente con pueblos indígenas originarios campesinos y Municipios rurales.

En este artículo, expondremos en forma sintética las experiencias de este proceso y las perspectivas a partir de la creación de la red glocal de sustentabilidad alimentaria para América Latina y el Caribe.

LA REVALORIZACIÓN, EL DIÁLOGO DE SABERES E INTERCIENTÍFICO COMO LA BASE DE LA FORMACIÓN CONTINUA INTERCULTURAL DESCOLONIZADORA PARA LA SUSTENTABILIDAD ALIMENTARIA

La revalorización de los saberes locales ancestrales y actuales, es y ha sido el punto de partida del proceso formativo desde el nivel técnico hasta el doctorado en diálogo con los conocimientos provenientes de la ciencia moderna. A esta interrelación entre los saberes locales/ancestrales y el conocimiento científico se ha denominado diálogo de saberes e intercientífico que es reconocida explicitamente en la Ley marco de la Madre Tierra y el Desarrollo Integral para Vivir Bien Art. 4/17: Principios: Diálogo de Saberes "El Estado plurinacional de Bolivia asume la complementaridad entre los saberes y conocimientos tradicionales y las ciencias" y en la ley del Sistema de Planificación del Estado (ley 777) y en el Plan de Desarrollo Social Económico para Vivir Bien 2016-2020).

Según Delgado y Rist (2016), "*el diálogo de saberes y el diálogo intercientífico, son ahora los principales instrumentos de la investigación*

científica revolucionaria que permiten abrir un puente entre la ciencia occidental moderna eurocéntrica y las ciencias endógenas o indígenas, cuestionando la universalidad, la cuantificación-medición y la experimentación de todo proceso de investigación como la única perspectiva, que está todavía en pleno proceso de desarrollo, especialmente en comunidades científicas del sur".

El diálogo de saberes requiere previamente fortalecer y revalorizar los saberes locales y ancestrales de los pueblos indígenas originarios campesinos, labor que ha sido asumida desde los años 80 por algunas ONGs y algunos centros universitarios en Bolivia y Latinoamérica como el Centro Universitario AGRUCO, que desde su fundación en 1985, ha aportado a la investigación científica participativa y transdisciplinar y a la formación continua intercultural descolonizadora en los niveles de técnicos, licenciatura y postgrado, incidiendo además en las políticas publicas relacionadas al tema de educación y el desarrollo, habiendo sido participes en la construcción de la CPE y la ley 300.

Es por ello que la formación de jóvenes, especialmente migrantes del campo a la ciudad en áreas urbanas y periurbanas, a partir del diseño de nuevos programas académicos han permitido generar espacios de aprendizaje social y mecanismos de diálogo con la finalidad de contribuir a un desarrollo integral como interfase para el vivir bien, planteado por el Estado Plurinacional de Bolivia en el plan de desarrollo económico social 2016-2020.

Haverkort B. Delgado F. Shankar D y Millar D. (2013:19) mencionan que: Las ciencias desde el diálogo intercientífico: "Es un cuerpo de conocimientos y valores formulado dentro de un sistema específico de visión del mundo, basado en un marco teórico. Incluye los procesos de producción, almacenamiento y recuperación de los conocimientos, formulando supuestos, principios generales, teorías y metodologías, e implica la participación activa de una comunidad de conocimiento específico, que logra consenso sobre la validez del proceso."

Este concepto parte del principio de que todos los sistemas de conocimientos en el mundo son ciencias. Este reconocimiento previo incluye a la sabiduría de los pueblos indígenas originarios, con una

propia epistemología (sus límites y validez), gnoseología (el origen del conocimiento) y ontología (el estudio del ser).

El diálogo de saberes e intercientífico es parte del marco teórico metodológico del proceso de formación continua intercultural descolonizador, en la perspectiva de aportar al desarrollo integral como interfase para el vivir bien, planteado en la Ley marco de la madre tierra y el desarrollo integral para vivir bien (Ley 300) y considerada en el plan de desarrollo económico social del gobierno boliviano (2016-2020).

LA FORMACIÓN CONTINUA INTERCULTURAL DESCOLONIZADORA

Se entiende como formación continua intercultural descolonizadora toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes en una perspectiva personal y comunitaria de complementariedad, es decir que busca el Vivir bien del individuo, la familia, la comunidad y el Estado.

Por tanto, la formación continua intercultural descolonizadora debe ser entendida como una acción global que rompe con las concepciones tradicionales de formación, buscando la complementariedad y el diálogo de saberes e intercientífico, como son los saberes locales y la sabiduría de las naciones indígenas, originarias y campesinas, con el conocimiento científico occidental moderno, que son hasta ahora impartidos en nuestras escuelas y universidades, como la única opción hegemónica. Con la implementación de la formación continua, dejan de tener sentido las diferenciaciones convencionales entre educación/formación y la misma sectorialización de la vida humana en tres estadios claramente separados: escuela, trabajo y jubilación, porque la formación es y debe ser un proceso permanente.

La estrategia de la Formación Continua Intercultural Descolonizadora no persigue objetivos económicos capitalistas exclusivamente, sino rescata la economía plural planteada en la NCPE, que considera la coexistencia, la complementariedad y la

ínter-relación de diferentes sistemas económicos, como son: la economía de mercado o privada, la economía comunitaria, la economía estatal y la economía cooperativista, además de asumir el pluralismo en sus dimensiones social, político, jurídico.

Se pretende que a través de ella los estudiantes puedan desarrollarse personalmente pero con un compromiso social ante su comunidad y el Estado desde una perspectiva del diálogo de saberes e intercientífico y la transdisciplinariedad, e insertarse activamente en una sociedad que cada vez es más compleja y en permanentes procesos de cambio y que requieren una cualificación mayor para atender las variadas necesidades tanto a nivel laboral, personal y comunitaria, aportando al plan del gobierno boliviano para "vivir bien" y las políticas de cambio climático.

En definitiva, la formación continua intercultural descolonizadora debe ser entendida como la puesta al día de los conocimientos y la adquisición de nuevas capacidades y cualificaciones, pero también persigue la realización y el desarrollo espiritual que nos han legado nuestras naciones indígenas, originarias y campesinas, siendo una tarea que habrá de prolongarse a lo largo de toda la vida, es decir absorbe las necesidades de conocimientos y saberes durante todo el proceso de la vida cotidiana que involucra de forma indivisible al individuo con su comunidad y que a través del desarrollo integral se busca el vivir bien, en complementariedad con los objetivos de desarrollo sustentable planteados por las Naciones Unidas, compromiso asumido en el Acuerdo de Complementariedad firmado entre el gobierno boliviano y las Naciones Unidas.

La formación continua intercultural descolonizadora pretende ser además, un espacio de aprendizaje social, discusión y construcción de programas y proyectos de investigación - desarrollo, donde desde la ciencia occidental moderna puedan intervenir varias disciplinas científicas en forma interdisciplinar y en función de los contextos territoriales previamente definidos.

Esta pretensión implica abrir en la formación universitaria el enfoque de la transdisiciplinariedad, que significa el desarrollo de capacidades, que vayan más allá de la formación disciplinar (sin

descuidar ésta), entablando diálogo y complementariedad entre disciplinas bajo un denominador común: el desarrollo integral para vivir bien. Si asumimos que el conocimiento local, indígena y originario, es también un conocimiento científico, la transdisciplinariedad alcanza también a buscar la formación en el marco de las ciencias de los pueblos indígenas, originarios y campesinos.

Las experiencias en formación continua intercultural descolonizador aplicando el diálogo de saberes e intercientífico han surgido en el centro universitario AGRUCO de la Universidad Mayor de San Simón desde el año 2010, con programas en: Licenciatura en desarrollo endógeno sustentable y agroecología, diplomado en diálogo de saberes e investigación aplicada en cambio climático, diplomado en desarrollo económico local, diplomado en Gestiòn Curricular y Educaciòn Superior Intercultural basado en competencias en Ciencias Agrarias, maestria en agroecología cultura y desarrollo Sustentable y el doctorado en agroecologia y nuevos paradigmas de la ciencia.

En el año 2018 surge el programa en sistemas alimentarios y diálogo de saberes a nivel de técnico básico dirigido a las miembros de la asociación municipal de productores urbanos y periurbanos de Sucre con notable éxito, donde se graduan 43 estudiantes, en su mayoría mujeres madres de familia agricultoras urbanas y periurbanas migrantes, programa desarrollado entre la Comunidad Pluricultural Andino Amazónico para la Sustentabilidad (COMPAS-Bolivia), el Centro de Desarrollo y Medio Ambiente de la Universidad de Berna-Suiza (CDE-UniBe), el Gobierno Autónomo Municipal (GAM) de Sucre y el Centro de Educación Alternativa (CEA) CFIR VERA. Este programa de formación es una acción piloto del proyecto hacia la sustentabilidad alimentaria en Sudamérica y África, financiado por el Fondo Nacional Suizo de Investigación Científica.

LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA INTERCULTURAL DESCOLONIZADOR

El Programa de Formación Continua Intercultural y Descolonizadora, en el marco del Programa internacional CAPTURED ha partido de considerar el territorio como la base de la gestión de cualquier actividad de desarrollo, de investigación y de formación técnica y universitaria. El anclaje territorial para la gestión, ha considerado a los gobiernos autónomos municipales, que en Bolivia son reconocidos por la Ley de autonomías y descentralización, que entre otras tiene las atribuciones de: 5) "Formular, promover y ejecutar planes, programas y proyectos de industrialización de la producción nacional, promoviendo la comercialización a nivel local" 6) "Fomentar y fortalecer el desarrollo de las unidades productivas, su organización administrativa y empresarial, capacitación técnica y tecnológica en materia productiva a nivel municipal." (párrafo III del artículo 92)

Especialmente el numeral 6) es el argumento mayor para demostrar la pertinencia del programa de formación continua intercultural descolonizador, siendo las experiencias logradas hasta la fecha en Bolivia, circunscritas en los gobiernos municipales, por las competencias otorgadas por ley, que pueden fomentar el acceso y la disponibilidad de alimentos, implementando políticas que fortalezcan los sistemas alimentarios locales en la perspectiva de su sustentabilidad.

Esta experiencia es una de las pioneras en Latinoamérica y el mundo por haber desarrollado una experiencia exitosa en educación técnica y universitaria intra e intercultural, a partir de la revalorización de la sabiduría de las naciones indígenas, originarias y campesinas en diálogo con los saberes locales y ancestrales y con el conocimiento científico occidental moderno, a lo que se ha denominado diálogo intercientífico.

La base inicial del PFCID ha sido la experiencia en el nivel técnico (básico, medio y superior), la licenciatura y el postgrado (desde el diplomado hasta el doctorado), principalmente desde la oferta de programas dirigidos a la revalorización de los saberes

ancestrales y locales, la agricultura campesina, la agroecología, la agroforestería, la conservación de suelos, la economía campesina y ecológica, la seguridad y soberanía alimentaria, en la perspectiva de incidir en las políticas públicas locales y nacionales.

El enfoque metodológico comprende la transdisciplinariedad y la multidimensionalidad como integrantes del proceso formativo e investigativo con fuerte énfasis en los aspectos socioculturales y económicos, además de una interrelación muy fuerte con la práctica y la presencia de campo. La metodología ha partido de la aplicación de métodos cualitativos y cuantitativos (mixtos) y participativos, donde la intuición es fundamental.

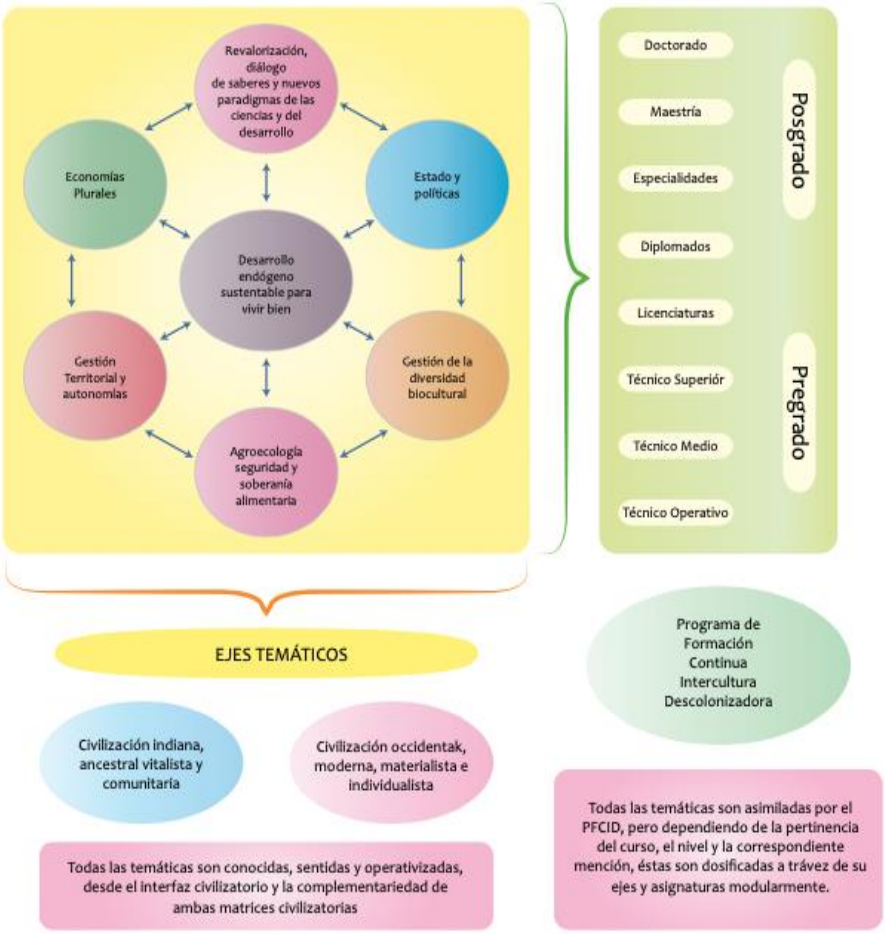
Se trata de abrir el enfoque de la transdisiciplinariedad en la formación universitaria, es decir, el desarrollo de capacidades que van más allá de la formación disciplinar (sin descuidar ésta), entablando diálogo y complementariedad entre disciplinas bajo un denominador común: el desarrollo sustentable como interfase para el vivir bien. Si asumimos que el conocimiento local, indígena y originario es también un conocimiento científico, la transdisciplinariedad alcanza también a buscar la formación en el marco de las ciencias de los pueblos indígenas, originarios y campesinos.

El PFCID es además un espacio de aprendizaje social, de discusión y construcción de programas y proyectos de desarrollo sustentable para Vivir Bien en los cuales, desde la ciencia occidental moderna, pueden intervenir varias disciplinas científicas en los escenarios territoriales previamente definidos. El PFCIyD pretende por tanto que los estudiantes de pre y pospogrado puedan desarrollarse personalmente, pero con un compromiso social ante su comunidad y el Estado, e insertarse activamente en una sociedad que cada vez es más compleja y que requiere una cualificación mayor para atender las variadas necesidades tanto a nivel productivo - medioambiental como socioeconómico y cultural.

Por tanto, el PFCIyD considera los niveles técnicos (operativo, medio y superior), la licenciatura, el diplomado, la especialidad, la maestría y el doctorado. En este programa la formación es secuencial y va desarrollándose por niveles con salidas laterales; los contenidos se desarrollan a partir de 6 ejes temáticos,

diferenciándose la profundidad con la que se abarca cada eje temático en cada nivel. (Gráfico1).

Gráfica Nº 1. Organización del Programa de Formación Continua Intercultural y Descolonizador.



Fuente: AGRUCO (2011).

Como se observa en la gráfica 1, el eje fundamental bajo el cual se desarrolla el PFCIyD es el Desarrollo Endógeno Sustentable para "Vivir Bien" entendiendo este como una interfase entre la ciencia indígena andino-amazónica y la ciencia occidental moderna.

En cuanto a sus avances, varias universidades en Bolivia y otros países están implementando y desarrollando la educación continua intercultural descolonizador, siendo fundamental la coordinación y participación de los movimientos sociales indígena campesinos y la sociedad civil, en todo el proceso formativo, principalmente en el diseño del programa, el monitoreo permanente y la evaluación. En Bolivia, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación sindical de Mujeres Campesinas de Bolivia Bartolina Sisa (CSTCB - BS), la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB)) y la Confederación Nacional de Ayllus y Marcas del Qollasuyo (CONAMAQ) han participado en la elaboración del programa general en el año 2008.



Graduacion programa de formacion continua en Gestion Territorial y Desarrollo Endogeno Sostenible, realizado en AGRUCO-UMSS .



Practicas de campo del programa de formacion continua en Gestion Territorial y Desarrollo Endogeno Sostenible

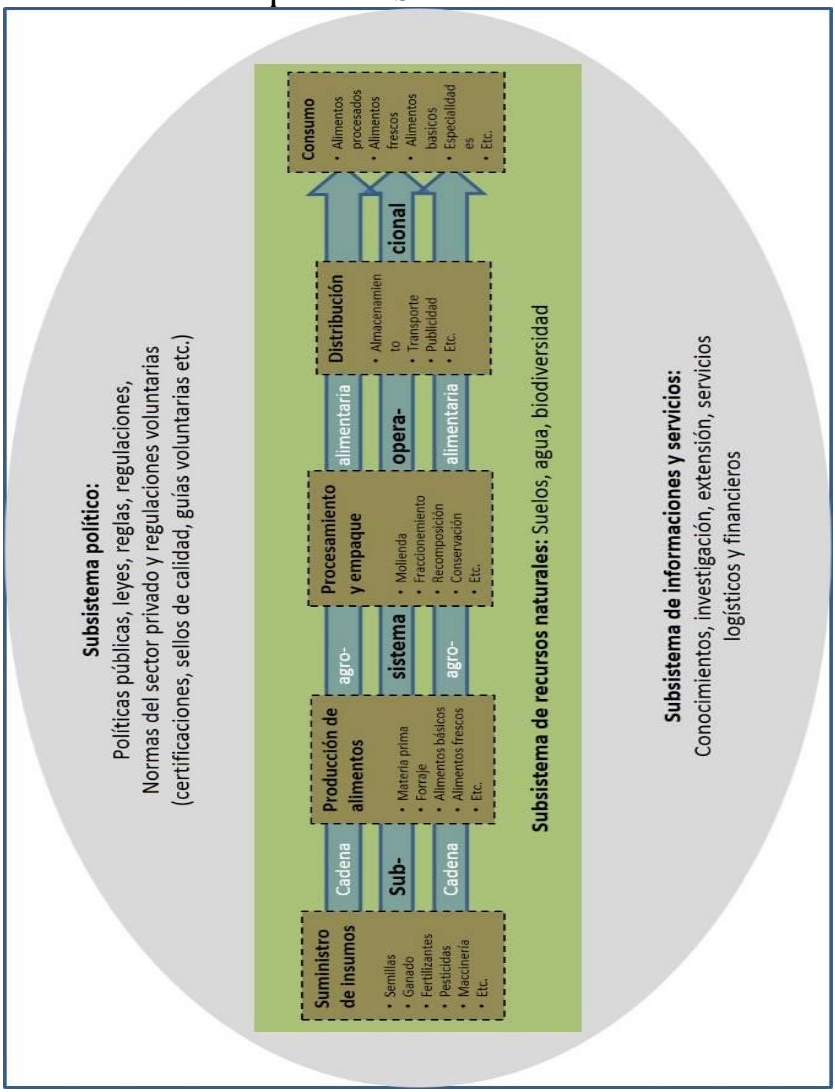
LOS SISTEMAS ALIMENTARIOS, LA SUSTENTABILIDAD ALIMENTARIA Y LA RED GLOCAL DE SUSTENTABILIDAD ALIMENTARIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Un sistema alimentario es un circulo de producción, procesamiento, distribución y consumo hasta manejo de basura y reciclaje de nutrientes. Un sistema alimentario ocurre dentro de una red interdependiente de personas, que participan en cada fase, tomando decisiones sobre las características productivo alimentarias, frente a las condiciones ambientales donde ocurre esta dinámica.[7] Un sistema alimentario depende de recursos naturales, y es influido por el contexto.

[7]Los sistemas alimentarios son "Redes interdependientes de partes interesadas (empresas, instituciones financieras, organizaciones públicas y privadas, e individuos) en un área geográfica (región, estado, región multinacional), que participan directa o indirectamente en la creación de flujos de bienes y servicios orientados a satisfacer las necesidades alimentarias de uno o más grupos de consumidores en la misma área geográfica o en otro lugar" (Rastoin y Ghersi 2010:19).

Figura 1:

Descripcion del Sistema alimentario



Fuente: Colonna et al. 2013, Lastón, 2010 y Resto et al., 2016.

Los sistemas alimentarios son "Redes interdependientes de partes interesadas (empresas, instituciones financieras, organizaciones públicas y privadas, e individuos) en un área geográfica (región, estado, región multinacional), que participan directa o indirectamente en la creación de flujos de bienes y servicios orientados a satisfacer las necesidades alimentarias de uno o más grupos de consumidores en la misma área geográfica o en otro lugar" (Rastoin y Ghersi 2010:19).

Los sistemas alimentarios son diversos, se caracterizan por:

- La distancia entre cada etapa (insumos, producción, transformación, distribución y consumo).
- El tipo de participación de los actores en las etapas (quienes toman decisiones sobre las acciones).
- Las características de la producción (tipo de insumos, procedimientos).
- Los resultados en el ambiente donde ocurre el sistema alimentario (presión en el agua, en la tierra, en el aire y la biodiversidad).
- Por las geografías (local, regional y global).

La sustentabilidad alimentaria es un conjunto de cualidades/atributos de un sistema alimentario, que hacen posible la continuidad de la vida. Hablamos de sustentabilidad cuando se pueden considerar al menos cinco dimensiones, esto significa: 1) que exista seguridad alimentaria en los hogares, 2) el cumplimiento con el derecho a la alimentación, c) disminuir la pobreza y desigualdad, d) posibilitar un buen desempeño del medio ambiente, y e) ser fuerte frente a las adversidades, lo que llamamos resiliencia socio ecológica. Incluir el de la FAO que esta en doc de Atenea.

El proyecto de investigación Hacia la sustentabilidad alimentaria: Reconstruyendo la coexistencia de diferentes sistemas alimentarios en América Latina y África[8], coordinado por el Centro

[8]El Proyecto "Hacia la sustentabilidad alimentaria: reconstruyendo la coexistencia de diferentes sistemas alimentarios en América del Sur y África" financiado por el SNF, en un consorcio entre: (La Universidad de Berna-Suiza, El Instituto de Estudios Pos-Grados de Ginebra-Suiza, COMPAS-Bolivia, CETRAD-Kenya, La Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro –Brazil, la Universidad Nacional de Colombia, the Millar Institute for Transdisciplinary and Development Studies-Ghana, and the University of Zambia) tiene como objetivos 1) proporcionar conocimientos científicos basados en evidencia, para la elaboración y la promoción

de Desarrollo y Medio Ambiente de la Universidad de Berna, Suiza, se inició el 2015, con el objetivo de contribuir a los debates académicos relacionados con la seguridad, soberanía y sustentabilidad alimentaria, así como incidir en las políticas públicas y la elaboración de leyes, mediante el análisis de las complejas interacciones entre los sistemas alimentarios coexistentes: indígena campesino, agroecológico y agroindustrial.

El proyecto propone una noción amplia de sustentabilidad alimentaria basada en cinco dimensiones: (1) la seguridad alimentaria, (2) el derecho a la alimentación, (3) la reducción de la pobreza y la desigualdad, (4) el desempeño ambiental y (5) la resiliencia socio-ecológica.

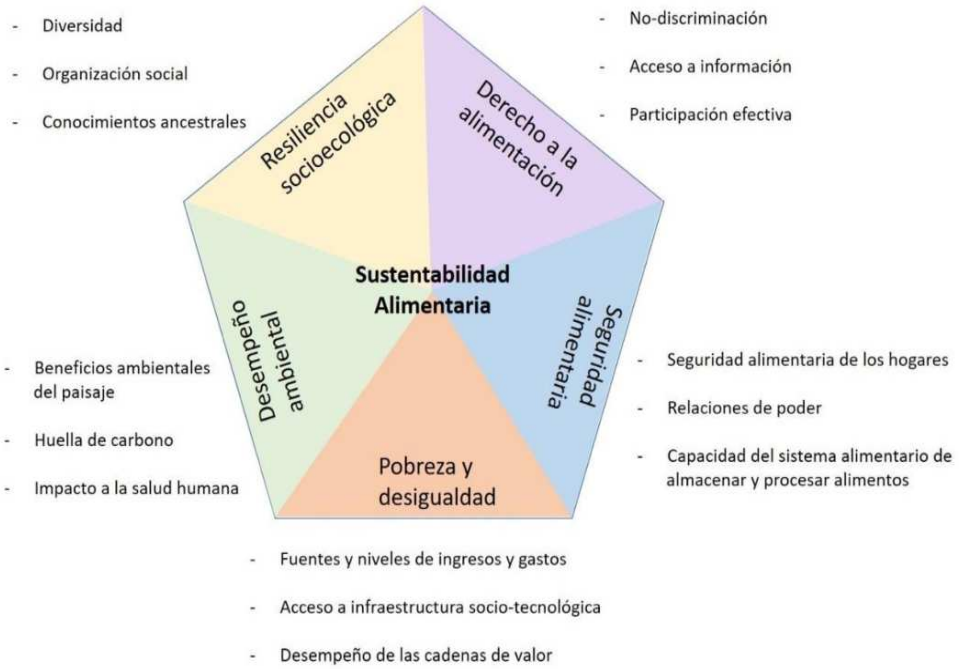
En los primeros cuatro años, a traves de investigaciones transdisciplinares doctorales, el proyecto desarrolló una herramienta de evaluación denominada "Food Sustainability Assessment Framework (FoodSAF)," basada en las cinco dimensiones de sustentabilidad alimentaria y sus respectivos indicadores descritos en la Grafica 1, que pueda ser utilizada por actores no científicos, con el proposito de encontrar innovaciones y opciones de políticas, para hacer más sustentables los sistemas alimentarios, en un contexto socioterritorial determinado.

A partir del concepto de sustentabilidad alimentaria, el proyecto para Sudamérica y África ha considerado 5 dimensiones para medir la sustentabilidad alimentaria que son: la reducción de la pobreza y la desigualdad, el derecho a la alimentación, la seguridad alimentaria, la resiliencia socio ecológica y el desempeño ambiental. A partir de estas 5 dimensiones, entre el año 2015 y el 2018, se han realizado investigaciones de tesis doctorales en 3 contextos territoriales en Bolivia (los GAM de Samaipata, Cabezas y San Pedro) y 2 en África, Kenia (Umande) y Zambia (Magoboo), identificando 15 indicadores, como se demuestra en la gráfica 1:

---

de estrategias de invocación y opciones políticas, para mejorar la sustentabilidad alimentaria de sistemas alimentarios (fase 1: investigación del 2015 al 2017); y 2) facilitar la colaboración entre y en sistemas alimentarios que existen en una misma área geográfica (fase 2: acción del 2018 al 2020).

Gráfica 1:
Dimensiones de la Sustentabilidad alimentaria para Sudamérica y África.



Fuente: Rist, S., Golay, C., Bürgi Bonanomi, E., Delgado Burgoa, J.M.F, Kiteme, B.P., Haller, T., Ifejika Speranza, C. (2016).

Los métodos para el uso de indicadores de la evaluación de la sustentabilidad considerando las 5 dimensiones, priorizaron la facilidad de su uso por personas que trabajan en la práctica y que quieren analizar la sustentabilidad de algún sistema alimentario. Esto implicó la comprensión del indicador por todos los actores locales, partiendo de ejemplos a partir del contexto sociocultural y territorial, haciendo uso de explicaciones lo menos teóricas posibles y que sean de facil manejo por las instituciones (ONGs, Fundaciones, funcionarios públicos y otros), participaron facilitando su

comprensión y discusión de los indicadores y de las cinco dimensiones, siendo necesario muchas veces precisar los planteamientos y análisis propuestos. En el cuadro 1 se presentan los métodos participativos para la evaluación de la sustentabilidad alimentaria a partir de preguntas guías elaboradas en las investigaciones doctorales en África y Sudamérica.

A continuación se presenta en el cuadro 1 una breve descripción de las preguntas guías por cada dimesión:

Cuadro 1.
Indicadores de sustentabilidad alimentaria con preguntas guía

Indicador	Pregunta guía
1. No-discriminación	Situación de la discriminación en producción/distribución/consumo (ej. género, edad, nacionalidad, incluyendo carga de trabajo, acceso a recursos…)
2. Acceso a información	Situación de acceso a información sobre producción/distribución/consumo de alimentos (incluyendo conocimientos locales, ancestrales o tradicionales) que consideren la comunicación interna y externa
3. Participación efectiva	Posibilidad de participación en la elaboración de políticas sobre producción/distribución/consumo de alimentos
4. Seguridad alimentaria al nivel de los hogares	Situación de seguridad alimentaria en las familias (si siempre hay lo suficiente en cantidad y calidad)
5. Relaciones de poder	Situación de grupos y actores más o menos poderosos y como impactan a la seguridad y soberanía alimentaria (en diferentes eslabones de las cadenas). Cuáles son los actores que más influyen en la seguridad y soberanía alimentaria
6. Capacidad del sistema de almacenar y	Situación de conocimientos y tecnología para asegurar prácticas integrativas post-cosecha (mejorar almacenamiento, procesamiento y

procesar alimentos	comercialización), diferenciando los externos e internos.
7. Fuentes y niveles de ingresos y gastos	Situación de los hogares (precios para productos, en los mercados...) para diferentes grupos sociales. Incluir mecanismos de reciprocidad (Ayni, minka, trueque…)
8 Acceso a infraestructura socio-tecnológica	Situación de acceso p. ej. a riego, insumos para producción, financiamiento, transporte, mercados, educación, extensión y otros que tienen que ver con soberanía alimentaria y tecnológica
9. Desempeño de las cadenas de valor	Contribución de las cadenas de valor a la distribución equitativa del valor generado a lo largo de la cadenas
10. Manejo del paisaje	Situación de la diversidad de la vegetación, suelos y agrobiodiversidad): respuestas de actores y visitas a lugares de producción
11. Huella de carbono (o huella de agua)	Energía fósil que se usa en la cadena de valor, distancia que viajan los alimentos. Si se evalúa la huella del agua: cantidad de agua que se usa en los procesos
12. Impacto a la salud	Situación de impactos (positivos y negativo) a la salud en producción, distribución, consumo, intra- e intercultural
13. Capacidad de amortiguación	Situación de la diversidad biocultural, tangible e intangible, en el sistema a lo largo de la cadena de valor: cultivos, productos, platos, fuentes de ingreso, conocimientos y otros temas que permitan innovaciones
14. Auto-organización social	Situación de organización (p. ej. en variedades, productos, comidas, en fuentes de ingreso, prácticas de reciprocidad, de conocimientos y otros temas que permitan innovaciones)
15. Capacidad de aprendizaje y adaptación	Patrimonio de conocimientos e identidad (p. ej. conocimientos locales y ancestrales o tradicionales, ecológicos, estructuras, procesos, personas sabias y expertos locales...)

Una acción piloto para la transformación del sistema alimentario (APT) consiste en la evaluación participativa de la sustentabilidad de un sistema a alimentario con la herramienta FoodSAF, y en una inversión directa tanto de presupuesto como de capital humano. Hacia la sustentabilidad alimentaria, en una iniciativa local con alto potencial de hacer un sistema alimentario más sustentable y que tenga una incidencia política en miras a su replicabilidad. Se ha basado en la investigación participativa revalorizadora sobre el sistema alimentario, en innovaciones a partir de los saberes locales identificados y políticas públicas municipales y normas locales que influyen en su sustentabilidad. (Delgado y Jacobi, 2108:21)

En los años 2018 y 2019 se iniciaron una serie de ATPs, actuando directamente con las comunidades u organizaciones locales, con el fin de mejorar la sustentabilidad de los sistemas alimentarios. Estas acciones están en proceso de desarrollo hasta junio del 2021, ofreciendo muestras de transformaciones a nivel local, para ejemplos. Las APTs forman parte de la espiral de cambio, donde cada acción pasa por un proceso de deliberación colectiva, se identifican las necesidades para transformar una o más dimensiones e indicadores, hacia la recomposición que incorpora atributos de sustentabilidad alimentaria.

En Sudamérica se desarrollaron 5 experiencias: 1) en Bolivia (Sucre y Samaypata), en Colombia 1 (Velez y Susa) y en Brasil 2 (Casa Nova y Seara). Cada una de las experiencias de transformación cuenta con sus peculiaridades, en términos de fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades. Todas ellas aportan a la composición de alternativas para la sustentabilidad alimentaria.

Dentro de las experiencias se aplicaron herramientas metodológicas particulares, cada una de ellas están en este momento siendo sistematizadas, para su análisis, porque son insumos valiosos para la creación de una guía de FoodSAF. Durante el proceso se tomaron los indicadores más sobresalientes de las 5 dimensiones, aquellos que contenían resultados elevados y aquellos con los resultados más bajos, para definir colectivamente las acciones para

transformar el sistema alimentario hacia su sustentabilidad. Teniendo una primera evaluación de los resultados consideramos fundamental compartirlo, difundirlo y enriquecerlo a través de la creación de la red glocal de sustentabilidad alimentaria y dialogo intercientifico para America Latina y el Caribee, pero además para cuadyuvar al surgimiento de nuevas propuestas de acción, programas de investigación y desarrollo, además de programas de formación continua intercultural y descolonizadora, que vayan desde el nivel técnico hasta el postgrado, habiendo surgido varias ideas en el I Encuentro de Sustentabilidad alimentaria realizado en Sucre.

En el marco del VI Congreso Latinoamericano de Etnobiología realizado entre el 23 al 28 de septiembre del 2019 en la ciudad de Sucre- Bolivia, organizado por la Sociedad Latinoamericana de Etnobiología, la Comunidad Pluricultural Andino Amazónico para la Sustentabilidad, el Centro de Desarrollo y Medio Ambiente de la Universidad de Berna-Suiza y la Universidad Real, Mayor y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca como anfitrión, se realizó un Encuentro pre-congreso, del proyecto de sustentabilidad alimentaria con participación de los socios de Bolivia, Colombia y Brasil, como expositores de sus experiencias e invitados especiales, que aportaron al análisis y discusión de una de las 6 líneas temáticas convocadas en el congreso denominada: Sistemas alimentarios sustentables, agroecología y sabiduría indígena para la seguridad y la soberanía alimentaria en la cual nace la Red Glocal de sustentabilidad alimentaria y dialogo intercientifico que cuenta con un plataforma virtual para la sustentabilidad alimentaria.

La creación de una Red Glocal de Sustentabilidad Alimentaria, surge por la necesidad de articular iniciativas de diversos actores e instituciones vinculados a la seguridad y soberanía alimentaria, en la perspectiva de compartir experiencias y avances locales para transformar sistemas alimentarios que coexisten en contextos territoriales, políticos y socioeconómicos concretos, en sustentables, desde sistemas alimentarios agroindustriales hasta sistemas agroecológicos e indígenas campesinos. El término glocal es asumida en el marco de la red, para indicar una conexión simultanea entre lo global y lo local.

La diferencia cualitativa que hace relevante la Red Glocal de Sustentabilidad Alimentaria y Dialogo intercientifico, es poder pensar en comunidades de conocimiento y reflexión epistemológica, que permitan vislumbrar alternativas al sistema alimentario agroindustrial y al sistema capitalista dominante buscando el desarrollo sustentable como interfase al vivir bien.

Esta red tiene potencial para recuperar experiencias en los territorios, innovar conocimientos y tecnologías a partir de la revalorización de los saberes locales y/o ancestrales, elaborar estrategias de cambio en las políticas públicas generando normas y leyes que favorescan la sustentabilidad alimentaria y que logren cambios en los pueblos, asegurando su alimentación, haciendolos más soberanos en su toma de decisiones, que a su vez fortalecen los marcos teórico metodológicos en procesos de formación continua intercultural y descolonizaror en todos los niveles, principalmente en los técnicos, licenciatura y postgrado.

La red es valiosa en la conexión entre lo local y lo global, por esa razón se denomina Glocal, siendo esta propuesta sustancialmente distinta a otras redes porque se concentra en el fortalecimiento, interacción y diálogo de saberes e intercientifico, considerando los saberes locales y la sabiduría existente en los pueblos y naciones indígenas de America LatinA y África en forma horizontal y de mutuo respeto con el conocimiento científico impartido por la academia, a lo que se ha denominado y asumindo en Bolivia como diálogo intercientífico.

El obetivo de la red glocal es promover la sustentabilidad alimentaria y el dialogo intercientifico en el marco de las políticas, programas y proyectos de seguridad y soberanía alimentaria existentes en América Latina y el Caribe que articule a organizaciones de base comunitaria, gubernamentales (con competencia sobre la alimentación, educación superior, ciencias y tecnologías), académicos e instituciones de educación y desarrollo (universidades, institutos, fundaciones y ONG) que trabajan en buscar la colaboración y el aprendizaje entre sistemas alimentarios sustentables para resolver desafíos glocales de inseguridad

alimentaria y perdida de soberanía alimentaria para lograr la sustentabilidad alimentaria.

Actualmente la red glocal esta compuesta por 840 miembros pertenecientes a 132 universidades, 69 instituciones punlicas, 48 instituciones privadas y 69 organizaciones sociales de 20 paises de America y 4 de Europa.

Recientemente el Fondo Suizo para la investigación Científica aprobó un proyecto denominado "Academia virtual para la sustentabilidad alimentaria: formación, práctica y difusión de la evaluación participativa del sistema alimentario en América Latina y África" en la cual se implementara 5 cursos virtuales para la sostenibilidad alimentaria y la aplicación de FoodSAF (uno en Suiza, dos en África y dos en América Latina), aplicando la metodología FoodSAF (Evaluación de la Sustentabilidad Alimentaria) en instituciones de formación académica en Bolivia, Colombia, Kenya y Nigeria.

Consideramos que tanto la red glocal para la sustentabilidad alimentaria en América Latina y el Caribe, la evaluación de la sustentabilidad alimentaria y la academia virtual para la sustentabilidad alimentaria, son experiencias que están en proceso de análisis y difusión, por lo que se invita a los académicos latinoamericanos que han asumido las perspectivas del pluralismo epistemológico, el diálogo de saberes e intercientífico y la transdisciplinariedad, profundizar estas temáticas que pueden aportar a la educación y a consolidar resistencias a las políticas neoliberales desde la formación en alianzas con territorios donde la participación organizada de los movimientos sociales es fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

AGRUCO (2011) Agroecología y desarrollo endógeno sustentable para vivir bien : 25 años de la experiencia de AGRUCO, Cochabamba, Bolivia , AGRUCO.

Argueta, A., Peimbert G. (2015) La ruptura de las fronteras imaginarias o de la multitrasdisciplina, México, UNAM/Siglo XXI.

Argueta, A., Márquez, M. y Puchet M. (2018) Protección, desarrollo e innovación de conocimientos y recursos tradicionales, México, UNAM.

Argueta, A., Corona, E., Hersch, P. (2011) Saberes colectivos y dialogo de saberes en México, Cuernavaca-México, UNAM-CRIM/Foncicyt/Conacyt/Universidad Iberoamerica de Puebla.

COMPAS (2020): https://compasbolivia.org/red-glocal-de-sustentabilidad-alimentaria-y-dialogo-de-saberes/

Colonna P., Fournier, S., and Touzard, J. M. (2013) Food Systems, in Food System Sustainability: Insights from DuALIne, C. Esnouf, M. Russel, and N. Bricas, Editors. (Cambridge: Cambridge University Press.)

Delgado, F., Rist, S.y Escobar, C. (2010) El desarrollo endógeno sustentable como interfaz para implementar el vivir bien en la gestión pública boliviana, La Paz- Bolivia, Plural Editores.

Delgado, F., Delgado, M. (2014) Vivir bien en los Andes bolivianos. Aportes de los sistemas agroalimentarios y las estrategias de vida de las naciones indígena originario campesinas a politicas de seguridad e soberania alímentaria,La Paz-Bolivia. Plural Editores.174 pp.

Delgado, F. y Escobar, C. (2006) Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios. La Paz. Bolivia: AGRUCO/plural editores. 292 pag.

Delgado F. (2006) El dialogo intercultural e ínter científico: un nuevo marco teórico para el desarrollo endógeno sostenible y la reforma universitaria. En: Revista de Agricultura Nº 38, año 58, diciembre. Cochabamba-Bolivia.

Delgado, F. y Tapia, N. (1998) Políticas, estrategias y gestión de la investigación en agroecología y revalorización de saber local para un desarrollo sustentable. Serie memoria Nº 5. Cochabamba: AGRUCO-UMSS.

Delgado, F., Bilbao, J., Mariscal, J., Gianela, C., Arguello M., Rist, S., Lan, S., Flores, J. (2009) Los Andes: la montaña que se

ilumina y los caminos bioculturales. En: revista Biodiversidad y cultura en los Andes, Nº1. Cochabamba-Bolivia: BioAndes.

Delgado, F., Rist, S. (2016) Ciencias, dialogo de saberes y transdisciplinariedad: Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo, La Paz- Bolivia: Plural editores. 377 pp.

Delgado, F., Mariscal, J. (2006) Educación intra e intercultural: alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora, La Paz- Bolivia: Plural editores

Delgado, F. y Ricaldi, D. (2012) Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: Cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno. Serie cosmovisión y ciencias 5. La Paz- Bolivia: Plural editores. 262 pp.

Delgado, F., Tapia, N., Ricaldi, D. (2012) Diálogo intercultural sobre la vida y la muerte, Serie cosmovisión y ciencias 6. La Paz-Bolivia: Plural editores. 54 pp.

Delgado, F., Jacobi, J., Llanque, A., Silvestre, C. (2019) Red glocal de sustentabilidad alimentaria y dialogo de saberes en Latinoamérica. Cochabamba-Bolivia. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1BU9N1RnQoRdAQL9kdPAkmUwDZBDzeSsd/view?usp=sharing

Escobar, C. y Lisperguer, G. (2006) Innovaciones metodológicas para el diálogo intercultural intercientífico: la perspectiva transdisciplinar y el enfoque ínter metodológico. En: Revista de Agricultura 38. Cochabamba-Bolivia.

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA (2016) Plan de Desarrollo Económico y Social 2016-2020 en el Marco del desarrollo Integral para Vivir Bien, Ley 786, La Paz (9 marzo de 2016).

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA (2012) Ley marco de la madre tierra y el desarrollo integral para vivir bien, Ley 300, La Paz (15 octubre de 2012).

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA (2010) Ley Marco de Autonomías y Descentralización "Andrés Ibáñez", Ley 031, La Paz (19 julio del 2010).

Guarachi, G. (2015) Concepciones y concreciones del vivir bien. Tesis para obtener el título de magister en: Agroecología, cultura y desarrollo endógeno sustentable en Latinoamérica. FCAPyF-UMSS. Pp.51-53.

Haverkort, B., Delgado, F., Shankar, D. y Millar, D. (2013) Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento. La Paz, Bolivia: Plural editores. 237 pp.

Haverkort, B. y Reijntjes, C. (2006) Moving Worldviews: Reshaping sciences, policies and practices for endogenous sustentable development, Leusden-Notherlands.

Haverkort, B. y Hiemstra, W. (2000) Comida para el pensamiento. Visiones antiguas y experiencia nuevas de la gente rural.

Haverkort, B., K. Van't Hooft, y Hiemstra, W. (2003) Antiguas raíces, nuevos retoños. El desarrollo endógeno en la práctica, La Paz-Bolivia, Prural Editores.

Haverhort, B. y Reijntjes, C. (2011) Moviendo Visiones de Mundo: Reformando ciencias, políticas y prácticas para el desarrollo endógeno sustentable, Serie Cosmovision y Ciencias 4, La Paz-Bolivia, Prural Editores.

Catacora, G., Llanque, Johanna, J., Delgado, F. (2016). Food sovereignty: reflections from different food systems in Santa Cruz, Bolivia. Revista NERA, 19(32), pp. 170-194. Universidade Estadual Paulista

Johanna, J., Wambugu, G., Ngutu, M., Augstburger, H., Mwangi, V., Llanque, A., Otieno, S., Kiteme, B., Delgado, F. Rist, S. (2019). Mapping Food Systems: A Participatory Research Tool Tested in Kenya and Bolivia. Mountain Research and Development, 39(1), R1-R11. International Mountain Society 10.1659/MRD-JOURNAL-D-18-00024.1

Jacobi, J. Mukhovi, S. Llanque, A., Toledo, D., Ifejika, Chinwe, Augstburger, H., Delgado, F., Kiteme, B., Rist, S. (2019). Actor-specific risk perceptions and strategies for resilience building in different food systems in Kenya and Bolivia.

Regional environmental change, 19(3), pp. 879-892. Springer 10.1007/s10113-018-1448-x

Jacobi, J., Mukhovi, S., Llanque, A. Augstburger, Käser, F., Pozo, Ngutu, P., Delgado, Freddy; Kiteme, B., Rist, S., Ifejika Speranza, Ch., (2018). Operationalizing food system resilience: An indicator-based assessment in agroindustrial, smallholder farming, and agroecological contexts in Bolivia and Kenya. Land use policy, 79, pp. 433-446. Elsevier Science 10.1016/j.landusepol.2018.08.044

Latorre Iglesias, E. L., Castro Molina, K. P., Potes Comas, I. D. (2019). Las tic, las tac y las tep: innovación educativa en la era conceptual. Universidad Sergio Arboleda, Bogota.

Mendieta, N., Sanchez X.(2019) Acción piloto para la transformación (APT) de la sustentabilidad alimentaria del municipio de Vélez-Santander (Colombia). Vélez-Colombia. Disponible en: https://compasbolivia.org/wp-content/plugins/pdf-poster/pdfjs/web/viewer.php?file=https://compasbolivia.org/wp-content/uploads/2019/12/APT-V%C3%89LEZ.pdf&download=true&print=false&openfile=false

Millar, D., Kendie, S., Apusigah, A., Haverkort, B. (2006) African Knwledges and Sciences: Understanding and supporting the ways of knowing in Sub-Saharan Africa, Compas series Worldviews and sciences 3, Barneveld, the Netherlands.

Max-Neef, M. (2004) Fundamentos de la transdisciplinariedad. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.

San Martin, J. (2000) Reflexiones y Apuntes sobre Revalorización del Conocimiento Campesino, AGRUCO, Serie Tecnica, Bolivia.

San Martín, J. (1997) En la busqueda del enfoque para el desarrollo rural autosostenible, Cochabamba, AGRUCO/UMSS/FCAyP/COSUDE/IC.

Santos, B. (2009) Una epistemologia del sur, México, CLACSO-Siglo XXI.

San Martin, J. (1997) Ukamapi: en la búsqueda del enfoque para el desarrollo rural autosostenible. Serie La vida en las comunidades Nº1. Cochabamba-Bolivia: AGRUCO.

Vargas, F. y Delgado, F. (2005) Reforma universitaria y educacion intra e intercultural: hacia un nuevo pardigma de la educación superior en Bolivia y latinoamerica. En: Revista de agricultura Nº 36, Facultad de Ciencias agrícolas, pecuarias, forestales y veterinarias. año 56, diciembre . Cochabamba-Bolivia.

Red Glocal de Sustentabilidad Alimentaria y Dialogo de Saberes (2020): https://redglocal.org/

Rist, S., Golay, C., Bürgi Bonanomi, E., Delgado Burgoa, J.M.F, Kiteme, B.P., Haller, T., Ifejika Speranza, C. (2016). Rumbo a la sostenibilidad alimentaria: Reformando la coexistencia de diferentes sistemas alimentarios en Sudamérica y África. Documento proyecto.

Tapia. N. (2016) El diálogo de saberes y la investigación participativa revalorizadora: Contribuciones y desafíos al desarrollo sustenible. En Delgado, F., Rist, S. (2016) Ciencias, dialogo de saberes y transdisciplinariedad: Aportes teóricos metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo, La Paz- Bolivia: Plural editores

Vargas, F. y Delgado F. (2005) Reforma Universitaria y Educación intra e intercultural: Hacia un nuevo paradigma de la educación superior en Bolivia y Latinoamérica.

Villareal-Villa, S., Gacia Guliany, J., Hernandez-Palma, H., Steffens-Sanabria, E. (2019), Competencias Docentes y Transformaciones en la Educacion en la Era Digital. Formacion Universitaria 12(6), 3-14.

Tecchio, A., Llanque, A. (2019) Avaliação da Sustentabilidade Alimentar (FoodSAF) e Proposta da Ação Piloto de Transformação da Cadeia Produtiva de Queijo Artesanais e Derivados Feitos com Leite Cruem Seara/SC/Brasil. Seara-Brasil. Disponible en: https://compasbolivia.org/wp-content/plugins/pdf-poster/pdfjs/web/viewer.php?file=https://compasbolivia.org/wp-content/uploads/2020/02/ATP-Seara.pdf&download=true&print=false&openfile=false

Towards Food Sustainability: Reshaping the Coexistence of Different Food Systems in South America and Africa – Project Description. Towards Food Sustainability Working Paper No. 1. Bern, Switzerland: Centre for Development and Environment (CDE), University of Bern.

AGROBIOCULTURALIDADE, CAMPESINATO E ASSOCIATIVISMO NOS BIOMAS DA BAHIA

Aurélio José Antunes de Carvalho[9]

O tema Agrobioculturalidade, Campesinato e Associativismo nos Biomas da Bahia[10], por assim dizer, é muita coisa junta para "um só socó coçar!". Porém, vamos tentar "debulhá-lo", pois a temática traz entre si relações que estão amarradas com embiras do reconhecimento do camponês como sujeito de um processo que possibilitou à humanidade grandes feitos na agricultura com a produção extraordinária de um patrimônio genético inigualável em seus territórios que garante alimentação para as pessoas. Por conta do exposto, Pinheiro (2018) reconhece o(a) camponês(a) como um ser ultrassocial. Com efeito, toda razão e crédito são atribuídos a esta constatação. Resumindo, o campesinato com sua humildade (adjetivo que se origina na palavra latina *húmus*, que deu origem ao vocábulo homem, humilde e que significa terra), com este predicativo, marcante na categoria que assegurou a alimentação para todas as sociedades e possibilitou as mais variadas expressões e atividades humanas: artes, desportos, filosofia, ciências e outras tantas. Ao longo dos séculos, gerações de agricultores desenvolveram sistemas agrícolas complexos, diversificados e localmente adaptados (ALTIERI, 2012).

Ademais, faz-se necessário, também, recorrer às vivências de projetos executados e orientados pela concepção de Paulo Freire (1983, 1987) e de leituras de autores engajados de forma semelhante: emancipatória, decolonial e dialógica, de modo que favoreça a valorização dos saberes existentes e produza a disseminação e o

[9] Professor IF Baiano *Campus* Santa Inês, engenheiro agrônomo, licenciado em química, doutor em Ciências Agrárias, líder do grupo de Pesquisa e Estudos Sobre Lavouras Xeófilas (grupo Xerófilas) CNPq/ IF Baiano. Integrante da Red Latinoamericana de Defensa Biocultural, atua no campo agricultura familiar e agroecologia, comunidades tradicionais. E-mail: aurelio.carvalho@ifbaiano.edu.br.

[10] Texto elaborado para o I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER, sob a coordenação-geral do prof. Heron Ferreira Souza, jovem e dinâmico professor que muito honra o IF Baiano *Campus* Serrinha.

reconhecimento da agroecologia enquanto abordagem científica da agricultura e, ao mesmo tempo, movimento (ALTIERI, 2012) dialético entre teoria e prática, entre saberes e conhecimentos, que promovam e garantam soberania e segurança alimentar para superação das formas e sistemas de opressão que vigoram na sociedade brasileira e em grande parte do mundo.

Ao destrinchar o termo Agrobiocultura, tem-se AGRO em relação ao campo, camponeses, agroecossistemas, enquanto que BIO refere-se à vida, à diversidade, e CULTURA, uma exclusividade do ser humano, dinâmica, com fluxos e refluxos, que tece, que passa de geração a geração, que tem raízes nos antepassados, mas que assume vários contornos. Elemento que traz o tradicional, mas não o tradicionalismo, que é conservador.

Agrobioculturalidade alude a essa dinâmica, ao(à) camponês(a) e seus territórios que, no caso da Bahia, situam-se em três biomas: Caatinga, Mata Atlântica e o Cerrado. O campesinato que ora conhecemos surge num panorama de domínio do latifúndio, margeando grandes plantações ou grandes criatórios de gado bovino. Eles se assentaram, produzindo principalmente alimento, comida para a população local e áreas urbanas. E assumindo inúmeras funções: extratores, roceiros, criadores, e.g., leite de mangaba e pó da palha de carnaúba no além São Francisco (Oeste da Bahia), Cerrado; criatórios de gado, na Caatinga; plantio de banana, inhames, cacau e cana, na Mata Atlântica.

Então, esses ambientes foram interferindo, interagindo sobre homens/mulheres, e estes sobre o ambiente com diversas variantes a partir de suas atividades e fazeres cotidianos: vaqueiros, roceiros, catingueiros, mateiros, geraizeiros, veredeiros, barranqueiros, fiandeiras, pescadores dos rios e do litoral; e trazem seus artefatos puçás, arreios, fusos, teares, tipitis, panacuns, caçuás, capangas, aiós, matulas, urupemas, munzuás; acrescidas de suas cantingas: coco, samba de roda, pífano, quadrilhas, e de comidas: melaço, coalhada escorrida, canjicas, etc.

De fato, para permanência em um território, os povos desenvolveram práticas associativas formais e, outrora mais comuns, as não-formais, e.g., "roubo das roças", que é o mutirão surpresa –

sem que o dono da roça saiba, ele é pego de surpresa –, baleia ou batalhão e mutirões. Hábitos, práticas, artefatos que amalgamaram contribuições dos portugueses, dos povos africanos e dos indígenas, brotando vínculos afetivos, cultivos e formas de uso da terra. Mais recentemente, surgiram as associações, cooperativas e os sindicatos não tutelados pelos governos, advindos, em sua maioria, das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) sob a influência da Teologia da Libertação, no fim da década de 1970, e se ampliaram com o processo de abertura e democratização no país na década de 1980. Há registros, também, de décadas anteriores, datadas entre 1940-1950, de trabalhos influenciados pelo Partido Comunista Brasileiro que atuava junto aos trabalhadores rurais, e.g., Sindicato dos Canavieiros no Recôncavo.

Por seu turno, um conceito que ancora o estudo em tela foi elaborado por Paul Little (2002), professor da UNB, diz respeito à Cosmografia que engloba ao uso da terra, o regime de propriedade, a história de ocupação, associado à memória, valores, vínculos afetivos fornecem o alicerce a defesa dos territórios. Decerto, constituir um território camponês dentro de uma estrutura dominada pelo latifúndio é uma forma de resistência. Nesse contexto, os camponeses produzem/geram a agrobioculturalidade. Esta assume dentro de si a imbricada trilogia apontada e definida por Toledo e Bassols (2015): K-C-P (K= *Cosmo*; C = *Corpus* e P = *Praxis*), sendo K, valores, crenças; C, conhecimento, saberes que geram e determinam a prática, hábitos, o saber fazer que vem de um processo histórico de testes e observação gerando a práxis (P).

Quanto mais variada for essa agrobioculturalidade, mais diversidade temos em relação aos agroecossistemas e povos do campo. A agrobiodiversidade que concerne a todos os componentes da diversidade biológica manejada pelo ser humano, abarcando a diversidade de plantas, animais e microrganismos, nos níveis genéticos, de espécies, de ecossistemas que são necessários para sustentar as funções-chaves de agroecossistemas, conceito advindo do *The Secretariat of the Convention on Biological Diversity* – Secretariado da Convenção sobre diversidade Biológica – (2000). Por sua vez, a diversidade de grupos humanos e suas variadas culturas e etnias

promovem a agrobiodiversidade, ou seja, quanto mais diversas e diferenciadas forem as culturas, os hábitos e os valores, decerto, será encontrada mais agrobiodiversidade (RIBEIRO, 2003; TOLEDO; BASSOLS, 2015).

Enveredando nesse contexto, surgem a agrobioculturalidade e os sujeitos desse processo: os camponeses e as camponesas, profundos conhecedores do ambiente local, chegando a assumir identidades de seus territórios, e.g., caatingueiro (Caatinga); mateiro (Mata Atlântica) e geraiszeiro (gerais) dos Cerrados, veredeiros, acepção às veredas, diz respeito às populações tradicionais que moram e têm relações bem particulares com a área dos buritizais (Cerrado), permeado de riachos de águas claras e solos arenosos.

Esses sujeitos detêm conhecimentos impressionantes. Um saber intergeracional sobre vegetação, solos, fauna local, seu uso e potencialidades; do desenvolvimento ontogenético de plantas; uso alimentício e medicinal, dentre outros. Foi nesse cenário, numa oficina na área de Caatinga, que uma senhora da comunidade de Jaboticaba, município de Quixabeira - BA, fez um apanhado acerca da fenologia do licuri (*Syagrus coronata*). Segue trecho de seu relato transcrito no *Manual do Licuri* (2016):

> "Nasci e cresci no meio do licuri. Primeiro ele faqueia, cresce a buza, abre a flor, que é visitada pelo sanharó, arapuá. Vai um mês e os cachos ficam cheios de licuri, com mais ou menos três meses, eles estão maduros [...]" (CARVALHO; FERREIRA; ALVES, 2016, p. 25).

O trecho acima diz muito para um observador da academia, pois a senhora expõe o processo com propriedade, ao dizer: "primeiro ele faqueia" (referindo-se à forma de uma faca) – a inflorescência, em seu estádio inicial, ainda apontado; depois, forma a buza – a inflorescência, crescida, fechada, em forma de um búzio; e, por fim, abrem-se as flores e há o fenômeno de atração de agentes polinizadores. Dessa maneira, ela apresenta todo o espaço temporal até se efetivar o amadurecimento dos frutos. Isso se traduz no aspecto do camponês(a) que, antes de tudo, é um(a) experimentador(a), um(a) observador(a). Tais constatações embasam a pesquisa acadêmica e

demonstram dimensões em que a agrobioculturalidade pode auxiliar no avanço e desenvolvimento do ensino, da aprendizagem conjunta, da ciência e da tecnologia, especialmente, em ambiente eivado pela perda da biodiversidade, passando por mudanças climáticas e avanço da desertificação no semiárido.

Ao retomar outro processo – a domesticação dos seres vivos –, esta interação também transformou as populações de plantas e de rebanho de animais úteis ao ser humano, foi a base de constituição da agricultura (MOZOYER; ROUDART, 2010) com papel de relevância das mulheres. De fato, tal processo, ainda em curso, não se encontra, portanto, estático ou finalizado. Trata-se de algo dinâmico e correlacionado às culturas dos povos do campo. Eminentemente oriundo de uma gênese biocultural que se deságua em agrobiocultural, e.g., entre os Kiriri em Banzaê - BA e entre agricultores familiares camponeses de Monte Santo-BA. No primeiro exemplo, presencia-se o início de uma domesticação de uma planta: membros do grupo Kiriri pegaram o inhame do raso (*Dioscorea* sp.), na caatinga próxima a uma área de arenito, e iniciaram a plantar esta espécie em seus quintais. No segundo, por sua vez, na região de Monte Santo, há uma família camponesa trabalhando no manejo do mocó (*Kerodon rupestris*), um roedor da caatinga, de carne muito apreciada. Fazem isso mesmo na contemporaneidade, que uniformiza cultivos e raças de animais, que cria e amplia a erosão genética. Ao arrepio desse curso, ainda vivencia-se a domesticação das espécies executadas pela agricultura familiar camponesa.

Por sua vez, vale destacar que, em muitas comunidades tradicionais, especialmente no semiárido baiano, há processos organizativos que contribuíram para garantir a integridade de seus territórios e que trabalham com a melhoria da renda e da convivência com a seca. Essas organizações possuem sensibilidade e têm clareza da importância de suas variedades locais e dos animais crioulos. Estes são expressões da ancestralidade, da cultura e da história de suas comunidades.

Por seu turno, o(a) agricultor(a) – experimentador(a) que por conta própria – vai testando, verificando, selecionando e vai constituindo o patrimônio genético local: *on farm*. Isso é muito

importante diante das ameaças das mudanças climáticas. Na zona rural do município de Milagres na Bahia, a Associação de Agricultores Familiares no Jatobá (APOJ) está levantando espécies de bromélia e cactos locais, testando sua multiplicação. A bromélia frutífera já está sendo objeto de pesquisa acerca de sua reprodução e incipiente cultivo a ser pensado e testado com a inserção de camponeses experimentadores. É o reconhecimento do saber camponês, a importância do pensamento de Paulo Freire (1983, 1987), que ilumina a prática de pesquisadores/extensionistas que, sob a pedagogia de trabalho com o povo, a horizontalidade dialógica do conhecimento, reconhece e valoriza elementos de reconhecimento e valorização da cultura existente.

Certamente, a forma de pensar supramencionada vai interferir, por exemplo, na produção das tecnologias sociais, na soberania e na segurança alimentar, representadas na diversidade de sementes e de cultivos existentes; no surgimento das raças crioulas de animais, dentre elas: o pé-duro, a galinha pelouco, o suíno piau, a cabra nambi, etc. Elementos associados à adaptabilidade, à resiliência e à resistência, produzidos pela interação entre aspectos ambientais e de manejo. Isso é um produto agrobiocultural, processo interativo entre sociedade e grupos humanos, que interferem na coevolução de plantas e de animais manejados sob a interferência humana, que seleciona atributos desejáveis a partir de necessidades, de valores culturais.

Ao ser destituído ou expropriado de um território em suas diversas formas, perdem-se saberes, amplia-se a dependência, destitui-se de crenças/valores – como consequência, tem-se o estreitamento da base genética, a redução da agrobiodiversidade, a perda de agroecossistemas e da soberania alimentar; a colonialidade e o domínio dos opressores adquirem realce e relevância. Por isso, para dominar, é preciso desterritorializar. Daí a razão de a questão agrária ainda ser tão recorrente no Brasil; a luta pela terra é histórica desde que Pindorama, a terra das palmeiras, tornou-se Brasil.

Desterritorializar é desenraizar, é a destituição de forças que promovem a resistência, é impor uma descaracterização sobre o tradicional para transformar. Na contramão do processo de

desterritorrialização, num processo dialético, abrem-se caminhos para a etnogênese, favorecendo a retomada de posições e de territórios, que, por muitos anos, foram sequestrados: tem-se os Fundos e Fecho de Pasto, Quilombolas, a comunidade indígena Payayá na Chapada Diamantina, os Tupinambás na Serra do Padeiro, dentre outros tantos grupos dispersos nos biomas da Bahia. Interessante registrar que, demarcando essa insurgência, há um movimento ou articulação comunitária que muito tem contribuído para a (re)união dos povos da mata (Mata Atlântica): Teia dos Povos, uma rede de aglutinação dos povos tradicionais, incluindo quilombolas, indígenas e assentados que incorporam e reconhecem a agroecologia, as múltiplas dimensões da cultura, incluindo a espiritualidade e suas matrizes e múltiplas expressões no campo.

Sendo assim, associar o tema Agrobioculturalidade à formação de profissionais da área agronomia, ciências da terra e outros é fortalecer sementes de resistência contra a dominação. Por fim, falar de agrobioculturalidade é estar dialogando acerca da agricultura sob a base agroecológica, da educação do campo, de um campo com gente. Gente que produz e possuidora dos frutos de seu trabalho; capaz de gerar território com autonomia, organização, solidariedade, intergeracionalidade, valores opostos ao modelo colonizatório vigente. É, portanto, decolonizar o pensamento para irradiar ações emancipatórias de indivíduos, comunidades e pessoas.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3 ed. Revista e ampliada. São Paulo/Rio de Janeiro: Expressão Popular/AS-PTA, 2012.

CARVALHO, Aurélio José Antunes de; FERREIRA, Marcio Harisson dos Santos; ALVES, Josenaide de Souza. **Manual do licuri**. Salvador: Attema, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
LITTLE, Paul E. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Série Antropologia nº 322**. Brasília-DF: UnB, 2002.
MOZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. **História das agriculturas no mundo**: do neolítico à crise contemporânea. Tradução de Cláudia F. Falluh Balduino Ferreira. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: NEAD, 2010.
PINHEIRO, Sebastião. **Agroecologia 7.0**. [*S.L.*]: Fundação Juquira Candiru, 2018.
RIBEIRO, Silvia. Camponeses, biodiversidade e novas formas de privatização. *In*: CARVALHO, Horácio Martins de (Org.). **Sementes**: patrimônio do povo a serviço da humanidade. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2003. p. 51-72.
SECRETARIAT OF THE CONVENTION OF BIOLOGICAL DIVERSITY. Montreal: COP 5. Decision V5. 2000. Disponível em: www.cnd.int. Acesso em: 30 nov. 2020.
TOLEDO, Víctor M.; BASSOLS, Narciso Barrera. **A Memória Biocultural**: a Importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ETNOCONHECIMENTOS E TERRITÓRIOS[11]

Fábio Pessoa Vieira[12]

Particularmente, entendo que falar de Educação Profissional, a partir do que ela é, ou seja, do seu escopo – que é dialogar com as comunidades por intermédio do tripé de uma instituição de ensino superior, o que envolve ensino, pesquisa e extensão – é falar sobre uma forma de compartilhamento de conhecimento e saberes existentes no mundo, pensados em múltiplas escalas. Esses conhecimentos e saberes articulam-se para além do mundo do trabalho, vinculam-se ao cotidiano, com o vivido de cada homem e mulher que faz a educação acontecer.

Com esse entendimento de articulação com o cotidiano, com as experiências vividas, quero propor aqui pensarmos conjuntamente esta articulação a partir da escala do lugar. Isto não significa um desprezo a outras escalas, por entender que as relações que impactam no modo de ser e de viver na escala do lugar sofrem interferência de outras escalas, como as regionais, as nacionais, as globais, e que, além disso, há também as trocas que são possíveis, seja de conhecimento seja de mercadorias com essas outras escalas. Quando falo de trocas, não se trata, necessariamente, de troca de mercadorias, serviços, ou de pessoas, mas, sobretudo, de conhecimento. Portanto, a escolha que faço aqui não se trata de fechar, de isolar o lugar para os outros mundos que existem.

Então, por que a defesa do lugar? Inicialmente, por compreender que este é possuidor de singularidades, e reforçando a troca com outras escalas, para afirmar que o lugar não existe isolado por si só, à medida que permite ao ser humano manter-se conectado com outros lugares do mundo, com o próprio ser e com a Terra; é a

[11] Texto elaborado a partir da exposição no I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - I CIEPTER. Registro aqui o habitual e necessário agradecimento ao professor Heron F. Souza, ao IFBaiano e à toda Equipe de organização do evento.

[12] Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Ciências do Ambiente. E-mail: fpvieira@ufba.br.

escala de vida prioritária, de homens e de mulheres para outras possibilidades de produção do conhecimento. É no lugar que há uma relação de pertencimento, é a escala de acontecimento da vida, onde emergem saberes e fazeres, que ocorre como um contraponto ao processo de formação de conhecimento de um mundo que se pretende homogêneo.

O lugar que exponho aqui não se refere a objetos ou simplesmente a localizações. Trata-se de qualidade da experiência e do envolvimento com o mundo. Como trazem vários autores, da área da Geografia, como Eduardo Marandola Jr., Edward Relph, Yi-Fu Tuan, e tantos outros, entender o lugar como um espaço em que estão ligadas a sensação e a vivência de raízes e de segurança. Recorrendo a Marandola Jr. (2014, p. 230), uma definição de lugar "[...] mais do que um conceito científico de conteúdo abstrato, lugar se refere à mundanidade de nosso cotidiano, e por isso ele é fundamental quando pensamos o ser-no-mundo e a existência". Dessa forma, compreendo o lugar como um território de acontecimento, em que há um elo existencial entre o ser e o espaço e no qual ocorre uma multiplicidade de vivências que propiciam um envolvimento, em uma relação ética, expressada por um enraizamento, entre o ser humano e a Terra.

Pois bem, é a partir desse olhar sobre o lugar que percebo a singularidade de nossas experiências, que nossas vivências são singulares, e, que, portanto, as formas de se relacionar dos seres humanos com a Terra não são homogêneas. Compreendo haver uma multiplicidade de lugares, que propiciam uma diversidade de formas de produzir saberes e de conduzir o trabalho.

Nessa ideia de valorizar o lugar do saber, tendo como fundante as vivências e as relações de pertencimento, entendo que um tipo de saber em específico nos auxilia na ideia de pensar os conhecimentos produzidos a partir das pedagogias existentes e constituídas por homens e mulheres da zona rural, de várias localidades, em especial, zonas rurais do interior do Brasil, comunidades camponesas, indígenas, quilombolas, e tantas outras comunidades que historicamente têm os seus saberes subjugados.

A subjugação é quando me refiro, inclusive, aos processos educacionais constituídos nos espaços institucionais, como as escolas e as instituições de ensino superior. O recorte escalar que dou mais para as pedagogias presentes em espaço rural pode ser pensando de maneira análoga às periferias de grandes centros urbanos. No entanto, neste momento, vou me ater ao recorte dado por uma questão de buscar dialogar mais com o *lócus* de organização do evento e explorarei pedagogias e saberes existentes em comunidades tradicionais.

O tipo de saber que quero trazer é o saber ambiental, que emerge a partir da diversidade cultural e identitária e que valoriza o conhecimento singular, subjetivo: "O saber ambiental reconhece as identidades dos povos, suas cosmologias e saberes tradicionais como parte de suas firmas culturais de apropriação de seu patrimônio de recursos naturais" (LEFF, 2006, p.169).

É com o saber ambiental que trago para o debate, no campo das propostas pedagógicas do fazer a Educação Profissional existentes, outras formas de pensarmos a Educação. Quais são estas formas? Pautadas com a emergência de uma diversidade de pedagogias que reconhecem as multiplicidades de experiências vividas por cada ser, em âmbito coletivo. Miguel Arroyo (2014, p. 223) vai destacar muito bem isso, quando diz que: "Outros saberes de experiências feitos nessa pluralidade de sujeitos que disputam as instituições do conhecimento. Reconhecer esses Outros Sujeitos pressiona por Outras Pedagogias".

Os Outros sujeitos são aqueles que historicamente foram subjugados e que tiveram suas pedagogias negadas. São sujeitos que constituem suas pedagogias em um processo dialógico do ser humano com o ambiente e que trazem para o debate o Outro. Outro que constitui estas pedagogias, e que, por conseguinte, constitui uma a uma a multiplicidade de culturas e de vivências que não se revelam, exclusivamente, em rituais, principalmente enquanto diversidade epistemológica.

Mais uma vez, trago Arroyo, desta vez, para entender como a diversidade epistemológica pode se realizar no cotidiano, no lugar, e com os saberes ambientais:

> Reconhecer a diversidade cultural que coloca na agenda política e pedagógica a presença dos coletivos diversos, seja como educandos, seja como movimentos sociais, culturais, exige o reconhecimento da diversidade de experiências, de mundo, de pensamentos, de saberes, de formas de pensar. (ARROYO, 2014, p.113)

Como essas outras Pedagogias se estruturam? A partir das práticas que se constituem e dão sentido à vida, como construir uma ferramenta, realizar um trabalho na lavoura, distinguir espécies de plantas de frutas, para usos alimentícios e medicinais, dentre outros. Assim, homens e mulheres tornam estes fazeres em práticas sociais que resultam em uma estrutura axiológica, constituída com suas subjetividades, pertencimento e afinidade com o seu lugar.

E aqui convido todos e todas para realizarmos um exercício epistemológico cuja dimensão de valores da prática cotidiana é inseparável da prática cognitiva. Esse exercício consiste em entendermos a epistemologia como

> [...] una dimensión descriptiva y una dimensión normativa. Se encarga por una parte del análisis de ciertas prácticas sociales generadoras de conocimiento, tal y como éstas existen y se han desarrollado de hecho, incluyendo la estructura axiológica, de normas y valores epistémicos y metodológicos que sustentan la validez de tales conocimientos. (OLIVÉ, 2009, p. 25)[13]

Com esse exercício epistemológico, o etnoconhecimento torna-se vívido e próximo de nós. Deixa de ser algo abstrato, uma teorização distante de nós, para se tornar algo constituído, inclusive teoricamente, no nosso mundo; que se lembrem, estou aqui defendendo a ideia de que esse mundo se inicia a partir do lugar. É uma leitura freiriana de pensar esse lugar como o espaço inicial para eu aprender a ler o mundo.

[13] Uma dimensão descritiva e uma dimensão normativa. Se encarrega em parte de analisar certas práticas sociais geradoras de conhecimento, tal como estas existem e se desenvolvem de fato, incluindo a estrutura axiológica, de normas e valores e valores epistêmicos e metodológicos que sustentam a validade de tais conhecimentos (tradução nossa).

Agora, peço licença para trazer aqui, brevemente duas experiências que tenho com reservas extrativistas e a riqueza de seus conhecimentos. Trata-se de um exercício de compreensão das bases epistemológicas de pedagogias pulsantes, que está no mundo e que pode vir a ser, para quem se permitir outro exercício, o da alteridade, uma possibilidade de outras leituras de se pensar como se alicerça o conhecimento dos educadores que atuam na Educação profissional.

Trago essas experiências porque acredito que o fazer ensino, pesquisa e extensão na formação para a Educação Profissional deve também considerar as riquezas possíveis em comunidades tradicionais. Assumo uma postura de nos colocarmos a partir de uma perspectiva de se envolver com o ambiente com o qual possuímos relação, pertencimento, enraizamento. Chamo-a de envolvimento ambiental. Envolver traz a ideia de entremeter-se, comprometer-se, e o pré-fixo des, presente em desenvolvimento tem a ideia de ação contrária.

Esse envolvimento é uma oposição que se realiza, que acontece no vivido, à ideia de um desenvolvimento. Dessa maneira, lançamos a perspectiva do envolvimento ambiental. Refere-se a outro viés relacional com o ambiente, no sentido de percebê-lo e valorá-lo em uma perspectiva de construir um elo com a natureza. Isto é para assumirmos uma postura, para que possamos aprender com outras Pedagogias.

O Envolvimento ambiental é constituído por alguns pilares existentes nos modos de vida de comunidades tradicionais, em que emerge um sustentável que se realiza no vivido. Esses pilares envolvem a autossuficiência, pensada como um sustento em busca de uma dignidade; a conservação ambiental, que se efetiva a partir de uma resistência em defesa do ambiente, pois só com este ambiente é possível construir sua cultura; a solidariedade de cada um para com a natureza, no sentido de respeitar os diferentes tempos que os elementos que compõem a Terra, como o tempo para o plantio que o solo necessita e o tempo de coletar determinados frutos. É uma relação com tempo que não se refere ao cronológico de nós, homens e mulheres. Solidariedade que é também com os próprios humanos e que se realiza de maneira horizontal entre estes pares; e por fim, a

justiça social, que se assenta em uma luta pelo direito de uso do território.

Como dito, compartilho com vocês duas experiências que tive em que pude compreender o envolvimento ambiental, em comunidades tradicionais de reservas extrativistas. Comunidades tradicionais que se organizam em uma unidade comum a partir das significações existentes entre os extrativistas e o seu lugar, no qual os seus saberes constituídos dão sentido a uma relação mais próxima e envolvente entre o ser humano e a natureza, pois "Construir um significado comum implica, sempre, a constituição de uma **comun**idade, de uma cultura enquanto um conjunto de sentidos e práticas (sempre passíveis de reinvenção) que empresta sentido à vida em comum daqueles que o inventaram" (PORTO-GONÇALVES, 2013, p. 124).

Antes, contextualizo o motivo de escolha das Reservas Extrativistas (RESEX), como os territórios, em que constituí as experiências que trarei. Entre 2014 e 2018, realizei diversas idas à Reserva Extrativista do Extremo Norte do Tocantins, devido a múltiplas atividades como docente e pesquisador (orientações, saídas de campo de componente curricular, pesquisa do doutorado) quando era professor da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis.

Nessa RESEX, pude aprender, com os povos desses territórios, a realização da resistência e da autonomia, em seu modo de vida, o que possibilita novos aprendizados por eles e para eles e, consequentemente, denota que a RESEX é produtora de conhecimento.

Um conhecimento que é dito novo por pessoas externas à RESEX, mas que, para os que nela e com ela vivem, é um saber muito bem consolidado. Saber que possibilita novos aprendizados a uma Educação Ambiental que se permita ter como alicerce o cotidiano e que não creia na unicidade dos discursos elaborados por uma maneira única de produzir conhecimento, pois há uma riqueza de possibilidades originadas a partir do envolvimento ambiental.

A resistência dos extrativistas, além de revelar a arrogância do conhecimento produzido pelo mundo moderno-colonial, que

ignora a diversidade epistemológica, propicia a emergência a todos, inclusive aos que produzem conhecimento sob a égide do mundo moderno-colonial, de outras possibilidades para a Educação Profissional.

A primeira experiência que trarei ocorreu com a Reserva Extrativista do Extremo Norte do Tocantins. Nesse local, que se tornou um lugar para mim, que tive a oportunidade e o prazer de aprender, com as quebradeiras de coco, sobre os modos de vidas e o envolvimento ambiental[14].

A RESEX Extremo Norte foi criada pelo Decreto nº 535, de 20 de maio de 1992 (BRASIL, 1992). É uma unidade de conservação, federal, de uso sustentável, gerida pelo ICMBio (Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade). Localiza-se nos municípios de Sampaio, Buriti do Tocantins e Carrasco Bonito, na região do Bico do Papagaio, no Norte do Tocantins. No entanto, o modo de vida constituído pelas mulheres quebradeiras de coco antecede a criação da unidade de conservação.

O modo de vida constituído pelas quebradeiras de coco implica em mais do que defender "o verde". Existe e resiste, sobretudo, pela manutenção da vida e pelo direito à terra, o substrato físico e, consequentemente, a Terra, o planeta. Tal modo ganha força, com as mulheres quebradeiras de coco que, a partir de meados da década de 50 do século passado, na busca pela autossuficiência, passam a ocupar antigas formações florestais que foram desmatadas em regiões de baixadas quentes e úmidas, nos estados do Maranhão, Tocantins, Pará, Mato Grosso e Piauí.

Esse modo de vida se atualiza com a criação da RESEX e, em especial, da ARENT (Associação da Reserva Extrativista do Extremo Norte), que atesta o caráter comunitário dos extrativistas, criando condições para a luta por uma territorialização que mantém a conservação do ambiente.

A cultura das quebradeiras de coco é muito mais do que um produto; é movimento ético, intelectual, e que envolve a maneira

[14] Essa experiência decorreu da relação construída com a comunidade no desenvolvimento de minha pesquisa no Doutorado em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins (VIEIRA, 2017).

intergeracional como se aprende. Há uma afirmação no cotidiano, dos homens e, principalmente das mulheres quebradeiras de coco, de uma pedagogia que se constitui no fazer e, que é criadora de saberes. Cultura que se alicerça em atos e produtos da defesa de um território onde determinados saberes e determinados fazeres, conectados ao modo de vida presente na reserva extrativista do Extremo Norte do Tocantins, nos ensinam a lutar contra ignorância, o desrespeito, a falta de empatia em que vivemos hoje, em escalas diversas, no Brasil e no mundo.

Com as quebradeiras de coco, temos uma pedagogia pulsante. Como dito acima, insistentemente reafirmo: uma pedagogia que está no mundo e que pode vir a ser, para quem se permitir outro exercício, o da alteridade, uma possibilidade de outras leituras de se pensar uma relação ética e sustentável com o ambiente.

Aqui relato um rico momento que tive com uma quebradeira de coco, *Palmeira*. O nome fictício não é uma mera supressão do verdadeiro nome de uma quebradeira de coco. Ele revela um significado vivido e de pertencimento desta mulher, com seu lugar. Compartilho com vocês um trecho de uma conversa que tive com ela.

> A vegetação mudou muito nesses anos (refere-se aos últimos 25 anos). Derrubaram (fazendeiros[15]) as palmeiras quase todas... (pausa, olhar distante) eles matam tudo com o veneno, as pindobas (as palmeiras menores) vão nascendo e eles vão matando. Aí as mais velhas eles vão derrubando, vão destruindo. Tem muito pouco babaçu agora [...] O babaçu, ele é muito importante, pois ele traz pra gente muita coisa, né? A casca serve pro carvão, a amêndoa serve pra tirar óleo, né? A torta já serve pra ração pro gado, a palha pra fazer casa, tudo. Começa do estrume (material orgânico decomposto e que serve como fertilizante, para o solo). Quando derruba uma palmeira, até pra isso ela serve. A palha é o que povo mais precisa, depois do coco, serve pra casa. Ela serve pra fazer o telhado e também a cerca. Quem não pode murar, faz a cerca de palha. (Palmeira, descrição sobre babaçual).

[15] Palmeira se refere a um contexto específico de disputa territorial entre as quebradeiras de coco e alguns fazendeiros que ocupam a área da RESEX.

O aprendizado que tive com *Palmeira* permitiu que eu percebesse que a relação teoria e prática é extremamente imbricada no mundo vivido. Não existe a separação de ter uma teoria, para ter algo prático posteriormente. A construção da teoria é feita com a prática, e as práticas permitem construções de conceituações. Assim, entendo que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional tem no modo de vida de comunidades tradicionais uma pedagogia potente do fazer e do saber.

E essa relação saber fazer, teoria prática, é possível perceber no trecho da narrativa de *Palmeira* quando há uma referência às condições do babaçual em Extremo Norte, ao longo do tempo. Orientados pelo envolvimento ambiental, compreendemos que a destruição do babaçual destoa não apenas da conservação ambiental como também da luta por justiça social, posto que o não acesso ao coco babaçu, provocado pelos fazendeiros, implica uma histórica desigualdade social no acesso à terra. Um acesso que, historicamente, ganha contornos elitistas e de controle por meio da força, coadunando com as características do mundo moderno-colonial.

Há de destacarmos também que a autossuficiência das quebradeiras de coco e de seus familiares encontra-se em risco, pelo fato de elas serem privadas de um uso coletivo da terra e, por conseguinte, do alimento e da renda. O trecho relatado expõe muito bem isso, ao elencar que o uso sustentável do babaçu permite utilizá-lo como adubo, passando pelo telhado ou cerca para casa, que, nas palavras de *Palmeira*, é o segundo item mais utilizado do babaçual, perdendo apenas em importância para o próprio coco babaçu.

A segunda experiência é uma que venho construindo na RESEX de Canavieiras, que fica localizada no Sul da Bahia e abrange cerca de três municípios: Belmonte, Canavieiras e Una. A RESEX possui, aproximadamente, uma área de 100.726,36 hectares, sendo predominantemente do bioma marinho Costeiro (ICMBio, 2020). Em sua área existem oito comunidades: Oiticica, Puxim do Sul, Puxim de Fora, Barra Velha, Canavieiras (Sede municipal), Atalaia, Campinhos e Barranco Alto.

Nesse território, os extrativistas são pescadores e marisqueiras que fornecem uma diversidade de peixes e mariscos,

como o camarão, o robalo, a tainha, o caranguejo, os siris, os sururus, a pescada, entre diversos outros, permitindo uma real conservação da sociobiodiversidade, em um movimento autônomo que visa à autossuficiência de sua comunidade.

Oriento e realizo pesquisas com a comunidade. Atuo também na Câmara temática de Comunicação e Educação Ambiental, auxiliando no processo de elaboração do projeto político pedagógico em Educação Ambiental da referida RESEX.

O vivido pelos extrativistas, sua resistência e autonomia resultam em conhecimento, em um saber ambiental, que gera outras possibilidades de construção para a Educação institucional, que é essa que constituímos em espaços como universidades e escolas.

O conhecimento produzido só é o que é na experiência vivida e em uma atividade transgeracional, feita por diversas famílias. Como exemplo, apresento uma atividade presente entre os comunitários. A elaboração de uma didática própria para ensinar a pegar o guaiamum, por exemplo, a construção de materiais próprios, uma espécie de chave, que serve para medir o tamanho do guaiamum que pode ser capturado; tal qual materiais didáticos que educadores utilizam para a medição da espécie que pode ser capturada para consumo e venda. Isso a partir de um conhecimento produzido na vivência com o ambiente, que os pescadores e pescadoras constroem ao longo do espaço tempo.

Essa explanação é para pensarmos no diálogo com outras pedagogias, com outras escalas, com outros espaços de produção de conhecimento. Ao entender que a territorialidade de comunidades tradicionais é como um contraponto epistêmico, em um exercício decolonial, e isto permite uma compreensão de que as múltiplas territorialidades existentes no mundo possibilitam, igualmente, múltiplos saberes e formas de conhecimento.

Por fim, é importante aprendermos com as comunidades tradicionais uma verdadeira educação popular.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 535, de 20 de maio de 1992**. Cria a Reserva Extrativista do Extremo Norte do Tocantins. Brasília-DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0535.htm. Acesso em: 23 out. 2020.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE - ICMBio. Resex de Canavieiras. Brasília-DF: Ministério do Meio Ambiente, 2020. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/portal/unidadesdeconservacao/biomas-brasileiros/marinho/unidades-de-conservacao-marinho/2287-resex-de-canavieiras. Acesso em: 20 set. 2020.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARANDOLA JR, Eduardo. Lugar enquanto circunstancialidade. *In*: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Wherther; OLIVEIRA Lívia de (Org.). **Qual o espaço do lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 227-247.

OLIVÉ, León. Por un auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. *In*: TAPIA, Luís (Org.). **Pluralismo epistemológico**. La Paz, Bolívia: Muela del Diablo Editores, 2009. p. 19-30.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da natureza e a natureza da globalização**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

VIEIRA, Fábio Pessoa. **Envolvimento e Educação Ambiental com as quebradeiras de coco**: **Um caminho sustentável na reserva extrativista do Extremo Norte do Tocantin**s. 2017. 199 f. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Maria Aparecida Vieira de Melo[16]
Maria Fernanda dos Santos Alencar[17]
Elisa Urbano Ramos[18]

TECENDO O COMEÇO DA PROPOSIÇÃO FEITA

Iniciamos a análise/descrição do enunciado "A Educação Profissional e a Educação do Campo: desafios e perspectivas" fazendo jus às séries de signos que a constituem. Desse modo, acreditamos que essa pauta advém dos movimentos sociais, os quais têm o trabalho como princípio educativo. Assim, defendemos a assertiva de que a Educação do Campo é profissionalizante. Razão pela qual a relação de classe passa a ser contestada, de modo que corrobora para que os sujeitos coletivos de direito possam ter uma educação voltada para as especificidades de sua realidade social/local.

O objetivo que tece esta reflexão analítica/descritiva é analisar o paradigma da Educação do Campo enlaçada pela educação profissional. Especificamente, pretendemos mapear o *corpus* analítico sobre o enunciado da Educação do Campo na perspectiva da educação profissional; descrever os enunciados sobre as pedagogias que subsidiam o paradigma da educação do campo na perspectiva profissional e explicitar os nexos pedagógicos que existem na

[16] Doutora em educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Departamento de Educação da UFRN/CERES. Professora Formadora da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisas Discursos e Imagem Visual em Educação (UFPB). E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com.
[17] Doutora em Ciências da Educação pela Universidad del Mar - Udelmar-Chile. Professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, lotada no Centro Acadêmico do Agreste, no Núcleo de Formação Docente - curso de Licenciatura em Pedagogia. Professora Colaboradora do Mestrado Profissional de Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (CCSA/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPQ). E-mail: mfsalencar@hotmail.com.
[18] Professora do Povo Pankararu, PE. E-mail: elisaurbanoramos@gmail.com.

Educação do Campo enlaçada pela educação profissional para os povos indígenas. A curiosidade epistemológica que subsidia esta análise/descrição diz respeito: que sujeitos profissionais queremos formar com a nossa prática pedagógica assumida numa perspectiva profissionalizante para os sujeitos do campo[19]? Metodologicamente, faremos jus à caixa de ferramenta da análise arqueológica do discurso de Michel Foucault (2008), que melhor comunica os nossos achados reflexivos/argumentativos sobre o nosso objeto de estudo: a Educação do Campo e a Educação Profissional.

Por conseguinte, a Educação do Campo em seu paradigma holístico faz jus a várias pedagogias que permeiam a posição do sujeito a ser assumida perante os acontecimentos do tempo histórico em que estamos situados, pois destacamos que a educação profissional é vivenciada na pedagogia da Educação do Campo quando esta, de fato, considera as especificidades e particularidades da relação do homem/mulher com a terra, do homem/mulher com o homem/mulher, do homem/mulher com a natureza como um todo. Destarte, a profissionalização acontece quando os sujeitos apreendem em seus processos formativos saberes inerentes à agroecologia, ao agroflorestamento e ao desenvolvimento sustentável.

Assinalamos que tais reflexões tecidas nos possibilita reafirmamos o nosso compromisso político/pedagógico para os sujeitos coletivos de forma que possam ter uma educação pública e de qualidade que atenda às suas necessidades.

AS SÉRIES DE SIGNOS QUE TECEM O ENUNCIADO

O objetivo deste diálogo é refletir sobre a educação profissional no contexto da Educação do Campo ao atendimento da luta e dos interesses da população que mora, reside e trabalha no campo. Neste contexto de reflexão, compreendemos que a Educação Profissional para a população do campo é uma temática que necessita ser tratada e analisada, considerando três aspectos.

[19] Os sujeitos do campo são aqui entendidos como os povos indígenas, quilombolas, camponeses, caiçaras, pescadores, assentados, agricultores familiares, e tantos outros.

O primeiro aspecto está ligado à defesa da perspectiva da Educação Profissional aliada à do paradigma da Educação do Campo e não o da educação rural. O que isso significa? Significa que não se quer uma política de educação profissional atrelada à subordinação do capital; à inferiorização do povo do campo; ao sucateamento do campo por esses que promovem o êxodo da população; à ausência do estado ou ao estado com políticas compensatórias que não atendem às necessidades da população campesina em torno do seu modo de existência.

A luta dos movimentos sociais do campo é a de que a política de Educação Profissional incorpore alguns dos princípios pedagógicos (ALENCAR, 2015; FETAEMG, 2011) que alicercem a Educação do Campo, como os seguintes:

> a) Vinculação à realidade dos sujeitos - respeitar as diferenças e a diversidade que compõe as experiências e a formação dos saberes da população do campo, fortalecendo a reflexão sobre a exclusão e a discriminação, de forma a compreender os porquês das políticas públicas não atenderem às suas necessidades, bem como a subordinação a uma cultura urbana;
> b) Ser uma estratégia para o desenvolvimento - compreende a diversidade, a situação histórica de cada comunidade e novas relações nas quais o campo pode ser reinventado através de suas potencialidades. Para isso, há de se considerar a relação entre as pessoas e a natureza, entre o ecossistema e as culturas locais, a produção na relação com a vida e a existência, a agricultura familiar primando pela sustentabilidade ambiental, agrícola, econômica, social, e as relações culturais, de gênero, étnica e intergeracional.
> c) Estar alicerçado em um projeto de emancipação humana - possibilita aos trabalhadores(as) se constituírem como seres capazes de refletirem sobre suas atividades, o que necessita de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos, mas também a condição de analisar a realidade e a intervir sobre a mesma como um coletivo.
> d) Valorização dos diferentes saberes - considera os saberes que se tem a partir da relação com a comunidade num permanente diálogo com os conhecimentos escolares/técnicos, num compromisso com a cultura do campo e uma educação que fortalece a memória histórica, agregando as experiências que se tem ao longo da vida. (FETAEMG, 2011, p. 16)

O segundo aspecto diz respeito à luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação e ao trabalho atrelados ao direito à terra. Nessa perspectiva, se estabelece o compromisso de uma formação que reflita e incorpore em seu processo formativo a luta pela reforma agrária e os direitos dos trabalhadores agricultores rurais, como necessários à dignidade e à cidadania.

O terceiro aspecto se atrela à defesa da Educação Profissional como uma política pública de Estado. Afirma-se a modalidade da Educação Profissional como uma modalidade de ensino da educação básica; e, como tal, deve ser garantida como política pública de Estado, sendo essa a única alternativa possível para que homens, mulheres – crianças, jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras – possam dar continuidade aos seus estudos.

É nesse caminho que os movimentos sociais do campo, desde meados de 1990, estão na luta por uma educação no e do campo (CALDART, 2004), como um modelo de educação pensado e organizado pelos sujeitos do território no atendimento às suas necessidades. E nessa luta se incorpora a defesa do termo Educação Profissional do Campo, como uma concepção que marca o processo de conquista dos movimentos sociais na luta pela terra, na garantia de direitos fundamentais, como educação, saúde, moradia, alimentação e trabalho.

Nesse sentido, a Educação do Campo é um movimento contra hegemônico que compreende a Educação Profissional não como instrumento do capital, mas como processo formativo que se associa a uma formação omnilateral negadora da dicotomia trabalho manual e intelectual. Nessa compreensão, se estabelece a correlação de forças de projetos em disputa nos quais estão contidos a concepção e a compreensão sobre o papel da Educação Profissional. Isto é, ou se está voltado ao atendimento do capital, a um processo formativo que pensa a agricultura para o interesse do agronegócio; ou se alia a outro projeto que se estrutura no processo de educação do e para o trabalhador do campo como resistência ao modo de produção capitalista, de exploração e de expropriação de direitos.

Esse projeto contra-hegemônico se fortalece na concepção de agricultura para a produção do alimento, para a reprodução da vida,

conhecida como agricultura camponesa/agricultura familiar. Nesse caso, temos como finalidade do processo formativo a formação para a agroecologia e a produção da vida (MACEDO; BICALHO, 2019).

Visualizamos, nesse contexto, campos de disputa que permeiam os processos educativos que envolvem os processos de formação profissional e de qualificação para o campo. Nesse âmbito, verificamos a dificuldade em sua implantação, uma vez que muitos dos projetos apresentados não garantem o processo de formação necessário e desejado pelos movimentos sociais do campo ao atendimento de suas necessidades e de suas lutas.

Mas, mesmo assim, identificamos avanços, resultado da luta dos movimentos sociais do campo, como por exemplo, no marco legal a partir da LDB n. 9.394, de 1996, quando elevou a Educação Profissional à modalidade de ensino, e quando o Decreto nº 5.154/2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu a educação profissional integrada à educação básica. A partir desse decreto, a Educação Profissional foi organizada em três níveis: formação inicial e continuada ou qualificação profissional (para aqueles que têm o ensino fundamental); técnico de nível médio, em sua forma integrada, concomitante e subsequente; e tecnólogo (superior), o que possibilitou ampliar a luta por uma educação profissional situada aos interesses do campo.

Um dos avanços sentido de forma direta pela população do campo foi a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos. Exemplo desse contexto foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), desenvolvido, principalmente, nos Institutos Federais de Educação.

Há também o Pronera (Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária) que possibilita a formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, com participação do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) para o seu desenvolvimento junto as instituições de ensino.

Outra política que possibilita a qualificação de trabalhadores do campo é o Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec), implantado em 2011, e que sofreu muitas críticas por incluir dentre a rede autorizada para a formação profissional no campo, o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAR). Essa instituição defende uma concepção de educação que sustenta a agricultura do Agronegócio, todavia, mesmo diante dessa relação com instituições que firmam um "compromisso estratégico" (MACEDO; BICALHO, 2019, p. 193) com o paradigma da educação rural, consideramos que o Pronatec possibilitou iniciar o atendimento de forma mais especifica à população do campo por meio do que veio a ser chamado de Pronatec Campo, na discussão com algumas Universidades Federais Rurais, por meio do Incra e dos Movimentos Sociais do Campo, como foi o caso de Pernambuco.

Dentre as políticas públicas, temos também dois programas de Educação de Jovens e Adultos integrados à educação básica – no processo de escolarização do ensino fundamental e qualificação profissional. Inicialmente, o Programa Saberes da Terra – projeto piloto implantado em 2005, incorporado ao Projovem, passando a ser chamado de Projovem Campo - Saberes da Terra, em 2008. Esses tinham como finalidade "[...] favorecer a construção de um currículo que tem como referência principal a formação humana e o modo de produção e reprodução da vida, ou seja, as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo e, em âmbito maior, do Estado e do País" (BRASIL, 2008, p. 37), tendo como eixo articulador "Agricultura Familiar e Sustentabilidade", que se inter-relacionava com cinco (5) eixos temáticos:1) Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia, 2) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo, 3) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas, 4) Economia Solidária e 5) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial (BRASIL, 2008).

Há algumas dissertações, como por exemplo, as de Sônia Maria dos Santos (Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco), Karla Fornari (Mestrado em Educação da Universidade Federal Paraíba), que trazem nos resultados de suas pesquisas as contribuições do Programa Projovem

Campo - Saberes da Terra em Pernambuco - PE (edição 2008), para os Educadores do Campo e Agricultores Familiares, apontando para o desenvolvimento local e a formação profissional, cidadã e emancipatória dos trabalhadores agricultores – estudantes, nas áreas da agricultura familiar, apicultura, agroindústria, sistemas de criação e de cultivo.

O processo de implementação da Educação Profissional para a população do campo avançou no período dos governos de Lula e de Dilma. São políticas públicas que contemplam projetos contra-hegemônicos e intencionalidades distintas na compreensão do papel da Educação Profissional que, num contexto de disputa, como já situado, busca o atendimento de uma educação para a população do campo estruturada pelas seguintes lutas, expectativas e desafios:

1) O direito de a população ter educação básica e educação profissional no atendimento às reais necessidades e aos interesses dos sujeitos, possibilitando transformar as realidades, ter o direito de viver, trabalhar e tirar seu sustento da terra, considerando os modos de produção e de existência no campo;
2) Ter como princípios a compreensão de educação e de formação dos movimentos do campo: o trabalho como princípio educativo e pedagógico; a relação campo-cidade; o atendimento a um projeto de desenvolvimento que reconheça a formação da classe trabalhadora para o território camponês;
3) Que inclua a organização e a formação profissional ao desenvolvimento do território camponês como, por exemplo, cursos que tenham como princípio a agroecologia, agroindústria, a gestão cooperativa, a economia solidária dentre outros;
4) Que considere o tempo e a organização pedagógica em atendimento à realidade do campo, como, por exemplo, a pedagogia da alternância (tempo escola e tempo comunidade); o reconhecimento do trabalho no campo como ato pedagógico; a inserção de conhecimentos necessários à formação dos trabalhadores do campo, não sendo apenas uma formação técnica, mas omnilateral que desenvolva

> conhecimentos sobre a história das lutas dos territórios campesinos; a relação educação e trabalho no contexto da luta pela terra, pelos direitos sociais, políticos e culturais e dos trabalhadores.

Além dessas lutas que se consolidam como expectativas, mas também como desafios, ainda se faz necessária aos estudantes e trabalhadores do campo, para o acesso à educação profissional, a construção de escolas técnicas no campo para que os discentes possam estudar no próprio campo. Podemos considerar a expansão quanto ao quantitativo de escolas técnicas construídas, contudo, estas se situam nas áreas urbanas dos municípios, exigindo dos trabalhadores do campo outras políticas que garantam o acesso e a permanência. Dentre essas políticas, localizamos o transporte escolar para o deslocamento, além do oferecimento de cursos que atendem às reais necessidades dos trabalhadores.

São lutas e projetos que, em disputa, são contínuas, necessárias e permanentes para o fortalecimento do processo de formação escolar e profissional da população que vive no campo e que, historicamente, se vê alijada das políticas públicas que os fazem refletir criticamente a sociedade e as exclusões e inclusões injustas às quais são submetidos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA PROFISSIONAL: DESDOBRANDO OS ENUNCIADOS SOBRE AS PEDAGOGIAS

O paradigma da Educação do Campo com o passar do tempo foi sendo subsidiado pelas contestações dos Movimentos Sociais, até que, a partir da década dos anos 80, emerge o processo de redemocratização, assim, a educação, de modo geral, e a do campo, de modo particular, passaram a ter uma pauta diferenciada. Dessa maneira, destacamos o primeiro Encontro Nacional de Educação e Reforma Agrária em 1997, o qual colocou em pauta o que estava enunciado na Constituição Federal de 1988, sobre a educação enquanto promotora do pleno desenvolvimento humano, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; sendo este último o mais

considerado numa perspectiva neoliberal educativa. Razão pela qual a Educação do Campo na perspectiva da Educação Profissional para os povos do campo toma outra finalidade, qual seja: elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo e sua qualificação para o trabalho.

É importante mencionar que no paradigma da Educação do Campo na perspectiva da Educação Profissional, a formação é voltada para ressignificar as práticas de trabalho no próprio campo. Dessa forma, opera rupturas com os interesses formativos da educação neoliberal. Para tanto, algumas pedagogias se fazem presentes para permear a formação dos sujeitos sociais, coletivos de direitos, como a pedagogia do oprimido, a educação popular, a pedagogia da alternância. Essas pedagogias diversas promovem a reflexão analítica/descritiva sobre os processos pedagógicos que promovem a emancipação e a transformação social dos sujeitos coletivos de direito, tal como podemos assim visualizar (cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Pedagogias diversas: decolonialidade/interculturalidade

Pedagogias	Sujeitos	Prática pedagógica	Precursor	Ano	Panorama
Pedagogia do oprimido	Sujeito da realidade histórica em que se insere; narrador; sujeitos do processo e crescem juntos em liberdade; os sujeitos encontram-se para a transformação do mundo juntos através do diálogo que funda a comunicação; sujeito livre contra qualquer regime de dominação.	Dialogicidade enquanto essência da educação como prática da liberdade; diálogo enquanto instrumento metodológico que permite a leitura crítica da realidade; só há diálogo com um profundo amor ao mundo e aos homens; o diálogo faz-se numa relação horizontal baseada na confiança entre os sujeitos; o diálogo começa na busca do conteúdo programático que para o educador-educando, dialógico, problematizador; não é uma doação mas uma devolução organizada; O diálogo com os oprimidos é um compromisso para a libertação que implica a transformação da realidade; diálogo enquanto análise crítico-reflexiva sobre a realidade; através do diálogo que funda a comunicação, nomeadamente através da problematização da sua própria opressão.	Paulo Freire	1970	Na obra pedagogia do oprimido, destacamos a prática pedagógica assentada no diálogo entre os sujeitos coletivos de direito que se posicionam por meio da palavra.

Continuação...

Educação popular	**Pedagogias**
Diferentes sujeitos: quilombolas, ribeirinhos, pescadores, indígenas, ciganos, movimento urbano dos sem tetos, Movimento dos Sem Terra, Movimentos de Mulheres, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento Hip Hop, e Movimentos dos Direitos Humanos. Sujeito em relação com o outro. Na medida em se aprende, se ensina, e nessa interação cada sujeito se transforma individualmente e socialmente. Humanização dos sujeitos e convive com o conflito não para negar o outro, mas para reconhecer suas contribuições no processo de transformação individual e social.	**Sujeitos**
Prática social, principalmente, na alfabetização de adultos. Prática social transformadora. A prática educativa é social e histórica. Prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu objeto. Coerência entre discurso e prática; devo buscá-la em todos os níveis. Práticas efetivas e comprometidas com as classes populares quando consegue estabelecer relações de respeito, de amorosidade conjuntamente com os(as) educandos(as).	**Prática pedagógica**
Freire Brandão	**Precursor**
1987 2000	**Ano**
Autores que defendem a tese da educação popular como prática social, onde os sujeitos são protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.	**Panorama**

Continuação...

Pedagogia da Alternância	**Pedagogias**
Formação integral do sujeito. Sendo o sujeito o instigador, provocador da formação, buscando caminhos para consolidar o processo pedagógico dentro da concepção da alternância com esforço coletivo em direções afins, contextualizando sua história, a forma como lida com a avaliação numa visão formativa, através dos avanços de sua proposta pedagógica. A formação humana e a emancipação do sujeito, numa visão complexa do ser humano e do trabalho como princípio educativo. Processos de conhecimento do sujeito criados e recriados nas lutas e vivência das famílias e da comunidade em si.	**Sujeitos**
Sua pedagogia está voltada para a educação dos jovens do campo, num elo entre escola, família e comunidade. Sua prática seja de fato um sinal do exercício para a construção da autonomia do sujeito que busca através de caminhos e meios que lhe são apresentados uma educação que proporcione seu protagonismo. A prática educativa deve ser desenvolvida de maneira coerente, e que esteja comprometida com a ação da transformação social e a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.	**Prática pedagógica**
BEGNAM QUEIRÓZ	**Precursor**
2006 2004	**Ano**
A pedagogia da alternância trabalha pedagogicamente o tempo escola e o tempo comunidade, a qual proporciona o desempenho, envolvimento e protagonismo dos jovens em permanecerem na terra.	**Panorama**

Continuação...

Pedagogias	Sujeitos	Prática pedagógica	Precursor	Ano	Panorama
Pedagogia da alternância	O sujeito busca desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões em vista do homem social. Sujeito em constante busca da construção considerando sua totalidade como indivíduo e o que ela representa na sua história e no seu meio. Autonomia do sujeito que busca através de caminhos e meios que lhe são apresentados uma educação que proporcione seu protagonismo. O sujeito partilha do saber educativo valorizando o saber de cada pessoa, através das experiências adquiridas no decorrer da caminhada.				

Fonte: Produção das autoras com base em Freire (1987); Brandão (2000); Queiróz (2004); Begman (2006).

Conforme podemos constatar, a diversidade que enreda a educação para o fomento dos sujeitos coletivos advém de um movimento que tem como precursor o educador Paulo Freire, o qual possibilita os desdobramentos das outras pedagogias para outros sujeitos (ARROYO, 2012). Desse modo, ressaltamos que há

deslocamentos enunciativos no que concerne à educação que deve ser fomentada para os sujeitos coletivos sociais do campo, sobretudo.

Sendo assim, no conjunto das coisas ditas e escritas, assinalamos as pedagogias que convergem para processos decoloniais para Educação Profissional, a saber, a Educação Popular em Freire (1997) e Brandão (2005), a Pedagogia Socialista Pistrak (2010) e Makarenko (2005), e a Pedagogia da Alternância em Queiróz (2006). Tais pedagogias permeiam os processos educativos na perspectiva da educação profissional decolonial.

ENUNCIADOS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO

Em princípio, trazermos a questão da educação escolar indígena para a reflexão requer pensarmos sob duas vertentes: educação indígena e educação escolar indígena. Nesse sentido, para uma compreensão inicial, vale lembrar uma frase da Comissão de Professores Indígenas - COPIPE que diz: "Educação indígena se aprende mesmo é na comunidade, e a escola sistematiza esses saberes".

A educação indígena compõe um elo com a própria história do povo em toda sua essência identitária e cultural, pois está relacionada ao território, aos ensinamentos dos mais velhos e mais velhas da Aldeia, aos usos e costumes que vão passando de geração em geração.

Nossos territórios são sagrados; para além de extensões territoriais, são moradas de nossos antepassados, possuem espaços sagrados tais como as fontes, as serras, as águas, as árvores, as pedras, e outras. Nessa perspectiva, congregam a harmonia de sistemas próprios, como os sistemas de educação, sistemas de saúde, sistemas de convivência, entre outros. São nos nossos sistemas de saúde que realizamos os processos de cura com toda a sua diversidade de rituais sagrados e os elementos que deles fazem parte. É no nosso sistema de convivência que estão as pessoas visíveis e invisíveis, trata-se de uma gestão compartilhada, de costumes com práticas de coletividades. Os cantos, as danças, a alimentação, os processos de

cura não são individuais. Então, esses ensinamentos compõem o que chamamos de educação indígena.

Em relação à educação escolar indígena, há um contexto histórico desde a chegada do colonizador até os dias de hoje. E, considerando o que foi o papel da instituição escolar em terras indígenas, o que perpassa da colonização à tentativa do apagamento de nossas memórias enquanto essência indígena, podemos focar o protagonismo do movimento indígena.

No contexto histórico, a oferta muito deficiente da educação escolar em Terras Indígenas por parte dos municípios, cujo cenário se unia aos conflitos relativos à terra, caos que se instalara junto aos invasores, teria sido um dos motivos que levara à necessidade do chamamento principal a todos os povos indígenas de PE, para se unirem e se organizarem. Então os ensinamentos do Mestre Paulo Freire contribuem para o fortalecimento nessas tomadas de decisão.

Isso embora, anterior ao ano de 1999, já viesse acontecendo uma mobilização por parte das lideranças indígenas, no sentido de refletir sobre "a escola que tínhamos e a escola que queríamos", trazendo à tona a necessidade gritante de uma escola que fortalecesse e valorizasse a cultura daqueles grupos étnicos, mas, principalmente, estivesse em prol de um projeto societário e de futuro. Essa mobilização é intensificada no ano de 1999, sobremaneira, por força da legislação vigente que naquele contexto contemplava os ideais do movimento indígena e indigenista, sobretudo, pela necessidade que demandavam os povos indígenas por uma escola que de fato tivesse a cara de seus povos.

A recém-lançada Resolução 03/99 e o Parecer 14/99, ambos da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, são documentos considerados "um divisor de águas" na convivência dos indígenas com o Governo do Estado em relação à reinvindicação de políticas públicas para suas escolas. Uma vez que, o Parecer 14/99, em um de seus artigos, apontava para a estadualização daquelas unidades escolares. Ali estava configurado de fato o que seriam as Diretrizes para aquela modalidade de ensino.

Para os Povos Indígenas em Pernambuco, é comum começar seus encontros/assembleias com um ritual sagrado, nesta ocasião,

com a participação de todos os povos presentes, onde cada um apresenta o seu ritual próprio – aqui vamos citar, em especial, as "linhas de Toré", dado que esses cantos são específicos da cultura de quem os fazem. Dessa forma, se configura também a prática de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme diz a legislação indígena, e a forma como essa educação é concebida.

As ações relativas às questões de educação escolar advêm de planejamentos prévios, sejam nas reuniões internas ou em grandes assembleias, como é o caso dos encontrões, que se constituem como as maiores assembleias indígenas em Pernambuco. Inclusive se dispondo a analisar a conjuntura de outras temáticas contidas na pauta do movimento indígena. Trata-se da relação de convivência com os demais membros da comunidade no que tange ao projeto societário, uma educação escolar que esteja articulada com a vida nas aldeias.

Por outro lado, do mundo externo, no campo do movimento indígena, vamos pontuar dois elementos fundamentais: a reflexão e as expectativas. No campo das reflexões, vamos perceber a violência, o racismo e as violações de direitos e de territórios com o nosso povo, ausência das políticas públicas seja por negligência ou mesmo por malícia.

No momento atual, o contexto de pandemia tem nos deixado triste, e essa minha reflexão se congrega com a fala de muitos parentes, tanto do meu povo quanto de outros povos. As epidemias e pandemias chegaram aos territórios indígenas a partir de 1500, e, também, faziam parte do processo de exterminação dos nossos povos, e continuam fazendo, porque esta pandemia provocada pela Covid-19 não apenas faz parte de várias formas de violação de nossos territórios, corpos e espíritos, como também fez tombar tantas de nossas lideranças de Norte a Sul desse país.

A Covid-19 não nos pertence, é um elemento estranho para os nossos processos de cura, mas que, somada a outras mazelas sociais, atinge a nossa educação. No entanto, continuamos a caminhar com esperança, amorosidade e empoderamento.

CONSIDERAÇÕES AQUI TECIDAS

Da análise/descrição aqui realizada sobre "A Educação Profissional e a Educação do Campo: perspectivas e desafios" destacamos que a essência da prática da Educação do Campo é profissional, pois tem o trabalho como princípio educativo, o qual possibilita a apreensão de saberes voltados para uma vida sinérgica e orgânica do homem/mulher com a natureza. Em outras palavras, é importante compreender que tal perspectiva perpassou por uma série de mudanças advindas pelos movimentos sociais.

Os Movimentos Sociais, de modo geral, e do Campo, em particular, promoveram, ao longo da história, contestações às leis dos mais fortes em prol de um paradigma emancipatório a favor dos coletivos sociais de direitos (seus povos camponeses – indígenas e quilombolas...). Assim sendo, reconhecemos que as pautas a favor dessa peleja têm obtido resultados favoráveis para os povos do campo, tais como os projetos: Projovem Campo - Saberes da Terra; Pedagogia da terra; Escola ativa; Agroecologia; Agroflorestamento e associação de culturas, educação escolar indígena. São saberes apreendidos no coletivo, fortalecendo, assim, a bandeira do movimento social em prol de uma nova convivibilidade com o próprio campo, onde os sujeitos possam viver da terra por meio do desenvolvimento sustentável.

Por conseguinte, compreendemos que os nexos educativos estejam enlaçados nas novas práticas sociais dos coletivos em seu contexto social, cultural e histórico, fazendo a diferença no trato com a natureza e respeitando as diferenças inerentes aos modos de vida própria do homem e da mulher do campo em prol de um desenvolvimento sustentável.

Destacamos que os desafios e perspectivas para Educação do Campo e a Educação Profissional permanecem carecendo de aprofundamentos em seus territórios epistêmicos, tendo em vista que o desmonte na educação afeta sobretudo os povos que estão mais distantes das capitais, assim uma educação minimalista parece ser ideal para os povos do campo, mas não é bem assim, todos somos sujeitos de direitos e a educação é um bem social de direito público e

subjetivo que deve ser acessível a todos com a devida qualidade social.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Princípios Pedagógicos da Educação do Campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. ***Ci. & Tróp.***, *Recife, v. 39, n. 2, p. 41-72, 2015. Disponível em* https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1567. Acesso em: 10 set. 2020.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 46 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **V Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: Presidência da República,1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Base Projovem Campo - Saberes da Terra**. Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. Brasília-DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/projovemcampo_base.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,1999.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília-DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 10-31.

FETAEMG. **Educação do Campo**: Identidades em Construção. 2 ed. [*S.L.*]: FETAEMG, 2011. Disponível em: http://www.fetaemg.org.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-do-campo-2-edicao.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

MACEDO, Pedro Clei Sanches; BICALHO, Ramofly. Educação Profissional Rural Versus Educação Profissional do Campo: uma análise gramsciana da atuação do SENAR e dos movimentos sociais camponeses. **Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, set.-dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/38132/21795. Acesso em: 10 set. 2020.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. 34 ed. São Paulo, 2005.

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

QUEIRÓZ, João Batista de. Impactos da Alternância contados pelos sujeitos dos CEFFAs. **Revista Formação por Alternância**, v. 2, p. 91-96, 2006.

DO ENSINO AGRÍCOLA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO? NOTAS DE CAMINHOS PERCORRIDOS E TERRITORIALIDADES DE RESISTÊNCIAS

Aline de Oliveira Costa Santos[20]
Avelar Luiz Bastos Mutim[21]
Heron Ferreira Souza[22]

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal analisar os pressupostos que determinaram a transição do ensino agrícola para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Campo no Brasil, o que significa discutir o seu papel frente às demandas socioeducacionais dos territórios rurais, considerando as contradições que marcam o rural brasileiro, as lutas e as formas de resistência dos povos e populações camponesas para garantir a reprodução da vida. Para tanto, pretende-se apresentar alguns aspectos históricos que delinearam o ensino agrícola e refletir sobre possíveis relações entre a EPT do Campo e a dimensão territorial numa perspectiva emancipatória para os povos do campo e para os trabalhadores de modo geral, sobretudo, a partir de uma realidade concreta: a experiência da Escola de Agricultura da Região de Irecê-ESAGRI, atual Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê - CETEPI [23].

[20] Licenciada em Pedagogia, Doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. E-mail alineocsantos@gmail.com.
[21] Licenciado em Agronomia, Doutor em Educação pela UFBA. Professor Titular da UNEB. E-mail amutim@hotmail.com.
[22] Licenciado em Geografia, Doutor em Educação pela Unicamp, Professor do IF Baiano. E-mail heronifbaiano@gmail.com.
[23] A trajetória do ensino agrícola no Território de Irecê na Bahia foi objeto de duas pesquisas no âmbito Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios- GEPET/UNEB, que envolveram os autores deste artigo: a dissertação de Heron Ferreira de Souza: "Desenvolvimento Territorial no Estado da Bahia: o caso das Escolas Agrotécnicas Estaduais de Amargosa e Irecê" (2009), e a Tese de Aline de Oliveira Costa Santos: "Práticas Pedagógicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Territorialidades e Resistências" (2020); ambas orientadas pelo Professor Avelar Luiz Bastos Mutim no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Em um contexto profundamente marcado por relações sociais desiguais, a educação profissional no Brasil foi concebida para atender pobres e "desvalidos da sorte", e, nesse bojo, o ensino agrícola foi regulamentado com um caráter fortemente assistencialista, corretivo e de domesticação dos desfavorecidos socialmente (SOARES, 2003), em especial os indivíduos do campo. Sendo incialmente atrelada à ideia de "fixação" do homem no campo para garantir a produção de alimentos, e depois à transmissão ordenada e sistemática de utilização de insumos externos na agricultura, a (re)significação do ensino agrícola foi e continua sendo uma etapa mister para a história dessa fatia da EPT do nosso país.

Conforme afirmação do Grupo de Trabalho do Ensino Agrícola constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), para repensar o ensino agrícola na rede federal em 2009:

> A educação agrícola requerida pela sociedade caracteriza-se pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socioambientalmente e, então, representada por uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Tudo isto estabelece como marco fundamental: formar profissionais técnica e politicamente preparados para atender às demandas da sociedade. (BRASIL, 2009, p. 6-7)

Oficialmente, a "(Re)significação do Ensino Agrícola", enquanto documento resultante de pesquisas, troca de experiências e debates que envolveu atores e instituições representou um marco histórico, político e pedagógico de tensionamento rumo à EPT do Campo. Entretanto, entendemos que a (re)significação é um movimento que antecede o documento e se torna contínuo pelo menos por três aspectos essenciais: primeiro, pela diversidade dos territórios e das instituições que ofertam o ensino agrotécnico no país; segundo, como reflexo do processo histórico, a política educacional é um território em disputa e os movimentos sociais do

(PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

campo tem tido papel fundamental na luta por um projeto educativo e de desenvolvimento voltado aos interesses da agricultura camponesa; e terceiro, pelas múltiplas demandas formativas dos trabalhadores do campo que se movimentam em torno de questões internas e externas aos seus territórios existenciais e de vida.

Nesse sentido, como nos lembra Caldart (2011), a compreensão de EPT do Campo não deve se constituir por uma formação fragmentada e específica para os sujeitos do campo, deslocada do debate mais geral sobre educação profissional. Pelo contrário, o que se faz necessário é considerar a realidade de produção e reprodução da vida pelos sujeitos do campo nas discussões sobre a concepção e a política de educação profissional. Portanto, isso significa aprofundar o debate sobre as questões do campo[24] brasileiro para a construção do projeto educativo de EPT nos territórios de modo a formar trabalhadores capazes de interpretar criticamente a vida que se vive e de tencionar a partir do trabalho social e da práxis produtiva processos de resistências e novas relações sociais.

O desafio principal que se coloca para a EPT do Campo diz respeito à formação de sujeitos emancipados e comprometidos no enfrentamento das contradições que historicamente caracterizaram o campo brasileiro, como: crescimento econômico/ampliação da pobreza; concentração de terras/reforma agrária agronegócio/agricultura familiar, além de outras questões socioterritoriais que determinam a vida da classe trabalhadora do campo. Nesse seguimento, ressalta-se a necessidade do debate em torno da construção da EPT do Campo considerando suas especificidades históricas para construção do seu presente/futuro.

Diante desse cenário, apresentaremos a seguir aspectos importantes da trajetória do Ensino Agrícola no Brasil, destacando seu processo de (Re)Significação, seguido da experiência da

[24] Dentre as questões que permeiam o campo e os trabalhadores atrelados à produção agrícola, podemos destacar: a intensificação da territorialização do capital (agricultura capitalista baseada em capital industrial e financeiro), o paradigma tecnológico da agricultura transformada num ramo da indústria, a subordinação da natureza aos interesses do capital e seus efeitos à ecologia, à paisagem e à segurança alimentar, o direito à terra e seus efeitos à soberania alimentar etc. (PLOEG, 2008).

experiência da ESAGRI/CETEPI na sua relação com o Território de Irecê na Bahia. E, por fim, esboçaremos algumas reflexões, provocações e proposições resultantes das pesquisas realizadas e de nossa "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1996) enquanto pensar crítico sobre a prática educativa na EPT numa perspectiva territorial.

A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E TERRITÓRIO EM DISPUTA

Resgatar a história da educação profissional no Brasil significa ir além das dimensões escolares, devem-se considerar outros espaços sociais, ir além da perspectiva oficial e da orientação hegemônica (MANFREDI, 2002). Em um tratado sobre o ensino agrícola no país, Feitosa (2006) demonstra o quanto as relações patrimonialistas, colonialistas, que orientaram as relações sociais de produção, atrasaram o desenvolvimento brasileiro – quer seja econômica, cultural, política e educacionalmente. Sobral (2009) ratifica tal entendimento e afirma que a conjugação do capital industrial com o capital agrícola no país fez do ensino agrotécnico um alvo de disputas econômicas, políticas e ideológicas.

No Período Colonial, de acordo com Fonseca (1986), os padres da Companhia de Jesus faziam o ensino elementar das mais necessárias profissões manuais e a transmissão dos conhecimentos profissionais era feita de modo assistemático, de acordo com os imperativos da realidade e do momento, e em decorrência direta da necessidade que se apresentava. Durante todo o período, o ensino foi destinado à formação da elite, enquanto a aprendizagem para o trabalho era destinada a escravos e homens livres, sem padrões ou regulamentações. O desprezo pelo trabalho manual, por ser considerado um ofício de escravos, índios e pobres, foi uma marca deixada pelo período colonial (CUNHA, 2000; ARANHA, 2006).

Feitosa (2006) destaca que a instalação das primeiras escolas agrícolas no país se fez mediante a necessidade do processo de desenvolvimento das forças produtivas no Brasil através da preparação, tanto de trabalhadores quanto da burguesia rural, ou de

seus agentes, para as novas demandas do modelo capitalista, que começava a tomar forma no processo interno de produção. Inicialmente, como exigência tácita, inaugura-se o Instituto Baiano de Agricultura (1859), a primeira escola agrícola no país, seguido do Instituto Pernambucano de Agricultura (1861) e da Imperial Escola Agrícola da Bahia (1877).

Em 1909 foram criadas no âmbito do Governo Federal as chamadas Escolas de Aprendizes Artífices, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A partir da década de 1930, especificamente sob o governo getulista, começava a se desenvolver a indústria brasileira, embora a base econômica do país continuasse agroexportadora. Naquele contexto, o ensino agrícola servia para: fomentar a produção de alimentos, ofertar mão-de-obra barata e qualificada aos fazendeiros, evitar a migração do campo para a cidade, assim como garantir a manutenção de uma classe dominante no setor agrário e conter os conflitos no campo.

A preocupação do governo era fomentar o desenvolvimento calcado nas bases modernizadoras, em especial na indústria, mas também no campo, concebendo a educação "[...] como instrumento de lapidação humana" (FEITOSA, 2006, p. 83). Nessa lógica, conforme Sobral (2009), foi criado o modelo de ensino técnico que marcou a fundação das primeiras Escolas Técnicas. Em 1946, no bojo da Reforma Capanema, o ensino agrícola secundário foi regulamentado através do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado de "Lei Orgânica do Ensino Agrícola". Apesar do avanço em relação à regulamentação do segundo grau, a mesma lei restringia o acesso ao ensino superior, uma vez que permitia o ingresso apenas no ramo profissional correspondente, institucionalizando um sistema de discriminação social na educação brasileira (ARANHA, 2006).

Ramos (2012) afirma que a passagem da Era Vargas para o governo de Juscelino Kubitschek caracterizou-se pela renúncia de uma política proposta a criar um sistema capitalista nacional para uma política dirigida para o desenvolvimento econômico dependente. Ainda de acordo com a autora:

> O Plano de Metas (1956-1960) nos permite ver duas características dos anos JK, a saber: a abertura ao capital estrangeiro pela via das multinacionais e da ideologia desenvolvimentista, e a formação, nesse contexto, de uma burguesia industrial brasileira associada, de forma subordinada, à burguesia internacional (RAMOS, 2012, p. 30).

Nesse âmbito, a educação básica, e essencialmente o ensino técnico, foi bastante influenciada pelas determinações de organismos, tais como a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), constituída com a coparticipação de órgãos norte-americanos, a exemplo da United States Agency for International Development (Usaid) e a Aliança para o Progresso. Fonseca (1986) afirma que a CBAI foi a responsável por introduzir no país o método Training Within Industry (TWI) – "Treinamento dentro da Indústria", que, de certo modo, influenciou as práticas pedagógicas do ensino profissional para todos os ramos produtivos.

No ensino agrícola, as repercussões da denominada Revolução Verde – agenda internacional de valorização do aumento da produtividade agrícola por meio de tecnologia de controle da natureza de base científico-industrial – foram preponderantes, fazendo desse ramo do ensino um dos instrumentos mais eficaz de formação da nova mão de obra requerida para o campo.

Para Souza (2009), a ideia de formação técnica é aceitável quando a dimensão humano-social é incorporada aos princípios da produção, que, implicada com os impactos ambientais e com a qualidade produtiva no campo, seja capaz de formar atores também comprometidos com a agenda local, que dizer, a satisfação das necessidades humanas das populações locais, compromisso que não estava na agenda da Revolução Verde. É importante observar que se "[...] a relação campo-cidade se deu pelo domínio do primeiro", sob a lógica da industrialização da agricultura, em que a própria produção é transformada em indústria, "[...] é o capital quem comanda as relações no campo" (ibidem, p. 86).

No aspecto administrativo/pedagógico, o ensino agrícola brasileiro baseou-se no modelo escola-fazenda, introduzido no Brasil em 1966, como consequência da implantação do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso -

CONTAP II, do convênio com a Usaid. De acordo com Sobral (2009), o modelo era baseado no princípio do "[...] aprender a fazer e fazer para aprender" e tinha por objetivo garantir a efetividade do processo de ensino/produção, oportunizar a vivência da realidade social rural e vincular trabalho e educação. Mas, a prática mecanicista do fazer pedagógico e a perspectiva metodológica não permitia uma formação emancipatória do trabalhador do campo.

Ainda em 1960, o ensino profissional foi assumido como vetor de desenvolvimento econômico nacional com viés inteiramente tecnicista, mormente no contexto do Governo Militar (1964-1985) quando a Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) foi inserida no Departamento de Ensino Médio (DEM) do Ministério da Educação e Cultura (Decreto nº 60.731 de 19/05/1967) e uma série de mudanças qualitativas e quantitativas pôde ser identificada na gestão organizacional e pedagógica do ensino agrotécnico.

Com a aprovação da Lei nº 5.692/1971, a qual determinou a profissionalização compulsória no 2º grau, todo o ensino técnico foi redimensionado, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas com a implantação de novos cursos técnicos. Respaldada nessa Lei, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (Coagri), através do Decreto nº 72.434, foi criada em 09 de julho de 1973, com a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a instituições especializadas em ensino agrícola da Rede Federal (BRASIL, 2009).

A reforma promovida pela Lei nº 5.692/71 foi fundamentada na Teoria do Capital Humano do cientista norte-americano Theodoro Schultz, considerado um dos principais ideólogos da modernização da agricultura, conforme Sobral (2009). Na política de implantação de tecnologias no campo, a teoria de Schultz orientava que,

> A única maneira de aumentar a eficiência produtiva na agricultura seria através de aportes de fatores externos, substituindo os "insumos tradicionais" por "insumos modernos", oferecidos a custos baixos ao agricultor através de créditos subsidiados, acompanhados de assistência técnica. (SOBRAL, 2009, p. 86)

Nessa perspectiva, para os seguidores dessa teoria, "[...] a modernização da agricultura brasileira dispensaria a reforma agrária como instrumento para o desenvolvimento agrícola" (SOBRAL, 2009, p. 86). Assim, o ensino agrícola serviu como caixa de ressonância para as políticas de modernização da agricultura do Estado brasileiro. Sendo a Coagri responsável por uniformizar o ensino, a partir da sistematização e padronização de estratégias pedagógicas e de gestão, e principalmente pela equipagem em sintonia com as tecnologias preconizadas por tais diretrizes.

Os efeitos econômicos/consequências sociais dessa "Revolução" foram: aumento da produção agrícola acompanhada da redução das oportunidades de trabalho no campo, êxodo rural e degradação do meio ambiente; crescimento econômico com altas taxas de exclusão; facilidade de crédito para os grandes latifundiários, concentrado em determinadas regiões, culturas e/ou segmentos (SOBRAL, 2009).

Em 1979 (Decreto nº 83.935), as escolas agrícolas vinculadas ao MEC passaram a ser denominadas de Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município onde se encontravam localizadas. Em 1986 (Decreto nº 93.613), a Coagri foi extinta, ficando o ensino agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado à Secretaria de Ensino de 2º grau do MEC (BRASIL, 2009). Por um lado, a extinção da Coagri refletiu as mudanças na política educacional relacionadas à retirada do caráter compulsório da formação profissional no ensino médio e já anunciava as novas exigências do capital à educação, fortemente marcadas pela reestruturação produtiva e formação flexível do trabalhador. Por outro, denotava um arrefecimento da estratégia de financiamento para o ensino agrícola.

Contudo, considerando a reconfiguração da agricultura capitalista nos anos 1980 e 1990, consolidando o chamado "[...] complexo agroindustrial em rede" (MAZZALI, 2000) e a "[...]

agricultura capitalista[25] e corporativa de grande escala" (PLOEG, 2008), o projeto educativo do ensino agrícola manteve sua identidade e ajustou-se aos "novos" objetivos demandados continuamente pelo paradigma tecnológico e dinâmica organizacional deste modelo de agricultura. De modo geral, é possível fazer três ponderações em relação ao ensino agrícola, principalmente nesse período de 1970 a 1990:

1) os investimentos e a expansão do ensino agrícola caracterizaram seu papel estratégico ao projeto hegemônico de desenvolvimento para o campo, especificamente no que concerne à relação entre capital e trabalho, em que os técnicos formados contribuíam para o assalariamento da força de trabalho ou à capitalização dos agricultores familiares (agricultura empresarial), à medida que não viam mais o campo como espaço de vida ou de trabalho na propriedade familiar (o que também era motivado pela falta de garantia de oportunidades a partir das políticas governamentais) ou, por outro lado, buscavam reproduzir novas relações de trabalho e produção baseadas na agricultura empresarial. (CALDART, 2011).

2) os valores, princípios e fundamentos formativos atrelados às racionalidades da agricultura capitalista afirmava, e ainda afirma em certa medida, a identidade do ensino agrícola distante e dissociado do "[...] modo camponês de fazer agricultura" (PLOEG, 2008) e das formas de produção (i)material no campo em que a natureza e o trabalho não estão subordinados ao capital, mas a transformação da natureza pelo trabalho está condicionada à reprodução (i)material das populações do campo; e

3) apesar do caráter hegemônico do ensino pensado para sustentar a reprodução do capital no campo, não podemos negar que também emergiam experiências de resistências no âmbito da prática social, da práxis produtiva e da práxis educativa pelos movimentos sociais do campo, ambientalistas e educadores, cujos efeitos desse processo foram sentidos de forma mais expressiva, no século XXI, nas políticas

[25] No Brasil, a partir dos anos 1990, a agricultura capitalista tem sido chamada de agronegócio, guardando forte relação com o termo *agribusiness* que significa "[...] as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial, [...] comercial e de serviços". (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 79)

educacionais e curriculares, intensificando-as enquanto campos de tensão e de disputa.

Para Frigotto (1996), de forma autocrática, o tecnicismo serviu como estratégia para ajustar a educação a um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. Vale ressaltar, também, que na década de 1970, em plena vigência da Ditadura, mesmo com toda opressão social e destituição de direitos,

> [...] movimentos sociais fecundam e ampliam a compreensão do educativo, busca-se entender os processos educativos que se dão no conjunto das relações e lutas sociais. Nesse sentido a problemática da escola é apreendida em suas relações com estas lutas. No âmbito da educação, o trabalho, na perspectiva marxista constitui-se num dos eixos mais debatidos. (FRIGOTTO, 1996, p. 29)

Nesse viés, Sobral (2009, p. 91) ressalta que na década de 1990, não somente na academia, mas no interior das escolas técnicas e agrotécnicas do país "[...] ganhavam terreno, com certo rigor, a discussão coletiva sobre a formação politécnica". O debate estava em torno de um projeto educativo focado em formar o ser humano na sua integralidade – físico, mental, cultural, política, científico-tecnológico e para o trabalho produtivo – capaz de garantir o acesso aos saberes historicamente produzidos, sistematizados e acumulados pela humanidade, assim como aos fundamentos científicos que norteiam todo o processo de produção. Aspectos que caracterizam a educação politécnica ou a educação tecnológica definida por Marx e Engels (2004).

No âmbito dos movimentos e organizações sociais do campo e da cidade, a educação popular também fomentou processos de resistência e de participação política das camadas populares e propostas pedagógicas articuladas com a realidade social (RIBEIRO, 1993). Ou seja, a crítica ao puro tecnicismo na formação da classe trabalhadora brasileira congregava diversas forças.

Quanto ao contexto de mobilização social e de experimentação pedagógica com o objetivo de estruturar um sistema público de ensino para o campo pautado no pertencimento simbólico-cultural, na contextualização e problematização da realidade

concreta, destacou-se a ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). Outras experiências que contribuíram para delinear os princípios e a concepção de Educação do Campo foram as das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Centros Familiares de Formação por Alternância etc., baseadas em experiências francesas e introduzidas no Brasil desde 1969, que articulam os saberes técnicos e o conhecimento crítico da realidade vivida a partir do diálogo-problematizador entre escola e comunidade, na perspectiva freireana (HENRIQUES *et al.*, 2007).

É importante destacar que a politecnia e a Educação do Campo têm como pressuposto fundamental o trabalho como princípio educativo em que se busca "[...] afirmar o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano". (CIAVATTA, 2008, p. 408). O trabalho é entendido numa perspectiva ontológica, produção material e imaterial da existência humana, mas sem desconsiderar seu aspecto histórico.

As experiências, práticas e saberes tencionados pelos trabalhadores e movimentos sociais constituíram importantes formas de resistência ao projeto hegemônico do capital. Enquanto processo de construção de conhecimento e de forma de interpretar a realidade para nela intervir, portanto, também pertencente ao campo da política, essas "territorialidades de resistência" têm contribuído para a construção e disputa coletiva de "territórios (i)materiais" (SAQUET, 2019) formadores de sujeitos para "[...] um trabalho construtor da sociedade e de novas relações sociais que, inclusive, possam superar a contradição entre campo e cidade, própria do capitalismo" (CALDART, 2011, p. 230).

Nessa seara, compreendemos que as discussões sobre a ressignificação do ensino agrícola[26] caracterizaram a síntese de um movimento histórico de lutas e de resistências produzidas na práxis produtiva, social e educativa. Logo, o debate esteve permeado pelas diferentes experiências da agricultura camponesa na produção material da vida, marcadas pela reciprocidade, pela solidariedade, pela cooperação, pelo trabalho familiar e associado e pelas formas de fazer agricultura calcadas nos princípios da agroecologia. Aspectos que, como dito, também influenciaram práticas educativas nas instituições formais de ensino, a partir de uma postura ético-política dos educadores (FREIRE, 2015).

De forma sintética, destacamos, no quadro-síntese a seguir (Fig. 1), os principais pontos debatidos e emergidos no tocante à (re)significação do ensino agrícola para a política de educação profissional e tecnológica, consequentemente, com possíveis rebatimentos nas redes estaduais. Para analisar os eixos temáticos do documento (BRASIL, 2009), delineamos três dimensões analíticas de acordo com a proposta deste artigo: i) Trabalho e Educação; ii) Território; e iii) Ensino/pesquisa.

[26]Considerando a representatividade das escolas agrotécnicas federais e o debate em curso sobre os fundamentos da política de educação profissional e tecnológica no Brasil, a partir do primeiro mandato do governo Lula (2003), as discussões em torno da Ressignificação do Ensino Agrícola foi capitaneada pela chamada Rede Federal de Ensino, através de um seminário nacional realizado em Brasília, em 2008, com representantes da rede mais convidados e observadores.

Figura 1 – Quadro-síntese: pontos principais da (Re)Significação do Ensino Agrícola

	TRABALHO E EDUCAÇÃO	TERRITÓRIO	ENSINO/PESQUISA
DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	Articulação ensino médio e educação profissional; Consolidar o ensino integrado e a formação integral.	Observar os aspectos regionais e os arranjos produtivos locais, sociais e culturais das regiões; Articulação com organizações locais / territoriais para visibilização / focalização da agricultura familiar; Anteder às populações do campo, sobretudo, filhos de agricultores familiares;	Fomentar pesquisas para conhecimento das comunidades rurais; Utilizar da pedagogia da alternância; Estimular a pesquisa e extensão como princípio educativo e pedagógico; Transformar os setores de produção em unidades de experimentação participativa, a partir da reestruturação do sistema escola-fazenda; Fomentar práticas e processos de inclusão para as pessoas com deficiência;
CURRÍCULO	Proposta pedagógica calcada na formação integral; Garantir a relação entre teoria e prática; Contemplar conhecimentos científicos, técnicos e práticos atrelados a formação técnica, humanística e cultural. Potencializar os pressupostos da politecnia;	Focalizar também a agricultura familiar; Valorizar as demandas e a diversidade cultural e ideológica; Fomentar estudos e práticas sobre tecnologias apropriadas para a agricultura familiar e temáticas como associativismo, cooperativismo, sindicalismo e economia solidária. Realizar diagnósticos participativos com foco no desenvolvimento local; Estabelecer aproximação e diálogo com os movimentos sociais; Promover a aproximação e inserção da instituição nos espaços de representação política regionais/territoriais: fóruns, comitês etc.	Desenvolver projetos pedagógicos capazes de garantir a relação entre teoria e prática; Incluir componentes curriculares sobre tecnologias sociais; Incluir componentes curriculares e estratégias pedagógicas que promovam a contextualização, fomentem o desenvolvimento de arranjos produtivos locais e a compreensão crítica para atuar nos agroecossistemas. Formação para a realização de diagnósticos participativos; Fomentar e proporcionar estágios de vivências em unidades produtivas dos agricultores familiares; Formar professores e técnicos para trabalhar com os movimentos sociais e agricultores familiares; Cooperativa-escola como ferramenta de aprendizagem;
DESENVOLVIMENTO LOCAL E FINANCIAMENTO	Fomentar a construção de conhecimentos a partir da problematização da realidade local, das comunidades; Fomentar processos que contribuam com crescimento econômico, o fomento de oportunidades e a sustentabilidade socioambiental; Priorizar a agricultura familiar e a agroecologia como matriz produtiva; Priorizar tecnologias, práticas e tecnologias voltadas para a conservação e preservação ambiental.	Promover diagnósticos participativos sobre a realidade, a fim de articular os processos pedagógicos às necessidades formativas locais/territoriais. Desenvolver projetos de extensão para atender as demandas dos agricultores familiares e comunidades locais. Fomentar cursos de diferentes níveis na área de Agroecologia; Promover e difundir a agroecologia por meio da pesquisa, extensão e unidades referenciais de produção, inclusive nos territórios e comunidades. Fortalecer a relação entre escola – família/ comunidade.	Estratégias de fomento do protagonismo dos estudantes, sobretudo, a partir das cooperativas-escolas, empresas-juniores etc. Incentivar a formação de professores e técnicos no campo da Agroecologia; Fomentar práticas ambientais com visão holística sobre as questões ambientais; Desenvolver práticas integradoras de caráter inter, multi e transdisciplinar e a partir de temas geradores.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil (2009).

Os pontos destacados demonstram importantes avanços no debate sobre a educação profissional em sua relação com as questões que permeiam o campo brasileiro, com destaque para o aspecto territorial que comumente era desconsiderado no planejamento das políticas. Pode-se afirmar que territorialidades de resistências foram elementos presentes no documento oficial que marcam o movimento de (re)significação do Ensino Agrícola no Brasil, a forma de abordagem e a apreciação, considerando o contexto e o modo como este foi elaborado.

Por um lado, é importante ressaltar que o momento histórico da primeira década do século XXI, especificamente durante os governos Lula (2003-2010), representou condições objetivas para o tensionamento/tencionamento[27] de paradigmas emergentes e correntes teóricas críticas nas políticas de educação e curricular, a exemplo dos pressupostos da politecnia, da agroecologia, pressupostos da Educação do Campo etc.

Por outro lado, o caráter propositivo do documento analisado no quadro-síntese desvela em alguma medida as disputas e correlações de forças no âmbito da política educacional e curricular como reflexo das contradições capital e trabalho e dos embates de projetos de desenvolvimento no Brasil. Por isso, alguns conceitos e ideias, forjados no consenso ou tensões pelos sujeitos da política, carregam ambiguidades nas concepções e valores e podem induzir para distorções nas práticas. Mas há o risco dessas proposições não terem impacto efetivo nas ações institucionais, visto que a própria discussão sobre a ressignificação do ensino agrícola denuncia e anuncia aquilo que precisa ser feito e potencializado. Nessa lógica, as propostas de ensino, pesquisa e extensão dos educadores no ensino agrícola (ou na EPT do Campo) devem estar calcadas na reflexão crítica sobre a prática e alinhadas a uma postura ético-política progressista, como nos alertava Freire (2015, 1996). Fernandes (2009) também contribui com essa reflexão ao afirmar que, na

[27] O termo tensionamento (escrito com "s") tem o sentido de tensão, disputa, conflito, relações de poder, próprio dos processos de correlações de forças na sociedade capitalista. Já o termo tencionamento (escrito com "c") tem o sentido de fomentar. Portanto, apresentam significados distintos.

perspectiva do território imaterial, se o uso de conceitos que orientam nosso "quefazer[28]" "[...] não for feito pelo questionamento de seus significados" pode levar à subalternidade do educador-pesquisador-extensionista, em detrimento de sua autonomia, cujos reflexos são reproduzidos na sua prática.

Além disso, a visão crítica sobre a tecnologia, a compreensão e o respeito à sabedoria popular, o reconhecimento dos grupos populares como sujeitos cognoscentes da realidade concreta a ser desvelada, o entendimento do ato de pesquisar e educar como processos dinâmicos e permanentes, e a compreensão do caráter político da atividade científica e da educação poderão contribuir para a construção de processos pedagógicos emancipatórios na EPT (do Campo). Evitando-se com isso a reprodução de práticas de dominação, submissão e de invasão cultural com os sujeitos da EPT e com as populações locais do campo (FREIRE, 2017; 2001).

Apesar das ponderações feitas sobre o conteúdo do Documento de (Re)Significação do Ensino Agrícola (BRASIL, 2009), é importante destacar que:

a) No tocante aos pressupostos formativos e à relação Trabalho e Educação, reforça o direito à escolarização, ao acesso aos fundamentos científicos que norteiam todo o processo produtivo e à garantia de uma educação integral. A complexidade, a problematização da realidade e a relação entre teoria e prática alicerçam a capacidade de compreensão e a construção de propostas científicas e tecnológicas alternativas, tanto no âmbito da produção material quanto aos seus efeitos ambientais e sociais para as populações camponesas e locais. Além disso, a agroecologia enquanto pressuposto científico-tecnológico e produtivo defendido considera a centralidade do trabalho, a "[...] apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e [a] terra como meio de produzir vida e identidade" (PACHECO, 2012, p. 45).
b) Na dimensão territorial, destacamos a visibilidade dada à agricultura familiar enquanto categoria política, entretanto, é

[28] Conceito freireano que também remete à práxis e ação-reflexão.

importante reconhecer sua diversidade e características mais relacionáveis com a agricultura camponesa (como categoria sociológica): produção em "[...] sistemas agrícolas complexos, diversificados e localmente adaptados" (ALTIERI, 2012, p. 159 apud (CALDART, 2017, p. 144) voltada para a reprodução social dos agricultores, baseada no trabalho familiar e focada na produção de alimentos para o autoconsumo e comercialização, além de saberes e experiências construídos na cultura do trabalho social produtivo e que expressam uma identidade com o lugar e como formas de resistências aos processos de exploração e dominação (CALDART, 2017). A análise crítica dos processos territoriais e das populações do campo permitirá identificar as territorialidades de resistências (solidariedade, reciprocidade, cooperação, trabalho associado, experiências de economia popular solidária e de práticas agroecológicas etc.) e as territorialidades de dominação (capitalização da agricultura familiar, monopolização do capital no campo[29] etc.). Entendemos, de modo específico, que esse conhecimento do território de vida e existencial dos agricultores deve-se constituir como uma práxis educativa, por conseguinte, calcada no diálogo-problematizador sobre a realidade. Nessa perspectiva, a adoção de práticas participativas e dialógicas com os agricultores sobre a realidade do campo (trabalho, produção, direitos, cultura, recursos naturais) poderão contribuir com os processos locais de des-envolvimento territorial.

c) Em razão disso, no tocante às propostas didático-pedagógicas destacaram-se: a pedagogia da alternância, projetos de pesquisa e extensão, unidades participativas de experimentação agroecológica e os estágios de vivências nas comunidades rurais e/ou nas unidades produtivas familiares. Essas propostas têm como fundamentos: a dialogicidade e

[29] Sustenta-se em relações estabelecidas entre as agroindústrias e grupos de agricultores familiares, geralmente organizados em cooperativas. Representa o controle que o capital exerce sobre a produção dos agricultores familiares (OLIVEIRA, 2002).

problematização, a inter/multi e transdisciplinaridade e a relação teoria e prática.

Considerando essas reflexões sobre a (re)significação do ensino agrícola e a atual necessidade de pensarmos a EPT do Campo, também reconhecendo o caráter dinâmico e histórico desse processo, apresentaremos a seguir alguns aspectos pontuais do ensino agrícola no Território de Irecê no estado da Bahia. A partir da práxis pedagógica e das vivências coletivas dos professores e alunos, buscaremos refletir sobre as contradições e as estratégias de resistências na trajetória dessa experiência de ensino agrotécnico.

A EXPERIÊNCIA DO ENSINO AGRÍCOLA NO TERRITÓRIO DE IRECÊ: PISTAS PARA UMA PRÁXIS TERRITORIAL

O atualmente denominado Território de Identidade[7], Irecê (TII), abriga um conglomerado de 20 municípios originários de uma região que, nas décadas de 1970 e 1980, tornou-se uma das maiores produtoras de feijão do Brasil. As consequências socioambientais daquela época para o TII foram graves, entretanto, foi possível identificar no território atores e instituições que buscaram e buscam outras formas de produzir e viver, e neste aspecto, a práxis da ESAGRI, atual CETEPI, é um exemplo concreto de resistência e da (re)significação do ensino agrícola, considerando o movimento contraditório que envolve as relações entre os territórios e a EPT do Campo.

Conforme apontado por Souza (2009), a partir do contexto regional de Irecê, o processo de consolidação territorial deveu-se potencialmente ao desenvolvimento das atividades agrícolas e também da pecuária complementando o sistema agrário da região: gado-policultura. Ademais, a significativa participação da agricultura familiar na economia regional, levando-se em consideração que aproximadamente 70% dos estabelecimentos agropecuários possuem áreas abaixo de 10 hectares, e a não negação dessa ruralidade são alguns fatores que podem ser considerados como importantes para a valorização da ESAGRI na região.

Outro aspecto que merece destaque é que, concomitante à criação da ESAGRI em 1979, surgiram na Região de Irecê diversos movimentos de resistência ao processo denominado de "territorialização do capital no campo" (OLIVEIRA, 2002). Do lado de fora da escola, sindicatos, associações, grupos de ambientalistas resistiam às bases técnicas de modernização da agricultura. Apesar de sua visibilidade também está atrelada ao ensino de qualidade, é importante notar a identificação dos técnicos e educandos com a formação oferecida pela escola, não apenas de cunho técnico, mas também político e social (SOUZA, 2009).

Na prática, a resistência no interior da ESAGRI se deu a partir da "desobediência" de alguns professores no que investiam em práticas de base orgânica e na formação política dos técnicos em relação às demandas regionais. Com base em pesquisa de campo que ouviu estudantes, professores e gestores, Santos (2020) afirmou que,

> Ao investir em técnicas de agricultura orgânica, no bojo da Revolução Verde, a ESAGRI resistiu e contribuiu com o futuro. "Hoje o Território de Irecê tem mais de 200 agricultores familiares certificados em agricultura orgânica, graças ao trabalho de assistência técnica em extensão rural, feito por entidades formadas por egressos da ESAGRI". A instituição contribuiu para constituir territorialidades de resistência e fez isso a partir de sua própria intuição, enquanto ator daquele território. Então, a ESAGRI é hoje um exemplo de instituição que em um determinado tempo histórico produziu a sua própria pedagogia. Exemplo que nos ajuda a pensar na territorialização do ensino e no que significa a perspectiva da resistência no atual momento em que vivemos, sobretudo, com a eminência da aplicação do Novo Ensino Médio nas escolas de todo país (SANTOS, 2020, p. 182).

A dimensão prática vinculada à dimensão política, com a valorização do trabalho associativo e comprometida com o desenvolvimento local, contribuiu com o surgimento e fortalecimento de grupos em defesa do TII. Em 2007, quando o Governo da Bahia resolveu adotar a matriz territorial como base para o planejamento das ações do estado, o Território de Irecê foi o primeiro a ser reconhecido, devido ao avançado processo de mobilização de

entidades da sociedade civil e de instituições públicas em torno da constituição do Colegiado do Conselho de Desenvolvimento Sustentável do Território de Irecê – CODETER-TI.

É importante ressaltar que a ESAGRI, como as demais instituições de ensino agrícola do país, padeceu com as mudanças nos rumos da política em relação ao ensino técnico e com a falta de investimentos, principalmente a partir de 1990 até meados dos anos 2000. Em 2009, no âmbito da política de reestruturação da rede estadual da Bahia, e com o apoio do Programa Brasil Profissionalizado, do Governo Federal, a escola foi transformada em Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê.

De modo geral, a supracitada política de reestruturação permitiu a expansão e diversificação da oferta de cursos no CETEPI e garantiu recursos para sua reforma e equipagem. Inicialmente houve também investimentos na formação dos professores e gestores para atuar na educação profissional baseada em princípios como: formação integral, trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico.

Entretanto, Santos (2020) identificou que as reformas e ampliações no CETEPI estavam ainda inacabadas em 2019, além disso, havia precarização do trabalho docente e a falta recursos para gerir a grande área ocupada pelo Centro. Contudo, destacou os processos de resistências da comunidade do CETEPI frente aos conflitos do "dentro e fora" da escola; conflitos socioterritoriais como a desertificação, as desigualdades de classes; conflitos político-administrativos, a exemplo da falta de recursos e das contradições da política de EPT do estado da Bahia, e por fim os conflitos político-pedagógicos, como a defesa do princípio da formação integral diante de todo o exposto.

Nesse seguimento, Santos (2020) investigou as práticas pedagógicas no CETEPI buscando identificar nestas o sentido da educação integral. O elemento de integração que mais nos chamou atenção nas práticas foi a capacidade de diálogo com as demandas daquele território com toda a complexidade e contradição que possa representar. Diálogo que potencializa a construção de uma pedagogia

própria com base nos princípios de liberdade, emancipação, solidariedade e resistência.

O Projeto Pirâmide do Sertão, por exemplo, aciona um conjunto de valores e práticas imprescindíveis à sobrevivência das pessoas que vivem naquela região e pode contribuir para a produção de conhecimentos que constituem o território material e imaterial do TII. Inspirado no sistema de mandala[30] uma adaptação da tecnologia social chamada Sistema PAIS (Sistema de Produção Agroecológica Integrada e Sustentável), trata-se de um projeto que reúne a criação de animais e o plantio de árvores e diversas mudas, em um mesmo espaço que funciona como um sistema autossustentável. Sobre esse projeto, Santos (2020) afirma que,

> Considerando todo o processo histórico do TII, que se caracteriza nas conflitualidades que existem/resistem: a divisão desigual da terra; a necessidade de convivência com a seca, a degradação do solo, o esgotamento dos recursos hídricos, as áreas desertificadas; o uso descontrolado de veneno na produção e as consequências sociais e humanas para sua população, o Projeto Pirâmide do Sertão se constituí em uma prática que constitui uma territorialidade ativa no sentido que Dematteis (2008) especificou como derivada de ações coletivas territorializadas e territorializantes dos atores locais (SANTOS, 2020, p. 186).

A autora afirma ainda que, de modo geral, a temática ambiental no CETEPI é um elemento acionador do currículo integrado e da perspectiva integral de educação, ressaltando a importância da prática pedagógica como prática social capaz de promover a mediação do dentro-fora da escola, visto que é o conjunto das práticas sociais que produz a materialidade e a imaterialidade dos territórios.

No campo dos processos educativos, em especial, é preciso considerar a dimensão do território imaterial, o qual "[...] nos atinge

[30] Plantio feito em círculos, alternando culturas com um tanque de água no meio. Trata-se de um sistema sustentável e integrado de produção agrícola, utilizando melhor os pequenos espaços de terra (Fonte: embrapa.br).

em todas as escalas e está cada vez mais presente em nosso cotidiano", como ressalta Fernandes (2009, p.211):

> O território imaterial está presente em todas as ordens de territórios. O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia, etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas (FERNANDES, 2009, p. 211).

Para Saquet (2013, p. 131), a abordagem imaterial do território "está na relação dialética entre ideia e matéria"; "está no seio da relação espaço-tempo e da constituição do território, no vivido (e mesmo em nosso pensamento)". No território imaterial se constituem as territorialidades, que são representações do tipo de uso dos territórios.

No plano do território imaterial, da construção do conhecimento, a perspectiva integral significaria a possibilidade de constituir territorialidades ativas, da resistência. Territorialidades expressas numa perspectiva de educação empenhada em trabalhar a solidariedade em lugar da competitividade, a emancipação em lugar da submissão, a perspectiva crítica contra a alienação, solidariedade e coletividade ao invés do individualismo.

Com base nos estudos de Souza (2009) e Santos (2020) entendemos que a experiência da ESAGRI/CETEPI é exemplar para a construção do presente/futuro da EPT do Campo, principalmente pela relação com o seu território a partir da construção de práticas pedagógicas alicerçadas em uma territorialidade ativa, uma territorialidade de resistência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: RESISTÊNCIAS E SONHOS POSSÍVEIS

A partir das reflexões apresentadas até aqui, não pretendemos "concluir" este texto com prescrições ou outras definições para a EPT do Campo, até porque seu delineamento conceitual foi bem exposto por Caldart (2011, p. 236) enquanto "[...] preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território cuja base de desenvolvimento está na agricultura". Considerando que a base de reprodução da vida no campo é a agricultura, e esta "deve ter centralidade na formação para o trabalho no campo" (ibidem, p. 236), é que defendemos a necessidade de uma EPT do Campo comprometida com territorialidades e resistências.

Entendemos que essa centralidade pretendida não suponha simplificação na compreensão da realidade, tampouco redução de conhecimentos científico-tecnológicos e humanistas a serem apreendidos. Pelo contrário, fortalece a necessidade de estudo da complexidade dos processos socioculturais, econômicos e ecológicos e o entendimento do "[...] trabalho no sentido da produção do existir humano (físico e psíquico, material e imaterial, individual e social, objetivo e subjetivo), do descobrimento e da produção do mundo" (ARRUDA, 1995, p. 73). Mas, obviamente, sem desconsiderar as contradições impostas pelo capitalismo à finalidade do trabalho que busca atender às necessidades de acumulação do capital em detrimento das necessidades humanas.

Sendo assim, destacamos a necessidade histórica de reforçar aquilo que a EPT do Campo é ou precisa ser e aquilo que ela não é ou busca superar no âmbito da relação Trabalho e Educação e das contradições capital e trabalho. Para tanto, apontamos algumas pistas teóricas do debate atual, outras emergidas da dimensão empírica e algumas contribuições sobre nosso entendimento de uma educação profissional territorialmente situada e voltada para uma práxis territorial popular, numa perspectiva freireana.

A EPT do Campo tem se constituído como um território imaterial em disputa construído e fomentado pelas territorialidades de resistências nos espaços escolares e nos espaços de produção material e simbólica da vida. A força relacional entre a práxis educativa da EPT do Campo e a práxis territorial popular sustenta-se e retroalimenta-se pelo trabalho na produção agrícola, entendido como reprodução da vida e tendo como fundamentos teóricos, práticos e ético-políticos a soberania alimentar, a agroecologia e a cooperação, conforme destacado por Caldart (2011).

Segundo McMichael (2016, p. 116), a Soberania Alimentar refere-se ao "[...] direito de produzir" e ao "[...] controle da produção pelos agricultores familiares camponeses", logo, afirma que o acesso à terra é um direito social e denuncia a fome como uma questão política, reflexo dos interesses de mercado da "cadeia produtiva transnacional" agroalimentar. Por essa razão, os fundamentos da Soberania Alimentar estão centrados na complexidade da relação entre produção de alimentos e ecologia e buscam reconhecer, debater e enfrentar as barreiras "[...] ao desenvolvimento de sistemas agroalimentares saudáveis, justos e sustentáveis" (McMICHAEL, 2016, p. 110). Para tal fim, recupera-se o entendimento da agricultura como uma coprodução, como "[...] a interação e a transformação mútua entre os atores humanos e a natureza viva" e se reconstitui a visão integradora da agricultura enquanto "trocas econômicas" e "troca ecológica" (PLOEG, 2010, p. 4 apud McMICHAEL, 2016, p. 198-199).

Compartilhamos da compreensão de Agroecologia como matriz tecnológica de produção para o projeto de desenvolvimento territorial sustentável pretendido e construído com os povos do campo e, por isto, também como um movimento político e um modo de vida. Enquanto fundamento do projeto de EPT do Campo, sua base epistemológica calcada nos princípios da vida, diversidade, complexidade e transformação orienta a relação entre trabalho, educação e território.

O princípio da **vida** envolve: i) o conhecimento e a proteção da biodiversidade natural e cultural; ii) a valorização das formas e processos de produção (i)material da existência que se dão na

autenticidade, criatividade e riqueza das práxis endógenas, locais e comunitárias; e iii) a formação humana numa perspectiva integral. A **diversidade** está atrelada ao conhecimento e à valorização dos aspectos históricos, ecológicos e culturais dos territórios, ao reconhecimento das diferentes formas de viver, produzir e saberes e, também, ao respeito às multiplicidades de gênero, às gerações e às religiosidades. A **complexidade** potencializa a forma de conhecer e (re)ler o mundo a partir de abordagens sistêmicas e holísticas, buscando superar a dicotomia entre teoria e prática ou entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Valoriza as abordagens metodológicas participativas, o diálogo de saberes e a multi, inter e transdisciplinaridade no processo de construção de conhecimentos. Por fim, o princípio da **transformação** está calcado em práticas educativas que contribuam para a compreensão crítica da realidade social, do território, das relações de trabalho e do processo de produção e, consequentemente, para uma ação transformadora dos sujeitos em seus territórios de vida (ALMEIDA AGUIAR *et al.*, 2016).

A cooperação é entendida como "nova lógica organizativa da produção" que se caracteriza pela reorganização das relações sociais de produção e reprodução da vida, pela possibilidade de elevação dos ganhos econômicos pela integração vertical da produção e por melhorar a organização e condições de trabalho. Além disso, pode contribuir para a superação de relações sociais marcadas por individualismo, machismo etc. (CALDART, 2011, p. 235). De modo geral, isso implica a construção ou fortalecimento de redes locais e territoriais de trabalhadores associados e de processos e práticas locais que as condicionem, como a solidariedade, a autogestão e a reciprocidade.

Esses fundamentos constituem a matriz estrutural para a EPT do Campo visto que permitem problematizar as relações sociais de produção e o papel dos trabalhadores nos diferentes projetos de desenvolvimento. A construção do projeto político popular de re-envolvimento, pensado desde baixo, requer sujeitos conscientes de sua condição histórica enquanto trabalhadores do campo e da cidade. Como diria Freire (2011b, p. 193), "[...] consciência política é um

fator de produção" e obviamente de construção de novas relações sociais emancipatórias. Por esse motivo, a formação para o trabalhador não deve ser restrita à educação profissional, mas também garantir a contínua elevação da escolarização e tendo nesta uma perspectiva crítica, humanizadora e integral.

Freire contribui com essa perspectiva ao afirmar que a formação para o trabalho, ao considerar a vida como uma escola ampla, deve se dar na compressão crítica da prática produtiva específica no âmbito da prática social em que essa está inserida, o que exige entender o processo de trabalho e, na unidade teoria e prática, refletir criticamente sobre "[...] a prática realizada e realizando-se". (FREIRE, 2011b, p. 35).

Quer dizer, a EPT do Campo deve privilegiar e se assentar na práxis capaz de contemplar, de forma indissociável, objetivos econômicos e sociais dos processos de trabalho, o que pressupõe "[...] estudo sobre a possibilidade de que, tecnicamente, os trabalhadores possam tornar viável seu projeto político". (TIRIBA, 2007, p. 90).

É com base nesse pressuposto orientador que entendemos a educação profissional territorialmente situada, quer dizer, comprometida com os processos emancipatórios da classe trabalhadora ou camponesa para a reprodução ampliada da vida em detrimento de um trabalho estritamente voltado à reprodução ampliada do capital. Ou, em outros termos, pode significar o rompimento da lógica de passividade frente à racionalidade hegemônica do capital (ZAOUAL, 2006).

Nesse sentido, apontamos como questões importantes para continuarmos nossas reflexões e práticas na EPT do Campo numa perspectiva da práxis territorial:

i) Que os sujeitos envolvidos no processo (educadores, educandos, trabalhadores do campo e ou camponeses, organizações sociais e movimentos sociais) estejam engajados e implicados no "[...] exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento, enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, de quem, o contra quê, o contra quem". (FREIRE, 2014, p. 46).

ii) O envolvimento dos educadores na construção do projeto educativo em diálogo com os sujeitos-trabalhadores do campo e da cidade e com as necessidades territoriais atreladas ao fortalecimento do trabalho centrado na lógica de reprodução da vida (experiências agroecológicas, de trabalho associado, da economia popular solidária etc.).
iii) A formação crítica para o trabalho e territorialmente situada, além de reconhecer os processos de humanização e desumanização que caracterizam as relações capitalistas, deve fomentar processos de ensino que tenham como intencionalidade a participação mais ativa dos sujeitos-estudantes e trabalhadores na vida social. O projeto de ensino deve tencionar ligar a escola à vida, à comunidade, ao trabalho produtivo, à organização das massas, à cultura (FREIRE, 2011b).
iv) A formação para o trabalho e a formação dos agricultores numa perspectiva politécnica e emancipatória não nega, obviamente, as inovações tecnológicas, mas requer sua crítica e superação para a garantia de uma ética a serviço da ampliação das capacidades humanas em detrimento da ética do lucro, do mercado e da destruição da vida (FREIRE, 2014; CALDART, 2011).
v) Reconhecimento dos diferentes territórios de vida e existencial no campo como produtores de saberes construídos nas relações econômico-culturais com forte potencial para a reflexão crítica sobre a relação entre trabalho e educação e entre trabalho e projeto de desenvolvimento.
vi) Reconhecimento do modo de vida camponês, de suas territorialidades e temporalidades que caracterizam o vivido na sua intensidade pulsante e criativa, humanizada e sustentada na ética da vida, na solidariedade, na reciprocidade e nas formas de vínculos sociais. Contudo, torna-se emergente refletir sobre a

necessidade de ressignificação das práticas e a revalorização dos processos ancestrais perdidos ou desconstruídos com o processo (ou processos) desencadeados pela modernização da agricultura, tendo a transição agroecológica como horizonte necessário à mudança social e ecológica.

vii) A EPT do Campo precisa valorizar e fomentar a construção do conhecimento como um processo que se dá no diálogo entre sujeitos cognoscentes (educadores, educandos, trabalhadores do campo ou camponeses) sobre a realidade concreta e nesse movimento construtivo e coletivo conhecer com os sujeitos aquilo que já sabem, sua forma de conhecer e "os níveis de seu conhecimento". Através da prática de refletir criticamente sobre a prática e na sistematização dos achados, os sujeitos poderão apreender e explicar de forma mais rigorosa os fatos, a realidade concreta. Com isso, a valorização do "saber da experiência feito" e dos saberes populares não significa idealização deles, mas na compreensão organizada ou sistematizada desses saberes se pode ampliar os horizontes compreensivos dos trabalhadores (FREIRE, 2011b, p. 39-42). Do ponto de vista prático, o diálogo-problematizador sobre questões dos territórios de vida ou mais especificamente sobre a prática produtiva deve gerar conhecimentos úteis para as pessoas. Logo, enquanto relação entre teoria e prática, esse "conhecimento popular e científico" (SAQUET, 2019) se caracteriza pelo pensar sistematizado (cientificidade), crítico e centrado nos valores substantivos, em detrimento do cientificismo, do utilitarismo e da visão ingênua.

viii) A problematização na EPT do Campo é fundamental para o ensino, a extensão popular com as comunidades ou grupos e para a pesquisa. Como afirmou Freire, "[...] a problematização implica um retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta. [...] 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, 2011a, p. 113-114).

ix) A práxis territorial da EPT do Campo desafia a construção ou fortalecimento de redes locais e espaços de diálogos e de experimentação sobre a agroecologia, a economia popular e solidária e as tecnologias sociais. Há a necessidade de pensar e desenvolver processos pedagógicos e educativos alicerçados nas metodologias participativas, na investigação-ação-participativa, aproximando a escola dos espaços de trabalho e comunidades. A constituição dessas redes locais de cooperação e trocas envolvendo a escola é fundamental para que esta aprofunde seu conhecimento sobre os territórios de vida dos camponeses e com eles re-pense seu projeto educativo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ALMEIDA AGUIAR, Maria Virginia *et al.* Princípios e diretrizes da Educação em Agroecologia. **Cadernos de Agroecologia**, [*S.l.*], v. 11, n. 1, jun. 2016. Disponível em: http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/20800. Acesso em: 04 fev. 2021.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento**. Dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995. p. 89-111.

BRASIL. Ministério da Educação. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Documento Final. Brasília-DF MEC; SETEC, 2009.

CALDART, Roseli. Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli (Org). **Caminhos para**

transformação da Escola. Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 155-175.
CALDART, Roseli. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. *In*: CALDART, Roseli (Org). **Caminhos para transformação da Escola**. Trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p.115-160.
CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 408-414.
CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Industrial Manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000. p. 89-107.
FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2006.
FERNANDES, Bernardo M. Sobre a tipologia dos territórios. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO Eliseu Savério (Org.). **Territórios e Territorialidades**: teoria, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2009. p. 197-216.
FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. v. I e v.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63a ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
HENRIQUES, Ricardo *et al* (Org.). **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília-DF, SECAD; MEC, 2007.
LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. *In*: CALDART, Roseli *et al*. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 79-85.
MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
MAZZALI, Leonel. **O processo recente de reorganização agroindustrial**: do complexo à organização "em rede". São Paulo: Editora UNESP, 2000.
McMICHAEL, Philip. **Regimes Alimentares e questões agrárias**. São Paulo; Porto Alegre: Editora Unesp; Editora da UFRGS, 2016.
OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A Geografia Agrária e as Transformações Territoriais Recentes no Campo Brasileiro. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 63-110.
PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares. Editora moderna: São Paulo, 2012.
PLOEG, Jan Douwe van der. **Camponeses e impérios alimentares**: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Trad. Rita Pereira. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
RAMOS, Marise Nogueira. A educação tecnológica como política de estado. *In*: OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, ensino médio e educação profissional**: Políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 125-162.
RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

SANTOS, Aline de Oliveira Costa. **Práticas Pedagógicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Territorialidades e Resistências**. 2020. 222 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2020.
SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre o território**. 3 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.
SAQUET, Marcos Aurélio. O conhecimento popular na práxis territorial: uma possibilidade para trabalhar com as pessoas. **AGEI - Geotema**, Suplemento, p. 5-16, 2019. Disponível em: https://www.ageiweb.it/geotema/wp-content/uploads/2019/11/Supplemento2019_1_Saquet.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.
SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuário, nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, ICHS/UFRRJ, Seropédica-RJ, 2003.
SOBRAL, Francisco José M. Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, v. 2, n. 2, 2009. p. 78-95.
SOUZA, Heron Ferreira. **Desenvolvimento Territorial no Estado da Bahia: o caso das Escolas Agrotécnicas Estaduais de Amargosa e Irecê**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2009.
TIRIBA, Lia. Educação popular e pedagogia(s) da produção associada. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007.
ZAOUAL, Hassan. **Nova economia das iniciativas locais**: uma introdução ao pensamento pós-global. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ENTRECRUZAMENTOS ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO-CONVENCIONAIS (PANC): ENFRENTAMENTOS COM A EXTENSÃO POPULAR A PARTIR DE SABERES POPULARES E CIENTÍFICOS

Gleice de Oliveira Miranda[31]
Davi Silva da Costa[32]

NOTAS INICIAIS

O entendimento vigente e normalizado sobre a relação entre seres humanos e a natureza nos leva à compreensão, por exemplo, sobre os efeitos das práticas agrícolas consolidadas na modernidade (uso de insumos químicos, manipulação genética animal e vegetal, mecanização) e suas consequências à biodiversidade. Essa visão, que se tornou hegemônica, ampara-se na ideia mobilizadora do domínio humano sobre a natureza, não apenas através das práticas domesticadoras (quase sempre voltadas ao atendimento dos paradigmas do capitalismo), mas também da busca pelo avanço de entes hierarquizadores (a ciência, a visão eurocêntrica, o urbano, por exemplo). Dessa maneira, entender sobre o processo de perda da nossa memória biocultural se insere na intenção de valorizar, proteger e potencializar construções sociais contra-hegemônicas a este processo histórico amplamente consolidado. Acreditamos que esse intuito é importante para sabermos que, apesar de um cenário preocupante de invisibilização de boas práticas e destruição de nosso legado biocultural, existem possibilidades de rompimento desse ciclo

[31] Graduada em Nutrição pela UFBA (2011), Especialista em prescrição de fitoterápicos e suplementação nutricional pela Estácio (2017) e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IF Baiano *campus* Catu. Técnica Administrativa em Educação (TAE) do IF Baiano *campus* Xique-Xique. E-mail: gleice.miranda@ifbaiano.edu.br.
[32] Graduado em Engenharia Agronômica pela UFBA (2005), Especialista em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo pela UFPB (2007), Mestre em Cultura e Sociedade pela UFBA (2009), Doutor em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela UFRRJ (2016) e Pós Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Docente do IF Baiano *campus* Catu. E-mail: davi.costa@ifbaiano.edu.br.

que resulta em intensa exploração da natureza e na invisibilidade dos saberes dos povos tradicionais.

Salientaremos, por todo o texto, que, embora haja relações conflituosas entre seres humanos e natureza, propomos uma reflexão que amenize as relações de causa e efeito, sobretudo onde a primeira força estabelece uma construção aprisionadora sobre grupos sociais mais próximos da segunda força. Bruno Pinto de Albuquerque dirá que "[...] a ideia de uma natureza-objeto exterior ao homem pressupõe a ideia de um homem não natural e se consolida junto com a civilização industrial inaugurada pelo capitalismo" (ALBUQUERQUE, 2007, p. 51). Concordamos com sua proposição interpretativa.

Os processos de dominação do ser humano sobre a natureza caminham a largo. Se pensarmos em todos os processos históricos, mais detidamente a partir do surgimento e avanço da sociedade do consumo, é possível constatar que a interposição entre a ciência, o capitalismo e o urbano-industrialismo gerou uma força perigosa à natureza e à cultura tradicional. Para Canclini (1999, p. 77) "[...] o conjunto de processos socioculturais nos quais se realizam a apropriação e os usos dos produtos" é o que podemos chamar de consumo. Seguindo o autor, a esses processos socioculturais e a essa apropriação pode ser atribuída a relação de dominação humana sobre a natureza com fins à acumulação de capital, chamando-a inclusive de recurso natural, mas não somente.

Aqui entendemos que o caminho do ponto de vista da ação humana se bifurca – para dizer o mínimo – em algumas questões instigantes: a primeira, qual o lugar e a atuação dos consumidores no fomento a esses processos?; e, a segunda, é: que processos criativos humanos podem criar outro tipo de relação e de experiência com o consumo? Para a primeira pergunta, sugerimos partir das reflexões advindas da Escola de Frankfurt, principalmente a partir de Herbert Marcuse até os seus interlocutores. A segunda proposição será problematizada neste texto, não com a finalidade de esgotar as problematizações, o que não seria possível, mas oferecendo uma experiência que se volta a pautar e a construir vivências que se somam a muitas outras que objetivam suplantar certas relações de

dominação e de conjugação de uma hierarquia humana sobre a natureza. Temos compreensão de nossa audácia, no entanto, acreditamos que, neste texto, podemos fomentar a reflexão sobre a relação entre a educação (no nosso caso a profissional e tecnológica, mas não apenas ela) e a natureza – que a nós foi revelada através de um grupo de plantas as quais se convencionou chamar de não-convencionais – e problematizar um estimulante processo criado pela atualidade de sua utilização e do interesse, também do capitalismo, sobre suas possibilidades alimentícias através dos seus potenciais comerciais, o que afeta o papel dos saberes tradicionais ante o poderio do científico.

Nesse sentido da relação entre saberes e conhecimentos, Gorz (2005, p. 16-17) afirma que:

> [...] capital imaterial, qualificado também como capital humano, reúne a inteligência, a imaginação e o saber. Os conhecimentos são diferentes dos saberes e da inteligência, estes se referem aos conteúdos formalizados. O saber é feito de experiências e de práticas tornadas evidências intuitivas e hábitos, e a inteligência cobre todo o leque das capacidades que vão do julgamento e do discernimento à abertura de espírito, à aptidão de assimilar novos conhecimentos e de combiná-los com os saberes.

Assim, a questão da arena construída acerca da relação entre o que é produzido nos povos ligados simbolicamente à natureza aos mecanismos hegemônicos os quais a formação de humanos potencialmente consumidores está imbricada, gera, necessariamente uma correlação de forças desleais de apropriação, de expropriação e de alijamento do potencial das populações tradicionais em proteger a sua construção simbólica e até de reprodução social.

Além disso, o capitalismo utiliza essas construções a ponto de formular mecanismos de rompimento desses saberes, inserindo outros tipos de legados informacionais e simbólicos sob a égide da modernidade e do consumo, deslegitimando gerações que construíram saberes em relação direta com a natureza, sobremaneira no âmbito da compreensão de sua dinâmica, do seu potencial (especialmente de uso e de manutenção) e de seu significado ante a

um sistema complexo e simbiótico, no qual o ato de comer é parte de uma dinâmica articulada com outras dimensões do mundo-da-vida.

Dito dessa forma, o que apresentaremos a seguir é uma problematização sobre como a construção de uma educação profissional e tecnológica, alicerçada à percepção dessa construção de saberes que não se dão nos seus espaços historicamente construídos, enfrenta, no exemplo das Plantas Alimentícias Não-Convencionais, o desafio de estabelecer processos dialógicos nos quais a construção popular seja protagonista e possibilite a formulação crítica da atuação de seres humanos que atuam na transformação da natureza.

AS PANC E SUAS INTERCONEXÕES COM A EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL ALIAR A EXTENSÃO E A BIOCULTURALIDADE?

A fim de seguirmos com a proposta a ser discutida neste artigo, vamos falar brevemente sobre as Plantas Alimentícias Não-Convencionais (PANC). Para além de um mero termo amplamente difundido no contexto atual, inclusive nas grandes mídias, as PANC são entendidas como plantas ou partes de plantas que podem ser inseridas na alimentação humana; contudo, são geralmente negligenciadas ou subutilizadas por não serem, por exemplo, amplamente comercializadas nos espaços convencionalmente destinados a essa finalidade.

A utilização do termo PANC no Brasil foi iniciada com o pesquisador Valdely Kinupp em 2007. Em sua tese de doutorado, o então pesquisador realizou um levantamento etnobotânico na região de Porto Alegre, culminando na identificação de mais de 300 espécies que são consideradas não-convencionais (KINUPP, 2007). Em outros espaços do mundo, as Plantas Alimentícias Não-Convencionais são reconhecidas por outras terminologias, como exemplo do termo inglês NUS (espécies negligenciadas ou subutilizadas), que é comumente empregado em pesquisas realizadas no continente africano; ou *malezas comestibles*, termo em latim utilizado pelo ecologista argentino Hugo Rapoport em suas obras voltadas para o

estudo de plantas silvestres (RANIERI, 2018). No Brasil o uso do termo PANC tem sido predominante.

As PANC apresentam algumas características interessantes que serão destacadas aqui. São elas: I - ampla capacidade adaptativa às mudanças do ambiente biofísico; II - potenciais alimentícios e nutricionais significativos; III - são cultivadas e utilizadas com base nos conhecimentos dos povos tradicionais (ENGELS; DIULGHEROFF; ALVAREZ, 2014). Essas características, se muito bem exploradas, podem ganhar notoriedade no âmbito econômico, ambiental, social e político. Isso acontece pelo fato de as PANC proporcionarem: geração de renda através de sua comercialização; promoção de um equilíbrio nos agroecossistemas, possibilitando a redução de impactos econômicos e ecológicos drásticos oriundos de uma condição climática adversa; garantia da segurança alimentar e nutricional[33]; autonomia e protagonismo dos povos tradicionais; possibilidade de articulação entre os povos e reflexão crítica. O que o leitor pode se questionar nesse momento, diante das possibilidades aqui evidenciadas é: "se as PANC apresentam tantas atribuições positivas e altamente qualificadas, porque são negligenciadas e subutilizadas?".

Se hoje as PANC são conhecidas por serem negligenciadas e subutilizadas, a justificativa pode estar na relação entre o ser humano e a natureza. O *modus operandi* da atual sociedade, sob o óbice da busca incessante pela alta produtividade e lucratividade, normativa a produção agrícola do monocultivo e nos direciona para um consumo de poucas variedades de culturas alimentares, gerando enquanto resultados uma dieta alimentar carente de nutrientes, um agroecossistema pouco diverso e a perda de identidade e de bioculturalidade vinculadas às práticas agrícolas utilizadas pelos povos tradicionais.

[33]A segurança alimentar e nutricional é definida na Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006 como a "[...] realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis" (BRASIL, 2006, n.p.).

Esses povos (representados pelos indígenas, quilombolas e agricultores familiares) apresentam, enquanto modelo motriz, uma prática agrícola que mantém uma relação de respeito entre o ser humano e a natureza ao adotar ações/comportamentos como a não utilização de agrotóxicos e ao diversificar as culturas alimentares, por exemplo. Essa diversificação amplia as possibilidades de manutenção da segurança alimentar, assim como também a preservação da agrobiodiversidade, trilhando para o que se preconiza em um desenvolvimento sustentável. É importante destacar também que a agricultura tradicional, praticada por esses povos, ainda são responsáveis por uma parcela significativa da produção agrícola mundial (ALTIERI, 2012). Essa agricultura tradicional tem como base a adoção dos princípios da agroecologia.

Para Altieri (2012, p. 15, grifos do autor), "A Agroecologia é tanto uma ciência quanto um conjunto de práticas. Como ciência, baseia-se na *aplicação da Ecologia para o estudo, o desenho e o manejo de agroecossistemas sustentáveis*". Os princípios agroecológicos se aproximam de uma compreensão mais ampla acerca da dinâmica que envolve o(a) produtor(a) e sua relação com o ecossistema. Cabe ressaltar que a ciência proposta na agroecologia é distinta da ciência ocidental especializada que, conforme Saquet (2019, p. 87, grifos do autor), "[...] dita o que é e o que não é científico e válido, contribuindo para manter o *status quo* dominante, *reprimindo o crescimento de outras construções científicas*, suprimindo, definindo regras de conduta e submissão". Nesse sentido, a ciência praticada pela agroecologia é aquela que reconhece e valoriza as experiências e saberes dos produtores locais.

Nos contextos acadêmicos da ciência moderna, o reconhecimento das experiências e dos saberes localmente produzidos pelos povos do campo muitas vezes é imperceptível, nos quais o que se pode observar, enquanto prática cotidiana das pesquisas, é a instrumentalização científica. A instrumentalização científica tende a descontextualizar conhecimentos e práticas locais através da fragmentação, da extração e da substituição (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015). Essa prática científica positivista, ao escamotear a

verdadeira origem dos saberes tradicionais, atribui um novo valor que por vezes atende às demandas impostas pelo capitalismo.

Seguindo uma lógica contrária ao que fora exposto pelos autores supracitados, apresentamos a proposta de uma pesquisa que se baseia numa abordagem participativa-investigativa, em que se compreende que os sujeitos que estão inseridos no campo possuem práticas locais dotadas de um conhecimento complexo e que esses conhecimentos precisam ser devidamente reconhecidos. Altieri (2012, p. 166) destaca que "[...] habilidades locais podem ser mobilizadas por meio de abordagens participativas de desenvolvimento, combinando o saber local com o conhecimento e as competências dos agentes externos na concepção e difusão de técnicas agrícolas apropriadas". E é com essa intencionalidade que a pesquisa vem sendo desenvolvida.

No contexto dessa pesquisa[34], realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *campus* Xique-Xique, a proposta de uma relação horizontalizada entre pesquisadores, estudantes e agricultoras familiares com o objetivo de discutir as PANC permitiu que os saberes tradicionais trazidos na oralidade das mulheres do campo alcançassem o reconhecimento e a (re)valorização que lhe eram devidos. Isso é possível por considerarmos que é "a partir" de uma experiência acumulada (e não "ao invés" de) sobre a relação do ser humano com a natureza é que estaremos mais próximos de uma prática agrícola sustentável.

Desse modo, a propositura em discutir a temática das PANC através da aliança estabelecida entre a extensão e a bioculturalidade pode nos ajudar na superação das contradições socioculturais observadas no mundo globalizado, uma vez que partiremos de uma experiência acumulada (uma tradição, por assim dizer) dos povos do campo para perpetuar uma prática agrícola mais holística e integrada, aproximando-se também das consciências de classe e de lugar que são centrais na luta contra-hegemônica.

[34] O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), conforme parecer nº 3.672.702. O projeto também foi cadastrado no Sistema Nacional de Gestão do Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado (SISGEN), conforme cadastro nº A31704F.

DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E PANC: O PAPEL DA EXTENSÃO POPULAR

Integrar é o termo central para a extensão popular. A superação do juízo de valor, geralmente negativado, sobre o que é popular reposiciona o termo e sua concepção ao protagonismo das classes populares e seu papel na leitura do mundo. Nesse sentido, a extensão, vista sob a perspectiva da aproximação, se orienta a identificar, a valorizar e a desestigmatizar as construções populares (símbolos, práticas, ideias, etc.) e a estabelecer espaços dialógicos e interativos.

Compreendemos, que do ponto das instituições que promovem a Educação Profissional e Tecnológica, especificamente os Institutos Federais (IFs), a superação de barreiras historicamente construídas em torno da visão da ciência como promotora do avanço tecnológico, como único *lócus* de construção dos processos de ensino e de aprendizagem para a atuação profissional, e também em outras dimensões do mundo-da-vida, são fundamentais de serem pautadas e desconstruídas. Segundo Benincá e Campos (2017, p. 145):

> A extensão popular procura contemplar realidades constantemente negligenciadas pelo "olhar geral", seja a pobreza, a violência, as carências educacionais, a poluição, a exploração do trabalho, a terra, a alimentação e outros. Sem a interação dialógica permitida pela extensão, a universidade corre o risco de ficar isolada e deslocada dos problemas sociais, tornando-se incapaz de oferecer contribuições à sociedade por meio do conhecimento, das inovações tecnológicas e dos profissionais que o desenvolvimento requer (FORPROEX, 2012).

Sendo assim, temáticas e experiências que sigam a via da pauta popular, com vistas ao fomento de ações em parceria, sem hierarquias, podem possibilitar resultados interessantes. No que tange à educação profissional, percebe-se que, no âmbito do ensino médio, as barreiras para se estabelecer esses diálogos a partir de pautas horizontais e populares são inúmeras. Concordamos com Ramos e Ciavatta (2011, p. 31) quando dizem que:

> Em síntese, centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional, a propalada formação flexível ocorreria por meio da fragmentação curricular e de um tipo de rotatividade formativa. Em outras palavras, um currículo flexível supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego. O trabalhador assim formado seria capaz de renovar permanentemente suas competências, por diversas oportunidades, inclusive em cursos de currículos flexíveis.

E ainda, que

> No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores.

As autoras nos provocam, embora voltadas ao ensino médio, dado que tranquilamente tais ideias poderiam estar imbricadas aos mais distintos contextos educacionais, pelo fato de estarmos num claro afastamento do ser humano com a natureza, com a sua própria realidade vivenciada e com os seus papéis sociais de salvaguarda de direitos e de manutenção da capacidade crítica ante a realidade imposta. A educação, vista sob uma das possibilidades de experiência formativa para a atuação humana de forma responsável, equilibrada, justa e dinâmica, potencializa o seu papel mobilizador e transformador. A escola, uma das instâncias onde a educação é vivenciada, se coloca então como importante arena para a consolidação dessas práticas transformadoras, entretanto, para isso, são necessárias mudanças importantes.

Os métodos tradicionais adotados na academia, que chegam à escola e dialogam com ela, proporcionam entraves no que concerne à compreensão do processo sociotécnico de produção de conhecimentos tecnocientíficos, uma vez que se baseiam numa ciência fragmentada, organizada por disciplinas e objetos de estudo (LATOUR, 2000).

Essa construção permite, em grande medida, o avanço à dependência com relação a parâmetros externos (capitalistas, eurocêntricos, etc.) em detrimento de métodos participativos, dialógicos e populares que possuem um grande potencial em construir uma educação autônoma e crítica. Ademais, ainda precisamos superar o amálgama histórico de que boa parcela dos(as) educadores(as) que atuam no ensino médio integrado e que passaram por uma formação acadêmica alicerçada em parâmetros externos, para o quais a (re)construção de outras práticas requer esforço pessoal e institucional. Essa superação requer vontade e tempo.

Nesse contexto, quando pautamos as PANC no orbe da formação profissional de estudantes no ensino médio e percebemos suas origens de nascimento, de construção simbólica e de pertencimento, ou, de experiências cotidianas como visitantes ou moradores temporários no campo, isto é, com relações de vivências atreladas a um contato maior com a natureza, notamos o potencial de mobilização que pode resultar de temas geradores advindos destas realidades.

Esses(as) estudantes que tornar-se-ão técnicos(as) atuam também em outras instâncias de participação (em casa, nos espaços esportivos, religiosos, culturais, redes sociais etc.). Essa multiespacialização e multitemporalização[35] dos sujeitos criam potencialmente campos de atuação nos quais se torna possível interceder e colaborar. Um(a) técnico(a) que compreende a natureza sob a perspectiva da interação, da responsabilidade e das potencialidades, estimulará processos produtivos e de consumo com outras referências.

Claro está que assinalamos que esse movimento é complexo e exige uma temporalidade dinâmica, valorizando as subjetividades e os processos. Se notarmos as temáticas das energias sustentáveis, da moda, das tecnologias da informação e comunicação, das redes sociais e transmídias, do acesso aos serviços de *streaming* para áudio visual e

[35] Acreditamos que cada ser humano possui seu percurso formativo, que se insere em múltiplos tempo-espaços e que é dinâmico. Apesar desta complexidade, há fios condutores e organizadores destes percursos, dentre eles a escola. Mesmo que espaços como a escola nem sempre possibilitem as manifestações das alteridades, identidades e assimile as distintas temporalidades, ela possui amplo potencial para estas experiências.

da alimentação, podemos identificar nas juventudes que geralmente ocupam o ensino médio uma curiosidade e interesse. Essas temáticas pautadas sob a perspectiva crítica, alicerçadas na inovação social e em processos de ensino e aprendizagem ativos, tendem a consolidar temporalidades dentro da escola.

Aqui nos voltamos para a realidade vivida na pesquisa, com um curso médio subsequente em meio ambiente e com um contexto fisiográfico de caatinga. Na curricularização desses cursos, há uma estreita intencionalidade na visão da natureza a partir da agropecuária, ou seja, da relação produtiva e da domesticação com vistas à acumulação de capital. Essa acepção, naturalmente, essencializa os processos humanos de dominação da natureza e desta como recurso natural (ou no plural, os seus potenciais recursos naturais). (Des)construir a formação do profissional para atuar distante de uma visão que hierarquiza o científico sobre o popular, que subalterniza as populações ante a presença do técnico, que não compreende os efeitos do capitalismo na natureza e que não observa as pautas reivindicatórias e emancipatórias destas populações são fundamentais. Acreditamos que um ser humano que compreende os efeitos dessa dinâmica atuará de forma diferente como profissional.

Pretendemos reforçar o paradigma já apontado neste texto da superação da dicotomia humano-natureza e da expropriação dos saberes populares em arenas nas quais a ciência se faz presente. Apesar da enorme contribuição que os saberes populares possuem acerca da produção agrícola, seus saberes costumam a ser invisibilizados. Em "A memória biocultural" obra dos pesquisadores Víctor Toledo e Narciso Barrera-Bassols (2015), os autores dedicam um capítulo exclusivamente para descrever as contribuições que os povos tradicionais proporcionaram, ao longo dos séculos, relacionadas à agricultura e à identificação etnobotânica, por exemplo.

Na relação entre pautar temas e demandas populares em âmbitos científicos e de educação profissional e tecnológica, há muitos quesitos impeditivos para que esse diálogo ocorra, todavia, estes podem ser superados com a presença e a participação popular nesses espaços. Poderíamos adentrar no debate sobre cotas e sobre a

universalização da educação, o que é fundamental, mas contamos que o leitor o faça se achar conveniente. Superamos essa discussão e ratificamos a nossa compreensão neste sentido do acesso igualitário. Sabemos, no entanto, que é uma construção histórica e eivada de obstáculos. O que propomos é que a extensão, praticada pelas instituições de ensino sob os diversos formatos e contextos, possa dialogar com as construções da extensão popular, sobretudo no ensino médio integrado, onde se configura claramente uma formação para o trabalho.

Ramos e Ciavatta (2011, p. 36) trazem em suas considerações finais que

> Estudos sobre a formação integrada evidenciam as dificuldades, mas não a impossibilidade de sua implantação, desde que apoiados por um projeto firme e coerente para sua realização, que supõe: a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais (instalações, laboratórios etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições.

As autoras não mencionam a extensão popular, contudo vemos diálogo entre o exposto por elas no referido trabalho citado e o que pensamos que possa ser uma estratégia. Como necessária construção estratégica de uma extensão popular presente nas ações formativas, apontamos que a sensibilização de todos(as) que atuam em processos de planejamento e ação educativa propicia robustez e longevidade a esta acepção. Educadores(as) que compreendem a importância de ações de aproximação com as comunidades e que realizam uma escuta e um diálogo preparatório para ações extensionistas são imprescindíveis. Dessa maneira, cria-se uma

multirreferencialidade[36] necessária, aquela que estimula a coletividade de pensamentos e de proposições.

Na nossa pesquisa, observamos que esse exercício é transformador e obstaculizado por construções engendradas no saber-fazer hegemônico. Modificar as relações por dentro dessas estruturas é um exercício propositivo que exige estratégia. Utilizamos a prerrogativa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio institucional e a possibilidade de docentes e técnicos submeterem projetos de pesquisa e extensão no *campus*, como o meio para formalizar o projeto. Dessa forma, a possibilidade de desenvolver institucionalmente uma ação mobilizadora amparada na extensão popular tornou-se possível.

Acionar estudantes interessados(as) e agricultores(as) dispostos foi um exercício interessante. Do ponto de vista dos primeiros, notamos que a curiosidade em participar de algo que remetia às PANC, que possibilitaria o contato experiencial (e não apenas teórico) com a realidade estudada no curso técnico e com a construção de um jogo educativo, foi estimulante para este grupo, os quais pontuaram essas questões trazidas aqui. No caso das agricultoras, a escuta a elas pontua que enfrentamos o desafio de que comumente são procurados(as) por extensionistas e pesquisadores(as); quase sempre elas alegam que não são ouvidas e que, após a finalização (e nem sempre até esse momento), essas pessoas não trazem devolutivas ou benefícios antes propostos.

O diálogo para a construção participativa do processo e identificar através da temática das PANC – sobremaneira nos termos, nas memórias e no contato direto com a natureza – o elo mobilizador entre estudantes, pesquisadores e agricultores resultou na consolidação de uma narrativa dialógica. Para este resultado, tivemos o aporte da etnobotânica, da pesquisa-ação e da fenomenologia.

[36] João Batista Martins aventa no texto "Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais", publicado na Revista Brasileira de Educação, Número 26, 2004, que a abordagem multirreferencial surge de Jacques Ardoino. Sugerimos a leitura deste artigo para a compreensão do que propomos como caminho multirreferencial, que se estimula a partir da heterogeneidade, da complexidade e do conhecimento.

Afirmamos até aqui que a criação de uma tessitura dialógica se coloca como premissa fundamental para a extensão popular.

Entendemos que, ao defendermos a extensão popular baseada em premissas de grandes estudiosos como Paulo Freire e Roseli Salete Caldart[37], caminhamos para uma educação em prol de uma formação crítica, estando, portanto, tais perspectivas educativas alinhadas com a concepção ontológica do trabalho e não com o capital, como aponta Paludo (2013). Ainda seguindo os apontamentos dessa autora, no processo de direcionamento à emancipação humana, no qual se observa uma experiência diferenciada de relações sociais que conflitam com as relações hegemônicas forjadas pelo capitalismo, coexiste uma outra práxis humana, que em certa medida possibilita uma formulação teórica.

A extensão popular possibilita o movimento contra-hegemônico ao construir um novo direcionamento intelectual gerado a partir da experiência entre os sujeitos. Essa percepção formula a ideia de uma formação humana amparada em Marx e Engels, que pressupõem a crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa; relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação e uma formação integral. Essas perspectivas dialogam com as possibilidades de experiências dadas pela extensão popular. Em nossa pesquisa percebemos que a ciência possui inúmeras possibilidades de diálogo com os saberes populares, em especial quando as etnometodologias mediam essa construção e quando, intencionalmente, assume-se criticidade no que se produz, para quem se produz e os motivos pelos quais se produz o conhecimento.

Notadamente, no processo de experiência de uma formação profissional e tecnológica, a busca pela politecnia torna-se imprescindível. Acreditamos que ao perceber o caminho proposto por Dermeval Saviani (2003) sobre essas questões e dialogar com os princípios da extensão popular, atribuímos forma e sentido ao que o autor aponta. Para ele "[...] a noção de politecnia se encaminha na

[37] Recomendamos a leitura do livro "Escola em Movimento", organizado por Roseli Salete Caldart e publicado pela Editora Expressão Popular. A Obra trata das experiências de (re)criação humana e do espaço formativo do Instituto de Educação Josué de Castro, no Rio Grande do Sul.

direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral" (SAVIANI, 2003, p. 136). A compreensão sobre a politecnia reside na possibilidade de superação da ruptura entre ciência e técnica. O caminho para a assunção desta construção está em processos de trabalho que se desenvolvam a partir da interrelação entre o que é manual e o que é intelectual, o que seria "[...] o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas" (idem, p. 140) e que nós acrescentamos que se coloca como a formulação de um ser humano que se relaciona com a natureza e com o mundo-da-vida.

Quando temos as dinâmicas das Plantas Alimentícias Não-Convencionais nesta pauta, necessariamente precisamos localizar que a própria nomenclatura oferece pistas sobre a problematização da ciência (como as identifica e classifica?) e de consumo (para quem ou por que aquela planta não é convencional?). Fizemos essas problematizações, especialmente, a partir da escuta em campo às agricultoras. Em diálogos entre estudantes e a autora deste capítulo, foi possível perceber que saberes sobrevivem sem o aparato científico, mas que são ameaçados por algumas correntes que não problematizam e valorizam esses saberes. A ideia de que as plantas "habituais" na alimentação devem estar presentes em hortas, subalternizam as plantas que surgem espontaneamente nos quintais ou nas áreas de preservação dessas populações. Com a chegada de um profissional da extensão rural, geralmente mobilizados por políticas públicas de fomento à agropecuária, temos a criação de processos que podem culminar na formulação da crença de que as sementes híbridas (de espécies adaptadas e quase sempre não são nativas), de insumos químicos como fertilizantes e agrotóxicos, para resolver as dificuldades que essas plantas exóticas enfrentarão e da modificação

de práticas de cultivo/criação ancestrais por outras ditas "modernas", trazem a Revolução Verde[38] para o cotidiano dessas populações.

O que objetivamos nesse processo de pesquisa, mobilizados pela extensão popular e pautados pelas PANCs, é que estudantes da Educação Profissional e Tecnológica possam experienciar outra via de participação e de intervenção, dialogar com agricultores(as) sobre seus saberes e técnicas e compreender as demandas dessas populações, problematizar a sua formação e sua atuação com profissionais, criar engajamentos sobre temáticas populares e construir alicerces científicos e tecnológicos para a assunção de ações interventivas que pressuponham estes diálogos e, por fim, estabelecer uma formação humana que, ao perceber a complexidade destas relações de consumo, possam estabelecer em outros espaços de atuação, que não o profissional, redes de sensibilização e de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que chamamos de entrecruzamentos entre a Educação Profissional e Tecnológica e as Plantas Alimentícias Não-Convencionais se processa no orbe necessário de um diálogo entre a formação da classe trabalhadora de forma integral e crítica e a pauta necessária proposta pelas classes populares e seus saberes-fazeres. As PANC apresentam-se na atualidade como um mote reivindicatório para um coletivo que defende que os saberes populares sobre essas plantas sejam protegidos de uma ciência predatória, de um consumo sem premissas justas, éticas e solidárias e de uma assessoria técnica que salvaguarde as demandas dessas populações guardiãs de

[38]A Revolução Verde surge na intenção de incorporação de pacotes tecnológicos de aplicação universal, com vistas à ampliação dos rendimentos de sistemas agropecuários indiferentemente da situação ecológica em que o sistema se instaura. Dessa forma, a indústria (substituição da semeadura manual pela mecânica, do cavalo/boi pelo trator, do adubo, esterco e sementes crioulas pelos fertilizantes sementes híbridas) assume parte importante do processo sob o intuito de aumento de produção e produtividade. Recomendamos a leitura da dissertação de Clovis Tadeu Alves intitulada "A Revolução Verde na Mesorregião do Sudoeste do RS (1930-1970)", defendida no Programa de Pós-graduação em História, pela Universidade Federal de Passo Fundo, em 2013. O trabalho foi orientado pelo Professor Doutor João Carlos Tedesco. Essa dissertação trata a respeito dos processos históricos da Revolução Verde no Brasil e os seus desdobramentos no Rio Grande do Sul.

memórias bioculturais sem destruir seus alicerces e sem sobreposição de técnicas e sentidos.

A extensão popular é naturalmente crítica e pode oferecer seu potencial mediador para essa questão. Notamos, em nossa pesquisa, esse papel conciliatório entre uma ciência engajada às demandas populares e os saberes populares dinamicamente produzidos e aptos ao diálogo.

Uma ação efetiva que pode ser vinculada ou não à execução de Projetos de Extensão diz respeito à realização de feiras agroecológicas, envolvendo agricultores familiares e outros grupos de consumo responsáveis. Essa atividade, além de promover a popularização das PANC, pode ainda propiciar a troca de experiências (agricultor-agricultor; agricultor-público), permuta de mudas e sementes, além de aproximar agricultores de diferentes biomas e contextos socioculturais, possibilitando a criação de uma rede de solidariedade e de aprendizagem mútua. Não podemos deixar de destacar ainda a possibilidade de geração de renda com a comercialização das PANC.

Há uma necessidade latente em se realizar mais pesquisas científicas e/ou projetos de extensão que adotem uma abordagem metodológica participativa, no sentido de atuarem enquanto incentivadores da preservação das PANC, seja no campo ou na cidade, articuladas às identidades territoriais ali presentes. Esperamos então que esse texto possa incentivar os(as) educadores(as) a realizarem outras abordagens participativas que contribuam para a construção de uma educação contra-hegemônica.

Por fim, destacamos que, na criação dessa tessitura propositadamente direcionada para a promoção de experiências em que a natureza seja percebida como parte integrante e não uma exterioridade do ser humano, as PANC sejam notadamente percebidas como um dos instrumentos de valorização e de perpetuação da memória biocultural; a educação profissional e tecnológica se alicerce no diálogo com as classes populares e suas demandas; a formação humana (direcionada à politecnia) seja compreendida como processo de imersão, reflexão e ação no mundo-da-vida, estímulo a ações de pesquisa, ensino e extensão orientadas à

transformação da realidade vivida e de desvinculação involuntária às hegemonias vigentes e à preconização de uma extensão popular horizontal, transformadora e multirreferencial.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Bruno Pinto de. **As relações entre o homem e a natureza e a crise sócio-ambiental**. 2007. 96 f. Monografia (Ensino Técnico de Laboratório de Biodiagnóstico em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/monografia/13.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3 ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.

BENINCÁ, Dirceu; CAMPOS, Fernando Silva. Extensão Popular: uma proposta transformadora para a educação superior. **Dialogia**, São Paulo, n. 27, p. 145-156, set./dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm. Acesso em: 01 fev. 2021.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

ENGELS, Johannes; DIULGHEROFF, Stefano; ALVAREZ, Javier Sanz. **Gestão da Diversidade de Culturas**: Práticas Fundamentais para Implementadores de RRC. [*S.l.*]: FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION, 2014. Disponível em: http://www.fao.org/3/a-i3767o.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

GORZ, André. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

KINUPP, Valdely Ferreira. **Plantas Alimentícias Não-Convencionais da Região Metropolitana de Porto Alegre, RS**. 2007. 562 f. Tese (Doutorado em Fitotecnia) –Faculdade de Agronomia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12870. Acesso em: 01 fev. 2021.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Traduzido por Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PALUDO, Conceição. Educação popular e educação do campo: nexos e relações. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 64-76.

RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

RANIERI, Guilherme Reis. **Levantamento etnobotânico de plantas alimentícias nos municípios de Areias e São João do Barreiro - SP: um patrimônio nos quintais urbanos**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Instituto de Energia e Ambiente, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SAQUET, Marco Aurélio. **Saber popular, práxis territorial e contra-hegemonia**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

TOLEDO, Victor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural**: a importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

ECONOMIA SOLIDÁRIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE TERRITORIALIDADES E DESAFIOS

Marcio Rodrigo Caetano A. Lopes[39]

INTRODUÇÃO

As importantes contribuições de Paulo Freire para a Educação (e para a vida) não podem estar apartadas do campo da economia solidária, pois os princípios pedagógicos da economia solidária vão ao encontro de uma educação transformadora e, neste arranjo, estão incutidos os princípios de solidariedade, democracia, sustentabilidade, justiça e emancipação. Assim, a relação entre o inestimável legado *Freiriano* e a economia solidária abasta e situa o trabalho como princípio educativo. É nesse debate que Gadotti (2009, p. 45) se insere e lembra que "[...] não se pode pensar numa cultura para a solidariedade sem a formação para a sensibilidade".

Pensar uma práxis pedagógica transformadora conduz a reflexões em torno da economia solidária enquanto uma fonte de importantes recursos para a superação dos desafios impostos à educação, visto que é neste espaço que "[...] as experiências de Economia Solidária, despontam como uma perspectiva de Educação Popular diretamente engajada na luta por um novo projeto de sociedade para além da lógica capitalista e dos socialismos históricos" (ZITKOSKI, 2010, p. 99). Por sua vez, Singer (2002) reforça a importância sobre o ato de cooperar ao invés de competir como um ponto crucial para o predomínio da igualdade social. Essas reflexões emergem diante das possibilidades de mudanças que estão pautadas, em larga medida, a partir de uma educação voltada à humanização e à reorganização socioeconômica e política da sociedade.

[39] Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano); Doutorando em Desenvolvimento Rural Sustentável (Unioeste); Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB); Especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (UFBA); Graduado em Administração (UNEB); E-mail: mrcaetano@yahoo.com.br.

É diante dessas questões que a Educação Profissional e Tecnológica não deve ceder aos caprichos do neoliberalismo que interpreta a Educação Profissional e Tecnológica como uma rede sistemática e organizada para suprir as necessidades do capital. O ponto que aqui se desdobra, quando relacionamos a importância da economia solidária na formação para a cooperação, através da Educação Profissional e Tecnológica, é alertado por Freire (2006, p. 58) ao reforçar que "[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão". Há de se considerar que alguns valores da economia solidária (partilha, cooperação, justiça econômica, ambiental, social, entre outros) vão na contra mão da competição e do fetiche neoliberal em torno do lucro. Ademais, a competição, por si só, já apresenta sinais de esgotamento face às mazelas expostas nos mais diversos setores da sociedade.

O princípio pedagógico sob o qual a economia solidária se baseia encontra amparo nas práticas reciprocitárias e nas "novas formas" de enfrentamento da lógica político-econômica de uma sociedade culturalmente moldada para compreender o trabalho como mero produtor de capital. É nesse percurso que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) chamam a atenção para o direcionamento dado na relação entre trabalho e educação, pois, partem desta relação, as marcas que acirram ainda mais os embates entre capital e trabalho.

A questão que se coloca nesse debate impõe uma reflexão sobre a importância das múltiplas dimensões da Educação Profissional e Tecnológica como um espaço que deve se opor à reprodução da chamada "força de trabalho", enquanto um campo de (novas) práticas possíveis de confrontar a mercantilização do trabalho e da educação. Ainda há uma dura batalha a ser enfrentada para que se reconheça a importância de uma formação profissional e tecnológica guiada por educadores que recusem a "domesticação" do indivíduo, como destaca Freire (1977). Embora a economia solidária contribua para explicar boa parte dessa concepção mediada por uma cultura do trabalho associativo, em muitos espaços de formação, a economia solidária ainda é marginalizada (ou apagada) dos currículos.

Nesse espaço de discussão, alguns elementos mostram-se necessários para fazer frente ao debate que se apresenta. Por um lado,

os desafios e as possibilidades que a formação profissional e tecnológica deverá encontrar neste século de profundas transformações e, por outro lado, a economia solidária como um instrumento contra-hegemônico capaz de propor outras formas de interação entre a sociedade, os mercados e o Estado.

É a partir dessas reflexões que relacionamos, neste capítulo, uma abordagem que reconhece o relevante papel da economia solidária na Educação Profissional e Tecnológica (e vice versa) como uma dimensão que conforma determinadas engrenagens em torno das questões sociais, econômicas, políticas e, não obstante, ambientais. No entanto, essa abordagem caminha por uma interface plasmada aos aspectos sócio-espaciais[40] e, portanto, apresenta um quadro de análise ambientado em (re)pensar a égide da economia solidária, a Educação Profissional e Tecnológica e o mundo do trabalho sob as dinâmicas territoriais.

A ECONOMIA SOLIDÁRIA A PARTIR DOS TERRITÓRIOS: DINÂMICAS E MOVIMENTOS CONTRA-HEGEMÔNICOS

O clássico *A Grande Transformação* de Karl Polanyi reporta-se aos "contramovimentos" como um mecanismo capaz de fazer frente à "[...] pronta aceitação mística das consequências sociais do progresso econômico, quaisquer que elas fossem" (POLANYI, 1980, p. 51). Nessa valiosa obra, Polanyi (1980) ainda lembra que "[...] no coração da Revolução Industrial do século XVIII ocorreu um progresso miraculoso nos instrumentos de produção, o qual se fez acompanhar de uma catastrófica desarticulação nas vidas das pessoas comuns" (ibidem, p. 51). O reflexo dessas consequências mobiliza novas, mas ainda tímidas, frentes econômicas (ou contramovimentos) na tentativa de sobrepor o tecido social, estruturalmente desgastado pelos ciclos perversos das economias globais, a outras formas de pensar, agir e se organizar coletivamente.

[40] Adota-se a concepção de sócio-espacial, conforme Souza (2020, p. 16), em que "[...] o 'sócio', longe de apenas qualificar o 'espacial', é, para além de uma redução do adjetivo 'social', um indicativo de que se está falando, direta e plenamente, também das relações sociais."

A economia solidária tenta se fazer presente ao buscar favorecer novos vetores socioeconômicos capazes de ressignificar o ambiente institucional incutido nos arranjos territoriais. Enfrentar os desafios da globalização neste século tem, em certa medida, encorajado práticas cooperativistas como resposta às ameaças do capital que empurram trabalhadores e trabalhadoras à subserviência dos mercados, elevando as desigualdades e acirrando ainda mais as injustiças sociais e ambientais. A abordagem de Singer (2002), ao discorrer sobre economia solidária, pode ser compreendida como

> [...] outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica. O resultado natural é a solidariedade e a igualdade, cuja reprodução, no entanto, exige mecanismos estatais de redistribuição solidária da renda (SINGER, 2002, p. 10).

Múltiplas dimensões respaldam a economia solidária: políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais. Entretanto, essas dimensões estão conformadas sob um campo híbrido, propondo uma articulação natural, haja vista que esses estímulos são próprios de um sistema endógeno (territorial) e são capazes de influenciar as relações entre o homem e a natureza. Todavia, são questões que interferem nos aspectos socioprodutivos e possibilitam a construção de um campo de ação centrado nas pessoas, na natureza e no bem-viver. Assim, surgem oportunidades de perceber – na economia solidária – outras conexões com os territórios que se apresentam como um espaço ideal para reforçar práticas mais democráticas impulsionadas por uma dinâmica de auto-organização (FRANÇA FILHO; EYNAUD, 2020).

Ao potencializar as dinâmicas locais, abre-se um espaço propício às práticas autogestionárias, uma vez que os territórios estão conformados sob aspectos sócio-espaciais únicos e pensar uma "outra economia" é um fator estratégico indispensável para propor uma agenda renovada sobre desenvolvimento territorial (FRANÇA

FILHO, 2019). Essa abordagem das economias e suas marcas sócio-espaciais são relevantes para refletir sobre a forma como as instituições e os atores locais se articulam para repensar os territórios como um *lócus* carregado de autonomia política, cultural e econômica. Essas questões são basilares e mostram um espaço oportuno para o fortalecimento das capacidades do tecido social através de um processo formativo que valorize e considere a pluralidade de elementos que estão imersos nos territórios.

Nesse sentido, é imprescindível trazer à tona o pensamento de Freire (2006) quando reforça a necessidade de romper com a lógica de dominação através de uma educação dialógica. É nessa *dialogicidade* que o enfrentamento se faz possível. Do contrário, constata-se a reprodução dos interesses mercantis de transformar coisas e pessoas em mercadorias. Esse "ressignificar" requer mudanças e outras estruturas que assegurem o protagonismo daquilo que é endógeno e capaz de reconhecer suas potencialidades para enfrentar, *vis-à-vis*, as já consolidadas engrenagens econômicas de dominação territorial.

Os contramovimentos dialogados na obra seminal de Karl Polanyi constituem outras configurações sócio-espaciais que contrapõem, via enraizamento social do processo produtivo e dos mercados, as formas de dominação de classe que exigem certa unidade educacional e cultural de uma determinada comunidade (POLANYI, 1980). É inegável que o movimento econômico provoca reações, inclusive no âmbito da educação, ao induzir determinadas circunstâncias formativas aos trabalhadores. São os sistemas capitalistas que refletem nas dinâmicas sociais incutidas na "vida moderna" e (re)organizam, portanto, o conjunto socioprodutivo e tecnológico que está sob poder dos grandes grupos econômicos.

> O trabalhador interessa ao capital pela sua capacidade de conversão de trabalho em capital, apesar da especificidade desta ou daquela mercadoria. São as leis do mercado (oferta e procura) que definem a importância deste ou daquele profissional (CODO; SAMPAIO; HITOMI, 1994, p. 65).

A economia solidária é um importante caminho para contrapor movimentos que visam à exploração e à acumulação e, sobretudo, para revelar novos elementos justamente por estimular a relocalização dos interesses sociais ao cerne dos aspectos sociopolíticos e culturais dos territórios através do trabalho coletivo. Ao abordar acerca do cooperativismo, Singer (2002, p. 42) ressalta sobre a compreensão dessa prática ao apontar que para apoiá-lo "[...] em seus propósitos, é necessário que não só os cooperadores mas o público em geral seja educado em seus princípios ou, mais amplamente, em sua visão de mundo". Sendo assim, cabe destacar a importância dos princípios do cooperativismo[41] como estratégia de valores coletivos e destas concepções como uma via para a formação humana pautada na tomada de decisões no plano coletivo a partir de uma visão que valorize o "agir local" e o "pensar globalmente".

As experiências inspiradoras de Muhammad Yunus são exemplares nesse debate entre "local" e "global" e, fundamentalmente, para o campo da economia solidária e da educação. Através de um projeto voltado ao microcrédito, Yunus emprestou 27 dólares a 42 mulheres que viviam em uma comunidade de Bangladesh, à época, acometidas pela fome, submissas a agiotas locais e sem o apoio dos bancos tradicionalmente capitalistas. Com o dinheiro, as mulheres compraram bambu para produzir e vender banquinhos e em pouco tempo elas pagaram o empréstimo alcançando autonomia para sustentarem a si mesmas. Inspirado nessa experiência local, Yunus fundou o *Grameen Bank* que conta com mais de 8,4 milhões de mutuários, sendo 97% mulheres[42] e inspirou outros países do mundo a desenvolverem negócios sociais. Yunus (1997 apud SINGER, 2002, p. 76) lembra que passou a "[...] extrair lições do mundo real. Para isso, bastava-me sair da sala de aula: o mundo estava em todo lugar". Dessa experiência, Yunus não está a reduzir a sala de aula, mas a mostrar que a economia solidária é uma ponte para as vivências que a educação requer: *dialogicidades* e percepções sobre a autogestão na prática (FREIRE 2006; SINGER, 2002). Nesse seguimento, Pacheco (2011, p. 8) lembra que "[...] a educação não ocorre apenas nos

[41] Ver Singer (2002).
[42] Disponível em: https://www.yunusnegociossociais.com/muhammad-yunus.

espaços de educação formal. Ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da sociedade pela ação do conjunto das organizações em geral".

Essas práticas mostram-se contra-hegemônicas e amparam-se na possibilidade de superação dos desafios impostos pela globalização, que tanto concentram as rendas, como elevam as restrições que deixam às pessoas poucas oportunidades de escolha (SEN, 2000). O esforço está em oportunizar que o papel socioeducativo não seja apenas mais um instrumento da economia solidária, mas que faça parte de uma dimensão didático-pedagógica e política. Nesse viés, Gaiger e Corrêa (2011, p. 35) lembram que muitas pesquisas demonstram que "[...] a cooperação no trabalho, as decisões coletivas, o compartilhamento de conhecimentos e a confiança envolvem aspectos supraindividuais decisivos, não incorporados pelo modelo teórico dominante", o que denota um aspecto peculiar das práticas solidárias ao fortalecer os vínculos territoriais sob os arranjos locais a partir de outras formas de "enxergar" o coletivo.

As provocações até aqui apresentadas propõem que este debate esteja ambientado, fundamentalmente, sob uma agenda integrada entre os atores locais, instituições, movimentos sociais, governos subnacionais e o Estado. Desse modo, Zitkoski (2010, p. 102) reforça que o "[...] primeiro desafio é construir novas relações, começando pela organização do trabalho a partir das perspectivas das classes operárias, organizando-se em autogestão dos processos produtivos". Para isso, se faz necessário pensar em estratégias e interfaces entre o Estado, as instituições e a sociedade.

Unir os diferentes para uma luta contra o domínio dos meios de produção, parte de uma proposta de humanização (FREIRE, 1994) que deve ser referendada por um campo de resistência que proponha um processo formativo imbricado a partir de uma sustentabilidade plural (REIS, 2005), fundamentada nos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais próprios de um determinado território. Logo, uma cultura para a cooperação dependerá da rejeição de práticas conservadoras que se colocam como obstáculos às múltiplas possibilidades de consolidar o trabalho como um princípio educativo.

A FORMAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pensar a Educação Profissional e Tecnológica neste século tem estimulado novas indagações a respeito do direito à educação-formação-emancipação para os trabalhadores (ARROYO, 2019). É imprescindível suscitar respostas para as lacunas que têm desafiado o campo de formação profissional e tecnológica, sobretudo, quando remetemos esta análise às persistentes tentativas de reduzir a Educação Profissional e Tecnológica a um espaço de dominação política e econômica que vincula o trabalho a uma alienação meramente produtivista.

Zitkoski (2010, p. 99) afirma que "[...] a categoria trabalho – e a discussão da organização coletiva do mesmo – emerge como a categoria central nesse desafio de produzir uma nova cultura em sociedade". É esse arranjo que dependerá da conformação de estratégias pedagógico-curriculares capazes de incutir novas vertentes em torno do processo formativo e do entendimento sobre a pluralidade sociocultural e política que o trabalho carrega. Ademais, as formas de organização coletiva representam importantes vetores para a superação dos desafios impostos pelas economias globais às classes trabalhadoras subalternizadas pelo capitalismo.

Alguns estudiosos têm criticado o tema das relações entre trabalho e educação ao enfatizar que grande parte dos problemas vigentes no mundo atual, tem suas raízes na forma como a sociedade está organizada e nas imposições do sistema produtivo dominante às classes populares (SAVIANI, 1994; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Formar sujeitos com voz ativa e protagonistas não só no mundo do trabalho, mas fundamentalmente atuantes no campo político, requer que as instituições, que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, oportunizem, no âmago do processo formativo, condições para as necessárias percepções sobre o mundo do trabalho enquanto parte essencial do indivíduo representada na sua relação com a natureza do ser e com o espaço que ocupa.

O tripé ensino-pesquisa-extensão conforma possibilidades para fortalecer vivências que permitam uma conexão com as

realidades e experiências que reflitam sobre a formação para a cooperação. Cabe, nesse sentido, *destradicionalizar* os métodos de ensino e os próprios currículos da Educação Profissional e Tecnológica, compondo, a partir disto, outros itinerários pedagógicos e curriculares neste âmbito, aproximando-se das dinâmicas socioprodutivas do espaço que ocupa e considerando as realidades que prevalecem sob o escopo cultural e político local. Nessa perspectiva, Gadotti (2009) afirma que as pedagogias clássicas não conseguem acompanhar a riqueza presente na economia solidária nas suas dimensões políticas e econômicas. Em vista disso, cabe destacar o indubitável valor dos princípios da economia solidária e das suas perspectivas de emancipação, quando implementados em espaços estigmatizados pela lógica dos mercados globais que, em larga medida, se mostra seletivo e excludente.

A prática é um instrumento indispensável no contexto da autogestão e, por conseguinte, propõe que as instituições potencializem um outro fazer pedagógico. É preciso que o processo formativo *territorialize-se* para compreender o campo de diferentes disputas que se contrapõem nas suas visões de sociedade, da educação e do trabalho. Associado a isso, é imprescindível que as instituições (e os sujeitos) *territorializem-se* para perceber que o capitalismo não tem conseguido solucionar as mazelas oriundas do próprio capitalismo. Será necessário que o cooperativismo entre em cena, não apenas como um conteúdo apresentado em um componente curricular, mas primordialmente como um mecanismo *sócio-espacialmente* conectado às instituições e organizações, aos sujeitos e movimentos locais.

Algumas questões ainda necessitam de respostas: quem estamos formando? Para que estamos formando? A formação para a cooperação deve centrar-se, antes de tudo, em um desafio pedagógico acima dos valores econômicos. Isso torna central que as instituições de ensino proponham diretrizes coletivas como uma via democrática para se pensar neste debate, pois são questões que advém da prática pedagógica norteada por uma educação construída pelos valores de reciprocidade.

> A economia solidária, como uma forma cooperativa e não competitiva de produzir e reproduzir nossa existência tem um componente

> educativo extraordinário. A **educação para a cooperação** e para a autogestão é necessária para formar as pessoas envolvidas em empreendimentos solidários [...] não se pode entrar numa cooperativa com uma mentalidade capitalista. Seria o mesmo que dar continuidade ao projeto capitalista. (GADOTTI, 2009, p. 35, grifo do autor)

O princípio socioeducativo representado nessa discussão está associado a uma educação para a cooperação, mas não só. Conforme explica Singer (2005), as pessoas foram formadas para o capitalismo e mudar essas visões demanda um processo de reeducação coletiva a partir da prática, dado que a transmissão dos ideais cooperativistas, apenas pela teoria, é limitada. Há uma profunda necessidade de quebrar os paradigmas – que camuflam princípios e pedagogias multifacetadas orientadas pela economia solidária –, e cabe questionar a mudança: quais trajetórias seguir e quais são os desafios para novos rumos? Qual o papel do Estado nesse processo? Como podemos avançar a partir de uma perspectiva não excludente e que incorpore a formação profissional e tecnológica a um contramovimento das economias globalizadas? Como implementar esses elementos?.

Em algumas dessas respostas, a economia solidária tem tentado avançar, principalmente, ao demonstrar possibilidades para o alcance dessa mudança a partir das experiências coletivas e pela valorização da criatividade como forma de enfrentamento da lógica de capital. Contudo, é inevitável romper com um sistema que impõe submissão a muitas sociedades e fortalecer os ideais que estão na vanguarda de novas (e variadas) formas do trabalho, incorporando esta perspectiva a um processo formativo profissional e tecnológico politizado e emancipatório. São nessas questões que a formação para a cooperação caminha, sob um olhar para o desenvolvimento humano a partir de um processo dialógico e contínuo de aprendizado que valorize o sujeito como protagonista das suas escolhas.

O mundo está mudando rapidamente e uma nova economia precisa emergir. O meio ambiente tem demandado espaços centrados em uma economia "mais esverdeada" e as mais diversas áreas das ciências têm apresentado que o desenvolvimento das economias locais requer outras formas de enfrentamento dos mercados globalizados

através de uma maior consciência no uso dos recursos naturais e de uma maior valorização sobre o local. Por essa razão, o campo educacional também está desafiado a mostrar que é capaz de reverter o cenário de desigualdades e injustiças que perversamente tem intensificado as mazelas socioambientais mundo afora. Para isso, o Estado deverá atuar nesse *front* como um elemento essencial para conciliar propostas que atendam, também, às perspectivas socioculturais arraigadas na Educação Profissional e Tecnológica.

Assim sendo, Arroyo (2019, p. 10) aponta para a necessidade de "[...] vincular a Educação Profissional como política de Estado às lutas do movimento operário e da diversidade de movimentos sociais – sem-terra, sem-teto, negro, indígena, quilombola... (*sic*) pelos direitos do trabalho". É preciso democratizar para construir pontes necessárias para o alcance de um equilíbrio na organização das atividades econômicas que, largamente, depende do fortalecimento de um processo formativo mais inclusivo, democrático e emancipador.

Desse modo, Singer (2002, p. 122) ressalta que o processo formativo, voltado ao cooperativismo, atua com determinadas comunidades constituindo "[...] um complexo processo de formação pelo qual as práticas tradicionais de solidariedade se transformam em instrumentos de emancipação". Daí a importância de mobilizar a formação profissional e tecnológica em torno da reciprocidade, marcando uma posição contra a mercantilização do trabalho ao incutir percepções sobre o trabalho em rede, colaborativo, criativo e livre, refletindo sobre o que Arroyo (2019, p. 18) questiona: "[...] a formação esperada os libertará do padrão de trabalho classista, sexista, racista que rege as relações sociais de produção e de trabalho?".

Mesmo em períodos de incertezas, formar cidadãos para a cooperação e para atuarem na economia solidária exige uma reinvenção das práticas vigentes no processo formativo que, inclusive, está desafiado, no atual cenário, a humanizar (FREIRE, 1994). A Educação Profissional e Tecnológica é parte indissociável para consolidar redes engajadas a transformar a matriz da lógica de produção capitalista ao institucionalizar laços capazes de mudar a realidade opressora e submissa do trabalho, em coletividade e

democratização dos processos produtivos, tecnológicos e educacionais. Afinal, a revolução está na Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há, portanto, um campo oportuno entre a economia solidária e a formação profissional e tecnológica para que um projeto de transformação social possa nos guiar a outros mundos possíveis. Obviamente, as alternativas precedem de fortalecimento das estratégias de resistência nesse espaço que combina formação, produção, território e engajamento social. Cabe ao Estado investir massivamente e estimular uma Educação Profissional e Tecnológica libertadora a fim de reduzir as tensões nas relações de classe e cumprir o seu papel no sentido de prover uma Educação de qualidade, democrática, pública e gratuita.

Não obstante, há uma intensa jornada para mudar a percepção social, política e econômica sobre a Educação Profissional e Tecnológica. O caminho é longo, mas é urgente ultrapassar o campo de ideias e avançar para propostas concretas, palpáveis e adequadas às duras realidades vivenciadas em muitos espaços marginalizados pela hegemonia capitalista, que acentua o desenraizamento da matriz socioprodutiva local e das relações sociais, endurecendo as desigualdades face ao efeito concentrador de renda provocado pela exploração mercantil.

Romper com os ciclos econômicos impostos pelo capitalismo requer novas estratégias educacionais e uma economia integrada a uma nova cultura para o trabalho. Essa combinação vai ao encontro daquilo que Paulo Freire chama de emancipação. À vista disso, o tema da economia solidária consegue retomar o debate da integralidade ao centrar o trabalho como princípio educativo via estruturas coletivas de organização do processo produtivo-econômico baseado em empreendimentos autogestionários, nas tomadas de decisões coletivas, na valorização territorial, cultural, política e ambiental, ou seja, daquilo que compreende a utilidade social.

Em larga medida, a economia solidária nos dá pistas para não oportunizarmos o trabalho alienado e valorizar uma Educação

Profissional e Tecnológica emancipadora que possibilite o empoderamento dos sujeitos sobre a real compreensão do seu processo formativo, para que esta jornada formativa não seja apenas uma retroalimentação própria das economias que excluem muitos. Portanto, cabe avançar no diálogo aqui apresentado com o propósito de pautar a crítica ao modelo excludente e fortalecer as possibilidades que a economia solidária nos apresenta para reduzir as desigualdades através de um consciente e consistente projeto de emancipação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. A Educação Profissional e Tecnológica nos interroga. Que interrogações?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 1, p. 5-18, 2019.
CODO, Wanderley; SAMPAIO, José Jackson Coelho; HITOMI, Alberto Haruyoshi. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. **Economia e Desenvolvimento**. Salvador: EDUFBA, 2019.
FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de; EYNAUD, Philipe. **Solidariedade e Organizações**: Pensar uma outra gestão. Salvador: EDUFBA, Ateliê de Humanidades, 2020.
FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação - CUT, 2005. p. 19-62.
GADOTTI, Moacir. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GAIGER, Luiz Inácio; CORRÊA, Andressa da Silva. O diferencial do empreendedorismo solidário. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 47, n. 1, p. 34-43, jan/abr 2011.
PACHECO, Eliezer Moreira. Apresentação. *In*: PACHECO, Eliezer Moreira (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. p. 5-12.
POLANYI, Karl. **A Grande Transformação**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
REIS, Tatiana Araújo. **A sustentabilidade em empreendimentos da economia solidária: pluralidade e interconexão de dimensões**. 2005. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celso João *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-166.
SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.
SINGER, Paul. A economia solidária como ato pedagógico. *In*: KRUPPA, Sonia M. Portella. (Org.). **Economia Solidária e educação de jovens e de adultos**. Brasília: Inep/MEC, 2005. p. 13-20.
SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
ZITKOSKI, Jaime José. A Educação Popular e Economia Solidária: um diálogo possível e necessário. **Revista Diálogo**, n. 17, p. 97-106, jul-dez 2010.

ECONOMIA POPULAR E SOLIDÁRIA, UNIVERSIDADE E ARTICULAÇÃO DE SABERES

José Raimundo Oliveira Lima[43]

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, refletimos sobre a universidade na produção, diálogo e articulação dos diversos conhecimentos, forma da integrá-los como ensino, pesquisa, extensão, inclusive na interface da ciência com as tecnologias, especialmente na perspectiva da sua aproximação com os setores e atores populares sob o prisma da formação no contexto de uma outra economia.

Veremos de que maneira ocorre a relação do conhecimento científico com a Economia Popular e Solidária[44] a partir do processo de incubação que demarca um novo momento, e que envolve a cultura acadêmica universitária com relações de vivências, práticas e experiências mais aproximadas com o dia a dia das comunidades, integrando-se, assim, saberes e conhecimentos locais e tecnologias sociais. Tudo isso aparece nos processos de incubação dinamizados em elementos, tais como associativismo, democracia, trocas solidárias, solidariedade, ação econômica, autogestão, cooperação, processos educativos de trabalho, entre tantos outros princípios e práticas de uma outra economia (LIMA, 2016).

Historicamente, todo processo produtivo, e também científico e tecnológico, de uma forma ou de outra, esteve associado ao que sempre houve de mais avançado quanto ao desenvolvimento e à articulação dos conhecimentos direcionados ou dirigidos, sobremaneira, no que se refere ao papel que as universidades têm

[43] Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial (PLANTERR), do Departamento de Ciências Sociais e Aplicadas e Coordenador do Projeto de Pesquisa Incubadora de Iniciativas de Economia Popular e Solidária da UEFS (IEPS-UEFS). E-mail: zeraimundo@uefs.br

[44] Consideramos relevante a discussão sobre as fronteiras conceituais entre, Economia Popular, Economia Solidária e Economia Popular e Solidária, conforme destaca Goerck e Fraga (2010); entretanto, neste trabalho, não seremos rígidos quanto aos espaços fronteiriços dos respectivos campos de estudos.

exercido quanto ao dinamismo no desenvolvimento das técnicas de trabalho, inovações, invenções, ainda que essas, por vezes, tenham sido impulsionadas por uma necessidade criativa dos mercados, notoriamente, nos setores privados e nos seguimentos industriais e de serviços que se justificam pelos fins, segundo a economia convencional[45] – para o bem de "toda a sociedade" – ainda que seja notória, em detrimento disso, a acumulação de riquezas mediante expropriação do trabalho sobre o controle de poucos, para a retirada do lucro.

Nesse contexto, a partir de uma lógica em que a produção material se faz calcada na acumulação e concomitantemente age sobre a dinâmica do modo de produção capitalista, que passa a orientar todas as relações sociais da vida mediante os ditames de uma classe social dominante, a economia convencional organiza-se e dirige-se sobre os princípios da competitividade, individualismo, produtividade, lucratividade e extrema hierarquização das relações de trabalho, sobretudo, das relações "técnicas" em detrimento das relações sociais.

Nesse sentido, os conhecimentos produzidos nas universidades têm se colocado hierarquicamente em posição de superioridade às outras formas de conhecimentos e saberes, principalmente, a partir do popular e do local, o que tem tornado a formação, em função do mercado, uma mercadoria como outra qualquer, cuja obsolescência vem ocorrendo em um tempo mais curto do que no passado recente, obedecendo aos ditames da produção para consumo comum a todas as demais mercadorias.

Contraditoriamente, ainda que de maneira indireta e de forma não suficientemente organizada, espraiam-se por toda a sociedade as contradições desse processo socioeconômico dominante, em que se observa por elas sendo permeadas todas as relações e sendo sensibilizadas as instituições que – mesmo a reboque da estrutura dominante e de alguma forma reproduzindo o sistema – manifestam-

[45] Por economia convencional, neste trabalho, consideramos aquela que tem base na economia neoclássica, também dita corrente econômica dominante. Trata-se daquela que é predominantemente ensinada nas Universidades e praticada nos países capitalistas que têm no mercado sua única base de equilíbrio para todas as relações socioprodutivas.

se em tipologias organizativas, processos, ações e relações baseadas em princípios como solidariedade, associativismo, ação econômica e cooperação em diversas dimensões da vida, seja a política, a ambiental, a identitária, a cultural ou a educacional, capitaneadas pelo trabalho coletivo a partir das incubadoras populares universitárias numa contracultura do academicismo tradicional fortemente hierarquizado e, ainda, distante dos conhecimentos locais, populares e outros saberes, ora trazidos à baila pela Economia Popular e Solidária ao longo da sua ainda curta história.

Com efeito, este texto sob o título *Extensão Popular, Economia Solidária e Formação Humana* foi discutido em Conferência no *I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências* – I CIEPTER, enquanto recorte resultante de pesquisa de doutoramento dada continuidade no processo de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) nos espaços de atuação do autor, quais sejam o Programa de Pós-graduação em Planejamento Territorial (PLANTERR), o Programa de Extensão Incubadora de Iniciativas de Economia Popular e Solidária da UEFS (IEPS-UEFS) e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Economia Popular e Solidária e Desenvolvimento Local (GEPOSDEL).

Assim, além dessa introdução e das considerações finais, este texto compõe-se dos seguintes eixos: i) Economia Popular e Solidária e o Processo Educativo de Trabalho; ii) A Economia Popular e Solidária Imbricada pela Incubação com os Saberes e Conhecimentos Locais; e iii) A Incubadora Popular, o Processo de Incubação, as Crises vivenciadas pela Universidade e a Ressignificação da Extensão e da Formação Profissional.

ECONOMIA POPULAR E SOLIDÁRIA E O PROCESSO EDUCATIVO DE TRABALHO

A Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), atualmente extinta, deu grandes passos em favor do processo que procura articular a Economia Solidária em uma dinâmica que envolve ciência e tecnologia, bem como ampliou o fazer diário das

universidades no tripé ensino, pesquisa e extensão numa outra cultura que integra organicamente os saberes populares às novas relações possibilitadas por essa economia. Para isso, construiu uma plataforma de ações dessa economia exposta em relatórios da secretaria executiva da SENAES, que se idealizou filtrando parte dos anseios dos movimentos da economia solidária, simbolizando a construção de um processo político educativo e de trabalho (BRASIL, 2009; 2012).

Para Tiriba (2008), por ser o processo de trabalho, em si mesmo, uma instância de produção de conhecimentos sobre o mundo natural e social, o objetivo da educação não poderia ser outro a não ser o de contribuir para que homens e mulheres trabalhadores(as) pudessem rearticular os saberes sobre a vida em sociedade, apropriando-se do processo de trabalho em sua totalidade. E também para que pudessem expressar, por meio de diversas linguagens, nossa subjetividade, objetivada pelas condições materiais e imateriais que nos constituem como seres sociais. No entanto, ao longo da história do modo de produção capitalista, aos trabalhadores tem sido negado o acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que lhes permitam compreender os fundamentos econômico-filosóficos do mundo do trabalho muito presente nas universidades, especialmente, na América Latina chegando até o Brasil. Isso porque a organização do processo de trabalho, entretanto, está diretamente relacionada à questão da propriedade e da posse dos meios de produção.

Nesse enquadramento, no sistema do capital, a propriedade privada confere ao capitalista o "direito" de comprar força de trabalho e estabelecer um plano de produção e desenvolvimento para que os trabalhadores possam produzir com o máximo de produtividade possível. O desenvolvimento tecnológico e, com ele, a divisão técnica do trabalho tornam-se elementos-chave para garantir a intensificação do ritmo da produção e, por conseguinte, da subsunção real do trabalho ao capital, conforme Soares (2008).

Assim sendo, embora o processo do trabalho em si seja educativo, no capitalismo ou em qualquer outro modo de produção, ao se configurar como trabalho alienado, tem contribuído para a desarticulação e a desapropriação dos saberes, da experiência e, por

conseguinte, para a desqualificação do trabalhador e do que ele venha a fazer fora da lógica de mercado. Nesse seguimento, sem dúvida, as atuais tecnologias de produção e de gestão da força de trabalho requerem uma nova qualificação e organicidade para o trabalho, no entanto, a ciência permanece como segredo de poucos e em linguagens não acessíveis.

Segundo Tiriba (2008), os projetos de formação de trabalhadores caminham de mãos dadas com um determinado projeto societário. No atual contexto histórico – em que o regime de acumulação flexível dispensa uma grande quantidade de trabalho vivo – três diferentes perspectivas político-pedagógicas, de caráter mistificador, apresentam-se sob a ótica do capital: a) educação para a empregabilidade, calcada no desenvolvimento de competências a fim de tornar vendável a força de trabalho no mercado capitalista; b) educação para o empreendedorismo no intuito de estimular a "gestão do próprio negócio" e/ou tornar-se patrão de si mesmo; e, por fim; c) educação para o (falso) cooperativismo fazendo garantir a flexibilização das relações entre capital e trabalho. A universidade, através das incubadoras, entretanto, e neste contexto, pode apresentar-se com um relevante papel formativo de maneira crítica, articulando saberes noutra perspectiva de desenvolvimento (LIMA; SILVA, 2020).

Compreendemos que não dá para aproveitar, reformular ou tornar mais humano o modo de produção capitalista, uma vez que ele está forjado em princípios antagônicos a uma relação solidária, como expropriação da força de trabalho do homem pelo homem, na falta de democracia nos processos de trabalho e na acumulação desenfreada do lucro ao custo da redução ao mínimo da condição de vida de grande parcela de homens e mulheres. Por isso, a necessidade de se construir um projeto societário, baseado em outras relações e princípios, cujos desdobramentos vêm sendo encampados pelo movimento da Economia Popular e Solidária.

A ECONOMIA POPULAR E SOLIDÁRIA IMBRICADA PELA INCUBAÇÃO COM OS SABERES E CONHECIMENTOS LOCAIS

A Economia Popular e Solidária tem como fundamento essencial alguns princípios e práticas, entre estes, damos ênfase, nesta pesquisa, em especial, à solidariedade, à ação econômica, ao associativismo e à cooperação – bases fundamentais da autogestão que se contrapõe à heterogestão sistêmica. A prática da autogestão norteia a relação de trabalho entre os trabalhadores dentro das iniciativas e, também, nas relações entre essas e as incubadoras universitárias que balizam o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, principalmente esta última, sob um novo patamar de relações entre as instituições universitárias e as comunidades, cuja mobilização visa quebrar a hegemonia do trabalho individualizado e competitivo, dar suporte e estimular o trabalho coletivo como processo educativo, politizador e libertário (FREIRE, 1987).

As incubadoras desses tipos de iniciativas não devem sobrepor-se aos princípios, práticas e experiências que norteiam as atividades das iniciativas de economia popular e solidárias sob a pena de estarem sendo contraditórias na relação de interação no que se refere ao conhecimento produzido no processo de incubação, como na imposição das relações de poder. Dessa forma, suas estruturas, principalmente nas universidades, não podem perder de vista o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, cujas ações devem, segundo Morin (1997), desprender-se ao máximo da malha hierárquica e da burocracia comum às organizações complexas e empresariais convencionais.

Sendo assim, o processo de incubação deve ser compreendido como um processo político, prático-educativo de organização e de acompanhamento sistêmico ou de assessoria a grupos de pessoas interessadas no processo econômico popular e solidário, mas, sobretudo, pelo diálogo aberto, interativo entre sujeitos trabalhadores e estudiosos dos processos educativos, de ciência e conhecimentos diversos e sujeitos trabalhadores em atividades

variadas e de formações diversas no processo de trabalho para a reprodução da vida.

As incubadoras, nesse contexto, para dar suporte e orientar suas atividades, têm procurado se organizar em estruturas simplificadas, na medida do possível, não hierarquizadas, adotando um método pedagógico que se ampare num processo de construção interativo/dialógico entre a equipe orientadora e os trabalhadores, entre os trabalhadores dos grupos envolvidos na incubação e entre os grupos incubados ou em incubação. O objetivo deve ser a união e interação de saberes, compreensão do conjunto do funcionamento na iniciativa (visão de totalidade integrada) e o estímulo à formação da identidade de grupo, democracia interna e sua autonomia frente aos orientadores, visando à construção de outra institucionalização socioprodutiva.

Nesse viés, a incubadora universitária constitui-se num espaço de articulação de saberes e interação, bem como de produção e de socialização de conhecimentos diversos, técnico e científico para as iniciativas populares e solidárias. Contribui para a viabilização de alternativas para a melhoria da vida dos sujeitos, através da mobilização, articulação e acompanhamento de grupos populares não participantes do mercado formal de trabalho ou por opção pelo trabalho coletivo, inclusive, o cooperativismo popular, conforme Farid Eid (2002) – visando ao apoio para novos valores centrados nas práticas autogestionárias, especialmente, nas dimensões locais (LIMA, *et al.*, 2020) – ou porque não existem possibilidades, no curto prazo, de serem reintegrados nos mercados formais de trabalho.

A INCUBADORA POPULAR, O PROCESSO DE INCUBAÇÃO, AS CRISES VIVENCIADAS PELA UNIVERSIDADE E A RESIGNIFICAÇÃO DA EXTESÃO E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste trabalho, compreender o papel da incubadora universitária na articulação das tecnologias sociais, dos saberes e conhecimentos locais impulsionados pela Economia Popular e Solidária pressupõe compreender antes qual tem sido o

comportamento histórico da Universidade e como se tem dado a aproximação desta com as questões populares e locais em várias partes do mundo, no Brasil e, particularmente, em Feira de Santana, Bahia, através da Universidade Estadual de Feira de Santana, ambiente das nossas pesquisas como espaço de metodologias e atuações da IEPS/UEFS.

As incubadoras universitárias, segundo Culit (2002), têm surgido ainda de forma espontânea, normalmente como programas de extensão e projetos de pesquisa que visam à interação com as comunidades locais, cujos grupos procuram relacionar pessoas que compartilham um ambiente com seus fazeres diversos. Nesse âmbito, no entanto, observamos que nessas comunidades as crenças, os recursos, as preferências, as necessidades, os riscos, e uma série de outras condições podem estar presentes e em comum, afetando a identidade dos participantes e seu grau de coesão. Em consequência disso, procuramos entender o engendramento dessas questões na perspectiva da universidade do século XXI, debatida por Santos (2005).

Essa universidade contemporânea vem abrindo espaços para incubadoras de empresas dentro das suas instalações como possibilidade de uma comunicação mais direta com o mercado e, mormente, para as incubadoras de empreendimentos populares solidários. Oferece um diálogo com a comunidade que tem sido feito num patamar que potencializa uma relação mais direta com as dimensões de atuação da Economia Popular e Solidária no aspecto social, político, econômico, cultural, educacional, ambiental entre outras possibilidades que não apenas a dimensão mercadológica. À vista disso, tem-se aqui a perspectiva de compreender essa universidade, no intuito de desenvolver uma reflexão sobre seu comportamento ao longo dos anos, partindo de uma posição elitista, burguesa, que a submete às crises diversas, até, finalmente, sua aproximação com as camadas populares da sociedade como será visto a seguir.

Nessa conjuntura, as incubadoras universitárias de iniciativas populares solidárias têm se destacado ao longo dos aproximadamente últimos 30 (trinta) anos de existência, considerando seu surgimento

na década de 1990, como um ambiente dentro da universidade – e como parte dela – que procura estabelecer uma relação com a comunidade externa a partir dos princípios que norteiam a Economia Popular e Solidária: cooperação, autogestão, ação econômica e solidariedade –, elementos paradigmáticos em relação ao ambiente da economia de mercado: competição, trabalho individual, gestão verticalizada entre outros, que influenciam, sobremaneira, nas relações técnicas e sociais de produção e formação profissional, conforme discutem Moura *et al.* (2020).

No que se refere ao desenvolvimento local e dos setores populares, estas têm sido dimensões de atuação da Economia Popular e Solidária, e que estão presentes nos movimentos sociais em defesa, sobretudo, do meio ambiente, tendo em vista a preocupação com a vida de forma geral. Isso se dá porque, dentre outros elementos, o consumo predatório tem destruído quase todas as possibilidades vislumbradas pelo mercado como um elemento dinâmico de produção, seja no avanço sobre os recursos naturais em todas as suas perspectivas, seja na mudança de comportamento humano no que se refere às relações destrutivas da saúde do planeta para a preservação da vida presente e futura (SANTOS, 2002).

Nesse sentido, a mobilidade produtiva em busca dos fatores clássicos de produção (terra, capital e trabalho) tem sido uma orientação global que afeta as relações de proximidade pessoal, geográficas, de pertencimento, de confiança, de consumo e de produção responsável. Ainda existe, por opção política e de vida em muitas comunidades locais ou economias plurais, alguma resistência, conforme discute Lima (2016).

Assim, o movimento dessa economia tem buscado na universidade, através das incubadoras de iniciativas populares solidárias, esclarecimento, ajuda desinteressada (fora da relação dominador/dominado) na articulação dos conhecimentos necessários em consonância com o saber local, a experiência das comunidades tradicionais, o conhecimento local, com fóruns locais, o poder público local e as redes de afinidades, para fazer frente, de forma contra-hegemônica, à globalização destrutiva que desarticula as cadeias

produtivas locais, à economia plural e os modos de vidas locais em detrimento da expansão dos lucros capitalistas neoliberais.

As incubadoras, devido à relação dialógica e política técnico-pedagógica a que se propõe com as comunidades e setores populares, embrenham-se num desafio contra o academicismo marcado por tendências retrógradas, retóricas, artificiais, tecnicistas, ortodoxas, tradicionalistas ou conservadoras que, não raro, dificultam a construção de trabalhos dessa natureza, como a incubação. Ressaltamos que incubação muitas vezes é muito mais que essas construções normativamente demarcadas pela academia, em geral como prestação de serviços; na medida em que exige uma relação orgânica com os setores populares e iniciativas, não cabe, portanto, "distanciamentos", artificialidades nem neutralidade científica, por exemplo.

Com efeito, no decorrer desta pesquisa, discutimos, principalmente, a relação entre saberes de maneira que o conhecimento científico produzido na universidade não exclua outras formas de conhecimentos. Nessa esteira, observamos as reflexões propostas por Dionne (2007) em relação à pesquisa-ação articulada aos propósitos ou perspectivas locais.

De acordo com Santos (2005), é notória a crise vivida pela universidade pública, e existem três modalidades de crises evidentes no início do século XXI. A primeira crise, de hegemonia, resultante das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhes tinham vindo a ser atribuídas: de um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia; do outro lado, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. Os setores populares, portanto, em nenhuma perspectiva dessas se enquadram de maneira ampla até então.

Ainda, segundo o mesmo autor, a incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levou o Estado e os agentes econômicos a procurar fora dela meios

alternativos de atingir esses objetivos. Em verdade, ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara nessa crise de hegemonia.

A segunda crise é a de legitimidade, provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes trabalhadoras e populares, por outro.

Finalmente a terceira crise, a institucional, resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social para justificar, inclusive, sua manutenção financeira.

Nesse cenário, segundo Santos (2005), constatamos que entre os anos de 1990 a 2005 – apesar de as três crises estarem intimamente ligadas e só poderem ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de ação gerados dentro e fora da universidade – a crise institucional veio demandar atenções e os propósitos reformistas.

Observamos também que a concentração das atenções na crise institucional leva à falsa resolução das duas outras crises, uma resolução pela negativa: a crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários em geral, por vezes não respondendo ao mercado.

Nos países democráticos, por sua vez, a crise esteve relacionada com a última razão mencionada (competição no mercado de serviços), mormente a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo. Já nos países que nesse período passaram da ditadura à democracia, a eliminação da primeira razão (controle político de autonomia) foi frequentemente invocada para justificar a bondade da segunda

(criação de um mercado de serviços universitários). Nesses países, a afirmação da autonomia das universidades foi de parceria com a privatização do ensino superior e do aprofundamento da crise financeira das universidades públicas (SANTOS, 2005).

Ao longo da história da universidade, de uma maneira ou de outra, houve sempre alguma tentativa da aproximação da sociedade, provavelmente, pela própria natureza do conhecimento, complementar, integral, multidisciplinar, inter ou transdisciplinar.

Nesse processo, entretanto, participaram, certamente, forças sociais externas, hostis à universidade pública, mas não se pode ocultar ou minimizar a atuação das forças hostis internas. O fato de as universidades terem se isolado socialmente pelo modo como contemporizaram com a mediocridade e a falta de "produtividade" de muitos docentes; pela insensibilidade e arrogância que se revelaram na defesa de privilégios e de interesses corporativos socialmente injustos; pela ineficiência, por vezes – aberrante –, no uso dos meios disponíveis, tornando-se presa fácil de burocracias rígidas, insensatas e incompreensíveis; pela falta de democracia interna e a sujeição a interesses e projetos partidários que, apesar de minoritários no seio da comunidade universitária, impuseram-se pela força organizativa que souberam mobilizar; e, finalmente, pela apatia, cinismo e individualismo com que muitos docentes passaram ao largo destas realidades como se elas e a instituição que as vivia não lhes dissessem respeito (SANTOS, 2005).

Com isso, por mais contraditório que pareça, essa conjuntura tem "superiorizado" ou "intimidado" a universidade, não permitido sua aproximação das questões que afetam mais imediatamente os setores populares, por um lado, e produzido uma autofagia na sua sustentabilidade não sobrando possibilidades financeiras para sustentar nem mesmo as pequenas ralações, por outro lado, ainda que de grande valia para as comunidades populares locais.

Dessa forma, no que se refere à descapitalização ou falta de financiamento da universidade pública, a sua crise é um fenômeno global, ainda que sejam, significativamente, diferentes as suas consequências no centro, na periferia e na semiperiferia do sistema mundial.

Segundo Santos (2005), na Europa, onde o sistema universitário é quase totalmente público, a universidade pública tem tido, em geral, poder para reduzir o âmbito da descapitalização ao mesmo tempo em que tem desenvolvido a capacidade para gerar receitas próprias através do mercado. O êxito desta estratégia depende, em boa medida, do poder da universidade pública e seus aliados políticos para impedir a emergência significativa do mercado das universidades privadas. Nos Estados Unidos da América, as universidades privadas ocupam o topo da hierarquia, e as universidades públicas foram induzidas a buscar fontes alternativas de financiamento junto às fundações, no mercado e através do aumento dos preços das matrículas. Como efeito, em algumas universidades públicas norte-americanas, o financiamento estatal não é mais do que 50% do seu orçamento total.

Santos (2005) aponta que, na África, um relatório da UNESCO de 1997 sobre a maioria das universidades já traçava um quadro dramático de carências de todo o tipo, desde colapsos infraestruturais, ausência quase total de equipamentos, pessoal docente mal remunerado e, por isso, desmotivado e propenso à corrupção, bem como pouco ou nenhum investimento em pesquisa.

O mesmo autor salienta que o Banco Mundial, nesse sentido, diagnosticou de modo semelhante a situação e, caracteristicamente, a declarou irremediável. O Banco foi incapaz de incluir nos seus cálculos a importância da universidade na construção dos projetos de país e na criação de pensamento crítico e de longo prazo por entender que as universidades africanas não geravam suficiente "retorno". Consequentemente, impôs aos países africanos que deixassem de investir nas universidades, concentrando os seus poucos recursos no ensino primário e secundário, além de permitir que o mercado global de educação superior resolvesse seu próprio problema, decisão esta que teve um efeito devastador nas universidades dos países africanos (SANTOS, 2005).

O caso do Brasil é representativo da mesma lógica da semiperiferia. Santos (2005) ressalta que basta atentar para o relatório do Banco Mundial de 2002, no qual se assume que não vão aumentar os recursos públicos para a universidade e que, por essa

razão, a solução está na ampliação do mercado universitário privado, combinada com a redução dos custos por estudante, o que, entre outras coisas, serve para manter a pressão sobre os salários de docentes e a eliminação da gratuidade do ensino público tal como está ocorrendo em Portugal. Trata-se de um processo global na lógica de acumulação do capital e, é nessa escala, segundo o autor supracitado, que deve ser analisada a situação da universidade brasileira.

Diante dos desafios pelos quais passa a universidade – especialmente quanto à ressignificação da sua relevância social e aproximação das comunidades locais –, os processos de incubação e a área de extensão passam a ter, no futuro próximo, um significado muito especial e determinante encampado pelas incubadoras.

Para Santos (2005), no momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes e concebê-las, de modo alternativo, ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental na defesa da diversidade cultural, ou seja, nas diversas dimensões da vida.

Essa perspectiva faz das incubadoras universitárias de Economia Popular e Solidária, agentes protagonistas, potencializadores da relação entre universidade e comunidade local num viés de contra-hegemonia ao movimento global e impositivo do conhecimento fragmentado e bancário, conforme Freire (1987), e das tecnologias daí decorrentes.

Com efeito, para essa universidade da incubação como ação contra-hegemônica, faz-se necessário uma relação que, para ser levada a cabo com êxito, exige cooperação intergovernamental entre, por exemplo, Ministérios da Educação do Ensino Superior e Tecnologia, da Cultura e das áreas Sociais, entre outras.

A extensão com incubação envolve uma vasta área de prestação de serviços ou diálogo com as comunidades locais, e os seus destinatários se caracterizam por uma variedade de grupos: grupos

sociais populares e suas organizações, movimentos sociais, comunidades locais ou regionais, governos locais, o setor público, o setor privado, entre outros. Há também toda outra área entendida como a de prestação de serviços, que tem a sociedade, em geral, como destinatária, a título de exemplo a "incubação" da inovação (GADOTTI, 2009); promoção da cultura científica e técnica, atividades culturais no domínio das artes e da literatura, e mapeamento e reinserção das tecnologias sociais a serviços dos setores populares. Tudo isso se consubstancia no surgimento de um novo paradigma de formação profissional.

Essa perspectiva da busca do reconhecimento social pela universidade passa pela aproximação das comunidades locais. A pesquisa-ação e a articulação de saberes são áreas de legitimação da universidade que transcendem a extensão uma vez que tanto atuam ao nível desta como ao nível da pesquisa e da formação. Para Dionne (2007), a pesquisa-ação possibilita o desenvolvimento local praticável nas comunidades porque consiste no planejamento e na execução de diversas ações de ordem econômica, social, educacional, ambiental e cultural para promover "dinâmicas endógenas".

Na esteira das novas atribuições da universidade, segundo Gadotti (2009), a ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e, saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, orientais, etc.) que circulam na sociedade.

Nessa perspectiva, começa a ser socialmente perceptível que a universidade – ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido – contribuiu ativamente para a desqualificação e até mesmo destruição de muitos conhecimentos não científicos e que, com isso, coopera para a marginalização dos grupos sociais que só têm ao seu dispor essas formas de conhecimento. De fato, conforme Paulo Freire (2006, p. 36): "O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até àqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas

relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações".

Nesse aspecto, o conceito de extensão universitária ao longo da história das universidades brasileiras, principalmente as públicas, passou por várias matrizes e diretrizes conceituais que se orientam desde a extensão como cursos, à extensão como serviço, à extensão assistencial, à extensão "redentora da função social da universidade", à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã, conforme afirma Santos (2005). Nesse contexto, podemos identificar uma ressignificação da extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos e na sua relação com a comunidade em que está inserida. Essa perspectiva tem se aproximado por demais dos processos de incubação como método de trabalho com os grupos populares em processos educativos comunitários (GADOTTI; GUTIÉRREZ, 1993).

Segundo Santos (2005), em consonância com Freire (2006), pela análise histórica da extensão universitária, é possível encontrar pelo menos quatro momentos expressivos de sua conceituação e prática: o modelo da transmissão vertical do conhecimento, o voluntarismo ou a ação voluntária sociocomunitária, a ação sociocomunitária institucional e o acadêmico institucional. Tais momentos apresentam-se numa transitoriedade no interior de cada universidade em razão de sua história e de seu projeto pedagógico. Destarte, podemos encontrar nas universidades brasileiras instituições em vários desses momentos conceituais e, portanto, confusas na forma de ação das incubadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a tão propalada autonomia universitária, diante do processo socioprodutivo capitalista do neoliberalismo, precarizador das relações trabalhistas e motivador do utilitarismo econômico – conduzido pelas relações mercadológicas –, já não mais consegue ser sustentada, vem sendo ferida, desfeita e também conduzida pelas forças produtivas de crescimento e desenvolvimento convencional no qual a ciência e a tecnologia ficam na dependência

desse processo socioprodutivo e não das necessidades gerais de vida da população.

Nessa seara, começamos a observar ou a considerar que a partir do lugar de fala das periferias e semiperiferias, surge a possibilidade de se colocar nas discussões o saber local, o conhecimento popular, entre outras formas de conhecimento. Entretanto, ainda é a universidade a instituição capaz de articular a imensa gama de sujeitos, saberes, forma de produzir e viver em outro patamar de vida social e local para outra lógica de desenvolvimento, baseado na solidariedade e cooperação, o que dinamiza as formações e expõe a incoerência nas suas obsolescências impostas pelo mercado.

Nessa esteira, as incubadoras universitárias de iniciativas populares solidárias vêm desenvolvendo relevante papel na articulação das atividades de extensão e pesquisas universitárias, sobremaneira, no tocante à relação mais imediata com os problemas enfrentados pelas comunidades do seu entorno. No intuito de facilitar a compreensão sobre o que é a incubadora universitária e o trabalho que desenvolve, apresentamos a Economia Popular e Solidária e os elementos fundamentais para seu cotidiano e das iniciativas em processo de incubação, nos possibilitando compreender a extensão popular, uma outra economia, e a formação humana, em um contexto socioeconômico que altera a estrutura universitária, mas, que ao mesmo tempo, a convida para propor uma outra sociedade.

Deveras, pensar a universidade na perspectiva acima mencionada, a partir de seus objetivos básicos de formação profissional, geração de novos conhecimentos e disseminação desses conhecimentos, é um processo complexo face à natureza e à diversidade das formas como o trabalho se apresenta, inclusive, o acadêmico. Inserida nesse contexto, está a extensão universitária que interrelaciona uma diversidade conceitual e de práticas que interferem expressivamente no "pensar" e no "fazer" no interior da própria Universidade e das suas relações com a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria Nacional de Economia Solidária. **Sistema de Informações em Economia Solidária (SIES 2009/2010)**: guia para preenchimento do formulário de Empreendimentos Econômicos e Solidários (EES). Brasília-DF: SENAES, MTE, 2009. v. 2. Disponível em: https://tinyurl.com/y5vuaxw5. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 12.690, de 19 de julho de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Cooperativas de Trabalho; institui o Programa Nacional de Fomento às Cooperativas de Trabalho – PRONACOOP; e revoga o parágrafo único do art. 442 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 jul. 2012. Disponível em: https://tinyurl.com/yyy63zcr. Acesso em: 05 dez. de 2012.

CULIT, Maria Nezilda. Reflexões sobre o Processo de Incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários e seus Limites. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA DA REDE UNITRABALHO, 1., 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: UNITRABALHO, 2002. Disponível em: https://tinyurl.com/y66a9ylf. Acesso em: 20 out. 2012.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília-DF: Liber Livro Ed., 2007.

EID, Farid. Metodologia de Incubação e Desafios para o Cooperativismo Popular: uma análise sobre o trabalho da incubadora de cooperativismo popular UFSCar. *In:* SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DE PROJETOS DE EXTENSÃO, 2002, São Carlos, SP. **Anais** [...]. São Carlos, SP: UFSCar, 2002.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**, Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n. 2, p. 387-393, maio/ago., 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Org.). **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993.
GOERCK, Caroline; FRAGA, Cristina Kologeski. Economia Popular Solidária no Brasil: Um Espaço de Resistência as Manifestações de Desigualdade da Questão Social. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, v. 6, n. 9, p. 103-111, maio 2010.
LIMA, José Raimundo de Oliveira. Economia Popular e Solidária e desenvolvimento local: relação protagonizada pela organicidade das iniciativas. Outra Economia, v. 10, ed. 18, p. 3-17, jan.-jun. 2016. Disponível em: https://tinyurl.com/yy3ch6o5. Acesso em: 24 ago. 2020.
LIMA, José Raimundo de Oliveira *et al.* Plantas alimentícias não convencionais (PANC): uma alternativa para a economia popular e solidária com desenvolvimento local. **Revista Macambira**, v. 4, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2020.
LIMA, José Raimundo de Oliveira; SILVA, Isabela Oliveira. Associativismo e cooperativismo como elementos que compõem arranjos estratégicos para o desenvolvimento local. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 27, p. 165-182, jul.-dez. 2020.
MORIN, Edgard. Complexidade e ética da solidariedade. *In*: CASTRO, Gustavo de *et al.* (Org.). **Ensaios de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 10-25.
MOURA, Lucivania *et al.* Processo Educativo de Trabalho: Protagonismo da Classe Trabalhadora e Solidariedade Sobre a Crise Pandêmica. **Revista da ABET**, v. 19, n. 2, p. 435-452, jul-dez. 2020.
SANTOS, Boaventura Souza (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
SANTOS, Boaventura Souza. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Marco Antonio Tavares. **Trabalho informal**: da funcionalidade à subsunção ao capital. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2008.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 69-94, jan./jun. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795x.2008v26n1p69/9566. Acesso em: 05 ago. 2020.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOVOS TEMPOS, NOVOS DESAFIOS?

Neyla Reis dos Santos Silva[46]

PARA INICIAR O DEBATE

O acesso à educação como direito humano, condição *sine qua non* para o desenvolvimento de qualquer sociedade, se revela como um desafio em um país tão desigual quanto o Brasil, principalmente quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Se tratarmos da educação para o trabalho e para os trabalhadores, outros dilemas ainda nos desafiam: a mera qualificação para a ocupação de postos de emprego, que refletem a lógica de uma sociedade desigual e exploratória da mão de obra do trabalhador; a formação politécnica e reflexiva, que permite ao sujeito compreender seu fazer e lugar no mundo. Da estreita relação entre Educação Profissional e a EJA, este estudo busca tensionar a trajetória destas duas modalidades educativas e onde elas se encontram, na tentativa de compreender os desafios de consolidar uma educação para a classe trabalhadora e para o trabalho.

É importante estabelecermos alguns pressupostos importantes para tratarmos dessa temática. O primeiro deles é a estreita relação entre educação e desenvolvimento econômico. Não queremos aqui esgotar esta questão e seus desdobramentos, mas destacar as nuances que afetam a relação de EJA e Educação Profissional. A globalização e a reestruturação do mundo produtivo e suas relações econômicas vêm, gradativamente, modificando o mundo do trabalho, obrigando aos trabalhadores a conviverem com as novas formas de aprendizagem requeridas pelas novas exigências e necessidades dos novos modelos, entre os quais há de equilibrar formas de produção e de trabalho diferenciadas, percebendo-o como gerador de riqueza e de lucro (PRESTES, 2009).

[46] Mestre em Educação de Jovens e Adultos, professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano Campus Serrinha, email: neyla.reis@ifbaiano.edu.br

Nesse intento, a lei de criação dos institutos federais, como demonstração de uma política de educação profissional1[47], na qual está incluída a EJA, estabelece como finalidade o diálogo com as demandas técnicas e tecnológicas regionais e locais, no intuito de impulsionar o desenvolvimento econômico, fortalecendo os arranjos produtivos e culturais locais (BRASIL, 2008).

Associada a essa discussão, a relação entre EJA e trabalho se apresenta como segundo pressuposto, uma vez que a escolaridade, aliada à qualificação, passa a ser a possibilidade mais concreta de superação da exclusão social, no que diz respeito à inclusão ou à manutenção do trabalhador no mundo do trabalho ou às perspectivas de atendimento às necessidades básicas de sobrevivência e de vida. Isso porque tratamos de educação para as classes populares, que têm o trabalho como cerne, para além da qualificação profissional. Dito isso, assumimos que o trabalho é uma categoria presente na vida dos sujeitos da EJA, ao que necessitamos assumir se este será uma estratégia de exploração e de subalternização dos sujeitos ou uma construção de saberes e fazeres capazes de possibilitar a compreensão de ser e estar no mundo (FREIRE, 1987).

Entendemos que as experiências educativas em torno da EJA e da educação para o trabalho não se limitam ao processo de escolarização. Muitos movimentos populares e sociais consolidaram a EJA em espaços não-formais e informais, o que nos impele a reconhecer a aprendizagem nos ambientes laborativos, nos movimentos sociais e populares, o autodidatismo, entre outras formas de aprendizagem de uma profissão como experiências significativas de acesso ao conhecimento socialmente relevante.

Desse lugar parte nosso terceiro pressuposto, ao reconhecermos o contingente de jovens e adultos que continuam sem a conclusão do ensino fundamental e médio em nosso país e da compreensão das mudanças ocorridas no cenário da produção econômica, prioritariamente regidas pela reestruturação da produção

[47] Apesar de destacarmos, neste trabalho, a Rede Federal de Educação Profissional, instituída pela Lei nº 11.892/08, o Brasil possui experiências diversas de educação profissional que englobam as redes estaduais, municipais e privadas de educação profissional, tendo destaque, também, o Sistema "S".

e consumo, a partir do trabalho e de sua exploração. Esse cenário nos fez optar por tratar da EJA como modalidade educativa, evidenciando suas relações com o direito e com a necessidade do conhecimento para o desenvolvimento pessoal e social. Além disso, a Educação Profissional também se constitui em modalidade educativa e, portanto, a integração dessas duas modalidades nos desafia e nos impulsiona a repensar a forma de fazer educação.

Estando isso posto, realizaremos uma breve análise da EJA e seus entrelaçamentos com a educação voltada para o trabalho no século XX, compreendendo que esta trajetória legal, política e socioeconômica nos dá embasamento para entender e interferir no percurso da educação brasileira.

ENTRELAÇAMENTOS DA EJA E EPT: TRAJETÓRIAS

Ao olharmos para a EJA no século XX, podemos constatar que nosso país teve iniciativas tímidas e desorganizadas no início do século. Primordialmente, com caráter alfabetizador, essas ações tinham como principal objetivo extirpar o analfabetismo do país, visto como uma chaga social, uma vez que o analfabeto representava o atraso da nação (HADDAD; DI PIERRO, 2000). As primeiras ações no nível da União e previstas em lei estão expressas na LDB nº 4.024/61, a qual estabelecia que para os maiores de sete anos fossem criadas classes especiais com função supletiva. Nessa mesma lei, definiu-se que para empresas com mais de 100 empregados deviam ser organizadas escolas com caráter supletivo para seus trabalhadores. Nesse intento, o adulto trabalhador escolarizado, não-analfabeto, representava ganho produtivo nas empresas e nas indústrias do país. A preocupação era com a aprendizagem de habilidades básicas de leitura e de escrita que permitissem ao jovem e ao adulto terem uma ocupação.

Com a expansão dos centros industriais no Brasil, em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) que objetivavam a formação para o trabalho. Essas escolas estavam voltadas ao atendimento das crianças pobres e desfavorecidas, tal quais as experiências de alfabetização, como uma tentativa de

diminuir o grande público que se aglomerava em torno das cidades e sem perspectiva de trabalho e de futuro. A formação profissional foi implementada no século XX com a preocupação da formação de trabalhadores pobres, não que a estes fosse garantido o direito, mas para evitar a mendicância e a ociosidade (OLIVEIRA; MACHADO, 2012).

A criação de escolas específicas para pobres, que formavam para o trabalho manual, estabelecia uma diferenciação entre o trabalhador e a elite brasileira.

> A elite brasileira pregava que era esse contingente social que precisava ser formado para o trabalho manual por intermédio desse tipo de ensino. Alegava ser o trabalho intelectual – o planejamento dos rumos do país – um dever reservado somente aos seus filhos em virtude da condição social que ocupavam na sociedade e, assim, devem ser formados por outro ciclo de ensino composto pelo curso de primeiras letras, secundário e superior. (KUNZE, 2009, p. 15)

A concepção acerca da educação profissional esteve calcada na perspectiva da construção de conhecimentos operacionais e limitantes. Há uma evidente diferenciação dos objetivos educacionais específicos para a classe trabalhadora, como uma formação que atendesse às necessidades da crescente indústria nacional, não sendo necessária uma articulação com outras formas de ensino.

O trabalho manual era suficiente e necessário como mão de obra subvalorizada e que supria as necessidades de produção, ao mesmo tempo em que se construía uma massa de trabalhadores capazes de produzir e consumir, atendendo também a interesses e organismos internacionais. Nesse sentido, não havia uma articulação entre a formação para o trabalho e a escolarização de jovens e adultos, mas a intenção da formação de trabalhadores que pudessem garantir a produção e o desenvolvimento do país no período. Inspirados na convicção do efeito moralizador da educação sobre a população carente e na perspectiva de formar força de trabalho para o desenvolvimento da indústria por todo país, os governos federais e estaduais, com o apoio dos industriais, empreenderam esforços na defesa do ensino obrigatório e profissionalizante.

Várias campanhas para alfabetização, entre os anos 40 e 70, estão enraizadas no movimento popular. Podemos destacar aqui as ações do Movimento de Cultura Popular que utilizou entre suas ações as escolas radiofônicas e os clubes de leitura, com utilização de material didático específico. A campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler foi implantada em 1961, com escolas montadas não apenas para jovens e adultos, mas também para crianças, com as características estruturais das moradias dos alunos que frequentavam esses espaços (FÁVERO, 2011). O que esses modelos têm em comum e que ainda hoje influenciam nossas experiências com a EJA é a capacidade de dialogar com a realidade dos populares, seus contextos e saberes de vida.

Precisamos destacar aqui as experiências de Paulo Freire que se iniciaram em 1963 e deram origem a uma nova forma de compreender a alfabetização de adultos, a partir de uma ação política e conscientizadora, consolidando-se no Plano Nacional de Alfabetização proposto pelo MEC sob a coordenação do próprio Paulo Freire. Destarte, a cultura popular e suas formas de produção, além da imposição da exploração pelo trabalho e pelas relações socioeconômicas estabelecidas no período, impulsionaram experiências educacionais que destoavam das propostas até então desenvolvidas para as classes populares.

Com o golpe militar de 1964, o plano elaborado por Freire foi desmontado e seu material confiscado, implantando-se no país o Mobral. Segundo Fávero (2011), o Mobral redefiniu a alfabetização funcional, considerando-a como capaz de induzir o aluno a descobrir seu papel e sua função social no espaço em que vive, com uma clara intenção de se contrapor aos movimentos populares e ao movimento estudantil, considerados como subversivos nos anos 60.

Com o exponencial aumento da produção industrial e da expansão econômica em nosso país, ganha espaço a demanda por técnicos cada vez mais especializados, o que torna a educação profissional um espaço privilegiado na escolarização formal, expandindo o ensino técnico, com um número muito limitado de vagas, dado o pequeno número de escolas desta natureza, restringindo o acesso a poucos.

Da criação das EAA até a consolidação das Escolas Técnicas Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), a perspectiva da educação profissional no país se reconfigurou: antes uma educação dos pobres e desvalidos, depois importantes centros de formação para o trabalho através de financiamento público e processos seletivos cada vez mais excludentes (KUNZE, 2009). Proliferam-se no país os cursos profissionalizantes de baixo custo e pouco espaço no mundo do trabalho, estes direcionados às classes populares. De base mecânica e repetitiva, ao contrário dos cursos de grande impacto no mundo do trabalho ofertados pelas escolas federais, sua oferta ocorria em escolas privadas e nas redes estaduais.

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, a educação para jovens e adultos se apoia no ensino supletivo e nesses cursos de qualificação rápidos e aligeirados, com o intuito claro de formação para os empregos de baixo impacto e pouco retorno econômico. A legislação começa a sinalizar a necessidade de estudos que garantam a obtenção dos certificados referentes ao ensino de 1º e 2º graus sob a forte pressão do mercado de trabalho.

Na educação profissional, diversos programas e decretos tornaram essa proposta formativa mais excludente e tecnicista. A ausência de financiamento e de formação docente nas redes estaduais fez proliferar pelo país cursos de baixa qualidade ou de pequeno impacto socioeconômico, com saturação rápida de postos de trabalho de algumas profissões. Já as escolas federais se especializaram na oferta de cursos com financiamento público e professores com formação na área.

Com a redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 e a aprovação da atual LDB, a Lei nº 9.394/96, temos avanços e conquistas no cenário nacional para a EJA e a educação profissional, sendo vista, então, como modalidade que passa a integrar os sistemas nacionais de educação.

Para a EJA, essa mudança permite compreender que esta deve ser entendida como dever do Estado e direito do cidadão. Configurando-se como uma modalidade educacional, possui peculiaridades, necessidades e características próprias para o pleno

atendimento do direito à educação. Essa reflexão é necessária, uma vez que na Lei nº 5.692/71, em seu artigo 24, alínea a, aponta a finalidade do ensino supletivo, "[...] suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (BRASIL, 1971, n.p.), o que limitava a educação para jovens e adultos à mera regularização do fluxo escolar. No entanto, apenas o cenário legal não garantiu o acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos nos sistemas educacionais. Assim sendo, continuam em cena no Brasil os programas e ações de alfabetização que concentram grande parte dos recursos destinados à EJA (MACHADO, 2009).

Na educação profissional, os embates ainda continuariam sendo travados. Apesar da Lei nº 9.394/96 reconhecer a educação profissional, esta continuaria sendo vista como uma estratégia educativa limitada à formação para uma profissão, sendo ainda descaracterizada enquanto educação integrada e politécnica no Decreto nº 2.208/97. Nesse decreto, a oferta da educação profissional se desvinculava da educação básica, tornando-se concomitante ou subsequente a esta. Isso significava, na prática, o enfraquecimento da educação profissional, já tão limitada e excludente, a processos de formação dissociados dos demais saberes do currículo escolar. Ao olharmos a educação para o trabalho voltada aos jovens e aos adultos no referido documento e na sua implementação, notamos que restaram a estes sujeitos os cursos de qualificação, sem elevação de escolaridade, com pouco impacto social, uma vez que os cursos técnicos são concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio.

Essa situação legal se altera no Decreto nº 5.154/04. Nele, permite-se que os cursos da Educação Profissional sejam integrados ao Ensino Médio, inclusive com a EJA. O entrelaçamento da EJA e da educação profissional tomam corpo através do Proeja. Apesar de ser um programa, não uma política sistematizada e articulada de Estado, o Decreto nº 5.478/05 cria, no âmbito das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, alterado posteriormente pelo Decreto nº 5.840/06, passando a chamar-se Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Apresentado como programa governamental, voltado para uma política de inclusão social emancipatória, criou-se, em algumas instituições país afora, os cursos de educação profissional voltados para os jovens e os adultos em um programa articulado e com características próprias, buscando cumprir seu papel de equalizador, reparador e qualificador, na medida em que, além da elevação da escolaridade, propiciasse aos sujeitos uma formação profissional, dando-lhes ferramentas para a inserção e/ou reinserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2007).

Além disso, estabeleceu um desafio histórico em aproximar os jovens e os adultos populares de instituições de excelência em educação profissional, tão marcadas pelo elitismo e por seus processos seletivos tão exclusivos. Isso também representou contradições e controvérsias em instituições públicas de educação que apresentaram resistências em ofertar cursos dessa natureza. Contudo, apesar desses distanciamentos e controvérsias, o Proeja tem sido observado e replicado em outras redes de educação, além da rede federal, apontando desafios semelhantes e experiências inovadoras e criativas.

Dessa forma, o processo de implantação e de consolidação de cursos dessa natureza nas redes educacionais requer um processo sistemático, comprometido e transformador que possibilite uma ruptura com antigas estruturas de formação profissional, que seja capaz de contemplar as realidades vividas por sujeitos historicamente expulsos da escola, mas que carregam um conjunto de saberes e de práticas sociais capazes de mudar a realidade. Isso se torna ainda mais evidente nas tentativas históricas de consolidar legal e pragmaticamente a EJA como formação de trabalhadores e trabalhadoras e tomar seu lugar no tecido social de nosso país. À vista disso, a dualidade entre educação básica, EJA e educação profissional, como estratégia educacional de formação de trabalhadores populares brasileiros ainda é um misto de luta, labuta e esperança.

SUJEITOS DA EJA

Para compreensão das demandas educativas da EJA, é fundamental compreender quem são os seus sujeitos. Arroyo (2014) reconhece os sujeitos históricos que compõem as salas de aula de EJA como pessoas demandantes de direitos, geralmente em situação de exclusão social. São, assim, aqueles que vivem ou vivenciaram situações de negação de direitos elementares, tais como moradia, emprego, alimento, saúde, entre outros.

Ademais, para os jovens e adultos que estão na EJA, a busca pela escolarização tardia se constitui como uma oportunidade de aprender aquilo que a vida lhes tem negado. Com isso, outra característica desses sujeitos é a experiência. Não há mais como limitar o aprender do aluno, a percebê-lo como mero receptor de informações, como em uma concepção bancária da educação, uma vez que o jovem e o adulto carregam em si o cerne da experiência. Essa experiência se revela em sua relação com o mundo, com as pessoas, com o amadurecer e também com o mundo do trabalho. O trabalho é um elemento que mediatiza o processo de amadurecimento, de discernimento social, ao passo que também define o parâmetro para o processo de crescer, de se tornar adulto (BARROS, 2011).

Por que, então, mesmo diante de tantas dificuldades, os jovens e adultos ainda procuram a escola? O que eles esperam desse ambiente formal de ensino? Encontramos um conjunto de razões para eles, mesmo depois de um dia inteiro de trabalho, mesmo com as condições precárias do transporte, mesmo com suas famílias e filhos à sua espera, empenharem-se nessa busca. Entre esses, o fato de que ambiente escolarizado de formação traz ao adulto e ao jovem trabalhador a perspectiva de continuar produzindo e trabalhando. A realidade social de produção econômica brasileira impõe ao trabalhador a busca constante de domínio das técnicas de produção avançadas em descompasso com os altos índices de desemprego (SILVA, 2014).

Há que se destacar aqui o fenômeno da juvenilização da EJA, que concretiza o fracasso do nosso sistema de ensino e consagra a heterogeneidade, uma característica desta modalidade educativa.

Com faixas etárias tão distintas, as práticas educativas se tornam ainda mais complexas. Isso porque o jovem, mesmo em condição análoga à do adulto, lida com o aprender de forma diferente. Apesar de Freire (1987) nos desafiar a compreender o ser humano como um ser inconcluso e inacabado, o que a escola tem esperado é que o adulto já tenha trilhado um caminho de formação (inclusive escolar).

Compreendemos que o jovem e o adulto já estão inseridos nesse mundo do conhecer e que vivenciaram e experienciaram em seu cotidiano diversas realidades, desafiando-nos a enxergá-los como sujeitos do mundo. Estamos falando dos jovens e dos adultos trabalhadores que enfrentam toda a adversidade do ensino noturno na perspectiva de inserirem-se no mundo do trabalho; que nos desafiam a enxergá-los como sujeitos histórico-sociais, que desejam mudar sua realidade, portanto, uma nova forma de fazer educação que amplie suas experiências.

NOVOS (VELHOS) DESAFIOS?

Dos cenários históricos traçados que entrelaçam a EJA e a Educação Profissional, percebemos que a consolidação de uma educação para o trabalho para as classes populares ainda se apresenta como um desafio para a nação brasileira. Marcada por idas e vindas, contraditórias e controversas, não sabemos ao certo os caminhos que nosso país escolheu para a educação de seus jovens e adultos.

Ao reconhecer seus sujeitos como demandantes de direitos, os desafios de uma Educação Profissional capaz de romper com uma lógica produtivista e excludente se impõem na construção de uma política pública de EJA, consequentemente de trabalhadores populares, que amplie as possibilidades de sobrevivência e desenvolvimento socioeconômico de forma mais justa e igualitária.

O Proeja tem se apresentado como uma importante estratégia de consolidação de espaços de formação qualificada e contundente. Nesse bojo, especificamente na relação EJA e Educação Profissional, o PNE 2014-2024 estabelece, em sua meta 10 "[...] oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na

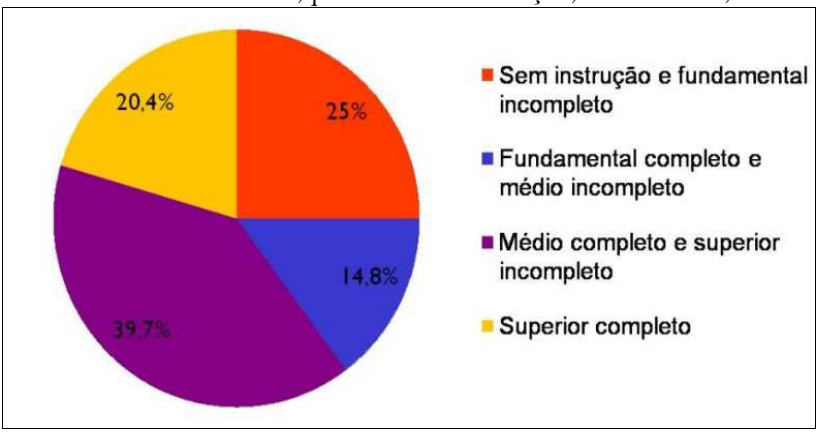
forma integrada à educação profissional" (BRASIL, 2014, n.p.). O desafio imposto pela legislação aponta o reconhecimento de oferta educacional a jovens e a adultos que primem por formação integral, humanista e politécnica. No entanto, com a ascensão de governos conservadores, os dados de acompanhamento da meta 10 apontam uma estagnação, quiçá, retrocesso da EJA integrada à educação profissional. Em 2018, o percentual de matrículas de EJA integradas à educação profissional era de 1,3%, bem distante do objetivo de 25% estabelecido para ser atingida até 2024 (ESTEVES, 2019).

Quando tratamos desse número, lembramos que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem um compromisso legal de ofertar cursos do Proeja, uma vez que o Decreto nº 5.840/06 estabelece o percentual mínimo de 10% das vagas para cursos dessa natureza (BRASIL, 2006). Entretanto, a Plataforma Nilo Peçanha[48] 2020, Base 2019, aponta que a rede tem uma oferta de apenas 2,2% de vagas para cursos Proeja (BRASIL, 2020). Esses dados confirmam a ambiguidade histórica, bem como as resistências para a oferta de uma educação pensada para os sujeitos das classes populares.

A meta estabelecida no PNE 2014-2024 não se refere apenas à Rede Federal de Educação Profissional, o que renova o compromisso das demais redes quanto à oferta de cursos de EJA integrados à Educação Profissional, não apenas no Ensino Médio, como também no Ensino Fundamental. Na contramão desses dados, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, especificamente, o PNAD Contínua I trimestre de 2020, nos traz as seguintes referências (IBGE, 2020):

[48] A Plataforma Nilo Peçanha é uma plataforma oficial utilizada pela Setec/MEC no acompanhamento das matrículas e demais dados estatísticos referentes à Rede Federal de Educação Profissional.

Figura 1 – Pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência, por nível de instrução, I Trimestre, 2020



Elaboração: A autora.
Fonte: IBGE, 2020.

Ao analisarmos os dados da Figura 1, percebemos que 25% da população com 14 anos ou mais que está ocupada não tem instrução ou não concluiu o Ensino Fundamental. Isso significa que, mesmo sem acesso à escolarização formal, esses sujeitos têm acesso ao mundo do trabalho e conseguem exercer uma atividade produtiva econômica. Por outro lado, importa perguntar: sob quais condições essa parcela da população tem desenvolvido suas atividades laborais? Quais espaços laborativos ocupam? Qual o retorno econômico recebem diante da baixa escolarização?

Esses questionamentos caminham *pari passu* com os impactos socioeconômicos que essas atividades laborais promovem, a saber: Como esses trabalhadores lidam com as novas formas de produção e as constantes exigências de novas formas de fazer e produzir? Como se percebem no processo de geração de riqueza e de lucro? A essas perguntas ainda não temos as respostas. Todavia, compreendemos que a ausência de oferta educacional escolarizada, tal qual preconiza o PNE 2014-2024, tem impacto direto nessa parcela da população que,

sem acesso à escolarização básica, desenvolve suas atividades laborativas, quiçá, com baixa remuneração.

Se juntarmos a esse grupo os outros 14,8% de sujeitos que não concluíram o Ensino Médio, temos um contingente de trabalhadores que ainda não concluíram sua escolarização básica, portanto, não tiveram acesso a um direito básico e subjetivo que é educação de qualidade, pública e gratuita, independentemente da idade, como preconiza nossa Constituição Federal de 1988, logo, potenciais estudantes dos cursos de EJA.

ALGUMAS REFLEXÕES DA LUTA E LABUTA

Diante desse cenário de extrema limitação de oferta de vagas e de pouco interesse político para uma EJA integrada à Educação Profissional, incumbe-nos ainda compreender e refletir como superar esses novos, não tão novos, desafios para uma educação socialmente referenciada para os trabalhadores e trabalhadoras brasileiras. Não queremos aqui propor uma panaceia capaz de remediar todos os males, mas traçar algumas reflexões que nos apoiem na labuta por uma EJA em nossas instituições e em nossos lugares de atuação.

O primeiro deles é olhar, de fato, para a EJA como educação de trabalhadores. Isso significa reconhecer que os sujeitos dessa educação por serem pobres ou empobrecidos necessitam vender sua força produtiva para sobreviver. E como tal, carregam os dissabores e sofrimentos de quem trabalha, muitas vezes, em condições indignas e, no contraturno, frequenta uma escola que não foi pensada para si. Desse lugar, como educadores, necessitamos compreender os contextos de nossos sujeitos, seus anseios, suas limitações, seus sonhos e suas demandas. E esse já é um desafio enorme, frente às condições de funcionamento de nossas escolas e das condições de trabalho que, como educadores, nos é imposta. No entanto, sem essa referência de classe, como classe trabalhadora, do trabalhador que educa outro trabalhador, pouco avançaremos em uma proposta de educação mais digna e referenciada para nossos estudantes da EJA.

A segunda reflexão se amplia, diante do contexto da pandemia do Covid-19, quanto à necessidade de olhar a tecnologia,

em seu sentido mais ampliado, como estratégia de inclusão. Para tal, é fundamental fortalecer a luta por acesso a bens sociais e culturais que a sociedade produziu, a fim de dominá-los e utilizá-los em seus diversos contextos de vida, inclusive no trabalho. Desde as técnicas de produção mais rudimentares até as tecnologias da informação e comunicação, o acesso e o conhecimento sobre seus usos e, consequentemente, as aprendizagens que advém desse acesso possibilitam ao sujeito repensar e reconduzir seu processo de convivência com o mundo. Sem isso, corremos o risco de uma aprendizagem que, sabidamente, estará ultrapassada e descontextualizada, permitindo mais uma vez situações de subalternização.

A terceira reflexão proposta aqui é a compreensão de uma educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada para o povo. A universalização da escola não pode se dar apenas no acesso, mas também na garantia de permanência com êxito no ambiente escolar. E, pensando na EJA e na Educação Profissional, enfrentar com seriedade a responsabilidade da escola pública em escolarizar o povo. Isso reforça e retoma a necessidade de valorizar essa instituição e buscar mecanismos para sua qualidade. Não uma qualidade pautada apenas em indicadores externos ou avaliações de massa; mas, uma que reflita nos fazeres de seus estudantes, em suas atividades cotidianas e na forma como enfrentam as dificuldades da vida. Para tal, reforçam-se as demandas de financiamento público, de formação de professores, de valorização dos profissionais da educação e do reconhecimento que a escola pública brasileira é um bem comum e, como tal, necessita ser protegida e resguardada.

Em vista disso, propomos uma reflexão mais afetiva: a de não abandonar os sujeitos que ficam para trás. A compreensão da história dos jovens e dos adultos trabalhadores aponta que, diuturnamente, as causas dos fracassos e dos abandonos foram transferidas para os estudantes. Dessa forma, estes chegam à escola embrutecidos pelas dificuldades que enfrentaram. A amorosidade, como princípio freiriano, nos ajuda a defender o direito à educação como um compromisso ético com todos e para todos.

A luta e a labuta na EJA não se esgotam na conquista da escolarização dos jovens e dos adultos. Ela se amplia na compreensão da educação como direito humano e na construção de uma sociedade que seja menos injusta e mais humanizante, que respeite a história e a capacidade da construção de vida mais digna para cada pessoa neste mundo. Dessa forma, sigamos!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos**. Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Editora Chiado, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de

Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2006.
BRASIL**. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Presidência da República, 1961.
BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 1971.
BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996.
BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2008.
BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2014.
BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha. Ano 2020 (Base 2019)**. Percentuais legais. 2020. Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html. Acesso em: 20 ago. 2020.
BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** - PROEJA. Documento Base. Brasília-DF: MEC, 2007.
ESTEVES, Martha. **Balanço do PNE revela que educação profissional está estagnada.** Escola Politécnica Joaquim Venâncio/Fiocruz, 07 jun. 2019. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/balanco-do-pne-revela-que-educacao-profissional-esta-estagnada. Acesso em: 20 ago. 2020.
FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: Passado de Histórias; Presente de Promessas. *In*: FÁVERO, Osmar. (Org.) **Educação de jovens e adultos na América latina**: direito e desafio de todos. Brasília-DF: Unesco, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n.14, maio/ago., p. 108-130, 2000.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual** – I trimestre, 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=27704&t=destaques. Acesso em: 20 ago. 2020.
KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2. Brasília-DF, MEC/SETEC, p. 8-24, 2009.
MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.
OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do Proeja como estratégia de formação dos trabalhadores. *In*: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria Jose de Resende (Org.) **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília-DF: Liber Livros, 2012.
PRESTES, Emília Maria da T. Educação e Trabalho: requisitos do desenvolvimento e da sustentabilidade. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 1, p. 23-43, mar./set. 2009.
SILVA, Neyla Reis dos Santos. Os sujeitos da EJA no IF Baiano Campus Catu. COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 7., 2014, São Cristóvão - SE. Anais [...]. São Cristóvão - SE: UFS, 2014. Disponível em: http://www.educonse.com.br/viiicoloquio/default.asp. Acesso em: 08 ago. 2020.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TERRITÓRIOS E RESISTÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E PRÁXIS TERRITORIAL

Heron Ferreira Souza[49]
Aline de Oliveira Costa Santos[50]
Avelar Luiz Bastos Mutim[51]

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, como temos pensado a educação profissional a partir dos estudos sobre território(s) e mais recentemente na relação com o pensamento freireano. Por isso, é também um convite ao diálogo-problematizador sobre as fábulas, perversidades e, principalmente, as possibilidades que permeiam a educação profissional. A intenção não é aprofundar o que caracteriza essas fábulas, perversidades e possibilidades[52], até porque estudos no campo Trabalho e Educação têm contribuído com essa análise (GOMEZ, 1995; RAMOS, 2001; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SAVIANI, 2003; MOURA, 2007a, 2007b), mas como repensar aquilo que pode ser feito (possibilidades) a partir das discussões sobre territórios e das contribuições (pistas) do pensamento de Paulo Freire.

Portanto, trazendo brevemente duas categorias – fábula e perversidade – para uma leitura da educação profissional temos, em certa medida, bem representados atualmente: a) a fábula do discurso neoliberal sobre a formação profissional como a saída para os males que afligem o emprego e cada indivíduo sendo responsável por suas escolhas, fracassos e sucessos; e b) no sentido de visão crítica da

[49] Licenciado em Geografia, Doutor em Educação pela Unicamp, Professor do IF Baiano. E-mail heronifbaiano@gmail.com.
[50] Licenciada em Pedagogia, Doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. E-mail alineocsantos@gmail.com.
[51] Licenciado em Agronomia, Doutor em Educação pela UFBA. Professor Titular da UNEB. E-mail amutim@hotmail.com.
[52] Essas três categorias são tomadas por empréstimo de Milton Santos (2005), cuja obra *Por uma outra globalização* sintetizou as fantasias criadas pela "máquina ideológica" do Capital para sustentar suas "perversidades sistêmicas".

realidade e explicitação das perversidades, destacam-se as contradições que perpassam a juventude filha da classe trabalhadora que precisa ter a escolarização como direito garantido, mas também reconhece a importância da formação para o trabalho como uma possibilidade para ganhar a vida, para se inserir no mundo do trabalho. Como justificou Pacheco (2012), o momento histórico brasileiro não apresentou, no início do século XXI, as condições objetivas que permitissem a implantação da tão sonhada politecnia – "[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno." (SAVIANI, 2003, p. 140) –, pois as desigualdades sociais eram uma realidade e a inserção prematura de muitos dos jovens no mundo do trabalho era uma necessidade de sobrevivência.

Considerando o que foi possível construir em termos de política voltada à educação profissional e de forma articulada com outras políticas sociais e territoriais, principalmente na primeira década do século XXI, não podemos negar o salto qualitativo quando analisamos a história da educação profissional no Brasil (MOURA, 2007a; 2007b). Interessa-nos aqui ressaltar que houve um avanço substantivo no conteúdo da política de educação profissional – seus valores, princípios, fundamentos teóricos. O que não significou necessariamente mudança radical de práticas, mas intensificou o currículo[53] da educação profissional como "território em disputa" (ARROYO, 2011) e campo de possibilidades ou "sonhos possíveis".

Como diria Freire, não é possível "existência humana e História sem sonho". Primeiramente, para Freire, sonhar requer outra compressão da História, exige rompimento com qualquer postura determinista e fatalista para compreender e viver a História "[...] como tempo de possibilidade", [...] "o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele" (FREIRE, 2015b, p. 35-36). A projetação dos sonhos possíveis assenta-se nessa capacidade crítica dos sujeitos frente à realidade como algo mutável, assim como no reconhecimento de que a mudança é um processo construído coletivamente. Logo, "[...] sonhar não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar [...], arquitetar, [...]

[53] Currículo entendido enquanto política e prática (SACRISTÁN, 2000).

conjecturar sobre o amanhã" (FREIRE, 2016, p. 354). Os sonhos são projetos em torno dos quais se constroem as lutas e cuja autenticidade depende de "[...] condições históricas, materiais e dos níveis de desenvolvimento científico e tecnológico" (FREIRE, 2014, p. 61-62). Por conseguinte, por ser um ato político, os sonhos são enfrentamentos aos contra sonhos, àquilo contra o que e contra quem se luta (FREIRE, 2016).

Se, por um lado, as políticas territoriais com foco na agricultura familiar, economia solidária e agroecologia – resultados das lutas construídas pelos sujeitos e movimentos sociais do campo, principalmente, e intelectuais engajados – contribuíram para tencionar possibilidades na formação para o trabalho e na perspectiva da relação entre educação profissional e território(s); por outro, a construção dessas possibilidades exige uma reflexão crítica dos sujeitos envolvidos em torno de questões, tais como: uma ciência a serviço de quem? Uma tecnologia a serviço de quem? Uma educação para qual propósito? Que caráter formativo do trabalho se tem buscado afirmar? Quais experiências, grupos sociais e processos precisam ser reconhecidos e fortalecidos nos territórios, para que propósito e fundada em qual ética? Certamente, para Freire (2014, p. 65) não "[...] em nome da ética do mercado, mas da ética universal do ser humano, em nome da necessária transformação da sociedade de que decorra a superação das injustiças desumanizantes". Sendo assim, é preciso reconhecer que na educação há um conteúdo político no sentido de podermos estabelecer um processo que busca dominar ou libertar e está a serviço de determinado projeto de sociedade (FREIRE, 2011b).

É, portanto, a partir dessa relação entre educação profissional, territórios e processos de resistências que destacamos a vivacidade do pensamento de Freire e sua atualidade à medida que ao ser usado é reinventado e (re)alimenta a teoria e a prática voltados à humanização, libertação e emancipação dos sujeitos. No entanto, como nos lembra Saul (2016), não é aceitável qualquer reinvenção, pois é preciso garantir a coerência com o pensamento freireano e repudiar a redução deste a métodos e técnicas transfigurados pelo modismo das inovações pedagógicas.

Não é demais lembrar que o reconhecimento de Paulo Freire aqui para a análise relacional da educação profissional e territórios vai além da caracterização de seu pensamento com a corrente pedagógica crítica (RAMOS, 2010). Obviamente, sem desconsiderar a criticidade no processo pedagógico, nos interessa pensá-la na conexão entre escola e território(s) de viver, produzir e resistir. Quer dizer, entender o processo formativo dos sujeitos e a produção do conhecimento numa perspectiva relacional e situada com o território de vida, onde se dão as formas de trabalho, as relações com a natureza e a produção de saberes locais, onde pulsa a cultura, a política, as lutas pela mudança social e resistências.

A resistência, para Freire (2014, p. 47), é um processo que se dá na leitura crítica do mundo e consequente ação política de "intervir na reinvenção da sociedade". Dessa forma, caracteriza a superação do imobilismo, fatalismo e acomodação à medida que reconhecemos nossa condição existencial para ser mais (humanização) e seu contrário, a desumanização, como uma distorção condicionada pelos processos hegemônicos de opressão (FREIRE, 2014; 2015b).

A aceitação fatalística de que não é possível mudar e a opção pela acomodação são, para Freire (2014, p. 45), "[...] a expressão da desistência da luta pela mudança". Contudo, como ressalta o autor, é preciso distinguir a acomodação do "[...] oprimido sem horizonte", [...] "submetido à asfixia da necessidade" e desesperançado, daquela do "opressor impenitente" que se utiliza do "discurso da acomodação" para travar sua luta pela manutenção da opressão. (FREIRE, 2014, p. 45).

Por outro lado, Freire (2014, p. 89) também reconhece que a resistência pode se constituir, em alguns casos, como adaptação às "situações negadoras de humanização", enquanto tática na política de luta dos oprimidos.

Em síntese, compreendemos a resistência no pensamento freireano como luta política por um sonho/projeto que se contrapõe aos processos de opressão nos diferentes territórios de produção (i)material da existência.

A partir desses apontamentos iniciais, apresentamos na Fig. 1 uma síntese desse exercício reflexivo e que permeará esse texto.

Figura 1 – Síntese da proposta teórico-reflexiva à discussão de Educação Profissional



Elaboração: Autores, janeiro de 2021.
Fonte: Freire (2011a, 2011b, 2014, 2015b, 2016).

De modo geral, entendemos que o pensamento de Paulo Freire contribui para o reconhecimento dos territórios de vida e dos saberes das classes populares e dos trabalhadores(as) e para a produção de conhecimento popular na educação profissional (EP), tencionando com isso territorialidades de resistências no tocante ao território imaterial (produção de conhecimento na EP). Sendo o(s) território(s) marcado(s) pelas ações, práticas, sonhos, disputas, conflitos e interesses que caracterizam a sociedade realizando-se em seu processo histórico e expressando sua existência material e imaterial, é possível reconhecer as formas e processos hegemônicos (dominantes) e contra-hegemônicos (resistências).

Interessa-nos a expressividade dos territórios de vida marcados por territorialidades de resistência – formas de viver e

produzir e/ou de pensar o projeto social cujo princípio ético-político e formativo está centrado nas necessidades humanas, no respeito à vida, à cultura popular e à sociobiodiversidade – devido a sua negação histórica nos projetos educativos de formação para o trabalho. Assim sendo, somos tencionados a pensar uma práxis territorial com a educação profissional a fim de potencializar territorialidades de resistências dialógicas, articuladas e articuladoras entre espaços escolares, espaços de trabalho da economia popular e solidária, comunidades, populações e grupos locais.

Com isso, reafirmamos que as reflexões trazidas aqui sobre as territorialidades de resistências na educação profissional buscam reforçar os avanços no âmbito pedagógico e curricular, principalmente pelo entendimento do ensino médio integrado como a travessia necessária à politecnia, mas também focalizar que o debate político-pedagógico e pedagógico-político na educação profissional não pode deixar de fora os processos de resistências na produção (i)material da existência. Se a formação científica, tecnológica e humanística é fundamental à formação emancipatória do sujeito para o trabalho, as práticas educativas e pedagógicas desse processo precisam reconhecer os territórios, suas gentes e a vida que pulsa em suas contradições, as formas hegemônicas de dominação e a autenticidade criativa das formas de resistências.

Diante dessa proposta de discussão, apresentamos a seguir elementos teóricos e reflexivos sobre as categorias território e práxis territorial numa perspectiva de nos aproximamos de seus potenciais para o quefazer na educação profissional. Em seguida, traremos alguns apontamentos do pensamento freireano que consideramos importantes para a construção ou fomento de uma práxis territorial da educação profissional e articularemos tais discussões com as experiências compartilhadas por educadores da educação profissional[54].

[54] Essas experiências de educadores foram compartilhadas na forma de relatos de experiência durante o I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências – I CIEPTER, realizado entre os dias 21 a 30 de setembro de 2020. Em breve, esses relatos serão publicados nos anais do evento que se encontra em fase de organização. Por ora, é possível ter acesso aos resumos em: https://ciepter.blogspot.com/p/grupos-de-dialogo_18.html.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TERRITÓRIOS: POR UMA PRÁXIS TERRITORIAL

No Brasil, a discussão sobre a relação entre educação profissional e territórios é algo recente e resultado da emergência da abordagem territorial nas políticas públicas numa perspectiva de cooperação, participação democrática, governança e gestão social, sobretudo a partir de 2003[55] com a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial vinculada ao antigo Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Considerando o quadro de desigualdades e as correlações de forças, a política nacional de educação profissional ressignificou suas intencionalidades imediatas e abriu um campo de possibilidades mediatas que desafia o quefazer dos educadores e instituições escolares de educação profissional no âmbito da práxis territorial. Por um lado, os discursos de formação de mão de obra como necessidades imediatas do capital foram se confundindo com o discurso de desenvolvimento de arranjos produtivos locais. Por outro lado, o reconhecimento do direito à escolarização do trabalhador e a reconfiguração do projeto educativo para a formação do trabalhador – a partir de pressupostos como formação humana integral, a relação entre trabalho, cultura, tecnologia e ciência, a pesquisa como princípio pedagógico – alargam o entendimento desses arranjos locais para além de sua dimensão produtiva, mas também social, cultural. É no âmbito das contradições postas que a construção de uma educação profissional e tecnológica - EPT popular e emancipatória se torna um imperativo ético político e demanda uma práxis territorial.

[55] Os pressupostos da abordagem territorial foram utilizados também pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, contudo, carregado da ideia de competitividade local. Os princípios de governança territorial, gestão social, participação democrática, coesão social, dentre outros, foram incorporados à dinâmica das políticas territoriais a partir do primeiro governo Lula, buscando fortalecer a ideia de articulação de políticas, superar a visão de políticas setoriais, muito forte na perspectiva de desenvolvimento regional e, também, a visão de competitividade entre municípios.

Práxis territorial significa uma ação intencional contra-hegemônica realizada com respeito às singularidades de cada espaço-tempo-território, com suas gentes, necessidades, desejos e ecossistemas (SAQUET, 2019a; 2019b). Essa noção de práxis territorial vem sendo defendida por Saquet com base na epistemologia da investigación-acción-participativa (IAP), apresentada por Orlando Fals Borda e na perspectiva da educação dialógica defendida por Paulo Freire. Para Saquet (2019b), a constituição do professor-pesquisador requer conhecimento dos conteúdos, das práticas pedagógicas e dos métodos e técnicas de pesquisa e extensão, e conjuntamente uma práxis ética e profissional. Ainda conforme o autor,

> É preciso respeitar os sujeitos, suas escolhas, seus saberes, suas trajetórias culturais e construir com eles o conhecimento, dentro e fora da escola, cooperando em projetos de desenvolvimento: esta é a práxis territorial à que nos referimos, centrada na colaboração e reciprocidade com os sujeitos estudados. (SAQUET, 2019b, p. 9-10)

Considerando as possibilidades emergentes e em disputa para a relação entre a educação profissional e o território, nos apropriamos dessa noção apresentada por Saquet para defender uma práxis territorial na EPT. Tal apropriação, entretanto, solicita uma aproximação conceitual da noção de território, no sentido de compreender sua materialidade e complexidade.

O território enquanto "[...] lugar de uma solidariedade regulada ou organizacional" (SANTOS, 2005, p. 33) vem se tornando cada vez mais indispensável para o planejamento das políticas de EPT. Diante da relevância que o território tem recebido, Fernandes (2009) questiona se estaríamos diante de mais um "fashion concept". Contudo, considera que além do modismo e do uso superficial, em grande parte dos trabalhos, o argumento da imposição da "geograficidade" justifica a prevalência de sua utilização nas últimas décadas. De acordo com Santos (1994) essa "geograficidade"

> [...] se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do

> conhecimento do que é o Território. O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. (SANTOS, 1994, p. 7)

Saquet (2019a, p. 30) também aponta para o processo de *retorno ao território*, que condicionado pela consciência de classe e de lugar, requer a identificação, explicação, compreensão e valorização do entorno, do enraizamento, dos vínculos, dos sujeitos, dos ecossistemas, do pertencimento, da autogestão, da auto-organização e da identidade. Apesar do reconhecimento da centralidade e/ou importância do território nas políticas de EPT, é possível identificar certa superficialidade nas abordagens. Para Fernandes (2009), isso ocorre pela ausência de conhecimento sobre a materialidade do(s) território(s).

Conforme Dematteis (2013), essa materialidade é traduzida pelas relações intersubjetivas provenientes da necessidade de produzir e de viver que une os sujeitos humanos à materialidade do ambiente. Assim, o(s) território(s) são constituídos pelas relações de poder que envolvem uma intricada rede de processos: (a) os agentes ou atores (ator, instituição, coletividade); (b) as empresas e instituições financeiras; e (c) o meio ambiente (patrimônio material e imaterial).

O conjunto de ações desenvolvidas pelos atores no(s) território(s) representa sua territorialidade e, neste sentido, pode-se se falar em dois tipos de territorialização: das instituições por sua capacidade de poder e influência, e dos atores/sujeitos que deriva das sutilezas da relação entre o pessoal e o coletivo. Instituição e sujeito são atores territoriais (HEIDRICH, 2010). Dematteis (2008, p. 35) sugere uma diferenciação entre territorialidades que envolvem dois polos antagônicos, pois para ele é possível identificar uma territorialidade ativa/positiva, "[...] derivada das ações coletivas territorializadas e territorializantes dos sujeitos locais", objetivando a construção de estratégias de inclusão, como também uma territorialidade passiva/negativa, que reforça a perspectiva da submissão e alienação dos sujeitos.

Nessa mesma direção, Fernandes (2009) apresenta os conceitos de "Territorialidade do Capital" e "Territorialidade da Resistência". Tal preposição decorre da análise que vem desenvolvendo sobre a tipologia dos territórios a partir do enfoque na indissociável relação classe-território. Para o autor, o uso do conceito é apreendido majoritariamente apenas enquanto "território uno" e/ou espaço de governança (território da nação, do país, dos estados, províncias, microrregiões, municípios), abordagem que oculta a existência de diferentes territórios e garante a manutenção de territórios dominantes e dominados. Como forma de superar essa visão superficial, apresenta o conceito de "território diverso", o qual parte da noção de território de governança, mas vai além, reconhecendo "[...] outros tipos de território fixo e fluxo, material e imaterial, formado pelas diferentes relações sociais e classes sociais" (FERNANDES, 2009, p. 200).

Saquet (2013, p. 155) ratifica essa compreensão ao afirmar a importância de se tentar elaborar "[...] uma abordagem (i)material do(s) território(s) e da(s) territorialidades, que reconheça o movimento histórico, relacional, material e ideário, como uno e múltiplo". Na ótica deste autor, a abordagem territorial viabiliza a construção de outra forma de organização política, identificada localmente, vinculada às necessidades dos indivíduos, à autonomia de cada lugar e ligada a outras experiências econômico-culturais.

Os tipos de territórios relacionados por Fernandes (2009) são três: (i) o primeiro território – espaço da governança – se organiza em várias instâncias e escalas: estados, departamentos, municípios e propriedades são frações integradas e independentes do primeiro território; (ii) As propriedades (como espaço de vida) são frações do primeiro e formam o segundo território; (iii) o Terceiro Território está relacionado com as formas de uso dos territórios, às suas territorialidades. É importante ressaltar que, conforme o referido autor, os três territórios são indissociáveis, o esforço de distingui-los é apenas um recurso para compreender as diferenças e os conflitos que caracterizam os diversos território(s).

Conflitos que ocorrem pela desterritorialização ou pelo controle das formas de uso e acesso aos territórios para de uma forma

ou de outra desapossar comunidades e/ou destruir seus territórios, e por consequência, destruir também sujeitos, identidades, grupos sociais e classes sociais. É nesse sentindo que defendemos a noção de práxis territorial para EPT, considerando, sobretudo, a dimensão do terceiro território, o qual "[...] nos atinge em todas as escalas e está cada vez mais presente em nosso cotidiano". Trata-se do território imaterial, presente em todas as ordens de territórios e "[...] relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações" (FERNANDES, 2009, p. 211).

Nessa perspectiva, no esforço aqui empreendido para demonstrar a relação entre educação profissional, território(s) e resistências, entendemos que tanto para Santos (2005) quanto para Fernandes (2009) e Saquet (2019a; 2019b) é fundamental pensar que na contraposição das territorialidades do capital – produzidas pelo reforço da individualidade, do lucro exacerbado, do dinheiro em seu estado puro, da competitividade, do roubo das coletividades, da submissão de povos e nações, etc. –existem as territorialidades da resistência – pautadas na ideia de: produzir a existência de forma coletiva; de solidariedade; de justiça social; de liberdade; de emancipação etc.

A construção de territorialidades de resistências na EPT constitui a busca pelo indispensável compromisso ético político com o(s) outro(s), com a(s) gente(s); com o(s) lugares; com a(s) identidade(s) superando o viés tecnicista e mercadológico que historicamente pautou políticas e práticas voltadas para a formação da classe trabalhadora. Trata-se, então, da construção de possibilidades em contraposição às fabulas e perversidades (SANTOS, 2005) impostas pela realidade e pelo discurso fatalista e imobilizador (FREIRE, 2015a).

A práxis territorial na EPT é assim anunciadora de práticas que afirmam territorialidades de resistência. Práticas que, incorporadas na dinâmica do(s) território(s), dão sentido à formação humana integral (SANTOS, 2020). Tais práticas, constituídas no âmbito do currículo integrado – espaço de possibilidades e "sonhos possíveis" – o qual vem sendo disputado pelos atores dessa

modalidade de ensino (estudantes, professores-pesquisadores-extensionistas, técnico, gestores) – estão embasadas nos princípios freireanos da criticidade, dialogicidade, politicidade e emancipação.

A seguir, buscamos aprofundar a compreensão da relação entre práxis territorial na EPT e o pensamento de Paulo Freire, e, posteriormente, relatar algumas experiências construídas/em construção por atores da EPT apresentadas no I CIEPTER.

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE À PRÁXIS TERRITORIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: NOTAS DO I CIEPTER

A potência do pensamento freireano à educação profissional[56] (FREIRE, 2011a) está nas contribuições e pistas à compreensão do ensinar, aprender e pesquisar como algo que se dá pela reflexão e ação dialógico-problematizadoras sobre o(s) território(s) de vida – a prática social e a produtiva. Logo, estes são o ponto de partida e de chegada do processo educativo popular, científico, tecnológico e para o trabalho.

Desse modo, para Freire (2011a, 2011b, 2015b, 2017), a práxis educativa funda-se numa postura ético-política do educador e no diálogo entre sujeitos cognoscentes que buscam interpretar criticamente a realidade pelo exercício da problematização e ação transformadora sobre a realidade. Ressalta-se que o diálogo só se constitui como tal pelo reconhecimento dos "saberes de experiência feito" dos sujeitos populares (educandos, trabalhadores etc.) e sua "leitura de mundo". Assim, também exige do educador-pesquisador-extensionista a busca por compreender a forma como os sujeitos veem o mundo na sua relação com a própria compreensão de como constroem sua existência, tencionando, por um lado, o desvelamento dos processos de acomodação, imobilização, submissão e, por outro, identificando as posturas de rebeldia, indignação, as lutas e táticas de

[56] Tomamos como referência fundamental para esse debate o livro *Cartas à Guiné-Bissau* em que Paulo Freire (2011a) apresentou, por meio de cartas enviadas ao comissariado, a experiência do projeto de educação do governo revolucionário, sobretudo de alfabetização de adultos, que teve como fundamento a relação entre trabalho/produção e estudo.

resistências na "[...] prática social de que a prática produtiva é uma dimensão determinante" (FREIRE, 2011a, p. 243; 2014).

No âmbito da relação entre trabalho e educação, isso requer a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre ensinar e aprender, e entre teoria e prática, em que se faz necessário "[...] o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada e realizando-se" (FREIRE, 2011a, p. 35). Não por acaso, Freire afirma insistentemente que "[...] a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo" (ibidem, p. 249).

À vista disso, o diálogo entre os sujeitos envolvidos (educadores, educandos e trabalhadores) no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão (popular) deve buscar "[...] ampliar o horizonte da compreensão dos trabalhadores [e educandos] com relação ao processo produtivo" e a prática produtiva, o trabalho, e a prática social (FREIRE, 2011a, p. 40). Essa compreensão por parte dos educadores da educação profissional é um caminho necessário à formação dos sujeitos para o trabalho[57] e/ou pelo trabalho à medida que situa de forma indissociável o técnico e o político, a teoria e a prática, o manual e o intelectual, a ação e a reflexão.

Essa práxis educativa pensada e experimentada por Paulo Freire tenciona um quefazer pedagógico que liga a escola à vida, enquanto processo de interpretar criticamente a vida que se vive, reconhecendo a capacidade autêntica e criativa dos sujeitos produzirem sua existência e constituírem suas formas de resistência, assim como os saberes decorrentes desse processo. Mas, também reconhecendo que a produção da existência, historicamente condicionada, também resulta em relações de desumanização e dominação, as quais precisam ser desveladas, compreendidas e combatidas/superadas.

De forma específica, a produção da existência pelo homem se dá através do trabalho. Cintando Marx, Freire (2011a, p. 203)

[57] Embora recorrente essa expressão no texto – formar para o trabalho –, ela não é aqui tomada de forma linear e numa perspectiva estritamente do formar para o mercado, mas tendo o trabalho como princípio educativo, quer dizer, reconhecendo sua dimensão histórica e buscando "[...] afirmar o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano" (CIAVATTA, 2008, p. 408).

compreende o trabalho como "[...] o processo entre a natureza e o homem, processo em que este realiza, regula e controla, por meio de sua própria ação, seu intercâmbio de matéria com a natureza". Do ponto de visto ontológico, o trabalho é produção material e imaterial da vida que, para além da atividade produtiva, também envolve a dimensão social, política, cultural e educativa.

No processo de tornar-se humano, humanizar-se, "ser mais", ao passo que nos fazemos enquanto sujeitos históricos transformando e reinventando o mundo, há uma questão importante para Freire: nossa capacidade de aprender e ensinar que atravessa todas as atividades humanas e "[...] fazem parte da existência humana, histórica e social" (FREIRE, 2015b, p. 24). Todavia, para esse processo de humanização se realizar é preciso que haja as condições concretas; do contrário, tem-se sua distorção na história. As formas de opressão e dominação econômica, política e cultural dos povos e classe trabalhadora expressam em diferentes momentos históricos a face da desumanização. Nesse sentido, a luta pela humanização não se dá sem o engajamento político permanente em torno de um projeto social que recupere ou tenha o humano na sua integralidade (pensar, comunicar, sentir, criar, produzir, inventar), assim como requer que os sujeitos reconheçam sua posição de classe, raça e sexo (FREIRE, 2015b). Tarefa que deve ser assumida pela educação libertadora.

Por isso, ao tratar do projeto educativo no processo de libertação da Guiné-Bissau, por exemplo, Freire reconheceu as marcas desumanizantes do trabalho sob a lógica colonialista e do capitalismo, ressaltou o caráter humanizador que deve embasar a escola do trabalho e enfatizou que a análise do trabalho deve se dá "[...] a partir da compreensão do trabalho concreto que realizam os indivíduos e não a partir da ideia de trabalho" (FREIRE, 2011a, p. 203). Estudar o trabalho concreto consiste, por um lado, em compreender seu caráter humanizador e desumanizador, mas também ter na prática produtiva concreta o ponto de partida e chegada da problematização e ação, sem desconsiderar o contexto comunitário, local e territorial que esta prática está inserida e suas relações estruturais condicionantes.

Não por acaso, na discussão de trabalho, Freire (2011a, p. 203) destacava as possibilidades para o debate de cultura, com destaque aqui para a "cultura e a identidade nacional", suas "positividades" e "negatividades" (Cabral chamava estas de "fraquezas da cultura" que precisavam ser superadas), "invasão cultural" e "alienação cultural". No contexto de libertação da Guiné-Bissau, Freire (2011a, p. 148) destacou a afirmação de Amílcar Cabral de que a luta era um "fato cultural e um fator de cultura", o que caracterizava a libertação dos trabalhadores e a necessidade de engajamento político em torno do projeto de sociedade desejado, projetado e realizando-se. No caso brasileiro, a educação profissional e tecnológica (mas não apenas ela) numa perspectiva de entrelaçamento com os territórios e na práxis territorial não pode perder de vista a cultura como uma questão fundamental. Como sublinhou Celso Furtado (1984), as marcas coloniais do Brasil incidem ainda na subalternização de sua elite ao estrangeiro (antigo colonizador), que subalternizando-se subalterniza os povos do campo e a classe trabalhadora, intensifica os processos de opressão. Uma mentalidade que obstaculiza a construção social de um projeto de nação.

Nesse seguimento, a relação entre trabalho, educação e territórios precisa tencionar a consciência política dos trabalhadores do campo e cidade, principalmente, a partir das possibilidades emergentes de construção de outros valores e mentalidades potencializados pela cultura do trabalho, circunscritos nas territorialidades de resistências – trabalho associado, solidariedade, cooperação, autogestão, participação democrática, reciprocidade, relações comunitárias, redes locais e territoriais de cooperação, respeito às diversidades, fomento da criatividade humana, compromisso com a vida, soberania alimentar, práticas agroecológicas, sistemas agrobioculturais, práticas produtivas ambientalmente sustentáveis etc.

Se, por um lado, o enfrentamento no currículo (território de disputa) tem se dado entre o pensamento crítico e as "utopias de mercado" (empregabilidade, competição, individualismo, adaptação às mudanças e ao novo como uma questão de vida ou morte), como ratificou Alves (2011), por outro, torna-se fundamental o reencontro

da escola (de educação profissional e tecnológica) com os territórios de vida, principalmente, com as experiências de trabalho centradas na reprodução ampliada da vida.

Para Freire (2011a), a consciência política é um fator de produção. Quer dizer, é importante para a superação dos discursos fatalísticos imobilizadores e para a construção e/ou fortalecimento dos processos de resistências enquanto luta permanente para a mudança centrada na justiça e na realização humana (enquanto vocação de ser mais). Para isso, a formação para o trabalho não é entendida como mera instrumentação para uma prática específica e especializada, mas compreende a apreensão dos princípios científicos que envolvem o processo geral de produção e a análise crítica de como se constituem as relações sociais de produção em determinado projeto de sociedade e qual o papel do trabalhador nesse processo, inclusive, para a ação transformadora (FREIRE, 2011a).

De forma mais específica, consiste na compreensão da práxis produtiva como um projeto político pelo qual se luta constantemente que, no caso brasileiro, pode ser exemplificado pelas experiências de economia popular[58] e solidária e produção agroecológica. Nessa seara, o fazer científico e a produção de conhecimento na educação profissional e tecnológica precisam ser sensíveis às necessidades das classes populares e aos seus problemas concretos, buscando a rigorosidade da

> [...] unidade dialética entre a ação e reflexão, prática e teoria, [...], qualquer que seja o contexto em que me encontre – seja o contexto concreto em que atuo, seja o contexto teórico em que, 'tomando distância' daquele, examino o que nele se dá (FREIRE, 2011a, p. 249).

[58] Não entendemos a economia popular como sinônimo da economia informal. De acordo com Gadotti (1993, p. 13-14), "[...] os elementos constitutivos das organizações econômicas populares são: comunicação, cooperação, comunitário, contestação do consumismo. A produção associada gera valores solidários, participação, autogestão, autonomia e iniciativa de caráter integral com a vida coletiva, cultural e educativa etc.". Portanto, é entendida como um modo de ser do povo no processo de produção material e imaterial da existência, constituindo outras racionalidades econômicas distintas da capitalista.

Conforme assevera Tiriba (2007), considerando a práxis produtiva situada dos trabalhadores e trabalhadoras da economia popular e solidária e/ou da agricultura familiar camponesa que é tomada como princípio educativo, as respostas aos problemas não devem ser eminentemente técnicas, mas a ação-reflexão deve buscar soluções ou respostas técnico-políticas, sejam elas provisórias ou não. Isso significa, reconhecer o caráter político do projeto coletivo que alicerça a produção (i)material da vida dos trabalhadores envolvidos (grupo não-formal, associado ou cooperativo) e buscar, pela reflexão teórica da prática, "[...] a possibilidade de que, tecnicamente, os trabalhadores possam tornar viável seu projeto político". (TIRIBA, 2007, p. 90).

Tais apontamentos reflexivos, como dito na introdução, nos convida para um debate sobre o que temos pensado e feito na educação profissional e inclusive o que podemos fazer diferente diante de "outros olhares" para a relação entre trabalho e educação a partir das territorialidades de resistências no processo de produzir a vida, principalmente, nos territórios rurais, territórios camponeses e periferias dos centros urbanos. Não significa negar aqui a construção permanente e insurgente desses "outros olhares" a partir de movimentos históricos, como as experiências de educação do Movimento Sem Terra, das Escolas Famílias Agrícolas etc. fortemente alicerçadas na pedagogia da alternância e, também, no pensamento freireano.

A questão que deve se colocar para nós educadores envolvidos no processo educativo de escolas da educação profissional é o quanto a discussão do projeto político educativo dessas escolas e a práxis têm considerado uma leitura do território capaz de reconhecer as múltiplas territorialidades, especificamente àquelas de resistências com toda sua potência formativa. Associado a isso, o quanto temos reconhecido o movimento de lutas populares e sociais em torno da construção de políticas públicas diretamente relacionadas e relacionáveis com o campo Trabalho e Educação, com foco nos territórios e nestes executados. De forma intencional, destacamos as políticas de economia solidária, agroecologia, segurança alimentar, educação ambiental, apenas para citar algumas. As mobilizações,

ações e práticas em torno da construção e implementação dessas políticas foram sentidas em alguma medida nas dinâmicas dos territórios, assim como a recente ação do Governo Federal para desmantelá-las.

É importante destacar, como salientou Tiriba (2007), que pouco temos avançado na formação de trabalhadores numa perspectiva de formação humana de modo a ultrapassar a ideia de mercado de trabalho. O que, enquanto crítica, também problematiza o foco na formação de futuros trabalhadores do que na formação de trabalhadores pelo trabalho, principalmente aqueles inseridos no contexto de economia popular e solidária e no caso do campo, articulados com práticas que permeiam a agroecologia. De todo modo, entendendo aqui as possibilidades de formação para o trabalho cujos sujeitos estejam ou não inseridos na prática produtiva, quer dizer, sejam trabalhadores (associados) ou futuros técnicos que poderão assessorar grupos de trabalhadores da economia popular e solidária, concordamos que:

> Sem nos deixar enganar com o discurso neoliberal que apregoa a educação para o empreendedorismo (ou seja, para a gestão do próprio negócio), um dos desafios é articular trabalho e educação, de maneira a contribuir para que os trabalhadores associados possam mobilizar suas energias em torno de um projeto de desenvolvimento econômico que privilegie a hegemonia do trabalho sobre o capital. (TIRIBA, 2007, p. 88)

Nesse viés, apresentamos, a seguir, de forma sucinta, aspectos gerais de algumas experiências na educação profissional compartilhadas por educadores na sua prática de pensar a prática educativa, buscando destacar as temáticas que perpassaram o "quefazer", categorias teóricas e aspectos metodológicos que caracterizam as experiências e aprendizagens do processo vivido.

Dentre as temáticas explicitadas nos relatos, destacamos: convivência com o semiárido, espaços educativos não escolares, soberania e segurança alimentar, etnoconhecimento, extensão popular com povos do campo, formação em agroecologia, assessoria técnica e extensão rural. Em geral, as experiências de ensino, pesquisa e extensão foram desenvolvidas junto a agricultores

familiares, grupos produtivos associados, comunidades rurais ou empreendimentos econômicos solidários urbanos.

Os processos educativos e/ou de produção de conhecimento estiveram calcados numa perspectiva interdisciplinar ou multidisciplinar e a partir de troca de saberes e diálogos com os grupos populares, comunidades e trabalhadores envolvidos. Destacam-se, neste sentido: as práticas formativas em agroecologia com agricultores reassentados; a construção de inventário da realidade por estudantes sobre suas comunidades (territórios existenciais); a experiência de troca de saberes com estudantes, agricultores e comunidades sobre plantas alimentícias não convencionais – PANC's –durante a realização de caravanas agroecológicas; estas também como momentos de promoção de diálogos sobre agroecologia, identidade, cultura e tecnologias de convivência com o semiárido entre estudantes da educação profissional e sujeitos do campo; as experiências de incubadoras tecnológicas de economia solidária, abordando os processos de formação de trabalhadores associados, mas também a experiência como formativa para pesquisadores e técnicos envolvidos; experiências de práticas produtivas centradas no trabalho, solidariedade, reciprocidade e ajuda mútua e seu caráter político formativo para os trabalhadores/agricultores e também para os técnicos (em formação).

É importante notar que as experiências apresentaram de forma implícita ou explícita pressupostos teóricos que traduzem o processo vivido numa perspectiva mais pedagógico-educativa, com destaque para a dialogicidade (FREIRE, 2017), problematização (FREIRE, 2017; 2011b), autonomia (FREIRE, 1996), ecologia de saberes (SANTOS, 2007). Como discussões principais, diretas ou transversais, caracterizando os relatos em dois campos, sinalizamos: a agroecologia e a economia popular e solidária. De modo geral, estes dois pressupostos potencializam os estudos e análises da realidade sociocultural e econômica com os sujeitos das comunidades, localidades e grupos, numa visão integradora com os aspectos dos agroecossistemas, em que a partir da perspectiva dialógica, se

reconhecem os saberes e conhecimentos locais imbricados ao processo de produzir e viver.

As experiências de ensino-pesquisa-extensão relatadas estiveram, de modo geral, orientadas metodologicamente pela pesquisa-ação, entendendo-a numa perspectiva participativa, educativa e dialógica, e nas chamadas metodologias participativas. Além de outras perspectivas e abordagens articuladas como o enfoque sistêmico, a dialética etc. Enquanto técnicas, práticas e ações desenvolvidas, destacamos: intercâmbios, rodas de diálogos e de trocas de experiências e saberes, visitas guiadas, caravana agroecológica, cursos de formação, diagnósticos participativos, práticas de experimentação pelos(as) agricultores(as), articulação de redes locais, fóruns, encontros, círculos de formação técnicas numa releitura dos círculos de cultura.

Foi importante observar que, pelo menos na maioria dos relatos atravessados pelas temáticas da agroecologia e economia popular e solidária, a relação ensino-pesquisa-extensão deu-se naquilo que Freire (2001) chamou de pesquisa e educação "libertadora" por considerar que esses processos, entendidos como ato de conhecimento, têm os pesquisadores-educadores-extensionistas, educandos envolvidos e sujeitos populares como sujeitos cognoscentes e a realidade concreta como objeto de análise, o que permite aos sujeitos populares aprofundarem a compreensão de seu estar sendo nas relações com a realidade, entendendo-se como sujeitos históricos e podendo superar os aspectos ingênuos que permeiam seu conhecimento anterior. Nessa lógica, para Freire (2001), pesquisar e educar são fortemente relacionáveis em um movimento criativo, dinâmico e autêntico: "[...] fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado, estou pesquisando outra vez" (FREIRE, 2001, p. 35-36).

Nessa direção, Streck e Adams (2014, p. 8) entendem a pesquisa como: i) uma prática social – "[...] porque participa ativamente da construção de sentidos que orientam a sociedade; ii) uma prática política – "[...] porque está necessariamente imbricada

nas disputas de poder, tendo a possibilidade de legitimar ou deslegitimar práticas e discursos"; e iii) "[...] prática pedagógica porque se apresenta como uma das modalidades de conhecer o nosso mundo".

Acrescentam os autores que a pesquisa como prática pedagógica envolve aprendizagem e ensino porque há "[...] relação com o conhecimento, re-conhecimento do outro, complexidade dos fatos e dos objetos" (STRECK; ADAMS, 2014, p. 115). Isso só é possível na relação dialógica entre sujeitos em torno do objeto a ser conhecido (problematizado/desvelado). Logo, como mediação pedagógica, a pesquisa pode se constituir para os sujeitos envolvidos – pesquisadores, estudantes e sujeitos populares – "[...] como uma agência educadora e participante para a compreensão e transformação da sociedade." (STRECK; ADAMS, 2014, p. 116). O que Carrillo chamou de "comunidades de indagação e ação", pois sendo um processo educativo sustentado em paradigmas críticos tem potencial para fomentar a "[...] capacidade de assombro e curiosidade epistêmicos, sensíveis às problemáticas do contexto, com opções de futuro viáveis, autônomas, reflexivas, dialógicas e responsáveis" (CARRILLO, 2013, p. 30).

Das experiências relatadas e discutidas, podemos sinalizar como achados ou pistas para a práxis na educação profissional como práxis territorial: i) fortalecimento da relação entre os estudantes da educação profissional e as comunidades, grupos produtivos de agricultores e/ou da economia solidária, a partir de práticas dialógicas e interdisciplinares e potencializadoras de formação humana; ii) práticas de ensino-pesquisa-extensão referenciadas na prática social, principalmente nas territorialidades de resistências; iii) fomento de discussões sobre identidade, cultura, trabalho, gênero e geração, como as discussões sobre povos e comunidades tradicionais, etnoconhecimentos, autonomia de mulheres rurais, juventude rural, trabalho comunitário, associado etc.; iv) formação política de técnicos capazes de compreenderem as experiências de resistências com os sujeitos destas e, pelo diálogo, constituírem processos de formação dos trabalhadores em que a intervenção coletiva sobre a realidade, numa perspectiva técnica, está articulada com o projeto político; v)

tencionamentos em torno da construção e/ou fortalecimento da relação entre os espaços escolares da educação profissional e os territórios de resistências, numa perspectiva dialógica – comunicativa, de ensino, de aprendizagem, de trocas de saberes, problematizadora; e vi) experiências formativas para os sujeitos da educação profissional à medida que também pensam/problematizam a prática de pesquisa, de extensão e assessoramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante reafirmar que o objetivo das reflexões apresentadas foi potencializar ou provocar o debate em torno da educação profissional numa perspectiva relacional com o(s) território(s) para além das visões calcadas nas "fábulas" do mercado constantemente reinventadas e das "perversidades sistêmicas" delas resultantes, ora desveladas, ora justificadas.

Delineando nossa intencionalidade para o campo das possibilidades, foi, e é, importante fomentar a inquietação e a reflexão contínua sobre o fazer pedagógico e educativo na educação profissional na perspectiva do território imaterial e da práxis territorial. Por isso o convite ao diálogo sobre o que temos feito e o que podemos fazer na educação profissional (e tecnológica) considerando (o)s território(s). Mas, reconhecendo a politiciadade da educação, a construção da práxis territorial deve estar referenciada no "popular", ser participativa, reconhecer os sujeitos como cognoscentes, reconhecer seus saberes, promover o diálogo-problematizador, ter a humanização como fundamento ético e político.

O popular como conteúdo do projeto educativo da educação profissional, no âmbito da práxis territorial, caracteriza não somente os oprimidos pelos processos socioeconômicos hegemônicos, mas também as territorialidades de resistências construídas por povos, grupos, comunidades, gentes que reafirmam e reinventam seu estar sendo no mundo pela denúncia das formas de opressões e pelo anúncio de outro mundo possível (CARRILLO, 2013). Processo que não se constitui sem consciência de classe e sem consciência de lugar.

Elementos imperativos para pensar a práxis territorial da educação profissional popular.

O que podemos e precisamos aprender e ensinar no diálogo com as experiências das classes populares – povos do campo e das cidades – com seus sonhos, saberes e perguntas é o caminho do qual não deveríamos nos desviar, e sim irmos ao seu encontro. E mediados por um diálogo-problematizador reinventarmos de forma mais autêntica o projeto de educação profissional com os sujeitos trabalhadores e suas territorialidades de resistências. A formação científica e tecnológica dos trabalhadores e sua consequente escolarização, à medida que precisam estar articuladas ao desenvolvimento científico e tecnológico historicamente acumulados, também precisam formar uma consciência política do projeto de sociedade a ser construído sobre a ética da reprodução ampliada da vida. Portanto, nosso desafio é construir e/ou potencializar uma práxis na educação profissional que reconheça, construa e/ou fomente a sinergia de territorialidades de resistências na relação entre trabalho, educação e territórios.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARRILLO, Alfonso Torres. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. *In*: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis RJ: Vozes, 2013. p. 33-48.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 408-414.

DEMATTEIS, Giuseppe. Sistema Local Territorial (SLOT): um instrumento para representar, ler e transformar o território. *In*:

ALVES, Adilson Francelinoi; CORRIJO, Beatriz Rodrigues; CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa (Org.). **Desenvolvimento Territorial e Agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 33-46.
DEMATTEIS, Giuseppe. O território: uma oportunidade para repensar a geografia. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio (Org.). **Abordagens e concepções sobre o território**. 3 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013. p. 7-12.
FERNANDES, Bernardo M. Sobre a tipologia dos territórios. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO Eliseu Savério (Org.). **Territórios e Territorialidades**: teoria, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2009. p. 197-216.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 8 ed. 2ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 34-36.
FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2014.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FURTADO, Celso. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GADOTTI, Moacir. Educação comunitária e economia popular. *In*: GAGOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Org.). **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 11-22.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. *In*: GOMEZ, Carlos *et al.* **Trabalho e Conhecimento**: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995. p. 43-60.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. Espaço e multiterritorialidade entre territórios: reflexões sobre a abordagem territorial. *In*: PEREIRA, Silvia Regina; COSTA, Benhur Pinós da; SOUZA, Edson Belo Clemente de. **Teorias e Práticas Territoriais** (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 25-36.

MOURA, Dante H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Revista Holos**, ano 23, v. 2, 2007a.

MOURA, Dante H. A função social da rede federal de educação profissional e tecnológica na educação brasileira. **Tecnologia & Desenvolvimento Sustentável**, v. 1, p. 3-23, 2007b.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares. Editora moderna. São Paulo: Moderna; Brasília-DF: SETEC/MEC 2012.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências**: Autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise. **Trabalho, Educação e Correntes Pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Aline de Oliveira Costa. **Práticas Pedagógicas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Territorialidades e Resistências**. 2020. 222 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004. Acesso em: 25 jan. 2021.
SANTOS, Milton. **O retorno do território**. *In*: SANTOS, Milton *et al.* (Org.). Território: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1994. p. 15-20.
SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre o território**. 3 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.
SAQUET, Marcos Aurélio. Território: a abordagem territorial e suas implicações nas dinâmicas do desenvolvimento. **IGEPEC**, Toledo, v. 23, edição especial, p. 25-39, 2019a. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/gepec/article/view/22719/14380. Acesso em: 20 jan. 2021.
SAQUET, Marcos Aurélio. O conhecimento popular na práxis territorial: uma possibilidade para trabalhar com as pessoas. **AGEI - Geotema**, Suplemento, p. 5-16, 2019b. Disponível em: https://www.ageiweb.it/geotema/wp-content/uploads/2019/11/Supplemento2019_1_Saquet.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.
SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção – uma pesquisa a várias mãos. **Revista e-Curriculum**, PUCSP, v. 14, p. 3-8, 2016.
SAVIANI, Dermeval. O Choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
STRECK, Danili R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: Editora CRV, 2014.
TIRIBA, Lia. Educação popular e pedagogia(s) da produção associada. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan./abr. 2007.

SOBRE OS AUTORES

Aline de Oliveira Costa Santos
Licenciada em Pedagogia, Doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. E-mail alineocsantos@gmail.com.

Álvaro R. Sepúlveda Varón
Profesor investigador de la Sociedad Colombiana de Etnobiología. Miembro del Comité Coordinador de la Red Latinoamericana por la Defensa del Patrimonio Biocultural. Correo-e: bornpiolero@gmail.com

Aurélio José Antunes de Carvalho
Professor IF Baiano *Campus* Santa Inês, engenheiro agrônomo, licenciado em química, doutor em Ciências Agrárias, líder do grupo de Pesquisa e Estudos Sobre Lavouras Xeófilas (grupo Xerófilas) CNPq/ IF Baiano. Integrante da Red Latinoamericana de Defensa Biocultural, atua no campo agricultura familiar e agroecologia, comunidades tradicionais. E-mail: aurelio.carvalho@ifbaiano.edu.br.

Avelar Luiz Bastos Mutim
Licenciado em Ciências Agrárias, mestrado e doutorado em Educação pela UFBA. Professor Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade / PPGEduC - UNEB (mestrado e doutorado) e no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação / GESTEC – UNEB (mestrado profissional). E-mail amutim@hotmail.com.

Carlos Alberto Silvestre Rojas Rojas
Lic. en Contaduría Pública con estudios de Maestría en Agroecología, Cultura y Desarrollo Sostenible en Latinoamérica. Investigador de la Comunidad Pluricultural Andino Amazónica para la Sustentabilidad (COMPAS-Bolivia) y asistente de coordinación del proyecto Hacia la Sustentabilidad Alimentaria en Sudamérica y África del Centro de Desarrollo y Medio Ambiente de la Universidad de Berna, Suiza. Fue profesor pre y post grado de la Facultad de Ciencias Agrícolas,

Pecuarias y Forestales de la Universidad Mayor de San Simón del Centro Universitario Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO) hasta 2020, correo electronico carlosalberto.silvestre@gmail.com.

Davi Silva da Costa
Graduado em Engenharia Agronômica pela UFBA (2005), Especialista em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo pela UFPB (2007), Mestre em Cultura e Sociedade pela UFBA (2009), Doutor em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela UFRRJ (2016) e Pós Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Docente do IF Baiano *campus* Catu. E-mail: davi.costa@ifbaiano.edu.br.

Elisa Urbano Ramos
Professora do Povo Pankararu, PE. E-mail: elisaurbanoramos@gmail.com.

Emma Estrada Martínez
Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Chapingo. Miembro del Comité Coordinador de la Red Latinoamericana por la Defensa del Patrimonio Biocultural. Correo-e: emmaestradam@gmail.com

Fábio Pessoa Vieira
Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Ciências do Ambiente. E-mail: fpvieira@ufba.br.

Gleice de Oliveira Miranda
Graduada em Nutrição pela UFBA (2011), Especialista em prescrição de fitoterápicos e suplementação nutricional pela Estácio (2017) e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IF Baiano *campus* Catu. Técnica Administrativa em Educação (TAE) do IF Baiano *campus* Xique-Xique. E-mail: gleice.miranda@ifbaiano.edu.br.

Heron Ferreira Souza
Licenciado em Geografia, Doutor em Educação pela Unicamp, Pós-doutor em Educação e Contemporaneidade pela UNEB, Professor no Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT / IFBAIANO. E-mail heronifbaiano@gmail.com.

José Manuel Freddy Delgado Burgoa Burgoa
Director de la Comunidad Pluricultural Andino Amazónica para la Sustentabilidad (COMPAS-Bolivia) y coordinador sudamericano del proyecto Hacia la sustentabilidad alimentaria en Sudamérica y África del Centro de Desarrollo y Medio Ambiente de la Universidad de Berna, Suiza. Es investigador principal en Bolivia del proyecto Biodiversidad de Montañas y Objetivos de Desarrollo Sustentable del Instituto de Botánica y el Global Mountain Biodiversity Assessment (GMBA) de la Universidad de Berna, Suiza. Fue profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y Forestales de la Universidad Mayor de San Simón y Director Ejecutivo del Centro Universitario Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO) hasta el 2018. Doctor en Agroecología y Desarrollo Sostenible en el Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba, España. Fue coordinador latinoamericano de los programas internacionales Comparando y Apoyando el Desarrollo Sostenible y Construcción de Capacidades y Teorías en Universidades y Centros de Investigación para el Desarrollo Sustentable (CAPTURED), correo electronico jmfreddydelgado@gmail.com.

José Raimundo Oliveira Lima
Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial (PLANTERR), do Departamento de Ciências Sociais e Aplicadas e Coordenador do Projeto de Pesquisa Incubadora de Iniciativas de Economia Popular e Solidária da UEFS (IEPS-UEFS). E-mail: zeraimundo@uefs.br

Marcio Rodrigo Caetano A. Lopes
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano); Doutorando em Desenvolvimento Rural Sustentável (Unioeste); Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB); Especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (UFBA); Graduado em Administração (UNEB); E-mail: mrcaetano@yahoo.com.br.

Maria Aparecida Vieira de Melo
Doutora em educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Departamento de Educação da UFRN/CERES. Professora Formadora da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisas Discursos e Imagem Visual em Educação (UFPB). E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com.

Maria Fernanda dos Santos Alencar
Doutora em Ciências da Educação pela Universidad del Mar - Udelmar-Chile. Professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, lotada no Centro Acadêmico do Agreste, no Núcleo de Formação Docente - curso de Licenciatura em Pedagogia. Professora Colaboradora do Mestrado Profissional de Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (CCSA/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPQ). E-mail: mfsalencar@hotmail.com.

Neyla Reis dos Santos Silva
Mestre em Educação de Jovens e Adultos, professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano Campus Serrinha, email: neyla.reis@ifbaiano.edu.br

O Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas é uma sociedade civil sem fins lucrativos, com finalidade educativa e cultural que se propõe a manter vivas as ideias de Paulo Freire, educador pernambucano, referência no Brasil e no mundo. Sua contribuição para a Educação foi oficialmente reconhecida pela Lei nº 12.612/2012 como Patrono da Educação no Brasil. O Evento ao reverenciá-lo comemorou, também, em 2016 seus 95 anos de nascimento.

Fundado em 29 de maio de 1998, o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas teve seu estatuto oficializado em novembro desse mesmo ano. A UFPE solidária com os objetivos deste Centro, compreendendo o seu papel, para uma educação crítica, inclusiva, democrática, assim como, entendendo que a filosofia e pedagogia freireana é atual e profícua, apoia desde o início suas iniciativas. Perenizar as ideias de Paulo Freire é fundamental, para sua terra natal e para o mundo. Vale salientar ter sido esta Universidade berço em que Paulo Freire desenvolveu seu sistema educacional. A sede do Centro Paulo Freire está localizada no Centro de Educação no Campus da UFPE.

ISBN: 978-65-87824-06-2