

LUANA PATRÍCIA COSTA SILVA
SEVERINO BEZERRA DA SILVA
ALBERTINA M. R. BRITO DE ARAÚJO
ALEXANDRE EDUARDO DE ARAÚJO

**JUVENTUDES CAMPONESAS:
RESISTÊNCIAS, EDUCAÇÃO POPULAR
E AGROECOLOGIA**



VOLUME I

Luana Patrícia Costa Silva
Severino Bezerra da Silva
Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo
Alexandre Eduardo de Araújo

**JUVENTUDES CAMPONESAS:
RESISTÊNCIAS, EDUCAÇÃO POPULAR
E AGROECOLOGIA**

VOLUME I

JOÃO PESSOA - 2021

Copyright © 2021
Luana Patrícia Costa Silva
Severino Bezerra da Silva
Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo
Alexandre Eduardo de Araújo

Efetuada o depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos do autor

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.

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

Juventudes camponesas : resistências, educação
popular e agroecologia / Luana Patrícia Costa
Silva ... [et al.]. -- V. 1.-- João Pessoa, PB: A
União, 2021.

Outros autores : Severino Bezerra da Silva,
Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo, Alexandre
Eduardo de Araújo.
ISBN 978-65-00-27827-9

1. Agroecologia 2. Educação rural 3.
Desenvolvimento rural - Aspectos ambientais I. Silva,
Luana Patrícia Costa. II. Silva, Severino Bezerra da.
III. Araújo, Albertina Maria Ribeiro Brito de.
IV. Araújo, Alexandre Eduardo de.

21-75516

CDD-630

Índices para catálogo sistemático:

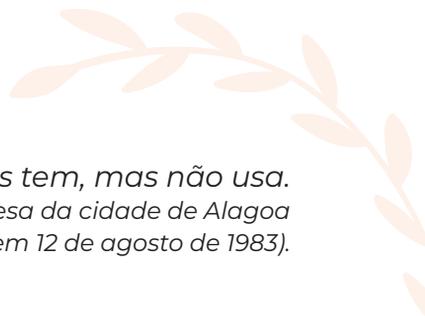
1. Agroecologia : Agricultura 630

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Projeto Editorial:
Deivison Giuseppe

Impresso no Brasil - *Printed in Brazil*
A União

Medo nós tem, mas não usa.
(Margarida Maria Alves, liderança camponesa da cidade de Alagoa Grande-PB, assassinada pelo latifúndio em 12 de agosto de 1983).





Este trabalho é dedicado a todos e todas que fizeram parte do curso de Residência Agrária – PB, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), turmas 2015-2017. Também dedicamos aos camponeses e camponesas que lutam, resistem, constroem e sonham nos vários territórios da Paraíba. Dedicamos às juventudes do campo, estas que nos dão esperança para acreditarmos em dias melhores. São a estas pessoas, mãos, rostos, memórias, histórias, narrativas, movimentos, coletivos e marchas, que dedicamos.



SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
<i>Carlos Rodrigues Brandão</i>	
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	
Os Territórios do Residência Agrária.....	25
CAPÍTULO II	
Educações e as juventudes camponesas	95
CAPÍTULO III	
Agroecologia: Juventudes em Transição	157
Findando Nossa Prosa...	244
Referências Bibliográficas	253

SOBRE UM LIVRO PARA SEMEAR A ESPERANÇA

Esperar sem esperança é a maior maldição que pode cair sobre um povo. E a esperança não se inventa: ela se constrói com inconformismo, rebeldia competente e alternativas reais frente á situação presente.

Boaventura de Souza Santos
Na 9ª das Treze cartas às esquerdas

Em tempo de pandemia virótica e de pandemônio político, entre tantas falas e escritos de espantos, desencantos e também de chamados à nossa presença e a nossas lutas, eu tenho me preocupado em semear a esperança.

Estou ficando velho. Acabo de ser vacinado contra a COVID-19, na leva dos “80 anos e mais”. Mas o entusiasmo com que percorri as minhas trilhas e vivi as nossas lutas, ele permanece inteiro, intacto e vivo.

Neste ano de 2021, eu completo os meus 60 anos de uma “vida de militância”. Pois ela foi iniciada em março de 1961, quando ingressei na universidade, na combativa Juventude Universitária Católica e, em 1963, no Movimento de Educação de Base. O que poderia ter sido uma aventura de passagem bastante típica da “vida estudantil”, acabou sendo o próprio núcleo de minha vida inteira.

Junto com inúmeras companheiras e companheiros, entre as que já se foram e as que permanecem aqui, firmes e corajosamente ativas, atravessei tempos de claridade e tempos de escuridão.

Atravessei os mais de vinte anos da “ditadura militar”, e agora, octogenário, estou – estamos – atravessando uma

outra ditadura. Talvez mais perversa do que a de 1964 a 1982, porque ela é mais disfarçada e mais submissa aos mesmos interesses de poderes do mundo empresarial do capitalismo neoliberal. O mesmo que submete os maus políticos e os militares, e os faz imporem sobre nós os seus engodos e os seus maus decretos.

Não estamos vivendo agora apenas tempos de um “mau governo”. Estamos vivendo tempos de um “governo do mal”.

No entanto, depois de haver passado por tantos descaminhos políticos, devemos nunca desistir de estar entre os caminhos da luta popular e da esperança de que desde os “esfarrapados do mundo”, a quem Paulo Freire dedicou o Pedagogia do Oprimido, e mais as gentes do trabalho no campo e do trabalho nas fábricas. E de não apenas esperar, mas esperar. E não somente esperar, mas nos unirmos e lutarmos para que, como fruto de planta bem semeada, um dia vejamos surgir não apenas a esperança em um “outro mundo futuro” (como bradávamos pelas ruas nos nossos Fóruns Sociais Mundiais), mas a sua plena realização em nossas vidas e no nosso mundo de vida.

Ora, este livro de depoimentos e de narrativas a respeito de experiências de formação de moças e rapazes, lá do Território da Borborema, é um vivo “atestado de esperança”.

E eu gosto de pensar que desde o passado que vivi, até o presente dos dias de hoje, é em nós, e é entre nós que devemos buscar os “sinais de esperança”. E quando eles são pensados, estudados e vividos por pessoas jovens, ativas, assertivas, e certeiras, então as nossas esperanças podem ser redobradas.

De um lado (o lado do mal), vemos como um governo perverso procura “desmontar” tudo ou quase tudo o que a natureza cria e nós, seres da cultura, buscamos recriar.

De outro lado (o lado do bem), estamos nós mesmas, nós mesmos. As pessoas da vida de todos os dias. Estudantes, trabalhadores do campo e da cidade, professoras, agentes de saúde, artistas. Enfim, o vivo “lado da vida”.

Jovens que lutam para estudar e que estudam para aprender a lutar. Pessoas devotadas a aprender algo mais do que apenas “práticas produtivas”, segundo os desejos dos “patrões do mundo”. Mas aprender também práticas emancipadoras. Práticas destinadas a, a partir da própria terra e dos territórios libertados, recriar uma sociedade e um mundo do primado da justiça, da liberdade, da igualdade entre as diferenças, da inclusão. Da felicidade, enfim.

Que estas experiências pioneiras e esperançosas de “Residência Agrária sejam também territórios de “Resistência Agrária”.

E que esses jovens que estudam e que lutam, sejam agora e mais adiante as pessoas que possam afinal viver num mundo finalmente humanizado. Que elas aprendam hoje a semear entre esperanças, saberes e lutas, as sementes que a nós e a todas e todos venham a se tornar os frutos que fizeram serem reais as nossas esperanças de agora e sempre.

Comecei esta breve mensagem com palavras de esperança de um pensador do presente. Quero terminá-la com a confiança de um pensador e batalhador do passado recente. Um antropólogo como eu, e como eu, um educador: Darcy Ribeiro. Depois de uma vida dedicada à luta pelos seus ideais, e depois de ver tantos deles não realizados ainda, ele escreveu isto.

Sou um homem de Causas. Vivi sempre pregando, lutando, como um cruzado, por causas que me comovem. São muitas, demasiadas: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária... Na verdade, somei mais fracassos que vitórias nas minhas lutas. Mas isso não importa. Seria horrível ter estado ao lado dos que se venderam nessas batalhas.

19 de março de 2021
(dia da enchente de São José)
Carlos Rodrigues Brandão



INTRODUÇÃO

Este livro, intitulado “Juventudes Camponesas: Resistências, Educação Popular e Agroecologia”, apresenta a experiência do curso de Residência Agrária Jovem que aconteceu entre os anos de 2015 e 2017, no estado da Paraíba. Para além desse processo, relata-se também os vários contextos inerentes ao cotidiano dos jovens camponeses presentes no Território da Borborema, a partir de um cenário de pesquisa e vivência junto às ações, aos territórios e às juventudes. É com base neste traçado de aprendizagem que este livro passa por encontros com a própria identidade, alinhava histórias e narrativas, sistematizando caminho da elevação de consciências e costurando as trajetórias, inquietudes e afirmações das juventudes camponesas que se mostraram imbuídas de saberes, ousadia e desejo de ser quem são: sem amarras e sem estereótipos construídos. Por fim, este livro documenta a simbolização de solos férteis que são nutridos pela luta, pela resistência, pelo cultivo à memória histórica e pelos saberes cotidianos que fazem frutificar o Território da Borborema.

O curso “Juventude Rural: fortalecendo a inclusão produtiva na Zona da Mata e Brejo Paraibano”¹ – Residência Agrária Jovem, está inserido nas ações vinculadas ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Fruto da emergência do olhar para os jovens presentes nos territórios camponeses, o curso

¹ Chamada CNPq n.19/2014 – Fortalecimento da Juventude Rural, com recursos do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI, Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA/INCRA e Secretaria Nacional de Juventude - SNJ e operacionalizado pelo CNPq

é tido como mais uma iniciativa que busca o fortalecimento destes espaços e de seus sujeitos.

De acordo com Félix (2015), o PRONERA, que surgiu desde 1998, consolida-se por sua gestão democrática e participativa. Esse contexto se tornou legalmente referendado por meio da aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002, que complementa o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que diz respeito à educação destinada aos camponeses. Logo, no que concerne ao artigo 28 da LDB (BRASIL, 1996), ressalta-se que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 10).

Por outro lado, considerando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Parecer CNE/CEB Nº 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002 – foi somente a partir de 2002 que um ponto de chegada da luta travada pelos movimentos sociais do campo (camponeses, quilombolas, ribeirinhos e indígenas) foi estabelecido, e ao mesmo tempo, um ponto de partida para a luta pela efetivação dessas diretrizes nas escolas do campo foi também iniciado. Esta, por sua vez, vinha completar

de forma enfática o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases que em seu caráter não contemplava o recorte “campo do campo”.

Como tantas outras, essas normativas emergem a partir da reivindicação e da articulação de vários movimentos e sujeitos (educadores e educadoras, gestores e gestoras, pesquisadores e pesquisadoras e sociedade civil organizada). Elas vêm apontar uma abordagem dialógica do campo enquanto espaço de identidade, na ressignificação dos discursos já tão deturpados por uma educação desconectada da realidade dos sujeitos camponeses e indicação de alguns possíveis caminhos que contribuem com a prática nas escolas do campo.

Quanto a esse espaço de identidade, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002) em seu Art. 2º, parágrafo único, sinaliza:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

No que concerne ao PRONERA, este se respalda nas pontualidades e especificidades presentes nessas normativas, uma vez que suas proposituras estão em consonância com o projeto de educação contextualizada e emancipatória para o campo, com suas ações distribuídas em todo o território nacional. Desse modo, se faz necessário compreender,

por meio do cotidiano e das cotidianidades dos processos, como essa política influencia e vem contornando ações e efetivando possibilidades nos espaços/locais.

Diante desse escopo, vale trazer um pouco da história e destacar uma experiência não fruto do PRONERA, mas em consonância com as concepções que articulam tal programa: a Intervivência Universitária, que aconteceu nos anos de 2009 e 2010 na Universidade Federal da Paraíba – *campus* III, localizado na cidade de Bananeiras - PB. A Intervivência foi realizada por meio do projeto de Formação de Agentes de Desenvolvimento Rural Sustentável e contou com a participação de jovens agricultores. Metodologicamente o curso aconteceu em regime de alternância, e cada ano se dividiu em: Intervivência universitária, Tempo comunidade e Monitoramento de projetos.

O processo do Residência Agrária Jovem possui raízes no curso de Intervivência Universitária, cujas propostas foram pensadas a partir de um coletivo de pesquisadores e pesquisadoras² e suas respectivas parcerias. O *campus* III da UFPB, se configura enquanto terreno fértil para a proposição e efetivação de ações em virtude das relações estabelecidas através do diálogo e com a consolidação de propostas emancipatórias no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, com foco nas ações presentes no Território Agroecológico da Borborema e em diálogo com grupos organizados neste Território. A notoriedade de tal conjuntura pode ser observada na dinâmica que se constrói nesse espaço, que possui 4 cursos técnicos, 5 cursos de graduação e 2 cursos de pós-graduação a nível de mestrado. A maioria dos cursos com vieses voltados para a reflexão sobre as problemáticas enfrentadas na conjuntura agrária, com destaque para os

2 Consideramos neste grupo pesquisadores, pesquisadoras e colaboradores do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias - CCHSA – UFPB - *Campus* III.

cursos de Bacharelado em Agroecologia e o Mestrado em Ciência Agrárias (Agroecologia).

Para além dos cursos formais, a atenção se volta para os movimentos que congregam o *campus* III, como o Movimento de Educação do Campo e Agroecologia (MECA); a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) - que possui sede temporária da secretaria executiva no *campus*; o Grupo de Pesquisa “Agroecologia, Resistência e Educação do Campo”; e o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Agroecologia do Território da Borborema. Estas organizações vêm consolidando propostas que provocam práticas e diálogos emancipatórios nesses espaços junto aos educandos e educandas, pesquisadores e pesquisadoras, movimento social e sociedade civil organizada.

Outro espaço que emerge neste contexto é o Centro de Formação Elizabeth e João Pedro Teixeira (CFEJPT), que surge em meio a mais uma das lutas dos movimentos sociais por uma educação para os filhos e filhas de camponeses e camponesas. Situado no município de Lagoa Seca- Paraíba, o centro se constitui a partir das estratégias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de várias parcerias, e vem congregando ações, eventos e cursos desde sua inauguração em 2015.

Assim, a formação do Residência Agrária aconteceu parte no *campus* III da UFPB, e parte no Centro de Formação Elizabeth e João Pedro Teixeira. A efetivação de tal dinâmica nestes espaços, demarcados pela luta, fortalecem as capacidades de materialização das reflexões e se convertem em inspiração para futuras propostas virem a se consolidar.

Trouxemos o *campus* III da UFPB e o Centro de Formação Elizabeth e João Pedro Teixeira enquanto espaços de luta, mas para além desses, o estado da Paraíba em si, com destaque para o Território da Borborema que congrega

uma gama de experiências e processos consolidados que dão sustentação às dinâmicas como o Residência Agrária Jovem. Esse contexto nasce de luta sindical e de movimentos sociais, de sujeitos que ocuparam e resistiram frente às precarizações as quais são submetidos os grupos camponeses.

É necessário enfatizar que os sujeitos – jovens, adultos, idosos – presentes no Território da Borborema vêm construindo possibilidades e que estas estão sendo sistematizadas, documentadas e divulgadas, sendo este estudo mais uma proposição de valorização da memória do percurso dessas construções. Neste contexto, o Residência Agrária Jovem nasce desses vários processos, sendo resultante de muita história de luta que vem se fortalecendo e se consolidando com a inserção e participação da juventude camponesa.

Desta mesma forma, ele também é fruto de reivindicações e cobranças por políticas que disponibilizem subsídios para as práticas dos jovens camponeses, uma vez que correspondem a um grupo com pouco acesso a políticas e programas. Problemas como alto índice de analfabetismo e dificuldades no acesso à terra, à educação de qualidade, opções de lazer, dentre outras precariedades, que fazem com que estes jovens migrem para outros espaços devido à falta de oportunidade no campo.

De acordo com o relatório “Educação Para Todos – 2010-2015”, elaborado a partir do Censo Demográfico/IBGE/2010 e de outros documentos, a taxa de analfabetismo no Brasil teve uma queda, passando de 12,4% no ano de 2001 para 8,7% em 2012. Porém, entre as regiões brasileiras, todos os estados da região Nordeste apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas que os 8,7% verificados para o Brasil; em 2012, a taxa para a região alcançou 17,4%. Segundo dados do mesmo ano, essas taxas se agravam ainda mais quando se trata de domicílios rurais, onde o analfabetismo

de pessoas de 15 anos ou mais chega a 21,12% comparado a 6,6% do mesmo grupo no meio urbano. Entretanto, é importante destacar que mesmo com esse alto índice no campo, houve uma queda significativa se comparado ao percentual de 29,8% no ano de 2000 (BRASIL, 2014).

Mesmo diante deste contexto, no que concerne ao analfabetismo, “a região Nordeste apresenta uma queda de 28,1%, sendo a que, em números absolutos, mais reduziu a quantidade de analfabetos, situação decorrente da expansão da escolarização e de programas de alfabetização de jovens e adultos” (BRASIL, 2014, p. 43).

Além deste, a incidência de outras políticas e programas, como o PROJOVEM campo – Saberes da Terra, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), o Mais Educação, dos cursos do PRONERA, dentre outros, proporcionaram processos formativos destinados a população do campo.

É neste contexto que se faz necessário (re) afirmar constantemente que processos dessa natureza trazem a possibilidade de fortalecimento das lutas desses sujeitos e territórios. Logo, é preciso compreender como estas dinâmicas acontecem, quais as problemáticas e enfrentamentos no campo da ação, e ainda perceber como tais processos se vislumbram posteriormente na prática cotidiana de seus sujeitos, sobretudo, com foco no processo do Residência Agrária – PRONERA.

No cerne dessas abordagens, que emergem em meio à problemáticas, veredas, conflitos e percepções, faz-se necessário perceber por meio da reflexão de estudos: quais as possibilidades que estão sendo construídas pelos jovens camponeses presentes no Território da Borborema? Que Território é esse e como ele é construído, apresentado

ou representado? Qual a influência das dinâmicas - com especificidade no Residência Agrária - nos processos locais destes sujeitos? Esse processo possibilitou a (re) criação de outras práticas em seus cotidianos? Como essas práticas têm sido conduzidas, ressignificam-se ou se fortalecem? Como os jovens camponeses se enxergam frente ao contexto de campo que vivenciam hoje, que vivenciaram ontem e que vão vivenciar no futuro? Eles optam por migrar ou por ficar, quais as motivações? Quais transições estão sendo possibilitadas?

É diante de um cenário de insustentabilidade que vem se consolidando no campo, com a expansão do agronegócio, a lógica de Educação Rural e falta de uma Reforma Agrária efetiva, que buscamos no “chão” do espaço camponês, por meio da prática de jovens camponeses e do diálogo com seus espaços e dinâmicas, compreender a identidade, a participação mediante suas atuações coletivas e/ou individuais e a construção de um projeto de campo que se assenta na sustentabilidade em suas várias dimensões (ambiental, ética, econômica, cultural, educacional, política e social).

Neste sentido, objetivamos apresentar as possibilidades construídas pelas juventudes do Território da Borborema a partir da participação no Residência Agrária, investigando seus territórios e espaços com ênfase nos percursos organizativos dos jovens na Borborema e analisando ações locais e possíveis relações com práticas voltadas à Agroecologia, a partir do entendimento de processos vivenciados antes, durante e posterior à experiência formativa.

Desse modo, dividimos as reflexões e sistematizações neste livro em três capítulos: o primeiro apresenta a configuração dos vários territórios, com foco no nosso campo de estudo que é o Território da Borborema. Assim, buscamos

perceber e trazer a fala destes “espaços” – geográficos, simbólicos, políticos, culturais – que constituem os territórios materiais e imateriais. Esta abordagem vem apoiada na dimensão das atividades desenvolvidas historicamente com os “jovens” neste contexto e com a transição agroecológica. Ainda, apontamos o emergir dos sujeitos da pesquisa, apresentamos os jovens presentes no Território, os aspectos históricos e o Residência Agrária, elucidando a investigação do espaço e do percurso organizativo dos jovens na Borborema, buscando compreender como emerge o Curso de Residência Agrária diante do processo histórico desse território.

O segundo capítulo esboça alguns resquícios do percurso histórico de jovens que protagonizam processos no Território da Borborema, percebendo estes caminhos por meio dos processos vivenciados antes e posterior à formação. A partir das narrativas, buscamos dialogar com as inquietações formativas e com os indícios do campo não escolar, elucidando elementos deste campo (não escolar) como territórios de compreensão e (re)significação da identidade camponesa. Ao mesmo tempo, buscamos apresentar conceitualmente em quais bases se alicerçavam as narrativas. Desta forma, dialogamos junto ao contexto histórico da Educação Rural e da Educação do Campo, enfatizando suas influências na composição dos grupos sociais camponeses, especificamente, apresentando o grupo desta pesquisa como referência nessa discussão.

O terceiro capítulo apresenta diálogos no que concerne à emergência da interlocução entre Jovens, Território e Agroecologia. Esta última, enquanto ciência, prática e movimento que vem dando “corpo” aos vários processos construídos nas vivências cotidianas camponesas nas últimas décadas no Território da Borborema. Desta forma, apontamos caminhos e princípios que dialogam teoricamente e no campo empírico para a construção de processos

pautados nas proposituras de transições agroecológicas em suas dimensões junto à formação no Residência Agrária, ao mesmo tempo que compreendemos a noção de participatividade e autonomia vivenciadas pelos jovens. Diante destes aspectos, buscamos analisar, à luz do processo formativo, por meio das percepções e narrativas, as inserções locais/cotidianas que se consolidaram posterior ao Residência Agrária.

Destacamos por fim, que esse trabalho materializa um caminho tecido por várias mãos, que emerge de processos que são possibilitados via o acesso às políticas públicas formativas para as juventudes camponesas. Assim, apresentamos aqui possibilidades que se concretizam por meio de um caminho histórico e um processo formativo que se apresenta vinculado às necessidades dos grupos ao qual se destina. Esse material reúne, portanto, discussões e reflexões envolvendo três principais eixos orientadores: Educação do Campo, Agroecologia e Territórios Camponeses, dando visibilidade a práticas e processos que vão na contramão da lógica deturpada de olhar, pensar e viver o campo³.

³ Essa obra é um recorte do trabalho de tese intitulado “Juventudes Camponesas: Práticas e Vivências Agroecológicas no Território da Borborema” apresentado ao programa de Pós-graduação em Educação, na linha de Educação Popular, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no ano de 2019.



CAPÍTULO I

OS TERRITÓRIOS DO RESIDÊNCIA AGRÁRIA

TERRITÓRIOS GEOGRÁFICOS DO PROJETO

O Espaço geográfico contém todos os tipos de espaços sociais produzidos pelas relações entre as pessoas, e entre estas e a natureza, que transformam o espaço geográfico, modificando a paisagem e construindo territórios, regiões e lugares. Portanto, a produção do espaço acontece por intermédio das relações sociais, no movimento da vida, da natureza e da artificialidade, principalmente no processo de construção do conhecimento (FERNANDES, 2005, p. 26).

É no espaço geográfico que se “materializam” todos os espaços sociais, políticos e culturais que dão vida aos territórios, regiões e cidades. Em instâncias geográficas o projeto do Residência Agrária abrange jovens dos territórios da Zona da Mata Norte, Zona da Mata Sul, Piemonte e Borborema. A partir do acesso aos Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) pontuamos breves caracterizações e especificidades.

O Território da Zona da Mata Norte, abrange uma área de 3.647,30 Km², correspondendo a 7,0% do território estadual. Está localizado na porção leste do estado, limitando-se ao norte com o estado do Rio Grande do Norte, ao sul com o Território da Zona da Mata Sul Paraibana, a leste com o oceano Atlântico e a oeste com a Mesorregião do Agreste Paraibano (PARAÍBA, 2010b).

O Território da Zona da Mata Sul abrange uma área 1.877,9 Km², constituído por 13 municípios. O Território ocupa uma importante área do estado, encontrando-se inserido no

contexto da Mesorregião da Mata Paraibana que compreende três Microrregiões: João Pessoa, Litoral Sul e Sapé, além dos municípios de Caldas Brandão e Itabaiana que estão inseridos na Microrregião de Itabaiana (PARAÍBA, 2010c).

O Território do Piemonte da Borborema está localizado na região Nordeste e é composto por 20 municípios, totalizando uma área de 2.618,13 km² (BRASIL, 2015a).

O Território da Borborema abrange uma área de 3.341,7 km², ocupando cerca de 23,1% do estado constituído por 21 municípios, localiza-se na Mesorregião do Agreste Paraibano, limita ao norte com o Rio Grande do Norte, ao sul com Pernambuco, a leste com a Mesorregião da Mata Paraibana e a oeste com a Mesorregião da Borborema (PARAÍBA, 2010a).

O Território da Borborema é constituído por 21 municípios: Alagoa Nova, Algodão de Jandaíra, Arara, Areia, Areial, Borborema, Campina Grande, Casserengue, Esperança, Lagoa Seca, Massaranduba, Matinhas, Montadas, Pilões, Puxinanã, Queimadas, Remígio, São Sebastião de Lagoa de Roça, Serra Redonda, Serraria e Solânea (PARAÍBA, 2010a).

Para além dos Territórios da Cidadania, instituídos por meio da divisão geográfica e administrativa pelo Governo Federal, a abrangência territorial a que iremos nos deter pode ser visualizada na Figura 1, no Mapa do Território produzido a partir de zoneamento participativo, que apresenta o Território Agroecológico da Borborema.

Figura 1 - Mapa do território produzido a partir de zoneamento participativo:



Geograficamente, frente a tão elevada extensão territorial, estes espaços abrangem características específicas e diversas. Piraux e Bonnal (2009), no que concerne à caracterização espacial, corroboram com nosso estudo, considerando:

O primeiro fator de diferenciação entre os municípios é de origem natural: trata-se da pluviometria. A intensidade e a frequência da chuva diminuem segundo um gradiente de direção oeste-leste. O volume e a frequência da chuva são fortemente influenciados pelo relevo, uma vez que existe uma franja de maior altitude na direção norte-sul. Assim sendo, a altitude varia muito de um ponto a outro da região. A combinação de relevo e da pluviometria define quatro zonas distintas: uma zona baixa e úmida (Brejo), localizada na parte nordeste da região, onde a pluviometria pode alcançar de 800 mm a 1.000 mm de chuva ao ano; uma zona alta e úmida (Agreste) conformando o centro da região, com chuvas na casa de 600 mm a 800 mm ao ano; uma zona baixa e seca, o Cariri, constituindo a parte sudoeste da região com uma pluviometria aproximada de 400 mm ao ano e uma zona baixa muito seca; e o Curimataú, localizado ao noroeste, com pluviometria geralmente inferior a 400 mm ao ano (PIRAUX; BONNAL, 2009, p. 116-117).

Piraux e Bonnal (2009) apontam tais caracterizações, ao mesmo passo onde Silveira, Peterson e Sabourin (2002) consideram que tais heterogeneidades conferem à paisagem do Agreste paraibano o aspecto de mosaico. Ampliamos tal aspecto - de mosaico - para além da caracterização geográfica, mas sim, pelas variabilidades que

ocorrem desde o processo histórico dos sujeitos que compõem estes espaços até as relações nos contextos atuais.

Araújo (2014), contribuindo com o entendimento da conjuntura das territorialidades presentes na Borborema, assinala:

O planalto da Borborema tem a paisagem demarcada pela alta concentração de famílias agricultoras e pela vasta diversidade de cultivos e criações. Localizado nessa mesorregião da Borborema encontra-se o Território Agroecológico da Borborema, cuja definição geográfica aqui considerada é determinada pelas relações sociais estabelecidas pela articulação dos sindicatos dos trabalhadores rurais que compõem o Polo Sindical da Borborema (ARAÚJO, 2014, p. 31).

O Território Agroecológico da Borborema se consolida por meio de lutas que deram origem ao fortalecimento dos sindicatos rurais da região, ao final da década de 1980 e início de 1990, como forma de organização e resistência camponesa, e consequentemente pela aliança aos movimentos sociais, ONGs, universidades e à sociedade civil. A escolha do estudo nesse território parte, também, da necessidade de compreender como este espaço se constitui e foi se construindo historicamente, interpretando-o, no nosso estudo, não apenas enquanto um recorte geográfico ou institucional, mas o território enquanto território de resistência, território da esperança, território de identidade da juventude, o território dos arredores de casa, território da organização e da luta.

A HISTÓRIA DO TERRITÓRIO DA BORBOREMA E A HISTÓRIA DA JUVENTUDE NESSA HISTÓRIA

O Território da Borborema vai passando a congregar redes e articulações do final de 1980 a início de 1990, suas territorialidades vão sendo construídas a partir das pequenas ações de vários movimentos e sujeitos, e é com alguns destes que dialogaremos aqui.

Caracterizando-se por especificidades ambientais bem distintas, os espaços geográficos do Território da Borborema agrupam várias percepções das dinâmicas nele existentes. Em termos gerais, estes se estabelecem desde a compreensão de transição agroecológica até a de Convivência com o Semiárido Brasileiro, com suas práticas voltadas à construção de possibilidades de permanência no Território, sejam elas organização sindical, econômica e/ou produtiva.

Assim como Sabourin (2009) assinala, por volta de 1990, emerge, mesmo que de forma embrionária, uma abordagem territorial de desenvolvimento para o campo, que se associa a uma concepção agroecológica. Tal movimento surge na resistência frente aos resultantes da Revolução Verde, esta que se pautou no estabelecimento de um pacote tecnológico para o campo através do uso exacerbado de agrotóxicos e fertilizantes, do manejo intensivo do solo, uso de maquinário e na produção de monoculturas, que descaracteriza os sistemas de produção e territórios camponeses, conforme alerta Gliessman (2000) e Altieri (2002). Esse projeto de desenvolvimento de agricultura que surgiu no período do golpe civil militar iniciado em 1964, com o uso de produtos e técnicas agrícolas para implementar a agricultura de mercado, alicerça-se enquanto modelo dominante e é frente a essa concepção de mercado que posteriormente passa a se afirmar a Agroecologia enquanto ciência,

prática e movimento com foco na valorização dos modos de vidas dos camponeses, e na defesa de sistemas de produção ecologicamente corretos economicamente viáveis e socialmente justos.

No caso do território nordestino e mais especificamente na Paraíba, essa resistência frente ao modelo dominante de modernização conservadora do Rural afirma-se dentro da história, por meio das Ligas Camponesas e da sindicalista Margarida Maria Alves, enquanto referências de resistência e enfrentamento do fazendeiro/latifúndio e das precárias condições de trabalho no campo.

Os reflexos de tais resistências passam a se afirmar no Território da Borborema nos contornos que foram se dando pela articulação dos movimentos sociais, sindicais, de organizações não governamentais e de algumas instituições, que emergiram e/ou se afirmaram face a um contexto mais democrático na década de 1990. Esses espaços foram articulados entre tantas outras referências de luta, estas, não tão “populares” na história da academia, mas que construíram e continuam afirmando neste território suas histórias, a partir de muita força, na construção de outra perspectiva de vida no campo, a partir do enfrentamento aquele modelo orientado pela Revolução Verde, que passa a adquirir moldes ainda mais insustentáveis no contexto mais contemporâneo do neoliberalismo.

É diante de tais cenários que buscamos compreender como surgem tais organizações, buscando por meio das narrativas dos sujeitos, que vivenciaram o contexto histórico de ocupação e resistência nas frentes de luta e articulação política, entre os anos finais de 1980 e início de 1990, buscando apresentar caminhos de tais processos que dão sustentação às várias dinâmicas que hoje se estabelecem no então Território Agroecológico da Borborema.

Algumas pessoas são referências nesse conjunto, como é o caso de Euzébio, hoje, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Remígio.

Euzébio conta um pouco de sua trajetória, rememorando sua juventude, quando narra as formações de que participou no Centro de Educação do Trabalhador Rural (CENTRU), na Pastoral da Juventude, no Centro Social de Remígio, na militância no MST até chegar ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Remígio. E é junto à história de Euzébio, que também se constrói a história do Território e outras tantas histórias de outros tantos sujeitos.

A partir de retalhos de nossa conversa, destaco alguns trechos narrados por Euzébio, onde ele diz:

Quando eu entrei no MST eu tinha 22 anos, lembro quando fomos pra Campina Grande, nós ocupamos em agosto de 1989 a fazenda Maniçoba em Remígio, no mesmo ano nos fizemos trabalho de base e reuniões... [...] O INCRA para fazer nome aqui – em Remígio - em uma fazenda que cabia 20 famílias, colocou 37 famílias, para dizer “tem tantas famílias assentadas”... Aí o MST tem história nascida assim, eu fiz parte da fundação do MST na Paraíba... [...] Aí, indo para o mundo da educação eu fui alfabetizador do acampamento de Maniçoba, eu era coordenação geral e nos dividíamos em algumas brigadas, inclusive dividíamos e alfabetizávamos dentro do assentamento mesmo, então como meus pais eram de Remígio e ainda são, aí alguns vizinhos chegavam lá e diziam: “seus pais sabem que você tá aqui?” Eu dizia: eu sou independente... [...] Para ter jovens no MST tivemos de exportar do Ceará e de Pernambuco... O MST da Paraíba, ele

tinha o pessoal de Alagoa Grande, que depois do que aconteceu em Sapucaia⁴ bateu em retirada, porque foram mais afetados do que a gente né, eles estavam mais próximos de Bananeiras, e lá já viviam aquele terror de muitas pessoas que viviam na área da cana, né? Alagoa Grande tinha muito conflito, vivia a morte de Margarida, lá era o foco do perigo, Remígio não vivia tantos conflitos, era longe desse foco, as ligas não chegou aqui, a parte da cana, a gente era área de fazenda de gado, nosso conflito ainda estava para começar... Mas existia um preconceito muito grande da sociedade, mesmo assim as pessoas me descriminavam... ladrão de terra, invasor, eu recebia todos esses nomes, e a gente fundou o PT em Remígio, então MST, PT e CUT não eram bem vistos aqui... (Euzébio, camponês assentado da Reforma Agrária e sindicalista).

O MST surge na Paraíba no final da década de 1980, encontrando no estado outras organizações, que como situa Euzébio, ora geraram conflitos, ora alianças. Uma destas foi a Comissão Pastoral da Terra que iniciou suas atividades no estado no ano de 1975. O trabalho da CPT possuía um campo mais consolidado e construído a partir de métodos de lutas distintos dos defendidos pelo MST. Essa discussão vem apontada nas reflexões realizadas por Silva (2003), ao situar: “CPT e MST: companheiros, porém diferentes”, onde o autor deixa claro a identidade de ambos os movimentos, que por sua

4 De acordo com as narrativas do próprio sindicalista: “Foi a primeira vez no Brasil que pessoas treinadas por militares e alguns militares, à paisana, fizeram uma operação de guerra para despejar as pessoas de Sapucaia, que era uma fazenda de Bananeiras que foi ocupada pelo MST em 1989. Muita gente foi torturada durante esse ataque... Uma menina morreu quando sua mãe foi atacada, jogada ao chão e pisoteada, daí levaram a menina morta para o INCRA, e ela ficou lá, como forma de protesto. Hoje Sapucaia é um assentamento, sabe”.

vez, comungam de uma luta comum, por uma Reforma Agrária no Brasil e pelo direito à dignidade de camponeses e camponesas. As estratégias de luta diferem nesses movimentos, como situa Euzébio, em uma de suas falas: “Ainda hoje a CPT tem essa filosofia, de não ir para o embate, esperar o conflito acontecer para poder apoiar, que é diferente do MST, que vai para o embate, para poder gerar o conflito e nascer o assentamento...”.

Desta forma, no pós-período de redemocratização se destaca a efervescência dos movimentos sociais, alguns dos quais resistiram frente ao período ditatorial e outros que emergiram nesse contexto. Surge a partir de meados de 1990 uma reconfiguração, que ganha notoriedade frente aos chamados “novos movimentos sociais”.

De acordo com Gohn (2008):

Os novos movimentos sociais recusam a política de cooperação entre as agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar direitos sociais – existentes ou a ser adquiridos para suas clientelas. Eles usam a mídia e as atividades de protestos para mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais. Por meio de ações diretas, buscam promover mudanças nos valores dominantes e alterar situações de discriminação, principalmente dentro de instituições da própria sociedade civil (GOHN, 2008, p. 125).

A expressão mais categórica dos “Novos Movimentos Sociais” são as ONGs; a emergência deste setor desacelera a força dos movimentos sociais populares e as ações sindicais, “pois as políticas integradoras exigem a interlocução com as organizações institucionalizadas” (GOHN, 2008, p. 297). As ONGs se efetivam enquanto parceiras do poder público, e

estabelecem, enquanto “modelo de desenvolvimento”, o que a autora chama de instauração da legitimação da exclusão como forma de integração, uma “exclusão integradora”.

Na contramão e por vezes andando junto, ainda “imersos” e frutos dos processos históricos das décadas anteriores, de luta dos movimentos e organizações sociais, a sociedade civil passa à construção de uma nova concepção de sociedade civil, emerge uma dimensão de cidadania, onde o conflito passa a ser reconhecido. De acordo com Gohn (2008):

Resgatam-se as regras de civilidade e de reciprocidade ao se reconhecer como detentores de direitos legítimos os novos interlocutores: grupos de favelados, de mulheres discriminadas, de crianças maltratadas, de ecologistas militantes, assiste-se, na sociedade brasileira, à recriação da esfera pública – o que leva alguns analistas a falarem em reinvenção da república (GOHN, 2008, p. 302).

Neste sentido, Gohn, vem situar que as ONGs, cidadãs e Movimentos Sociais “têm se revelado estruturas capazes de desempenhar papéis que as estruturas formais, substantivas, não têm conseguido exercer enquanto estruturas estatais, oficiais, criadas com o objetivo e a fim de atender a área social” (GOHN, 2008, p. 303).

Neste contexto, no Território da Borborema, emergem as ONGs e uma embrionária articulação sindical que daria vida, posteriormente, ao Polo Sindical da Borborema. Euzébio, que a partir de 1991 já não fazia mais parte do MST, ocupava, com mais alguns jovens, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Remígio, e dessa experiência ele narra:

Em 1993 a gente tinha os primeiros sindicatos filiados a CUT (Central Única dos Trabalhadores),

o de Remígio e o de Lagoa Seca, a gente ajudou a fundar a Articulação do Semiárido Paraibano, ajudamos a fundar o grupo Lua Cheia, que foi o embrião da ASA e a AS-PTA (Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa) já estava começando a chegar à região. A AS-PTA queria trabalhar com dois municípios pilotos, um na região mais do Brejo, outro mais na região da Borborema, ficando com Solânea e Remígio, foi quando mudamos a cara do sindicato, Eduardo era o presidente e nós éramos voluntários...

É a partir desses elementos que percebemos que a década de 1990 foi o berço de nascença de várias organizações, articulações e frentes de luta, que passaram a colaborar com outras perspectivas na história, outras histórias nascendo... No Território da Borborema, destaca-se o fortalecimento da ação sindical, a emergência de movimentos sociais de luta pela terra e as organizações em torno da agricultura familiar. Nesse contexto, onde já se somavam várias ações, como da Central Única dos Trabalhadores (CUT), das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), passam a atuar ONGs – como a Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA) e o Programa de Aplicação de Tecnologias Apropriadas (PATAC) - que dialogam com os princípios do Desenvolvimento Rural Sustentável, com a Agroecologia, e passam a contribuir com a construção de uma autonomia social, sendo construída uma aliança que levou a se constituir de grande importância para as dinâmicas locais do território (PIRAUX; BONNAL, 2009; ARAÚJO, 2014).

É diante de um contexto de luta e enfrentamento que passa a se estabelecer uma identidade territorial camponesa, a partir da articulação de sindicatos, serviços pastorais e organizações, com destaque para os sindicatos de

trabalhadores rurais de Remígio, Solânea e Lagoa Seca, que com o apoio da AS-PTA e por meio desta aliança passam a traçar estratégias que dialogam diretamente com as problemáticas da agricultura familiar na região, construindo uma articulação territorial que tinha pautas pensadas localmente. É a partir daí que surge o Polo Sindical da Borborema (SILVEIRA; FREIRE; DINIZ, 2010).

Além da AS-PTA - que foi fundada na Paraíba no ano de 1993 – outras organizações contribuíram para a construção dessa nova identidade no Território da Borborema, sendo nesse mesmo contexto que surgiu a Catequese Familiar, em 1995, na cidade de Solânea e o Coletivo de Educadores Populares do Agreste (CEPA), em 1997, na cidade de Remígio. Além destas, outras organizações e sindicatos se organizavam e passavam a desenvolver processos pautados em uma concepção agroecológica, de valorização dos camponeses e camponesas como protagonistas do conhecimento. É diante desse contexto que no estado da Paraíba, a microrregião da Borborema, num determinado tempo, tornou-se um berço que vem protagonizando a transição agroecológica, passando esse espaço a se consolidar pela atuação dos 15 sindicatos, distribuídos em 15 municípios.

Euzébio remonta um pouco da trajetória do STR de Remígio, em como se deu essa organização sindical no Território e como passa a ser assumida uma nova concepção de olhar para a organização sindical.

Aqui com o nosso sindicato, que quando começou, vinha de uma história muito sofrida da ditadura militar, uma história onde as pessoas não tinham o direito de se reunir, não tinham o direito de conversar e depois o sindicato passou a escrever uma outra história, uma história que precisou ser como um parto, de bastante

sofrimento, mas de alegria com os frutos que vieram... Nos anos 90 nós assumimos o nosso sindicato, nós com 22 anos, com 23 anos, nossa idade de juventude né, pessoas que para muitos mais velhos era desacreditado, para outros mais velhos, uma esperança, porque como a gente sabe existe os dois lados da moeda, num é? Quem não acreditava também não estava acreditando no sindicato, não era nos jovens que estavam lá... eles não acreditavam que o sindicato pudesse ter uma história diferente e hoje são pessoas que fazem parte dessa história também [...] uma história que começava a dizer: não, não, o sindicato não pode ser só dos homens; não pode ser só dos presidentes de associações, não pode ser só dos mais velhos... O sindicato precisa ser também dos mais velhos, dos presidentes, dos secretários, dos fiscais, do agricultor camponês, da agricultora camponesa, do jovem, da criança... Precisa ser de todos! Foi quando a gente começou a construir a identidade do “sindicato de todos” ... (Euzébio, camponês assentado da Reforma Agrária e sindicalista).

É essa força de articulação e ações concretas relatadas por Euzébio que passaram a alimentar a organização sindical que fundou o Polo Sindical da Borborema. Os sindicatos de Solânea, Lagoa Seca e Remígio já vinham caminhando por meio de uma lógica organizativa diferenciada e a partir daí passam a congregiar outros sindicatos, o que vai dando vida e unindo sujeitos em torno da bandeira de um desenvolvimento que tinha o foco na sustentabilidade do espaço e dos sujeitos que nele vivem, um desenvolvimento pautado na transição agroecológica.

A partir de 2001, o Polo Sindical da Borborema começou a organizar formações para a elaboração de um plano de desenvolvimento regional da agricultura familiar, em decorrência da realização de um diagnóstico participativo territorial na escala dos 15 municípios, com o apoio metodológico da AS-PTA, uma ONG local. A metodologia abrangia três ferramentas, que se tornaram clássicas: zoneamento agroecológico, tipologia dos sistemas de produção e estudo dos mercados rurais (SABOURIN, 2009, p. 161).

A articulação realizada na dinâmica do Polo Sindical da Borborema aconteceu na forma de experimentação e de dentro para fora, à medida que partiu de uma identificação participativa das atividades e contextos locais. O Polo Sindical da Borborema passou a “se apresentar como espaço político-organizativo unificador do conjunto das organizações da agricultura familiar em torno da construção de um projeto comum de desenvolvimento local e de promoção da Agroecologia” (SILVEIRA; FREIRE; DINIZ, 2010, p. 16).

De acordo com dados recentes, embasados nos escritos de Silveira, Diniz e Freire (2010) o Território acontece:

Formado por uma rede de 15 sindicatos de trabalhadoras e trabalhadores rurais (STRs), aproximadamente 150 associações comunitárias e uma organização regional de agricultores ecológicos, o Polo da Borborema vem apoiando redes locais de inovação agroecológica que articulam mais de 5 mil famílias agricultoras dos 15 municípios que conformam o Território da Borborema (SILVEIRA; FREIRE; DINIZ, 2010, p. 13).

Ao situar tais dinâmicas estabelecidas no Território Agroecológico da Borborema, a partir da classificação

determinada pelos sujeitos de tal contexto, Araújo (2014) aponta o misto de similaridades nas características desses espaços, ao tempo em que “singulariza e pluraliza” as autonomias desses contornos, comparando as características de tais territorialidades a uma colcha de retalhos, na qual cada território possui seu potencial e um vai complementando o outro, até formar o território como um todo, até “formar uma colcha” (ARAÚJO, 2014).

O que vem compondo esse espaço e formando essa colcha são práticas pautadas em uma nova lógica de interpretar a natureza e o uso que se faz dela. Para além de uma concepção “bucólica de convivência” a ideia que passou a ser construída por camponeses e camponesas no Território da Borborema se estabelece pela busca de autonomia em consonância com as proposituras que vêm articuladas às dimensões da convivência, da sustentabilidade e da Agroecologia, sejam elas nas dimensões: ecológica, social, econômica, cultural, política e ética.

Consideramos que esse processo vem se montando por meio de ações que possuem raízes em lutas seculares, como as de Padre Ibiapina no século XIX. O beato, a partir de suas articulações e práticas, recriou a maneira de enxergar a natureza semiáridiana, promovendo de fato ações pautadas na concepção que hoje chamamos de Convivência com o Semiárido Brasileiro e Agroecologia. Fragoso (1984) rememora esse movimento:

Era todo um método pedagógico em que o povo sertanejo era mobilizado para solucionar ele mesmo seus próprios problemas [...] O povo era arregimentado para construir em mutirão comunitário açudes, cisternas, estradas. Esse aproveitamento das “forças e recursos” do sertão, além de criar no povo um senso de

corresponsabilidade no seu próprio soerguimento, evitava, por outro lado, dependências econômicas de fora, as quais redundavam inevitavelmente em certa forma de “dominação” externa (FRAGOSO, 1984, p. 100-101).

É nesse contexto que as conquistas de hoje são resultados da luta e organização com raízes nas ações de Padre Ibiapina, que trazia diálogo e prática para a emancipação, por meio de um processo, que nele estava intrínseco, a lógica de transição, pois estes vinham pautados na autonomia e na sustentabilidade da natureza e do próprio sujeito, enquanto parte da natureza.

Inseridos nessas raízes históricas de interpretação do espaço e do papel de cada um enquanto promotor de lógicas sustentáveis é que se estabelecem as dinâmicas e ações de vários coletivos que hoje fazem uma leitura a partir da transição agroecológica.

Como já foi pontuado, o processo de transição é central na Agroecologia e este se estabelece e se justifica em meio a esse contexto de insustentabilidade que foi se promovendo no campo; desta forma se faz necessário que se atente para as seis dimensões já situadas anteriormente, para que seja possibilitada a sustentabilidade do agroecossistema, das relações dos sujeitos com o meio natural e da própria condição humana.

Piroux *et al.* (2012) destacam que o Brasil nos últimos vinte anos se constituiu enquanto berço de inúmeras experiências exitosas no que diz respeito à concepção de uma transição para a dinâmica agroecológica, com destaque para as várias experiências na região semiárida, mediante a lógica de convivência com o Semiárido, afirmando-se enquanto processos que vão na contramão das lógicas hegemônicas.

Essa transição vem acontecendo e formando esse mosaico no território por meio de inúmeras práticas, como é o caso da construção das cisternas, das barragens subterrâneas, dos tanques de pedra, produção de silagem, reestruturação/valorização de quintais produtivos, rede de viveiros, uma rede de 82 bancos de sementes comunitários, a construção dos fundos rotativos solidários, uma organização que é composta por oito feiras agroecológicas, dentre outros processos, como os da formação das comissões de mulheres, de jovens e de crianças.

Euzébio complementa:

É possível ter um sindicato diferente, mas só é diferente se a gente também der credibilidade e muitas vezes aceitar que aquele erro que vai acontecer ali, vai servir como uma educação nova e aí envolve a juventude, envolve as crianças e envolve os mais velhos... E hoje especificamente desde 2010, plantamos a semente do trabalho com jovens, graças a Deus conseguimos construir a história do sindicato dessa forma, para que os jovens pudessem está criando sua comissão com bastante autonomia, esse ano – 2016 – nós tivemos a feira da Juventude camponesa em Massaranduba e a Feira da Agroecologia dos jovens em Remígio junto com a I Marcha da Juventude, que nasceu aqui... Então, a gente precisa que outros sindicatos façam isso né, não só sindicatos, como também associações, como instituições... precisam acreditar nas pessoas! (Euzébio, camponês assentado da Reforma Agrária e sindicalista).

Esse mosaico social é representado por meio também das manifestações políticas, como “A I Marcha da Juventude

Camponesa”, realizada no ano de 2016, e “A Marcha pela Vida das Mulheres e pela Agroecologia” que está em sua VIII edição. Estas mobilizações se apresentam como fortes expressões que tomam as ruas para reafirmar a luta cotidiana das várias camponesas e camponeses presentes no Território Agroecológico da Borborema.

A I Marcha da Juventude Camponesa, que aconteceu na cidade de Remígio, no dia 27 de julho de 2016, apresentou-se como um marco, visto levar às ruas mais de mil jovens camponeses e camponesas deste Território. Esse processo se deu a partir da organização do Polo Sindical da Borborema que por meio de místicas, palavras de ordem, peça de teatro e dança apresentou um pouco dos vários “espaços” formativos nos quais esses jovens vêm consolidando suas práticas no campo da Agroecologia.

Todo o espaço da Marcha foi orientado pelos jovens, como pode ser observado na fotografia 1. Muitos desses, participantes da Residência Agrária, alguns que por muito tempo se invisibilizaram e foram invisibilizados, estavam ali gritando palavras de ordem, animavam outras centenas de jovens, afirmavam sua identidade e a fortaleciam frente a outros, que ali se faziam presentes. Uma das jovens relata:

A marcha foi onde eu encontrei minha liberdade, foi naquela marcha... porque assim, eu sou uma pessoa muito tímida, sempre fui muito tímida, eu não sabia dialogar... Mas depois que eu entrei nesse curso e que passei a entrar mais no Polo e as pessoas falarem fulana tu faz isso, faz isso, eu dizia eu não vou fazer isso não, que eu não tenho coragem, quando chegou na marcha, ninguém acreditava muito em mim, mas eu disse eu vou dar o meu melhor (Margarida, jovem camponesa).

Fotografia 1 - Marcha da Juventude Camponesa na luta pela Agroecologia



Percebe-se na fala da jovem, que a Marcha representa para ela um momento de libertação/emancipação, de afirmação enquanto “jovem que tem fala” e que aquele é o espaço de ser escutada, sendo um espaço também de aprendizagem e de resistência, à medida que os jovens colocam suas pautas e mostram para sociedade suas reivindicações.

No que concerne ao trabalho com os jovens, a Marcha é a culminância de outras ações que estavam sendo desenvolvidas. O trabalho com os jovens ainda é recente na dinâmica do Polo, mas já vem mostrando resultados e apontando para impactos significativos no contexto do Território. De acordo com o Relatório de Atividades do ano de 2010 da AS-PTA (2011):

O ano de 2010 foi especialmente importante no lançamento de uma dinâmica de formação e articulação de jovens rurais na região, com a realização do I Encontro da Juventude Camponesa

do Polo da Borborema com participação de mais de 100 jovens. O envolvimento progressivo de jovens nos processos de formação e experimentação promovidos pelo Polo, nos últimos anos, se contrastava com a ausência de um espaço articulador da juventude capaz de trazer para o debate a reflexão sobre suas especificidades e formas de inserção na agricultura familiar, e de favorecer a articulação da juventude como sujeito coletivo. O encontro abriu caminho para a constituição de uma comissão regional de jovens que assumiu a condução de um novo espaço de formação e experimentação dirigido ao fortalecimento da juventude rural e de suas estratégias de inserção social (AS-PTA, 2011, p. 15).

“Esta colcha” vai se formando também a partir das várias dinâmicas presentes no Território, que passa a se fortalecer por meio de políticas e programas, fortalecendo-se ainda mais mediante a implementação, a partir de 2003, do Programa dos Territórios Rurais de Identidade, da Secretaria de Desenvolvimento Territorial e Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA), sendo destacado por Silveira, Freire e Diniz (2010), que tal implementação só foi possível via a articulação já consolidada do Território Agroecológico da Borborema.

Ressaltamos que a noção de identidade está presente no Território da Borborema mesmo antes da implantação de políticas públicas e ações por meio da SDT e do MDA e que o próprio Território também vai para além das delimitações estabelecidas. Esse processo se deu por meio de uma construção histórica, de inserção, construção e fortalecimento de ações e movimentos.

Vale destacar, quanto à abordagem territorial, por meio do projeto geoeconômico de implantação do Programa de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PDSTR), que as propostas eram/são de “permitir a constituição de espaços de diálogos entre organizações locais, sociedade civil, municipalidades e serviços do Estado, de forma a levar facilmente em conta dinâmica territoriais, prioridades e especificidades das iniciativas dos atores locais” (SABOURIN, 2009, p. 154).

De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) do Território da Borborema, a partir da concepção da política de desenvolvimento territorial do MDA, em termos de números:

A população estimada presente no Território da Borborema-PB, de acordo com os dados do IBGE, no censo realizado no ano de 2007, se constituía por um contingente de 651.841 habitantes, sendo que neste mesmo ano 503.653 habitantes residiam na zona urbana e 148.188 habitantes na zona rural, correspondendo, respectivamente aos percentuais de 77,3 % e 22,7%. (PARAÍBA, 2010a, p. 19).

Esse dado aponta para um contingente significativo de pessoas que residem nas áreas camponesas, o que viabiliza a promoção de políticas e programas. Vale destacar que a divisão territorial a partir da dimensão geográfica e/ou política difere da concepção de Território Agroecológico, porém, segue como parâmetro.

A história do Território e dos sujeitos presentes nele se constrói cotidianamente. Os jovens camponeses que compõem esse espaço possuem desejos, medos e contextos que se assemelham aos de tantos outros jovens no Brasil; entretanto, possuem singularidades que ocorrem inerentes

a cada indivíduo e coletivo. Este “espaço” e suas nuances promovem dinâmicas que se afirmam com as resistências e articulações desses coletivos, como foi possível observar nesse breve relato que realizamos; suas articulações, entre os mais variados movimentos vêm promovendo a conquista de processos que desde meados de 1990 ganham notoriedade. Esses movimentos são marcados por transições, lutas, conquistas e resistências nos vários cantos do Território Agroecológico da Borborema e articulados pelos seus vários sujeitos.

O CURSO DE RESIDÊNCIA AGRÁRIA: BASE, CONTEXTO E INTENCIONALIDADES

ESTRUTURA E PEDAGOGIA DO CURSO DE RESIDÊNCIA AGRÁRIA JOVEM

Faz-se necessário discorrer sobre a estrutura tanto metodológica como prática do Residência Agrária Jovem. É importante estabelecer que compreendemos e vivenciamos na prática a construção de um processo que é singular, pois acontecia com sujeitos e espaços singulares. Esse fator é de extrema importância para compreendermos que esse processo não se configura a partir de uma metodologia específica, mas que bebeu na fonte de várias práticas e concepções, para estabelecer uma dinâmica para esse dado grupo.

É preciso destacar que nesse meio dois projetos aconteciam em consonância, um é o Juventude Rural: fortalecendo a inclusão produtiva na Zona da Mata e Brejo Paraibano e o outro é o intitulado “Formação Sócio-Histórica de Jovens Camponeses para Inovação Tecnológica no Semiárido Brasileiro”, o primeiro apelidado de “Projeto Brejo” e este último de “Projeto Semiárido”. Os cursos pertencem

a uma mesma chamada⁵ e foram destinados ao mesmo público, porém, a abrangência territorial se diferencia, além de algumas especificidades referentes aos conteúdos trabalhados no processo de formação. No que concerne aos objetivos da chamada, ficam estabelecidos:

1.1.2 - São objetivos desta chamada: a) apoiar projetos de capacitação profissional e extensão tecnológica e inovadora de jovens de 15 a 29 anos, estudantes de nível médio, que visem contribuir significativamente para o desenvolvimento dos assentamentos de Reforma Agrária, da agricultura familiar e comunidades tradicionais, com foco na inovação tecnológica que desenvolva ações de experimentação, validação e disponibilização participativa de tecnologias apropriadas ao desenvolvimento dos assentamentos do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, comunidades tradicionais, extrativistas e agricultura familiar; b) apoiar projetos que objetivam contribuir para a formação de jovens de 15 a 29 anos, a produção de conhecimentos, a capacitação técnico-profissional, a produção e disseminação de tecnologias sociais, considerando os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação do Campo e do Pronera (7.352/2010), da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010) e do Programa de Fortalecimento da Autonomia Econômica e Social da Juventude Rural da Secretaria Nacional de Juventude da

5 Chamada CNPq n.19/2014 – Fortalecimento da Juventude Rural, com recursos do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI, Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA/INCRA e Secretaria Nacional de Juventude - SNJ e operacionalizado pelo CNPq

Assim, os projetos tinham a competência de contribuir com a formação, tanto técnica como teórica no âmbito da produção do conhecimento voltado para o entendimento das conjunturas existentes no campo e com uma formação para a busca da autonomia dos jovens em seus contextos sociais. Estas propostas estariam em consonância com as orientações e objetivos contidos no Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), no PRONERA e em outras políticas e programas.

Bem como, acrescentamos que essa proposta também vem vinculada às concepções estabelecidas nas Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo (Resolução CNE/CEB, de 3/4/2002), que por sua vez aponta que a educação deve estar vinculada à identidade dos educandos e educandas, aos saberes, memórias e territórios ocupados por eles. Desta forma, as propostas estabelecidas no decorrer do projeto se ancoram em proposições legais, que foram frutos de lutas dos sujeitos que estão – ou não – no campo.

Assim, é diante de tais pontualidades, estabelecidas na chamada nº 19/2014 que se configuraram as propostas e os objetivos de ambos os projetos. Vale destacar que estamos lidando com dois projetos que se estabeleceram para territórios distintos, porém, esses territórios se entrelaçam, visto que existe uma diversidade de micro fatores (clima, fauna, flora, precipitação pluviométrica) que influenciam na configuração ambiental de tais espaços geográficos; sendo assim, existem especificidades, mas existem muitas singularidades nas similaridades.

Mesmo diante de tais especificidades, referentes às distintas configurações no que diz respeito à inserção

territorial de cada projeto, foi possível desenvolver em conjunto muitos conteúdos programáticos das etapas. Foram encontradas algumas fragilidades no decorrer do processo, sendo necessário uma reorientação, no contexto mais conteudista, para atender às necessidades de cada grupo.

Essa “reordenação pedagógica” aconteceu em consequência das problemáticas que foram se apresentando na própria prática, a medida que vinha se construindo uma concepção de agregar as duas turmas no mesmo espaço. Vista a funcionalidade, a troca de saberes e a própria formação dos facilitadores, percebeu-se, ao mesmo tempo, que no decorrer do processo algumas especificidades estariam sendo invisibilizadas ou podemos denominar de “negligenciadas”, o que levou a essa reordenação, possibilitando a separação das turmas em alguns momentos do processo, como ocorria no caso dos intercâmbios. Os intercâmbios eram diferentes para as turmas; uma ia para uma realidade mais de práticas voltadas para convivência com o Semiárido e outra seguia para o manejo de agroecossistemas em áreas de brejo. Vale destacar que as duas experiências traziam características similares, a exemplo do uso de tecnologias sociais, manejo sustentável da água e outras.

Cada projeto era formado por um coordenador e uma coordenadora, alguns bolsistas e vários membros da coordenação dos dois cursos formaram uma única Coordenação Política e Pedagógica (CPP), que possuía a responsabilidade de tomar decisões e definir o planejamento de ambos os cursos. Cabia à CPP a função de planejamento, orientação e discussão em torno do que seria trabalhado e de como seriam efetivadas as ações; ainda, era responsável pelas questões referentes à estrutura e direcionamento financeiro do projeto, em suma, todas as instâncias de organicidade, administração e de caráter pedagógico. A CPP contou com a participação de bolsistas de distintas

áreas de conhecimento, sendo formada por profissionais que vão desde a base técnica/produtiva até a pedagógica/social (assistente social, historiadores, agroecólogos, agrônomos, pedagogas e licenciadas em Ciências Agrárias), entre coordenadores e bolsistas, contávamos em média com 15 pessoas, além de toda a equipe do Centro de Formação Elizabeth e João Pedro Teixeira, que possuía cozinheiras, cirandeiras, apoio na infraestrutura, motoristas e vários colaboradores que acompanharam e deram suporte aos cursos.

Além destes grupos de organicidade, os cursos contavam com parcerias, visto a importância destas na emergência de cursos voltados para a realidade camponesa e frente aos esforços e articulações dos movimentos sociais e de tais organizações para que o processo contasse com uma gestão mais democrática, percebendo-se a busca dos coordenadores e da CPP em estabelecer prerrogativas que estivessem em sintonia com os objetivos do PRONERA. Estes parceiros contribuíram desde o processo seletivo até a formação e acompanhamento em campo prático.

Essa articulação aconteceu por meio dos vínculos, com entidades e algumas organizações: como as prestadoras de serviços de assistência técnica – Cooperativa de Prestação de Serviços Técnicos da Reforma Agrária da Paraíba (COOPTERA), a Cooperativa da Agricultura e Serviços Técnicos do Litoral Sul Paraibano (COASP) e o Instituto Penha/Margarida (IPEMA) -; com a articulação sindical representada pelo Polo Sindical da Borborema; com as ONGs como a Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (ASPTA); e com movimentos como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Comissão da Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dentre outros.

Tais parcerias foram de suma importância para a articulação tanto no processo inicial do curso, a exemplo do processo seletivo, visto que foram a ponte de mobilização e articulação dos jovens em campo, como do processo formativo como um todo, dado que muitos parceiros participaram como educadores no decorrer do processo.

No que concerne ao campo pedagógico foi promovido um diálogo permanente junto à própria dinâmica do movimento, a chamada Pedagogia do Movimento. Com relação à matriz pedagógica compartilhamos das concepções apontadas por Caldart (2004b) na *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, em que a autora afirma:

O movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação do sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado (CALDART, 2004b, p. 329).

Desta forma, a Pedagogia do Movimento bebe em várias fontes para se constituir, ancora-se na Pedagogia da Esperança, na Pedagogia da Autonomia... como dialogava Paulo Freire. A autora situa que a Pedagogia do Movimento se constrói por suas intencionalidades, que se apresentam por meio da luta pela terra, pelo trabalho - enquanto princípio educativo - e como uma luta de classe, ambas as perspectivas embasadas na formação humana dos sujeitos, dos sujeitos coletivos, que ela chama de coletividade em

movimento (CALDART, 2012a). Esse processo de coletividade foi o que perpassou toda a conjuntura formativa do Residência Agrária, desde a seleção dos educandos até o processo educativo em si. Assim, sua base se aporta em várias pedagogias e intencionalidades, como veremos no próximo tópico.

Mediante estes princípios vai se dando a lógica do curso, que foi dividido em duas turmas – 2015 e 2016 –, com média 30 jovens em cada ano, destinado à participação de jovens entre 15 e 29 anos, que já finalizaram o ensino médio e são oriundos de acampamentos, assentamentos da Reforma Agrária, de comunidades tradicionais e da Agricultura Familiar do Litoral, Brejo e Borborema do estado da Paraíba.

Em caráter de síntese, um dos princípios de tal processo é proporcionar a formação de jovens para o desenvolvimento de técnicas sustentáveis e inovadoras, baseadas nos princípios da Agroecologia e do desenvolvimento sustentável, para a convivência com respeito aos processos produtivos e ambientais, que por meio dessa lógica se congreguem possibilidades inerentes à conjuntura socioeconômica desses sujeitos em seus espaços. E que estes sejam espaços e lugares de luta, de produção, de cultura ou de lazer, configurem-se como territórios de aprendizagem e de trocas para a sociabilização dos saberes com outras juventudes que dali façam e sejam partes.

Tais concepções dão caminho ao processo, que se dividiu em “oito momentos” em cada ano, cada período pensado com dois tempos educativos. No intervalo entre o Tempo Escola (TE) acontecia o Tempo Comunidade (TC) onde é acompanhada a prática dos jovens no retorno para seus espaços: acampamentos, assentamentos e comunidades tradicionais. Interpretamos que “estes tempos” em si, entrelaçam-se, sendo assim uma continuidade, onde a escola é comunidade e a comunidade é também escola,

em meio a contextos nos quais ambos congregam o caráter educativo, a dimensão pedagógica e a metodologia participativa do grupo.

Esses tempos estão contemplados na lógica da Pedagogia da Alternância, que se configura na principal metodologia utilizada na maioria dos cursos do PRONERA. Esta metodologia vem respaldada pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que institui em seu Art. 7º as seguintes diretrizes, quanto ao desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo:

I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e **III** - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (BRASIL, 2010, Art. 7º).

A título de contextualização, dialogamos com uma breve localização conceitual, onde Nosella (2012) situa o aparecimento da Pedagogia da Alternância, enfatizando que esta possui raízes na primeira *Maison Familiale*, a “Casa da Família Agrícola” francesa fundada pelo padre Granereau. Ainda, enquanto abordagem relacionada à Pedagogia da Alternância, Nosella (2012) sintetiza que:

A “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural. Seus princípios básicos podem ser assim enunciados:

- 1.** responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
- 2.** articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
- 3.** alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural (NOSELLA, 2012, p. 29-30).

No que diz respeito aos processos das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, estas já surgem com a perspectiva da alternância como principal metodologia, que emerge da necessidade de respeito aos sujeitos camponeses e à sua vida no campo, visto que prezam pela adequação do calendário aos ciclos da lógica camponesa, como o plantio e a colheita, épocas de chuvas e outras especificidades.

Ribeiro (2010) situa que a proposta pedagógica de alternância, que se firma a partir das experiências das CFRs e EFAs, fortalece-se frente às concepções de liberdade, autonomia e emancipação. A autora deixa evidente que tal pedagogia proporciona aos sujeitos participantes a possibilidade de voltar o olhar para a realidade deles; entretanto, esse processo deve partir de reflexões frente a seus cotidianos, atuando de maneira que se distanciem, analisem e questionem, para compreenderem quem realmente são.

Duffaure (1985) *apud* Ribeiro (2010, p. 345) aponta três condições, a partir da concepção de uma educação permanente, seriam elas: “o compromisso pessoal do educando que organiza o seu projeto de formação; o trabalho em grupo porque é no grupo que ocorrem as mudanças; a consideração do contexto onde se realiza a educação”.

A educação por meio da alternância propõe uma conexão prática à valorização dos conhecimentos que emergem dos contextos dos educandos e educandas participantes do processo, parte de compreender o ensinar-aprender sem negar as especificidades.

Destacamos a organização por Núcleo de Base (NB), a mística como elemento base na formação, a interação dos estudantes nas atividades do Tempo Escola, a organicidade do estudo, a utilização do caderno de campo, as análises dos processos, dentre outros elementos sobre os quais iremos dialogar mais à frente.

O “PROJETO BREJO” E SEUS SUJEITOS

O projeto Juventude Rural: fortalecendo a inclusão produtiva na Zona da Mata e Brejo Paraibano, “Projeto Brejo”, contou nesses três anos com duas turmas, uma que ocorreu de 2015 a 2016 e a outra que foi de 2016 a 2017. Foram selecionados 34 jovens no ano de 2015 e 24 jovens, no ano de 2016, estes oriundos de 20 municípios do estado da Paraíba, distribuídos em acampamentos, assentamentos, comunidades camponesas e comunidades tradicionais, concentrados nos territórios da Zona da Mata Norte e Sul, Piemonte e Borborema.

É diante desse contingente que vamos esboçar brevemente uma “caracterização”, apresentando quem são

esses sujeitos, que espaços eles ocupam e que concepções os trouxeram de encontro a essa dinâmica, a partir de alguns indícios da inserção enquanto pesquisadora nos processos formativos e por meio de alguns documentos a que tivemos acesso, como relatórios e redações. Esse processo de compreensão se faz necessário para o entendimento da própria lógica formativa e de suas especificidades e intencionalidades.

Destarte, no processo seletivo orientado pela CPP, optou-se por selecioná-los com foco na identificação que os mesmos tinham, *a priori*, com os princípios nos quais se pautava o projeto/curso. Além das questões burocráticas⁶ necessárias aos procedimentos, optou-se pela realização de uma redação que tinha como tema Juventude e Agroecologia. O tema se orientou pela estratégia de chamar a atenção para o próprio público, jovens que enfrentam situações específicas em seus espaços, inerentes à lógica camponesa, atrelado à Agroecologia, como ciência orientadora dos processos metodológicos, pedagógicos e práticos da Residência Agrária.

O direcionamento da temática pode ter beneficiado alguns jovens que já tinham determinada discussão nessa perspectiva, como poderia ter sido o contrário se tivesse sido escolhida outra temática; mas, o que se percebe é que a participação em alguns espaços específicos, como nos movimentos sociais, em formações oferecidas pelas universidades, proporcionou a tais jovens mais propriedade para tratar sobre o tema.

Percebe-se na própria conjuntura do processo seletivo, que a direção seria a seleção de jovens que realmente

⁶ Denominamos de *questões burocráticas* consideramos as especificidades relacionadas à idade, gênero, inserção em dinâmicas e em territórios, dentre outros aspectos.

tivessem certos conhecimentos sobre a proposta do curso e algum “posicionamento crítico” com relação à condição do “ser um jovem camponês”, possuindo uma mínima relação com as temáticas apontadas.

Foi mediante a produção desses textos que traçamos um sucinto “desenho” com foco nos grupos que participaram do processo. Nesse desenho foi possível identificar por meio de algumas palavras-chaves⁷ contidas nas redações⁸, como os grupos percebiam as discussões voltadas para o tema Agroecologia e Juventude e como eles se percebiam em seus espaços a partir desse diálogo.

Ressaltar as notoriedades estabelecidas pelos educandos e educandas em seus passos iniciais nesse processo, dá a possibilidade de reconstruir um percurso histórico do que esses sujeitos estabeleciam enquanto prioridades nas suas dinâmicas.

Nos quadros 1 e 2, é possível observar, a partir de um levantamento realizado por meio da leitura das redações, algumas percepções apontadas por eles, ressaltando que tais temáticas englobam citações que foram mais específicas e que inserimos em temáticas mais gerais. O destaque principal em ambas as turmas foi para a “Agroecologia como matriz e o cuidado com o ecossistema”, onde se estabeleceu a discussão em torno de processos mais saudáveis no que concerne ao cuidado com o meio ambiente, apontando a Agroecologia enquanto sustentáculo de práticas e ações.

⁷ Consideramos *palavras-chaves* as principais percepções apontadas pelos educandos e educandas no que se refere aos conflitos vivenciados em seus territórios.

⁸ A partir de cada redação foi feito um levantamento dos principais temas abordados, alguns jovens situam três problemáticas por exemplo; desta forma, o gráfico não se refere às colocações mediante o número de jovens, mas sim, ao número de “percepções” inseridas pelos jovens em cada redação.

Quadro 1 - Percepções extraídas das redações elaboradas pelos educandos e educandas da turma 2015

Percepções	Nº de citações
Agroecologia como matriz e o cuidado com o ecossistema	46
Resistência e perspectivas de futuro para os jovens	24
Formação e políticas inclusivas para possibilidade de permanência dos jovens no campo	22
Autonomia, participação, valorização e fortalecimento da identidade dos jovens camponeses	21
Soberania e segurança alimentar e nutricional	20
Ressignificação/valorização da identidade, prática e saberes camponeses	19
Acesso a uma educação contextualizada para a juventude do campo	19
Os jovens e os espaços de luta e articulação	15
Convivência e inserção de práticas alternativas	10
Uma economia sustentável para os jovens e para o agroecossistema	9
Trabalho para juventude (do campo e da cidade) na dimensão da agroecologia	2
Respeito às relações de gênero	2

Já no quadro 2, da turma 2016, existe uma centralidade com relação às questões relacionadas à condição do jovem. Chama a atenção como as abordagens realizadas por eles colocam em evidência o percurso que a juventude camponesa vem desenvolvendo em seus espaços e o fortalecimento que está se efetivando diante das bandeiras que estão sendo levantadas por eles. Esse fator emerge como evidência da participação desses sujeitos, que estão inseridos nos espaços de luta, em seus movimentos, sindicatos e outros.

Quadro 2 - Percepções extraídas das redações elaboradas pelos educandos e educandas da turma 2016

Percepções	Nº de citações
Agroecologia como matriz e o cuidado com o ecossistema	49
Formação e políticas inclusivas para possibilidade de permanência dos jovens no campo	19
Os jovens e os espaços de luta e articulação	18
Convivência e inserção de práticas alternativas	17
Protagonismo dos jovens no campo	16
Autonomia, participação, valorização e fortalecimento da identidade dos jovens camponeses	10
Soberania e segurança alimentar e nutricional	9
Trabalho para juventude (do campo e da cidade) na dimensão da agroecologia	9
Acesso a uma educação contextualizada para a juventude do campo e da cidade	7
A participação das mulheres	4
Resistência	4

Frente a estas percepções é possível identificar que os grupos possuem especificidades que ocorriam inerentes ao próprio processo formativo, que se deu em tempos diferenciados, porém, que se materializavam frente às cotidianidades desses sujeitos em seus lugares. Cada um emerge de meios sociais singulares e carregam anseios e expectativas que se apresentam em diálogo com suas construções históricas.

As percepções apontadas por eles buscam dialogar no campo das afirmações e proposituras que estão em consonância com o que estabelecem como problemáticas, posteriormente. Eles buscam aqui situar uma saída, tanto para o território camponês, como para os jovens enquanto sujeitos de direitos. A saída apontada pelos educandos e educandas se encontra na Agroecologia como matriz dos processos

estabelecidos nesses espaços, propondo uma reestruturação por meio de práticas alternativas, convivência com respeito aos limites da natureza na tentativa de consolidar a proposta de uma educação contextualizada.

Para tanto, eles enfatizam a necessidade, em seus aspectos mais gerais, da criação de possibilidades para os jovens do campo, mesmo ressaltando que vários espaços estão sendo ocupados; entretanto, percebem que existe uma busca por autonomia, participação, valorização e fortalecimento de uma identidade e que é essa afirmação que guiará a permanência e o reconhecimento de cada um enquanto sujeito e de seus territórios.

Esses sujeitos e espaços são marcados por alguns contextos específicos, alguns pontos, se configuram como ainda “tímidos” nas redações, como quando se tratou das relações de gênero e da participação das mulheres, que como pode ser observado no quadro 1, foi pouco abordado pelos educandos e educandas. Stropasolas (2006), em estudos realizados no sul do Brasil, aponta as relações de gênero e de geração como os principais fatores de tensão no campo, o autor aponta como se estabelecem as relações hierárquicas entre os camponeses, onde as mulheres ocupam sempre o lugar de esposas, filhas, irmãs, ajudantes dentre outros papéis secundários.

É esse conjunto que vem guiando a migração de muitas mulheres e a masculinização do campo. “Os rapazes projetam futuro na agricultura, enquanto as moças, pelo descontentamento com a sua situação, sonham com outras perspectivas profissionais”. Por este prisma, o autor concorda que a migração é uma das principais problemáticas no “rural”, entretanto, que não seria esse fator a “causa imediata do possível comprometimento social da agricultura familiar” ou do que ele chama de “destruição do tecido social das comunidades rurais” (STROPASOLAS, 2006, p. 21-23). O fator migração é um ponto destacado nas problemáticas,

como é possível ver adiante; entretanto, não se estabelece uma relação direta com as relações de gênero, mas com outros fatores, como a “falta de oportunidades no campo”.

As problemáticas estão contidas nos quadros 3 e 4. As matrizes que sistematizamos e que foram estabelecidas por eles se centralizam na preocupação em torno de dois fatores específicos. O primeiro é referente às ações contra o meio ambiente, com destaque para o avanço do agronegócio e o conseqüente desequilíbrio ambiental que vem ocasionado pela imposição de pacotes, estes, heranças da Revolução Verde, como é o caso do uso indiscriminado de agrotóxicos. É possível identificar uma demasiada preocupação dos educandos e educandas com relação ao futuro, em como as ações de hoje vão refletir para as futuras gerações, principalmente na sustentabilidade ambiental e oferta de alimentos.

Quadro 3 - Problemáticas extraídas das redações elaboradas pelos educandos e educandas da turma 2015

Problemáticas	Nº de citações
A exploração e o desequilíbrio ambiental	31
Escassez de trabalho e políticas para os jovens do campo	15
Migração x participação dos jovens	13
Formação desconectada e falta de acesso às universidades	7
Falta de responsabilidade com as futuras gerações	5
Agronegócio	4
Violência e criminalidade	3
Desvalorização da agricultura familiar	3
A influência tecnológica e midiática	2
Invisibilidade da juventude do campo	2
Visão estereotipada do campo	2

Quadro 4 - Problemáticas extraídas das redações elaboradas pelos educandos e educandas da turma 2016

Problemáticas	Nº de citações
Falta de investimento em políticas e projetos para os jovens do campo	20
Formação desconectada e falta de acesso às universidades	15
A exploração e o desequilíbrio ambiental	14
Migração dos jovens	11
Agronegócio	9
Invisibilidade da juventude do campo	9
A influência tecnológica e midiática	7
Ameaça à soberania e segurança alimentar	4
Falta de autonomia econômica dos jovens	4
Falta reforma agrária efetiva	4
Visão estereotipada do campo	2
A lógica capitalista instituída para a juventude	1

Esse ponto é de extrema relevância, porém não condiciona maior visibilidade na escrita das redações como a própria condição de ser um jovem camponês. As pontualidades estabelecidas, em sua quase totalidade, entrelaçam a vida, futuro e perspectivas do próprio sujeito enquanto segmento que enfrenta desafios e vêm se afirmando perante vários conflitos.

As declarações estabelecidas nas problemáticas soam em tom de denúncia e de cobrança. A denúncia indica a invisibilidade, afirma a falta de políticas, aponta a escassez de trabalho como geração de renda. Estes, como tantos outros jovens, “denunciam” um campo que não é feito para eles, que não os enxerga, que os expulsa, denunciando a migração e o envolvimento com a criminalidade. Denunciam sutilmente que isso é resultado de um processo educativo que

se afasta deles, que vem imposto e desconectado de suas realidades, de suas cotidianidades.

A partir destas denúncias e das cobranças por efetivas ações para esses sujeitos, que buscam autonomia, respeito e possibilidades (trabalho, educação, lazer) que vêm orientando um novo redimensionamento nas políticas e na concepção de como olhar para as juventudes camponesas, estudos realizados por Stropasolas (2006) situam que existe uma determinada mudança, impulsionada recentemente a essa categoria, enfatizando que:

Raramente considerados até recentemente, os valores, visões de mundo e demandas dos jovens rurais começam a inquietar as instituições de pesquisa, a esfera pública e as entidades representativas, e a omissão está se tornando desconfortável aos profissionais que trabalham diretamente com esta população, pela falta de perspectivas e espaços nos marcos dos modelos culturais e políticos vigentes nos quadros institucionais oficiais (STROPASOLAS, 2006, p. 23).

É nesses desconfortos que se assentam os pontos estabelecidos nas redações, eles emergem de situações concretas, antes invisíveis, ou não priorizados. Hoje, não tratados como “prioridades”, porém, como existentes e minimamente “reconhecidos” (quadros 3 e 4).

Os desconfortos apontados e sinalizados por eles serviram de subsídio para identificar como se constrói e/ou se resignificam as concepções desses jovens posteriormente ao processo formativo, estabelecendo um caminho para guiar nossos passos iniciais e para entender nossos próximos passos, à medida que pudemos enxergar, sucintamente, como eles enxergavam determinados temas e como condicionavam determinadas situações, como a da própria

condição de ser um jovem camponês e da Agroecologia como uma nova abordagem para o campo.

Além das redações tivemos acesso aos documentos do processo seletivo, que apontam para algumas especificidades do grupo de educandos e educandas, e, assim, faremos alguns destaques. Um deles diz respeito à faixa etária (gráfico 1); Percebe-se que existe certa homogeneidade na participação entre as faixas etárias de 17 a 25 anos, isso ocorre em ambas as turmas.

Em termos gerais não é possível apontar um perfil dos grupos que participaram dos processos, dada a diversidade de sujeitos que compunham esse conjunto. Entretanto, por este prisma, pode-se observar dados que levam à discussão de alguns aspectos desses sujeitos.

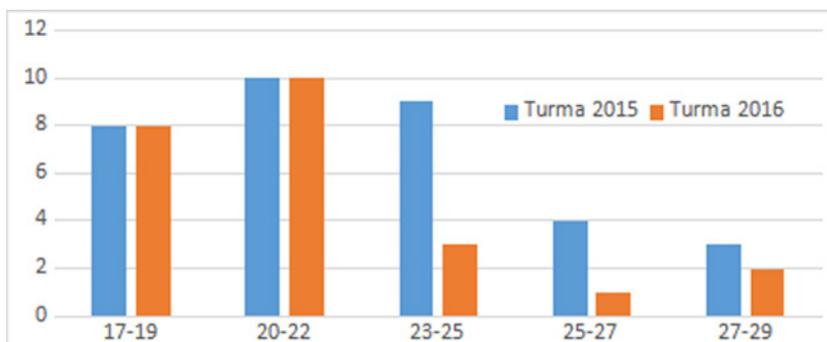


Gráfico 1 - Distribuição dos jovens por faixa etária.

Em suma, contamos com um grupo de jovens, entre a faixa etária de 17 e 29 anos, todos residentes no campo, alguns com vivência urbana, como é o caso dos jovens acampados e assentados recentemente; outros são filhos e filhas de camponeses e estão desde que nasceram na terra, outros não vivenciaram a luta e outros residem em comunidades

tradicionais. Em sua totalidade são ligados a algum movimento, organização sindical e/ou pastoral.

Ao confrontar o que encontramos nas preocupações de tais grupos nos quadros de “perspectivas e problemáticas” apontadas nas discussões anteriores, alguns fatores merecem destaque. Percebe-se que contamos com grupo de “jovens mais jovens”, considerando que a maior participação nas turmas está entre 17 e 22 anos; assim, os apontamentos apresentados por eles em “percepções e problemáticas” fortalecem um teor de preocupação com relação à posição que vêm ocupando, as políticas e programas para os jovens do campo e as frentes de luta que se fortalecem com ação desta categoria enquanto sujeito político.

Neste sentido, percebe-se que estes números nos direcionam a apontar que a inserção no curso veio por meio de alguns fatores específicos, como a busca de uma formação complementar para quem não está em cursos técnicos e de nível superior, como um espaço paralelo às opções que estes sujeitos encontram para se inserirem e se qualificarem, ou até para ingressar no mercado de trabalho, seja para a produção no campo, seja pela já inserção nos movimentos, na militância, por estes e inúmeros outros fatores que podem levar à procura dessa formação.

Entretanto, para além de todos esses fatores, que estão dados enquanto “possibilidades”, estes jovens trazem *a priori* a condição de jovem camponês que se preocupa com os condicionantes que se apresentam no campo enquanto um espaço que também é de “propriedade” deles. Foi possível essa observação a partir da leitura das redações onde chamaram a atenção os temas voltados para a juventude, envolvendo a discussão de “migração”, “participação” e “falta de formação adequada e de investimentos” para tal público.

Além de tais dados, vale destacar, que na primeira turma, dos 34 jovens, 22 são mulheres e 12 são homens, já a segunda contou com o ingresso de 24 jovens, sendo 17 mulheres e 7 homens. Um dos requisitos estabelecidos *a priori* pela CPP foi o da equidade de gênero; entretanto, o número de mulheres inscritas foi bem superior ao de homens, refletindo desta forma no resultado final. Este ponto chama atenção para a ocupação dos espaços pelas mulheres e para as discussões de gênero no espaço camponês.

Essa discussão já foi iniciada anteriormente; entretanto, vale destacar que alguns estudos realizados por Eliza Guaraná de Castro vêm apontando para a reflexão de que “O campo está se masculinizando”. Stropasolas (2007, p. 286) destaca que temos um campo com “possibilidade de desenvolvimento de projetos de vida para os filhos homens”:

A vida no campo é mais atraente para os rapazes que para as moças. Se aqueles herdarem terra ou têm apoio para levar adiante atividades produtivas, podem elaborar projetos de vida que são alternativas válidas em relação à migração para a cidade (STROPASOLAS, 2007, p. 286).

Em contrapartida, as mulheres ficam submetidas a seguirem esposos, pais ou irmãos, atuando como coadjuvantes em projetos de vida que não são delas, elas “apenas ajudam” nas construções. Essas situações não são raras e causam a saída de grande parte das mulheres do campo. “Existe uma migração juvenil seletiva, frente às relações sociais desiguais e excludentes na agricultura e esta abordagem é pauta de grande parte dos estudos e pesquisas” (STROPASOLAS, 2007), desenvolvidas no Brasil. Entretanto essa realidade vem sendo redimensionada, já que são apenas ajudantes no campo, as mulheres buscam outros

espaços, como os de formação; neste sentido, o número expressivo de mulheres nas turmas pode ser analisado a partir de tais proposituras.

Refletindo com base nos apontamentos situados pelos educandos e educandas nas redações, afirmamos que este estudo compreende as problemáticas enfrentadas nas conjunturas inerentes às vivências no universo camponês. Buscamos reafirmar também por outra ótica, atrelada à concepção de sujeitos que migram, mas que estão se construindo possibilidades de ficar, de perceber as jovens mulheres que são inviabilizadas, mas também de dar voz às jovens mulheres que estão nas Marchas, na luta, na formação e no campo. Não pretendemos aqui invisibilizar ou negligenciar as precarizações e conflitos no campo, mas compreender como alguns processos possibilitam a ressignificação e passam a construir possibilidades para jovens camponeses.

O CURSO: INTENCIONALIDADES, PRÁTICAS E CONTEXTOS EDUCATIVOS

O ambiente educativo é marcado por intencionalidades pedagógicas libertadoras; estas se consubstanciam frente a um sentido político e de base contra-hegemônica, no sentido justamente de contrapor as lógicas que passam a impor relações verticalizadas nos processos educativos, onde estudantes recebem conteúdos pré-estabelecidos com propostas impositivas, perante a falta de diálogo entre escola, comunidade e sociedade, como ainda acontece em parte do ensino escolar.

Nesta reflexão, essas intencionalidades possuem um caráter horizontalizado, ou pelo menos se apresentam nesse sentido, com essa intencionalidade, onde a construção

das propostas se agrega ao modo de enxergar as relações educativas frente à desconstrução ou podemos chamar de descolonização de saberes defronte teorias e processos que “não emancipam”. É essa desconstrução que passa a ser estabelecida pelo grupo de educadores e coordenadores ao conceber, desde a metodologia até os conteúdos trabalhados no decorrer da formação. Agregar de sentido a aprendizagem, que vai para além de um movimento “conteudista” ou até mesmo de cunho absolutamente prático, é um dos principais focos e desafios nesse processo.

Percebeu-se, com a relação participativa junto ao grupo, que o processo do Residência Agrária tem por base o “cuidado” em planejar um conjunto de conteúdos, práticas metodológicas e pedagógicas, que venham dar conta de romper com paradigmas e concepções pré-estabelecidas e até mesmo arraigadas em alguns sujeitos e processos educativos, passando a dialogar com uma lógica pautada em uma práxis emancipadora, libertadora, de empoderamento, contra-hegemônica.

Caldart *et al.* (2013) apontam que:

[...] requer construir métodos específicos de trabalhar com a apropriação dos conhecimentos formais ou teóricos [...] Entendemos que uma pessoa não altera ou consolida sua visão de mundo apenas porque se apropria de ideias; é o encontro das ideias com a mudança de práticas ou de vivências, materiais, objetivas ou, dito de outra forma, é a relação entre teoria e prática que incide na visão de mundo (CALDART *et al.*, 2013, p. 268).

A propositura reflexiva de ver e interpretar determinados contextos e situações se agrega às correntes teóricas embasadas pelas concepções freireanas, que buscam

preencher de sentido e significado o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a contextualização, a valorização do saber do outro e a emancipação a partir de práxis emancipadoras, libertadoras, são elementos chaves nesse processo.

Corroborando com esta abordagem e esclarecendo alguns pontos, Freire (1987) elucida:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática [...] Por outro lado, se o momento já é o de ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. A não ser assim, a ação é puro ativismo. [...] A ação política junto aos oprimidos tem de ser no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles (FREIRE, 1987, p. 29-30).

O autor ainda atenta para o fato de que:

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles [...] Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar

por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização (FREIRE, 1987, p. 30).

As proposições de Freire provocam a reflexão no âmbito de uma formação que leva ao caminho da tomada de consciência, mas alerta para que esse processo não se estabeleça como um espelho de um modelo educativo que deposita, impõe ou doa, pois esta não é a intencionalidade para a libertação e sim para uma “camuflagem”.

No tocante à prática pedagógica do Residência Agrária, essa seria uma das principais responsabilidades; entretanto, o processo acompanhado não possibilitou uma leitura tão profunda e que leve a percepções freireanas tão concretas nos seus resultantes. Considera-se que minimamente existiu uma preocupação com a escolha da equipe, a qual contava com alguns intelectuais que buscam dialogar com proposituras pautadas na Educação Popular e na possibilidade de um campo dialógico para a construção do conhecimento.

Buscou-se, na formação da equipe, estabelecer um equilíbrio entre membros da universidade e dos movimentos sociais. Esse equilíbrio foi se efetivando, construindo-se no decorrer dos processos, e neste sentido, refletiam na construção das propostas, sempre discutidas e avaliadas nas reuniões da CPP.

Assim, a contextualização foi o princípio articulador da prática formativa, perceber como vai se costurando o contexto educativo, que se agrega aos contextos locais de cada educanda e educando, é um encontro com uma educação contextualizada que emerge e se efetiva naquele espaço. Exemplos, práticas e simbologias presentes nas aulas, são retirados da experiência de cada sujeito e dos contextos locais.

Kuster e Mattos (2004) apontam:

O conhecimento só tem sentido quando situado no contexto, ou seja, faz-se necessário situar informações e dados no contexto para que estes adquiram sentido. A ausência da contextualização torna o processo cognitivo insuficiente, pois as condutas se aprendem, e são aprendidas em um ambiente, e todos os ambientes têm capacidade de educar se soubermos percebê-los e nos relacionar com eles significativamente (KUSTER; MATTOS, 2004, p. 22).

A valorização do saber do outro e a construção a partir e com o saber desse outro, é isso que se constrói nesse processo, ao identificar que quando se trata da temática “relações de trabalho” Maria do Céu tem voz, e ela diz: “Plantava algodão e milho de meia. Quando ia colher eles jogavam o bicho. A minha realidade, casa de taipa. A gente lembra o sofrimento que passou e hoje meu pai deixa meus tios e primos plantar, porque sabe que é difícil e como foi ruim” (Maria do Céu, jovem camponesa, 26 anos, Solânea - PB). É a partir da fala dessa jovem e de outros educandos que o tema da discussão ganha vida, a aula faz sentido. É um sentido histórico, de identidade, é o conhecimento com sentido.

Para Braga (2004):

O processo educativo contextualizado implica uma metodologia de intervenção social que supõe um modo de conceber, apreender e resignificar a realidade para nela atuar, visando transformá-la. Implica uma estratégia que articula o local e o global, de forma a orientar a intervenção político-pedagógica. Implica também uma forma de pensar e de viver, baseada na convivência, o que nos remete ao desafio de

buscar um modo de organização social, assentado na complementaridade, na diferença e na diversidade (BRAGA, 2004, p. 40)

Braga (2004) condensa as intencionalidades almejadas pelo processo, que parte de uma metodologia pautada em uma práxis para emancipação, na contextualização, no trabalho e na convivência como princípios educativos, dando-se por meio de uma simbiose. É assim, diante dessas implicações, que se organizou a lógica do “contexto pedagógico da Residência Agrária”, que se amplia a partir de alguns eixos centrais, que é de formação histórico-política, técnica-produtiva e sociocultural, pautando-se na reflexão por meio desses eixos, para um entendimento de questões como o trabalho, a educação e a própria composição da sociedade de uma maneira crítica, à medida que se condiciona a ação-reflexão-ação.

A formação histórico-política agrega as discussões pautadas na formação de uma concepção crítica e reflexiva da realidade, entendendo as proposituras presentes, interpretando o contexto histórico que condiciona para a estrutura e as relações sociais que se estabelecem e são encontradas por esses jovens hoje na sociedade.

O segundo eixo congrega a formação técnica e produtiva, como eixo central para a formação para o trabalho, porém, agregado à lógica de trabalho como meio de produção, renda e geração de vida, a ação como princípio educativo. É a partir da articulação de teorias e práticas sistêmicas tanto no âmbito produtivo, como nas dinâmicas sociais, que se estabeleceu as dimensões em que se pauta a Agroecologia para a articulação desse eixo.

E o terceiro tem base na reflexão em torno da valorização da identidade e da cultura, por meio de um processo endógeno, que se apresenta no retorno dos jovens aos seus

espaços. Fazendo-os olhar para seus ritos, tradições e para seu povo, esse vínculo se fortalece por meio da história oral como instrumento metodológico, em que estes sujeitos passam a interpretar seu espaço e a se entender enquanto sujeito também construtor deste espaço.

Nos quadros a seguir é possível identificar como se desmembram esses eixos, por meio das temáticas sugeridas na formação e trabalhadas no decorrer do processo, e ainda, pode-se visualizar as datas referentes à realização de cada etapa no decorrer de cada ano.

As etapas realizadas tinham de sete a dez dias em média, concentrava-se nas primeiras fases a formação na área de projetos e frente a uma concepção mais introdutória de Questão Agrária e da Agroecologia. Percebe-se na distribuição em cada turma, como foram se construindo pedagogicamente as formações e como estas se ampliam na segunda turma, com a inserção de novas temáticas, a exemplo das discussões relacionadas ao tema “gênero”, conforme apontam as sistematizações expostas nos quadros que seguem.

Quadro 5 - Quadro de detalhamento das etapas da primeira turma, construído durante o processo

Etapa	Tempo	Período		Local de realização / Componentes estudados (TE) e/ou Resumo do conteúdo trabalhado (TC)
		Início	Final	
1º	T. Escola	06/04/2015	11/04/2015	Questão agrária; Produção sustentável de base agroecológica; Territorialidade e identidade (história oral); Zoneamento agroecológico e Sistemas de Produção; Intercâmbio I (Agroecossistemas); Métodos e técnicas de sistematização e metodologias; participativas; Produção cultural.
	T. Comunidade	12/04/2015	17/07/2015	Visitas de acompanhamento às comunidades camponesas, assentamentos, acampamento e quilombo.
2º	T. Escola	19/07/2015	26/07/2015	Socialização da história e apresentação das propostas de projeto; Formação do campesinato no semiárido, brejo e zona da mata; Análise de conjuntura – questão política no Brasil; Semiárido Brasileiro; Agroecologia; Elaboração de projetos – autonomia e parcerias; Intercâmbio na EMEPA (produção de mudas) e ao INSA; Horticultura agroecológica em diversas realidades; Produção cultural; Manejo e produção agroecológica.
	T. Comunidade	27/07/2015	21/11/2015	Visitas de acompanhamento às comunidades camponesas, assentamentos, acampamento e quilombo.



3°	T. Escola	23/11/2015	02/12/2015	Apresentação e entrega dos projetos; Intercâmbios às comunidades e assentamentos com experiências consolidadas de organização, agroindustrialização, cooperativismo e integração com políticas públicas conquistadas pela Agricultura Familiar; Atividades práticas (quintais produtivos); Visita à feira agroecológica em Campina Grande; Aula de mercados e políticas públicas (PAA, PNAE); Manejo da vegetação da caatinga (teoria e prática); Oficinas de avicultura, caprinocultura, suinocultura, SAFs (Sistemas Agroflorestais), produtos cárneos e da PAIS (Produção Agroecológica Integrada e sustentável); Produção cultural.
	T. Comunidade	03/12/2015	29/03/2016	Visitas de acompanhamento às comunidades camponesas, assentamentos, acampamento e quilombo.
Solenidade de Certificação dos estudantes e Recepção da segunda turma		31/03/2016	Finalização do curso	

Quadro 6 - Quadro de detalhamento das etapas da segunda turma, construído durante o processo

Etapa	Tempo	Período		Local de realização / Componentes estudados (TE) e/ou Resumo do conteúdo trabalhado (TC)
		Início	Final	
1º	T.Escola	31/03/2016	09/04/2016	Planejamento de projetos; Produção cultural;
	T.Comunidade	10/04/2016	26/07/2016	Visitas de acompanhamento às comunidades camponesas; assentamentos; acampamento e quilombo.
2º	T.Escola	28/07/2016	06/08/2016	Organização e organicidade da juventude; Política, desenvolvimento rural e reforma agrária (PROUNI, PRONAF, FIES, GÊNERO, Democracia Representativa e Participativa, PNAE, PAA, PI+2, PIMC etc.); Introdução à agroecologia; Socialização e avaliação dos trabalhos do tempo comunidade; Monitoramento dos projetos; Produção orgânica e agroecológica de hortaliças; Produção de mudas; Produção cultural (música e teatro); Jornada da alimentação saudável (soberania e segurança alimentar e nutricional); Projetos: Alimentação animal, plantas medicinais; reflorestamento; cinema, dança, lazer, bioconstrução, avicultura, reúso de água, brinquedoteca, criação de galinhas, enxertia de citros, levantamento histórico, produção de doces e salgados etc.); Educação popular e metodologias participativas; Manejo dos solos em sistemas agroecológicos (adubação orgânica, estratégia de fertilidade); Oficina de avicultura caipira e alternativa (manejo, alimentação e técnicas); Intercâmbios.
	T.Comunidade	07/08/2016	05/11/2016	Visitas de acompanhamento às comunidades camponesas; assentamentos; acampamento e quilombo.

3º	T. Escola	07/11/2016	16/11/2016	<p>Visita técnica à feira agroecológica de Campina Grande; Visita técnica a famílias participantes do PAA, PNAE e PRONAF; Desenvolvimento econômico e sociedade sustentável; Jornada de alimentação saudável (soberania e segurança alimentar e nutricional); Alimentação animal; Identidade, Poesia, Música, Produção cultural; Produção e conservação de sementes (hortaliças, grãos, nativas); Sistemas agroflorestais (SAFs); Oficinas de farmácia viva, produtos cárneos, derivados de leite; Preparação para o seminário de avaliação; Seminário de avaliação do projeto.</p>
	T. Comunidade	17/11/2016	11/03/2017	<p>Visitas de acompanhamento às comunidades camponesas, assentamentos, acampamento e quilombo.</p>
4º	T. Escola	13/03/2017	15/03/2017	Entrega dos projetos
	T. Comunidade	16/03/2017	30/05/2017	Acompanhamento dos projetos
Solenidade de Certificação dos alunos		Data: 14/03/2017		Seminário Final

As etapas sofriam alterações quanto ao tempo, umas com sete dias outras com dez, as mais longas se ampliaram a partir da segunda turma, pois foi diagnosticada essa necessidade. No Tempo Escola (TE) aconteciam aulas teóricas, intercâmbios, avaliação do processo pelos educandos e educandas, noites culturais, práticas de manejo e aulas em alguns setores da universidade (caprinocultura, avicultura, laboratórios) ou do Centro de Formação. Era nesse momento que eles também elaboravam propostas que seriam articuladas no retorno para suas casas.

Cada etapa da formação era um aprendizado novo, tanto para os educandos e educandas como para a CPP. As formações possuíam uma dimensão de formação política muito presente, de entendimento do passado para compreensão dos ciclos atuais, mas não podiam deixar de ser compostas por uma base técnica de produção e acesso a políticas públicas. No retorno do Tempo Comunidade (TC) os educandos e educandas apresentavam o andamento dos projetos e atividades que estavam sendo desenvolvidas, o que possibilitava um momento de trocas significativas entre o grupo. Esse momento, seus frutos e vivências será objeto de discussões nos próximos capítulos deste trabalho.

É junto a essas intencionalidades, práticas e contextos que se concretizavam os espaços educativos, emergiam da experiência com as turmas, da participatividade articulada em parcerias e dos conflitos. Emergia também de concepções pedagógicas e teóricas que se orientavam por uma compreensão de educação para emancipação humana.

O CONTEXTO EDUCATIVO DA COLETIVIDADE: ORGANICIDADE, NÚCLEOS DE BASE E MÍSTICA

Um contexto educativo que surge contra as disposições contraditórias, domesticadoras e impositivas da sociedade se fortalece em meio aos conflitos inerentes a estas posições e é a partir delas que passam a se construir possibilidades para contrapor os modelos instituídos. Pensar essas formações é também refletir em como seu funcionamento vai atender à construção de um projeto emancipatório, que se distancie de tais contradições e imposições ora estabelecidas.

As construções realizadas no ambiente educativo que acompanhamos se afirmaram diante da construção de possibilidades, contrapondo e construindo elementos e ações que dialogam frente a esse “novo projeto”. É na vivência do processo e na própria organização dos grupos que buscamos compreender como se afirmam tais dinâmicas na prática.

A organicidade surge a partir da necessidade de se pensar um planejamento para e com um “grupo diverso”, por meio de práticas coletivas que buscam compor um andamento harmonioso de determinados processos. Nesse percurso contamos com uma pluralidade de sujeitos que passam a conviver, trocar ideias e construir ações coletivas; desta forma, a partir destes contextos emerge o que poderíamos chamar de divergências e/ou discordâncias, entre os sujeitos do coletivo.

Esses processos se ancoram em dualidades e também constroem laços, tanto entre os grupos, como entre os movimentos e organizações. Vale destacar, que estamos tratando de um grupo que vem de lutas sindicais, de

comunidades tradicionais, de movimentos de ocupação, entre outros, o que demonstra a pluralidade que agregou as turmas, representando seus territórios, vivências e construções sociais. Grupos que possuem caráter religioso, de construção de identidades, especificidades na maneira de lidar com a natureza e nas diferentes formas de luta.

É junto a esse grupo de jovens oriundos dos mais distintos contextos camponeses e territoriais que se constituiu o projeto de 2015 a 2017 do Residência Agrária. Desta forma, vamos fazer alguns destaques de como foram se desenhando algumas etapas e alguns processos formativos no decorrer desses dois anos, com um foco aqui, na abordagem organizativa.

Assim, destacamos que para além da organização – curricular - pautada nas temáticas trabalhadas pelos educadores e educadoras, e pelos próprios espaços e momentos, que em si são também educativos, ganha evidência a organicidade que se deu, emergindo desde a constituição da CPP, passando pela formação dos Núcleos de Base (NB) e pela concretização na prática das atividades que se engrenam junto ao percurso formativo.

A intenção enquanto proposta pedagógica incluía a participação constante dos educandos e educandas na dinâmica de formação. O que chamamos de engrenagem parte da ideia que o estudo, a coletividade, o compromisso, o trabalho, a cultura e a mística são dimensões que articuladas cooperaram para a formação desses sujeitos. Essa é a lógica que nos guia para apresentar o funcionamento dos Núcleos de Base (NB).

Poderíamos falar desta dinâmica à luz de algum teórico/pesquisador; entretanto, apontaremos no tocante à própria vivência, como se constituiu esse processo. Consideramos os NBs enquanto liga que congrega o sentido de

coletividade no processo formativo do curso. Este acontece por meio da divisão compartilhada das atividades⁹ inerentes ao andamento do processo; assim, “se os NBs não andam de forma sincronizada, o contexto como um todo é penalizado”.

Os NBs fazem parte das dinâmicas inerentes à concepção pedagógica do MST, sendo utilizados em grande parte nos cursos do movimento. A partir dessa organização, estabelece-se um sentido de cooperação e coparticipação por meio da estrutura de gestão compartilhada dos processos em curso, consolidando-se por meio da responsabilidade que o sujeito possui enquanto indivíduo e em como a direciona para que o grupo obtenha “êxito” no coletivo; assim, cada núcleo é como uma das peças de um conjunto maior.

A rotina dos núcleos passa por todo o itinerário diário dos educandos e educandas, a cada um cabe o cumprimento das atividades; quando esse conjunto falha, o próprio grupo faz uma avaliação interna e se necessário a apresenta nas avaliações mais gerais. Desta forma, foi diante deste contexto de organicidade que se configurou a lógica do Curso de Residência Agrária.

Os NBs são formados por 5 a 8 jovens, dependia da quantidade de atividades que seriam estabelecidas para serem desenvolvidas no Tempo Escola. Essas atividades se configuravam na elaboração da mística, na limpeza dos espaços coletivos, lavagem da louça, informes, dentre outras. A escolha para a composição de cada NB era pensada pela CPP e atendia a alguns critérios, como a distribuição igual entre meninos e meninas, a capacidade de socialização

9 Estas atividades se distribuem em: Mística e Animação (coordenar o dia); Memória do Dia (relato das atividades do dia); Despertar (acordar e servir lanche manhã e tarde); Louça do Café (lavar pratos, copos e talheres); Panelas Almoço (lavar panelas do almoço); Panelas Jantar (lavar panelas da janta); Limpeza do refeitório e ajudar a servir (ajudar a servir café, almoço e janta); Limpeza do Pátio e Espaço de Convivência (limpeza da sala da casa e banheiro).

entre os membros que formariam o núcleo, a diversidade de movimentos, dentre outros critérios que se estabeleciam em cada etapa e a partir da relação com o grupo.

As atividades práticas do dia a dia possuem um caráter também pedagógico, e é a essa dimensão que se atrela quando se pensam os Núcleos de Base; não se deve existir uma demanda superior às possibilidades dos educandos e educandas, o que poderia comprometer o processo educativo como um todo. Consideramos que esse ponto foi uma das principais questões apontadas pela CPP e reorientada a partir da segunda turma, por meio de discussões inseridas na pauta da Coordenação Pedagógica.

Assim, contradições e desacordos surgiam; na própria dinâmica era possível estabelecer alguns diálogos para construir caminhos e resoluções. Ali não era “do meu grupo”, “do meu movimento” ou “da minha comunidade”, era um espaço coletivo de construção de acordos também coletivos, era esse entendimento que ia se costurando na dinâmica da formação.

As avaliações das etapas tinham algumas questões importantes colocadas pelos grupos. Dentre estas destacam-se a “diminuição das atividades dos NBs”, a “exigência de que todo o alimento comprado para a produção da alimentação na escola fosse oriundo da agricultura familiar”, eles entendiam enquanto contraditório estarem discutindo Agroecologia, Soberania e Segurança Alimentar e algumas vezes não estarem consumindo “alimentos saudáveis”. Estas, dentre outras posições tomadas pelo grupo de educandos e educandas foram sendo dialogadas e trabalhadas no decorrer do processo, respeitando os limites de todo o contexto formativo, em termos estruturais, financeiros e as possibilidades da própria CPP.

Além desses processos, no que concerne às dinâmicas desenvolvidas pelos NBs, o desenvolvimento de algumas práticas merece destaque, uma delas é a mística, que é realizada no início das atividades do dia. A mística se apresenta por meio de inúmeras intencionalidades e busca transmitir várias mensagens por meio de simbologias, músicas, palavras de ordem, elementos e sujeitos. Nas Fotografias 2, 3, 4 e 5 podemos visualizar algumas místicas que foram realizadas na formação. As fotografias 2 e 3 representam a mística de abertura da turma 2016 no II Tempo Escola, onde o NB utilizou algumas simbologias e a poesia para dar boas-vindas ao grupo de educandos e educandas.

Fotografias 2 e 3 - Místicas realizadas no Tempo Escola no CFEJPT



Esse rito demonstra a união, a representação, as diversidades, as riquezas e as contínuas afirmações de resistência e de luta, todas suas simbologias e subjetividades possuem

a intencionalidade de se fazer ser sentida pelos outros participantes, assim, a mística ela não é “falada ou explicada”, ela é sentida.

De acordo com Caldart *et al.* (2013):

A mística integra em nosso método pedagógico a intencionalidade do trabalho na dimensão da convivência [...] A mística é uma forma de cultivar sobretudo sentimentos combinados com convicção e valores, que nos ajudam a enfrentar os desafios de cada momento, de cada conjuntura. Ela trabalha com o intercâmbio humano no patamar simbólico-artístico, ideológico e emocional e, na escola, precisa ser compreendida como mais do que um tempo educativo. A mística é uma energia que perpassa o cotidiano (CALDART, 2013, p. 345).

É simbolicamente um dos principais espaços educativos, pois a mística é pensada, elaborada e renovada diariamente, os símbolos que são apresentados muitas vezes estão inerentes ao contexto atual ou ao sentimento presente no grupo, onde elementos cotidianos são inseridos nos ritos. Cada mística é uma, é singular.

Fotografias 4 e 5 - Mística de encerramento da primeira turma e recepção dos educandos da segunda turma do Residência Agrária



A mística possui uma simbologia muito forte e ela foi um dos elementos trabalhados na formação do curso, justamente por problematizar conceitos que estão no presente e no imaginário de quem elabora esse momento. Nesta reflexão, uma das educadoras problematiza a mística:

A mística não tem uma definição fechada. Em seguida pede para que eles fechem os olhos e se perguntem silenciosamente qual o sonho de vida de cada um e de onde vem esse sonho. Em seguida, coloca que o sonho é uma utopia. A utopia tem a ver com o que se quer alcançar coletivamente, ela é o que ainda não existe, mas que vamos tentar realizar coletivamente, é pensar no futuro coletivamente. [...] A mística

vai ajudar a vivenciar um sonho coletivo que ainda não chegamos nele, é como os jovens da turma anterior, eles sentiram o momento, um momento que eles “utopiaram” (“verbo” criado pelos jovens) juntos, em coletivo, eles sentiram o momento que foi construído no decorrer do curso. A mística é a nossa capacidade de “utopiar”. A mística é o prazer do saber, sentir e fazer. É o mistério de nos preparar para a vitória! É a capacidade de vivenciar um sonho coletivo! A mística faz a gente ser gente, faz a gente ser humano, a mística é um mistério! (Fragmento recortado do Relatório da CPP).

Assim, foi e é no mistério da mística que vão se costurando os processos formativos, embalados por conflitos, contradições, construções coletivas e possibilidades que surgiam frente às conjunturas encontradas. A mística servia como fôlego diário do grupo – educandos, educandas, educadores, educadoras e CPP – para continuar as atividades em meio a um cenário político – no Brasil – que já não era tão animador. Essas simbologias foram, tanto quanto os princípios “mais pedagógicos”, sendo recriadas e ressignificadas em cada espaço pelos educandos e educandas.

A PEDAGOGIA DO DIÁRIO DE CAMPO

O curso adotou como instrumentos metodológico de “avaliação” o diário ou caderno de campo. Neste caderno os jovens descreviam todas as atividades das quais participavam no retorno para casa. As atividades iam desde registros das histórias de vida de suas famílias, de como chegaram à comunidade até os projetos desenvolvidos, atrelados ao

curso, e ainda a participação nas várias dinâmicas do cotidiano desses sujeitos.

O diário ou caderno de campo é uma ferramenta metodológica utilizada por vários pesquisadores e pesquisadoras, com destaque pelos antropólogos, sociólogos e historiadores. Essa prática passou a ser adotada em distintas áreas, principalmente nas Ciências Sociais. Na pesquisa participante e na história oral são indispensáveis as descrições pelo pesquisador de como se deram as atividades no decorrer do dia, no término ou acompanhamento de uma atividade em campo.

Para o pesquisador, serve como base de dados e relato do seu percurso no decorrer de toda a trajetória no processo de pesquisa; assim, o diário pode ser consultado e promover a rememoração de algo que não ficou claro ou que fugiu à memória do pesquisador com a nitidez do momento da fala. Neste mesmo sentido são pensados os diários para os educandos e educandas do curso de extensão, são considerados uma memória escrita que traz elementos simbólicos do processo de formação de que esses jovens participaram.

Simbólicos por representarem desde os contextos sociais de luta e história local até a memória presente e por vezes até a prospecção de futuro, ambas construídas e almeçadas, respectivamente, na concepção de cada educando e educanda. Cada um, em sua individualidade, que é coletiva, pois emerge da sociabilidade com o outro, coloca-se, mostra-se e se vê na construção do diário. A ideia é perceber esse objeto para além do ler e escrever, mas de sua simbologia.

O “SER DIVERSO” NA CASA DO OUTRO

A participação na coordenação Pedagógica nos fez enxergar alguns conflitos que foram se dando no decorrer do processo formativo. Por acompanhar as turmas em tempo integral, era possível entender por dentro como aconteciam os processos para além da sala de aula, em seus espaços de sociabilidade. Como já situamos, a turma 2015 tem algumas características peculiares. A diversidade de sujeitos, oriundos dos mais distintos territórios¹⁰, sejam eles geográficos e/ou simbólicos, promoveu alguns choques e foram propostas algumas adaptações que seriam necessárias para formação de um grupo que não seria um grupo de jovens de movimento A ou movimento B, mas de vários movimentos. A participação anterior de muitos daqueles sujeitos em seus espaços de formação, nos movimentos em que atuam, levou-os a perceber que a formação no Residência Agrária seguiria a mesma lógica, principalmente no que concerne às “noites culturais” realizadas após o itinerário pedagógico. Esse fato gerou alguns conflitos no decorrer do processo, visto que contávamos com um contingente de jovens de distintas realidades, crenças e tradições.

Tínhamos jovens que nunca tinham saído do sítio para outra cidade, em contrapartida tínhamos outros que viajavam pelo Brasil passando por formações e acompanhando as atividades em seus movimentos. E foi diante deste contexto que foram se constituindo as ações da própria coordenação pedagógica, que buscou promover o entendimento do grupo, que ali se tratava de um processo específico, com suas singularidades e normas, e que aquele grupo tenderia a se organizar naquele processo.

10 Mais especificamente Piemonte e Borborema.

Alguns conflitos emergiam do próprio olhar para com determinados movimentos, como o MST. Esse movimento sofre grande descaracterização, principalmente pelo setor midiático, então, para alguns educandos e educandas foi um “choque” estar em uma “Escola do MST”. Algumas falas externalizavam uma possível ressignificação das leituras feitas quanto ao movimento. Esse caminho só foi possibilitado pela inserção no espaço do outro e pelo movimento formativo, pelo entendimento histórico dos conflitos no campo e da atuação dos vários movimentos sociais, frente à luta pela Reforma Agrária.

Além destas, existiam relações de afirmação, “por estar na minha casa”, “no meu movimento”. Essas afirmações se vislumbravam em “liberdades” que por vezes ultrapassavam as “normas” estabelecidas no curso. Por contar com um grupo significativo de jovens do MST, isso se deixou transparecer e causou contradições que tiveram que ser dialogadas em reuniões entre os membros do próprio movimento e os jovens pertencentes a essa dinâmica.

Mesmo diante de conflitos aparentes, foi possível por meio destes construir diálogos significativos entre sujeitos e movimentos, à medida que passavam a entender que aquele não seria um curso de movimento A ou B, que aquela não era a “minha casa”, mas a “nossa casa”.

NOSSOS PROJETOS DE VIDA

Os Projetos de Vida fazem parte do componente curricular do processo, é a partir deles que os educandos passam a pensar no que vai ser desenvolvido em suas comunidades. O componente curricular conta com a elaboração de projetos que vão desde pensar em seu sentido mais

amplo, em seu projeto de vida, passando por uma estrutura comum de objetivos, justificativa, resultados, cronograma etc. proporcionando uma articulação com a concepção de mundo dos educandos e educandas.

Os projetos surgem também para a resolução de problemas que são encontrados pelos educandos em seus cotidianos. Araújo *et al.* (2011) apontam que mesmo tendo características particulares, os projetos seguem alguns ciclos, tais como:

1 **Elaboração:** é o momento da identificação do problema, definição dos objetivos, programação das atividades e concepção da proposta técnica do projeto.

2 **Estruturação:** uma vez decidido que o projeto vai ser realizado, é hora de organizar a equipe executora e mobilizar os meios necessários para executá-lo.

3 **Realização:** é o período quando as atividades previstas são realizadas e acompanhadas, de acordo com o planejado. Por vezes é necessário alterar a programação, em razão de fatos não previstos.

4 **Encerramento:** ao término do projeto é preciso analisar seus resultados e impactos, comparando-se o que se pretendia originalmente com o realmente alcançado. Também é o momento de cuidar da desmobilização do projeto, caso não haja prosseguimento (ARAÚJO *et al.*, 2011, p. 184).

Assim, as propostas são elaboradas a partir desta lógica e de uma “estrutura comum”, que segue algumas normas, como a elaboração de justificativa, objetivos da

proposta, custos, cronograma e outras especificidades inerentes à elaboração de qualquer projeto.

Os educandos e educandas se dividiam em grupos que podia ser por proximidade, por residirem na mesma localidade ou em comunidades que ficam próximas ou podiam desenvolver projetos individuais. Eles atuaram como mobilizadores, pensando a proposta do projeto com o grupo que eles mobilizavam, a partir das demandas que consideravam enquanto importantes para a comunidade. Antes, eles realizavam um diagnóstico, reescreviam a história da comunidade, para assim posteriormente pensarem a proposta de projeto.

No Residência Agrária, tivemos uma diversidade de propostas e projetos. Estas iam desde a construção de hortas e produção de forragem à construção de espaços de lazer, passando pela formação de grupos de danças até propostas de fortalecimento de práticas, como das plantas medicinais, com a implantação de farmácias vivas.

As demandas atendiam ao que era encontrado pelos educandos e educandas junto a suas famílias e membros da comunidade, ao grupo de jovens, de mulheres. Assim, eram projetos de vida coletivos, pois atendiam não apenas à necessidade de uma pessoa, mas de um coletivo, mesmo que fosse “apenas” o núcleo familiar.

O sentido da coletividade que orienta os projetos se reflete nas atividades desenvolvidas pelos educandos e educandas, que incorporadas junto às dimensões da Agroecologia se construía a partir de áreas distintas. Projetos produtivos: construção de hortas, farmácia viva, produção de mudas; Ambientais: reflorestamento, manejo da caatinga; produção animal: produção de forragens, criação, dentre outros; projeto cultural e de lazer: construção de praças, formação de grupos de dança, cinema e pontos de cultura. Um

resultado desse processo pode ser visualizado na fotografia 6, que foi a construção de uma praça no Assentamento Oziel Pereira, localizado na cidade de Remígio.

Fotografia 6 - Praça construída pelas educandas do Residência Agrária no Assentamento Oziel Pereira, Remígio – PB



Araújo *et al.* (2011) refletem frente a esse contexto que as políticas voltadas para a formação dos sujeitos devem ser alvo de mais investimentos e de fato serem mais eficazes, para que seja possível a obtenção de respostas concretas nas dimensões sociais, econômicas, políticas e ambientais, que em si são esferas que possuem um caráter essencial diante da conjuntura social. Essa essencialidade é embasada pela construção de um projeto de vida, que fortalece a dignidade camponesa, a afinidade e o respeito desses sujeitos com seus espaços.

Os projetos serão foco dos nossos próximos capítulos, eles dão sustentação ao Residência Agrária, pois se apresentam como a materialização dos princípios estabelecidos no curso e passam a vislumbrar, por meio de transições, práticas mais concretas.



CAPÍTULO II

EDUCAÇÕES E AS JUVENTUDES CAMPONESAS

O AVESSO DO AVESSO: A ESCOLA E A (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPONESA

É neste sentido que vamos abordar a identidade camponesa, procurando compreender que essa população, desde sua origem, sempre foi mais do que uma classe; é especialmente uma cultura que se estrutura em torno do trabalho e traz em si, pela própria natureza, a radicalidade da luta, porque lida com a radicalidade da vida (BOGO, 2010, p. 94).

Desde o princípio nossas abordagens neste trabalho se inclinam às discussões de apresentar e traçar diálogos com o lugar “do outro”, no sentido de compreender esse lugar como um espaço que agrega forças, lutas, histórias e saberes cheios de diversidades. Compreender esse outro, aqui representado nas várias e vários jovens, resulta na possibilidade de sair do meu lugar e mergulhar, de forma ética, no lugar do outro, para assim compreender para onde esse “lugar” aponta e como esse “outro” (que também sou eu) vai se construindo nesse processo.

A busca pela concepção de território, por ser este um articulador dessas lutas e forças, já foi um passo dado sistematicamente. Agora, busca-se compreender, por meio do lugar de fala “destes outros”, como identidades vão se forjando e estes sujeitos passam a compor lugares, espaços e territórios. Assim, marcharemos no entendimento de idas e vindas, para compreender o próprio sujeito, ou ao menos, algumas de suas percepções e construções cotidianas.

Assim, essas notas vão buscar costurar um diálogo a partir de três esferas: a da negação/questionamento; a da condição/imposição; e, por fim, da reflexão, prática e ressignificação. Desta forma, é dando vida às narrativas dos jovens que buscamos apresentar esses campos de conflitos e de construção de identidades. Stuart Hall apresenta três concepções quanto à identidade, ao tratar da ideia do sujeito sociológico, ele situa:

A identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2006, p. 11).

São essas interações sociais que vão construir as identidades. São os mundos exteriores e essa essência interior que possibilitam a estrutura identitária de cada um, com suas diferenças e similaridades. Esse caráter similar de determinado grupo pode ser guiado por processos de articulações coletivas, tendências culturais e históricas, que passam a dar vida à identidade dos sujeitos. Quando falamos de sujeitos que residem nas regiões nordestinas, estes vão carregar especificidades e traços inerentes a suas vivências históricas e culturais em sintonia com seus contextos e territórios. Essas várias identidades se constroem desde a concepção da própria condição peculiar do lugar até em como se apresentam os vários cotidianos de lutas e resistências na região Nordeste. Bogo (2010), compreendendo estas diversidades, ao tratar dos camponeses, situa que:

No Brasil, pela sua diversidade, não há “uma única cultura camponesa” – cada grupo social com essa origem, que habita no meio rural,

dependendo da localização, etnia, forma organizativa, religião etc. se apresentam, no todo ou em parte, diferencialmente. A segunda, porque a identidade também, na atualidade, seja pelos meios de comunicação, pela instalação das empresas capitalistas por quase todos os recantos da terra, pela penetração do mercado leva influências urbanas aos habitantes desse “mundo” camponês, não isolado do todo, mas como representação de variadas características históricas e atuais (BOGO, 2010, p. 91).

Essa categoria vem neste sentido, não isolada socialmente, mas passando por transformações contínuas e adquirindo singularidades diante das várias influências, seja no campo da resignificação ou da resistência. É neste sentido que se considera indispensável pontuar que, em se tratando de um estudo realizado no território da Borborema, as várias áreas ocupadas por estes e outros tantos jovens, neste território, possuem, em sua maioria, características semiáridas, sujeitos oriundos de um contexto carregado de especificidades, em termos geográficos, culturais e históricos.

O Semiárido Brasileiro se forma por suas particularidades e propriedades singulares, encontradas apenas aqui. São essas distinções, que transcendem o caráter geográfico e ambiental do “espaço semiárido”, onde o contexto territorial passa a construir e a se construir por meio dos sujeitos que o ocupam.

Manoel Correia de Andrade (2011), ao tratar do Semiárido e mais especificamente das definições dadas à região Nordeste, situa que:

O nordeste é apontado ora como área das secas, que desde a época colonial faz convergir para a região, no momento da crise, as atenções e as

verbas dos governos; ora como área dos grandes canaviais que enriquecem meia dúzia em detrimento da maioria da população; ora como área essencialmente subdesenvolvida devido à baixa renda per capita dos seus habitantes, ou, então, como a região das revoluções libertárias de que fala o poeta Manuel Bandeira em seu poema *Evocação do Recife* (ANDRADE, 2011, p. 35).

Assim como é genérica a categorização do Nordeste por um olhar externo, são genéricas as “ações implantadas” nessa região, pois em sua maioria, desconsideram as particularidades e generalizam os contextos locais, pautando-se em abordagens pontuais e pouco aprofundadas da realidade. Um exemplo desse processo são as políticas assistencialistas de combate à seca, implementadas desde muito tempo na região semiárida e fadadas ao fracasso, pois estas desconsideram a natureza da própria região, bem como as pessoas que vivem nela.

Frente a tais proposituras, compreende-se que a construção das identidades de crianças, jovens e adultos que vivem no “Nordeste semiárido”, passa a ser elaborada por meio da resistência dada pelo próprio ambiente e pelas ações impostas e/ou presentes nesses espaços. Assim, sujeitos e territórios se elaboram na troca e nas diversidades locais, bem como nas ações que lhes são impostas. Neste sentido, pontuar um território de identidades que vão se forjando na prática cotidiana do “lugar” (Semiárido) é também pontuar como essas identidades sofrem fragmentações frente aos contextos, nos quais esses sujeitos estão inseridos. Dentre estes vários espaços cotidianos, a escola¹¹ vai se

¹¹ Trataremos aqui da Escola Rural a partir da ótica predominante nas discussões teóricas e pautadas em pesquisa e práticas, mas concebendo a implicância de inúmeras particularidades e experiências significativas em contextos específicos.

apresentar como um território de possibilidade, sendo um dos destaques nas várias narrativas que apresentamos aqui.

O lugar de fala aqui é o lugar da escola. É a fala dos jovens desta pesquisa e de tantos outros, que não estão externalizadas aqui. Assim, especificamente, é uma leitura que vai para além da escola, mas nos vários processos que compõem o “contexto escola” – professores e professoras, material didático, relação escola e comunidade, currículos, condições estruturais. O processo de escolarização aparece nestas linhas frente a demandas constantes colocadas pelos sujeitos desta pesquisa, na procura destes, a partir de suas narrativas, de compreender e de se compreender diante do processo de educação escolar, que se apresenta embasado em território de negação, como veremos adiante. Assim, o lugar de fala, mais do que escola, é o lugar do sujeito que hoje fala e nega essa negação. Hoje, o lugar de fala é de “negar a negação”, porém, é necessário elucidar porque essa negação foi um dia construída e compreender quais os espaços que se possibilitou processos de fragmentação das identidades desses jovens camponeses.

Na história do Brasil, a educação destinada aos camponeses sempre aconteceu de forma compensatória, verticalizada e/ou tecnicista. A formação de crianças e de jovens e adultos no contexto rural nunca foi uma prioridade do poder público. Essa realidade sofreu várias mudanças a partir das novas discussões gestadas no campo da Educação Popular, estas, que dão vida, posteriormente, ao Movimento Por uma Educação do Campo, que vem se fortalecendo há pouco mais de três décadas. Entretanto, antes de adentrar a tais campos de luta por uma educação do campo, compreende-se a necessidade de diálogo entre o modelo de educação rural e as falas dos sujeitos da pesquisa, que demonstram em seu caráter enfático, que a Educação Rural ainda é presente no campo e que ainda não existem mudanças estruturais

mais amplas na prática pedagógica de muitos educadores, nos currículos, na escola, pelo contrário, hoje vivenciamos um forte movimento de fechamento das escolas do campo, que vem promovendo em seu caráter mais cruel, mais uma vez na história do Brasil, a expulsão de camponeses e camponesas de seus territórios.

Os termos uniformização, fragmentação e hierarquização aparecem bem nas abordagens de Esteban (2009), que nos remete ao tecnicismo enquanto base de promoção das aprendizagens como orientação para as classes populares, estes – enquanto sujeitos - que “ocupam” os espaços, mas ao mesmo tempo não os ocupam, “não são os todos da escola para todos”. Assim, a ideia é que possibilidades de migração para uma Educação legítima do e no campo, sejam gestadas de dentro das escolas, porém, ainda distante dessa efetivação, compreende-se que o processo de transição é lento e contínuo, e por sua vez vem pautado nas compreensões e enfrentamentos dos modelos presentes hoje.

Percebe-se, nas narrativas dos sujeitos¹², que a negação apontada vem carregada também por uma imposição. À medida que se nega, se provoca a reflexão a partir de outro ângulo, apresenta-se outra possibilidade, e, assim, estamos situando um processo pedagógico que ocorre de forma imposta e verticalizada. Em sua maioria, eram (e ainda é) desta forma que as escolas rurais se consolidam, por serem cópias “mal-acabadas” das escolas urbanas, copiando práticas, conteúdos e modelos educativos. É neste contexto que gestores e educadores, também urbanos, passam a consolidar um modelo arcaico de educação para as crianças no campo.

Os processos que materializam a Educação Rural acontecem frente a alguns momentos importantes, primeiro

12 “Nunca na escola é dito frutas que tem na região” (Isabel, jovem camponesa)

pelo alto índice de analfabetismo no campo, sendo elaborados programas paliativos de alfabetização, com intenções bem definidas, como a possibilidade de angariar um eleitorado; sendo assim, “apenas assinando o nome já bastava”.

Segundo, podemos situar o intenso êxodo rural que assolou o campo, levando grandes massas para os centros urbanos, que não mais os comportavam, passando a se pensar em estratégias de “fixação do homem” no campo. É frente a tal proposta que se apresenta o Ruralismo Pedagógico (1910 -1920), onde de acordo com Leite (2002) “as elites urbanas viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos” (LEITE, 2002, p. 29) e tal movimento perdurou até a década de 1930. A industrialização também foi um ponto chave, pois, foi necessário qualificar essas pessoas para acompanharem a “marcha do progresso”, é neste viés que a educação passa a ter um caráter tecnicista.

Historicamente esquecida, a educação rural, em 1942, no VIII Congresso Brasileiro de Educação é colocada em pauta, frente à necessidade de redução do elevado número de analfabetos, porém, nada ficou definido quanto aos passos que seriam dados, mantido o esquecimento, até 1956, quando foi criada a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), paralelo ao surgimento da extensão rural no Brasil, que se apresentou por um modelo pautado na educação informal, de caráter assistencialista – grifo nosso -, perpetuando a visão tradicional colonialista-exploratória ligada à perspectiva do desenvolvimento agrário (LEITE, 2002). “Para o programa de Extensão, o rurícola brasileiro era tido como indivíduo extremamente carente, que deveria ser assistido e protegido” (LEITE, 2002, p. 34).

Sistematicamente, a Educação Rural foi – e ainda é – uma prática desenvolvida no decorrer da história, tinha

caráter baseado em propostas políticas e quaisquer serviços destinados para as escolas rurais já deviam ser considerados “coisa boa demais”. Esse contexto é bem presente nas escolas da região Nordeste, as quais possuem a infraestrutura comprometida, educadores sem acesso à formação adequada e continuada e uma instituição que há muito pauta suas relações em uma lógica político-partidária (BAPTISTA, 2003).

O processo pedagógico pautado nesse contexto e atrelado a tais modelos e proposituras relaciona-se com a própria forma do colonizador. A imposição de propostas verticalizadas para o campo e para seus sujeitos e a desconsideração de alguns saberes produzidos pelos camponeses em detrimento de outros saberes, promovidos na lógica da industrialização e do capital, representam a forma de apropriação por uma prática colonizadora, que passa a impor sua lógica de ditar as normas, indo de encontro, ao mesmo tempo, à concepção do opressor e do oprimido em Freire. Estas discussões se apresentam em várias falas dos sujeitos nesta pesquisa. Isabel (Jovem camponesa, 20 anos) narra que essa escola, “nunca valoriza aquilo que é produzido na agricultura, como feijão, macaxeira... Nunca na escola é dito frutas que tem na região, manga, jaca essas coisas, sempre diz morango, maçã, pera, uva... e por aí vai” (Isabel, jovem camponesa, 20 anos).

Nas proposituras de Esteban (2009) em diálogo com a sociologia das ausências, enquanto a ausência dos saberes ignorados, poderíamos dizer: dos sujeitos ignorados? O que se nega? O que se tem? O desperdício da experiência nega não só o saber em si, mas o sujeito promotor desse saber, a experiência, a negação do saber do outro, até a medida da exclusão do sujeito em forma de números, na forma de massificação. É frente a esta discussão que dar-se-á necessidade de voltar o olhar para o outro e para seu espaço e dialogar



com o que chamamos hoje de uma educação contextualizada, dentro do princípio de interpretar os territórios e seus sujeitos para assim poder inserir-se, atuar e transformar esses espaços de forma dialógica. O saber que não está inserido dentro do contexto, dentro da realidade de cada sujeito, torna-se um saber desconectado, que “não faz sentido”, tornando-se em certa medida “irrelevante”. Agrega-se a essas especificidades, pois é um conhecimento que nega e não inclui, não parte do princípio – das realidades, dos espaços - para o fim, mas é um conhecimento esboçado no “fim com vias para o próprio fim”, enquanto um conhecimento em esfera mais global, sem diálogo ou outra perspectiva de contato com o meu espaço, meu território, minha comunidade ou meu bairro.

Essa “não valorização” também vai se firmando no caminho do fortalecimento de outra cultura e realidade, do lugar urbano. Sempre existe a necessidade de afirmação e valorização do urbano em detrimento do que é produzido, do que se veste, do que se come, do local do trabalho, da identidade do sujeito camponês e da própria cultura camponesa.

Isso é colocado pra gente desde o prézinho na escola, primeiro, segundo ano os professores já dizem: estudem para não ser agricultor, para não sofrer como os pais de vocês... [...] Eles colocam como se você ser agricultora, você ser do sítio é um defeito ou uma punição, coisa assim do tipo, você ser agricultor é o mais fraco que tem (Maria do Céu, jovem camponesa, 26 anos).

A fala da jovem é bem presente no imaginário do “mundo rural” e essa construção vai sendo internalizada. Stropasolas (2007) situa:

[...] - os jovens – Internalizam uma imagem desvalorizada do mundo rural e das pessoas aí residentes. A recusa por parte dos jovens em assumir a profissão de agricultor (a) é explicitada, entre outros fatores, pela percepção de inferioridade desse papel no contexto da sociedade. O reconhecimento e a valorização da profissão de agricultor (a) familiar na sociedade, com a garantia de acesso aos benefícios e direito de cidadania daí decorrentes, semelhantes ao que ocorre com as demais profissões urbanas, constituem-se, assim, num pressuposto básico para o desenvolvimento dos territórios rurais (STROPASOLAS, 2007, p. 288).

Coloca-se em xeque a própria condição do sujeito, sua profissão, seu ofício e passam a construir uma identidade que nega; as crianças, elas passam a negar a sua própria condição de camponês e a negar, assim, o seu território. Alguns processos pedagógicos e cotidianos, no rural, vão possibilitando uma identidade de não pertencimento, fazendo com que as crianças questionem sua condição em vários aspectos e isso vai se materializar com ainda mais veemência na idade de juventude e na idade adulta, onde se nega a própria escolarização e o espaço, materializando-se em termos práticos no êxodo rural, no esvaziamento e conseqüente envelhecimento do campo.

Assim, o ruralismo pedagógico e sua escola rural representam um modelo, em certa medida, de negação, desconectado da realidade camponesa. Esse processo se agrava ainda mais, quando essas crianças saem da escola e passam a estudar na cidade. Maria do Céu (26 anos, camponesa e mãe) narra esse processo:

Outra coisa que fazia eu não me enxergar como agricultora foi a cidade! Enquanto eu estudei aqui no sítio eu até achava legal, tinha umbu, tinha brincadeira, ia a pé pra escola, era longe... Quando você chega na cidade, que começa a ver as meninas com roupa de marca, de celular, aqui naquela época a gente nem sabia o que era celular, aí você começa a pensar... Oxente! Você começa a se sentir inferior, diferente... Eu me sentia inferior mesmo... Oxi, porque elas podem ter essas coisas e a gente não pode? Aí vinha aquela coisa, é porque eu sou agricultora! Isso por ser agricultora, ser do sítio e até porque eles ficavam falando... ah é do sítio... até pela forma como a gente se comunica! (Maria do Céu, jovem camponesa e mãe, 26 anos).

Os estereótipos construídos pelos jovens da cidade com relação aos jovens camponeses é uma das condições mais agravantes nas relações que esse processo provoca. É nesse ambiente que os jovens camponeses se negam ainda mais e passam a atribuir formas urbanas em seus comportamentos, vestimentas e relações, aparecendo aqui, mais uma vez, a negação de sua condição em detrimento do modelo urbano de “ser jovem”. Bogo (2010) situa que essas condições impostas pelo contexto neoliberal e sob influência do capital, que na fala de Maria do Céu vem representada por meio na relação com a escola e a cidade, vai construindo, ou podemos pontuar, vai fragmentando a identidade camponesa. O autor aponta:

A nova identidade normalizada destaca-se com tanto vigor que incentiva o desenvolvimento dos preconceitos de si, para si próprio. É como se sentisse medo de si mesmo. Medo que alguém veja sua característica, descubra um segredo ou

conheça um hábito [...] Tudo passa a ser visto a partir do padrão estabelecido por interesses externos, como se fosse o juízo correto (BOGO, 2010, p. 103).

A “nova identidade” é resultado do processo de saída e chegada, provocado por uma certa fragilidade cultural que vai sendo construída – desconstruída, no caso da identidade camponesa – desde a infância, a fragmentação resulta na fragilidade, esta, resultado do processo de negação provocado pela saída do seu contexto para a imersão em outro território, imposto pela lógica hegemônica. A chegada nesses novos territórios vem carregada de intencionalidades – políticas, culturais, sociais e ambientais – que, predominantemente, negam os territórios de origem e buscam com essa negação o projeto de outra identidade.

Desta forma, o território camponês passa a ser, no imaginário desses sujeitos, “um lugar que tinha que viver, mas eu tinha que sair, eu não tinha que ter esse olhar de ficar porque eu não ia ter oportunidade, isso é colocado pra gente desde a escola” (Maria das Graças, jovem camponesa, 22 anos).

A escola, os saberes escolares, são direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 27). A negação do lugar, presente na fala da jovem, denota a falta, a negação, a não valorização do saber e do espaço do outro.

Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a

cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo, quando lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 29).

Hoje, mais uma imposição, que vem pautada na perspectiva da Educação Rural, tem sido o fechamento das escolas do campo, sendo está mais uma prática que desconsidera processos locais e impõe ações verticalizadas, sem diálogo com escolas e comunidades. Fechando a escola, mesmo sendo a escolinha Rural, se nega a possibilidade de construção e mudança neste espaço, fechando a escola se impõe à comunidade a possibilidade do êxodo rural. A escola congrega a articulação da vida em comunidade, é lá que acontecem além das aulas, as reuniões, as festas, os encontros, os ritos culturais, assim, a escola é materialização da vida em comunidade e fechar essa escola é crime¹³, pois se nega o direito de vários grupos sociais.

O campo, neste contexto, não é pensado como lugar de direito, mas sim, como receptáculo “de qualquer coisa”, é como se as perspectivas presentes no imaginário dos sujeitos, seus sonhos, utopias e projetos de vida fossem “irrelevantes”, pois não se projetam escolas, processos pedagógicos, os

13 “Fechar Escola é Crime” é uma campanha encabeçada por organizações e movimentos sociais do campo contra o massivo fechamento das escolas do campo no Brasil.

currículos, e as políticas como um todo levando em consideração que esses sujeitos desejam ficar no campo, desejam viver o campo, possuem identidade camponesa... A ideia é a exclusão e/ou descaracterização desses espaços, que nas propostas educativas já aparecem desconstruídos e invisíveis. Invisível, pois, professores e professoras, currículos, material pedagógico e outros “elementos” não “são partes” desses territórios, assim, não possuem sua identidade e acabam por impor seus “dogmas e cartilhas urbanas”. Fernandes e Molina (2004) afirmam:

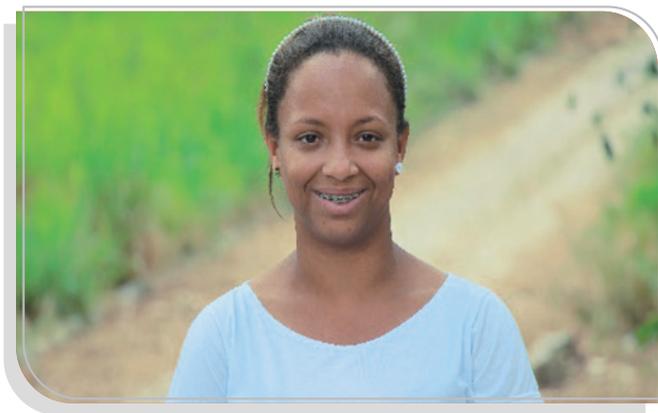
“Todavia, a visão que ainda prevalece na sociedade é a que considera o campo lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Essa falsa imagem consolidou um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país. A leitura de “superioridade” do espaço urbano mascarou as consequências sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais nefastas do modelo de desenvolvimento agrícola das últimas décadas, enquanto a cidade associou-se ao espaço moderno, futurista, avançado. [...] Essa negação de direitos é facilmente constatada a partir da precariedade de condições de vida em que se encontram populações de áreas rurais (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 49).

“A escola” vai costurando essa negação e isso vai se materializando nos diversos contextos que esses jovens passam a compor. O processo de negação também vem imbuído de questionamentos, em que alguns desses

sujeitos passam a se posicionar diante da própria construção que a “escola impôs”. Então, diante de outros campos formativos eles vão questionar essa condição a que foram submetidos no processo educativo escolar. Assim, podemos citar dois contextos que esse jovem passa a ocupar: um é o trabalho e outro são espaços de formação (escolares ou não escolares). Muitas vezes essa opção é condicionada pela situação atual na qual cada sujeito se encontra, então ela é muito relativa e singular.

Neste trabalho nossas abordagens vão justamente compreender a experiência desses jovens que passam a ocupar “outros espaços formativos” e assim a questionar a sua própria história enquanto camponês e refletir em torno da construção de uma identidade que foi fragmentada no processo cotidiano, passando a questionar onde a negação passou a ser construída e é aí que a escola foi a memória chave para esse entendimento, como observamos nas narrativas aqui apresentadas. Assim, ressalta-se também a necessidade de compreensão de qual é a escola pela qual se luta, escola onde os sujeitos sejam e se sintam parte.

A LUTA POR UMA PEDAGOGIA DA TERRA CONEXÕES E TERRITORIALIDADES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO



*Memória de um tempo onde lutar por seu direito
É um defeito
Que mata
São tantas lutas
Inglórias
São histórias que a história qualquer dia contará
(Gonzaguinha)*

A educação, por eixo central, forja identidades e apresenta a implicação de distintos sujeitos na construção de seus territórios. Esses territórios possibilitam a construção de identidades, e as identidades acabam por ditar processos educativos presentes nos territórios. São processos que poderíamos chamar de sistêmicos, pois um se elabora a partir do outro, e vice-versa. Esse jogo de “palavras” nada mais vem propor do que pensar a indissociabilidade entre eixos que por vezes parecem isolados, mas que se configuram por sua “interdependência”.

Diante destas prerrogativas, percebe-se que não cabe apenas à educação o dever de responder a determinadas questões, mas se apresenta a implicação do conjunto de elementos que vão forjar processos educativos, territórios e identidades, que, em seu conjunto sistêmico, sejam construtores de possibilidades. Capra (2006), orientando estas abordagens, já apresentava a concepção sistêmica para a resolução de problemas de ordem econômica e social, estabelecendo que o contexto social deveria ser compreendido em seu caráter interligado e ao mesmo tempo interdependente. O autor situa que:

A sabedoria sistêmica baseia-se num profundo respeito pela sabedoria da natureza, a qual é totalmente compatível com os insights da ecologia moderna. Nosso meio ambiente natural consiste em ecossistemas habitados por incontáveis organismos que coevoluíram durante bilhões de anos, usando e reciclando continuamente as mesmas moléculas de solo, água e ar (CAPRA, 2006, p. 380).

Parece mesmo que a sabedoria sistêmica é uma volta ao diálogo com a natureza, compreendendo, para além da fragmentação, a interferência e relações entre grupos de sujeitos, animais, processos... Esses encontros e diálogos não significam isolacionismo, pelo contrário, são coletivos. É partindo destas premissas que se compreende a educação como eixo central nesse conjunto de processos, que, em si, são sistêmicos e interdependentes.

Nas concepções de Brandão (1985), “na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de interações, de padrões de cultura

e de relações de poder” (BRANDÃO, 1985, p. 14) e é por meio dessas “trocas” que vão se elaborando as identidades.

A educação escolar rural é o embrião de processos educativos emancipatórios, da educação do campo e da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro, pois é a escolinha rural que será “palco” de processos que serão negados, outros ressignificados e outros construídos. São práticas educativas, que passam a compor e a formar distintos grupos que por meio de processos sistêmicos fortalecem lutas no interior dos territórios da educação rural e se recriam, reelaborando suas práticas educativas. Antes de adentrar ao contexto que parte da cotidianidade dos sujeitos e de seus processos transitórios, esboçados por meio de suas narrativas, destacamos alguns caminhos das lutas por uma educação emancipadora para o campo, caminhos estes que passam a endossar as lutas cotidianas e, ao mesmo tempo, nascem dessas lutas, nesse processo sistematicamente articulado.

A luta por uma Educação do Campo possui uma história “recente”, porém, como situamos anteriormente, esta vai beber em algumas fontes, como na Educação Popular. A educação do campo vem apoiar a luta por uma educação legítima para camponeses e camponesas, partindo da prerrogativa que deve ser libertadora e pautada nas concepções freireanas de emancipação, dialogicidade e práxis. Os enfrentamentos dos movimentos sociais do campo, que há muito levantam a bandeira da luta por essa educação libertadora, tiveram conquistas, avanços e retrocessos no contexto histórico.

O campo da educação do campo, como situam Fernandes (1999) e Fernandes e Molina (2004), apresenta-se como território de passos e descompassos, mas que vem resistindo e se fortalecendo na base dos movimentos sociais

e arraigado nas raízes teóricas e práticas da educação para a emancipação.

Compreender a Educação do Campo é compreender a concepção de nascença de uma “Pedagogia da Terra”, que nos direciona a vários caminhos, porém, o que mais se aproxima da compreensão do seu entendimento é compreendê-la a partir da luta pela terra, esta, enquanto berço e morada de uma construção dialética de ação e reflexão educativa para camponesas e camponeses, tencionados ao entendimento de uma “Pedagogia” que se agrega ao fator “terra” remete ao direcionamento de princípios, contextos de luta e resistência, dimensões educativas e ciências / paradigmas / concepções que estão entremeados nos territórios camponeses, em seus sujeitos e em suas histórias.

Compreender esse contexto é imprescindível para entender que desde nossa colonização existe uma resistência camponesa frente a esse modelo dominador de apropriação de terras no Brasil e que existe uma necessidade de se refletir que educação será destinada aos camponeses: uma educação bancária estabelecida pela elite agrária, que domina e se apropria da mão de obra desses grupos ou uma educação libertadora, uma Pedagogia da Terra, que emancipa e possibilita a formação crítica para lutar por condições dignas e ter a opção de permanecer no campo.

A Pedagogia da Terra possui raízes na luta. As Ligas Camponesas marcaram a década de 1950 na organização e luta por condições dignas para camponesas e camponeses que viviam em condições indignas em algumas regiões do Brasil, com grande força nos estados da Paraíba e de Pernambuco. Não é por acaso que João Pedro Teixeira, um dos grandes mártires das ligas, foi assassinado com os livros dos filhos nos braços, não é por acaso que

nasce no seio dos movimentos sociais do campo a luta por educação.

O contexto histórico é o que vai dando vida a movimentos e várias organizações que levantam enquanto pauta a luta por educação para os povos do campo. Um dos referenciais neste contexto é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que aparece descortinando todo o imaginário de “que para se mexer na terra não eram necessárias muitas letras” (ARROYO, 1999, p. 16) e travando um forte embate no campo educacional, mostrando a indissociabilidade entre educação, direitos, terra e cidadania.

No que concerne ao campo pedagógico foi promovido um diálogo permanente junto à própria dinâmica do movimento, a chamada Pedagogia do Movimento. Com relação a esta matriz pedagógica compartilhamos das concepções apontadas por Caldart (2004), em que na Pedagogia do Movimento Sem Terra, a autora afirma:

O movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação do sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado (CALDART, 2004, p. 329).

Desta forma, a Pedagogia do Movimento bebe em várias fontes para se constituir, ancora-se na Pedagogia da Esperança, na Pedagogia da Autonomia... Assim, a autora situa que a Pedagogia do Movimento se constrói por suas

intencionalidades, que se apresentam por meio da luta pela terra, pelo trabalho - enquanto princípio educativo - e como uma luta de classe, ambas as perspectivas embasadas na formação humana dos sujeitos, dos sujeitos coletivos, que ela chama de coletividade em movimento (CALDART, 2012b).

Endossando tais discussões, Arroyo (2012) situa que:

Esses movimentos repolitizam a pedagogia da terra [...] Terra é mais do que terra. É o espaço em que o ser humano se defronta primeiro com a natureza, como força e como produtora de vida. Pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção da vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica. Na agricultura camponesa, o camponês e toda a sua família produzem alimentos e vida, e se produzem em todas as dimensões como humanos. O trabalho na terra carrega sua pedagogia: terra matriz formadora (ARROYO, 2012, p. 260).

Os movimentos, lutas e a própria Pedagogia do Movimento materializam e dão vida à Pedagogia da Terra, bem como dão alicerce ao Movimento “Por uma Educação do Campo” e fazem este ganhar forma e força.

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo, construída pelos movimentos populares de luta pela terra, organizados no movimento camponês, articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesa (RIBEIRO, 2012).

De acordo com Caldart (2012a) essas Pedagogias que possuem origens nos Movimentos sociais do campo e sua essência:

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela (CALDART, 2012a, p. 261).

Pensar a Educação do Campo é pensar para além da escola, é justamente pensar em uma lógica de organização pautada nas concepções de Educação Popular e em seus distintos espaços educativos, compreendendo que estes vão para além do contexto escolar, mas em suas várias interfaces com os territórios camponeses. É neste sentido que a autora coloca que a política não dá conta, pois estas propostas ultrapassam os muros das escolas, pois se constroem por um processo educativo contextualizado e em permanente diálogo com as lutas, processos camponeses e seus territórios e espaços.

Brandão, ao situar “O que é educação”, compreendendo-a para além da escola, esclarece:

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração para a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais

a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 1985, p. 13).

De acordo com o autor, o “espaço educacional não é escolar. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde viver o fazer faz o saber” (BRANDÃO, 1985, p. 32). A escola se apresenta no campo da intencionalidade educativa e vai dialogar com o saber sistematizado; este, por sua vez, vai ser orientado a partir de distintos paradigmas e correntes, que podem estar no campo da dominação ou de emancipação. A necessidade de se afirmar e se materializar uma Pedagogia da Terra, por meio de paradigmas e metodologias críticas vai de encontro ao enfrentamento das formas colonizadoras que migraram para a prática pedagógica e conseqüentemente para a escola.

“A violência política e cultural da colonização, assim como posteriormente a da escravidão e, de forma parecida, a da imigração, foi não só de obrigar a renegar a cultura de origem, mas também de ter que assumir a cultura do colonizador” (BOGO, 2010, p. 98). Assim, é diante da postura descolonizadora que vai se afirmar a luta por uma educação popular, do campo, contextualizada para a convivência com o Semiárido, compreendendo-a como Pedagogias da Terra.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém (FREIRE, 2016, p. 34).

A obra *Educação e Mudança* reafirma as proposituras e releituras de outras formas educativas, ressignificadas. Compreender a descolonização como elemento central é necessário para a propositura de outras práticas educativas, assim os movimentos na luta por educação apresentam a necessidade de que “homens e mulheres devem ser sujeitos de sua própria educação”. Ter essa propositura como eixo é elucidar o entendimento, por exemplo, de que os materiais didáticos produzidos devem contemplar os contextos e singularidades culturais de sujeitos e regiões, superando a lógica da imposição, a educação que se apresenta de forma verticalizada, realidade presente nas escolas do campo que acaba conduzindo homens e mulheres a serem “objetos de sua educação”, uma educação colonizadora, pois é estéril, imposta e não dialoga com as realidades dos sujeitos.

Gohn (2010), ao situar os movimentos sociais do campo, destaca alguns movimentos e elucidada que estes tiveram um amplo crescimento organizacional a partir de 1990, apontando que existem mais de 80 movimentos rurais no Brasil. Estes estão articulados junto ao Movimento da Via Campesina, que “em 2008, estava organizada em 90 países, com 160 organizações. Ainda, de acordo com a autora, a principal bandeira dessa articulação, é “a luta contra o agronegócio e as multinacionais que desenvolvem produtos transgênicos” (GOHN, 2010, p. 147).

O surgimento dos movimentos sociais e as ocupações de terras recolocaram no cenário político a questão da reforma agrária [...] Mesmo frente a todos os “argumentos teóricos” de que não havia terras que pudessem ser utilizadas para a reforma agrária, eles persistiram. [...] O Brasil ainda não conheceu a reforma agrária. Por esse motivo conhecemos uma das mais intensas lutas pela terra do mundo (FERNANDES, 1999, p. 45).

A reforma agrária é a principal bandeira dos movimentos sociais do campo, e é a partir dela que vão se apresentar várias outras lutas, como a luta por uma educação legitimada para camponeses e camponesas como uma das articulações primordiais. Passa a se questionar o modelo educativo destinado aos grupos de sujeitos camponeses, propondo uma releitura e organização de movimentos em torno da questão da educação, buscando compreender que educação que se anseia para crianças e jovens camponeses. É a partir de tais posicionamentos, como situado em abordagens anteriores, que emerge no contexto mais recente o movimento Por uma Educação do Campo.

O movimento vai ser fecundo nas pautas e cobranças por ações governamentais efetivas, nas proposituras teóricas e nas articulações nacionais, propondo, frente à participação de uma diversidade de sujeitos, uma outra forma de olhar para a educação destinada aos grupos camponeses e construindo uma bandeira de luta completa de representatividade.

Fernandes (1999), um dos estudiosos que vem contribuindo nessas discussões, enfatiza:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (FERNANDES, 1999, p. 52).

A educação do campo hoje representa o mais próximo que se materializou na luta por uma educação que desconstruísse a lógica colonizadora e passasse a abordar formas mais emancipatórias de educação. A escola que se

almeja nas proposituras do movimento é uma escola de pertencimento, da prática pedagógica dialógica, do caráter contextualizado.

“A via Campesina tem como palavra de ordem “globalizemos a luta, globalizemos a esperança” (GOHN, 2010, p. 148). Em dias de luta, no ano em que completamos 20 anos de construção do projeto político de uma Educação do Campo, é na história que buscamos elos de resistência para continuar essa luta.

O contexto histórico da educação do campo, apresentado a partir de um recorte temporal, ganha matéria nas discussões teóricas de alguns precursores e estudiosos da temática, como Miguel Arroyo, Mônica Molina, Roseli Caldart, Bernardo Mançano Fernandes e outros tantos estudiosos que contribuíram e contribuem nos contextos atuais. Os movimentos sociais do campo, junto com as comunidades acadêmicas e de educadores e educadoras colocam em pauta as necessidades de uma educação que dialogasse com os territórios e sujeitos camponeses.

O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, que aconteceu em julho de 1997, articulado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é considerado por parte dos estudiosos como o embrião que passa a dar vida a esses 20 anos da Educação do Campo no Brasil. Foi a partir desse encontro que se articulou a I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo, que foi realizada em julho de 1998.

Em Fernandes e Molina (2004) observamos que destes eventos, além das várias discussões do então movimento “Por uma educação do campo”, um ponto importante foi colocar em pauta na agenda política do país as proposições discutidas na conferência. Enquanto documento final foram pontuados alguns compromissos e desafios vinculados a



um Projeto Popular para o Brasil, no qual o primeiro trazia que este almeja vincular as práticas de Educação Básica do Campo ao processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional como consta na declaração de 1998. No ano de 2002 foi realizado o Seminário Por uma educação do campo, que buscou reafirmar as proposições enquanto identidade dessa educação que já havia sido discutida e dialogada com algumas propostas e ações.

A partir do ano de 2002, a pauta da Educação do Campo ganha notoriedade e passa a se afirmar por meio de políticas, diretrizes e programas do governo federal, que tinha como então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), gestão que promoveu o maior avanço dentro da história no que concerne à Educação do Campo, e por que não apontar, o maior avanço na educação brasileira como um todo.

Assim, o campo da Educação do Campo, além dos processos no âmbito da educação, estabelece avanços no setor agrário, possibilitando o acesso à terra, a subsídios do governo, acesso ao crédito, a programas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar (PAA), criados para viabilizar a produção oriunda da agricultura familiar, dentre outros processos que passam a possibilitar práticas de autonomia de grupos de camponeses.

É nesta perspectiva que se compreende o campo em seu caráter multidimensional, que por vezes é constituído por fios que se interligam, entre práticas educativas, produtivas, escolares e não escolares, à medida que se elucidam encontros baseados em uma educação que se fortalece no acesso dos sujeitos, esteja ele dentro ou fora da escola. Assim, a luta por uma educação do campo ultrapassa os muros e

se apresenta na necessidade de problematizar o que está fora da escola.

Diante destes aspectos o território dessa luta são vários territórios e não se pode afirmar, apenas por meio dos indícios históricos, como se materializaram nas cotidianidades “as educações nos territórios camponeses”. Porém, sabe-se que as particularidades não se sobrepõem ao caráter maior de enfrentamento do latifúndio e de luta pela terra e por direitos, estas, enquanto bandeiras comuns a estes grupos.

As bandeiras que ampliam um caráter unilateral apresentam a educação para além da escola, apresentam também estes espaços como contextos educativos, que dão a possibilidade de releitura e ressignificação aos sujeitos, pois, estes espaços se forjam na luta.

OUTROS ESPAÇOS EDUCATIVOS: IDENTIDADE E RESSIGNIFICAÇÃO



Como foi possível perceber, um dos vieses nos quais vai se construir a identidade dos jovens camponeses vem atrelado à formação escolar. Assim, as narrativas, os teóricos

e a própria condição da escola rural, confirma essa afirmativa, por assim se elaborar diante dos vários aspectos já citados anteriormente. Elucida-se que essa construção é também possibilitada por outros tantos territórios educativos, sejam eles na luta, no enfrentamento, na ocupação ou na resistência cotidiana. Esses outros espaços formativos também se materializam nas cotidianidades dos sujeitos, no lugar da reza, o lugar da família, o lugar da brincadeira...

Para Heller (2016):

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (HELLER, 2016, p. 35).

Quando situamos que esses indivíduos vão se questionar, esses variados espaços e a própria escola contribuem para tais reflexões, (res) significações e (re) elaborações. O caminho vai se construindo na caminhada, no caminhar do sujeito, é nessa caminhada que os espaços vão sendo forjados. Os lugares aqui ocupados são principalmente os espaços de educação não escolar.

Pelo que parece, a educação escolar, por si só, não dá conta das respostas que os jovens camponeses buscam. A formação no Curso de Residência Agrária apresentou a participação de inúmeros jovens oriundos de diferentes movimentos sociais e vindos de contextos escolares diversos, estes, que em sua maioria, tinham como modelo a Educação Rural. Assim como o jovem da cidade, os jovens residentes no campo participam de outros espaços formativos, seja na igreja, no grupo de jovens, no grupo de mulheres,

nas cooperativas, nos movimentos ou nas feiras, eles estão lá, ocupando. A migração, que antes era um “fenômeno natural” passou a ser “menos presente” no campo e a partir do acesso a políticas e formações para esses sujeitos, essa “saída” foi sendo deixada de lado. Vale salientar que as políticas ainda não dão conta das demandas, embora muito se tenha avançado.

São esses espaços que possibilitam a reflexão dos jovens sobre o seu papel e o seu lugar, fazendo-os questionarem no campo da “negação e aceitação” de ser ou não camponês. A atuação nos movimentos sociais e sindicais proporciona ainda mais uma ação reflexiva com relação à condição camponesa e o curso de Residência Agrária vai reafirmar essa propositura.

Nas narrativas dos jovens, apresenta-se de forma latente esse processo transitório.

Antes eu não tinha essa percepção, eu mesmo trabalhava no campo mas me desvalorizava, assim como outros jovens e eu também não via isso como vantagem, morar e viver no sítio [...] Eu buscarei entrar na faculdade de ciências agrárias, para adquirir mais conhecimento, pois conhecimento nunca é demais, né? Eu não pensava em uma faculdade na área de agrárias, eu queria algo bem diferente, administração, enfermagem... essas coisas... mas depois desse curso de extensão só veio mostrar o que eu já queria, mas eu tinha vergonha de dizer que eu realmente iria fundo nisso, não tinha um propósito, uma meta, de que eu iria fazer, achava que não valia a pena, mas esse curso me proporcionou enxergar e isso foi de fundamental importância (Maria das Graças, jovem camponesa, 22 anos).

A fala da jovem reafirma como a formação no Residência Agrária provocou uma reflexão em torno de ressignificar essa condição, que como ela coloca, configura-se muitas vezes em estereótipos e vergonha de ser do campo, de ser camponesaa. Ao mesmo tempo ela reafirma como se enxerga hoje e explica como foi essa construção, como ela se estabeleceu e como se fortaleceu nos espaços que já ocupava a partir da formação no curso, hoje ela ocupa o sindicato.

De acordo com Bogo (2010), os camponeses foram submetidos a várias intervenções colonizadoras, “são raízes perdidas pelo caminho e raízes reiniciadas”; as formas de enquadramento em modelos de produção ou as práticas de expulsá-los do campo receberam respostas na organização social desses grupos. Ainda, o autor situa que “é a história que aparece com um novo conteúdo”. “Essa existência produzida coletivamente foi, ao longo de tempo, tornando-se também fator de resistência, porque a nova história se estabeleceu como fator de identidade de cada grupo social” (BOGO, 2010, p. 99).

Essa existência coletiva se apresenta no decorrer da história e possui representatividade frente aos movimentos sociais e às organizações populares. Gohn, ao analisar os aspectos dos grupos que compõem os novos movimentos sociais, conclui que esses espaços vão forjar ações e identidades coletivas, sendo “a identidade parte constitutiva da formação dos movimentos, eles crescem em função da defesa dessa identidade, ela se refere à definição dos membros, fronteiras e ações do grupo” (GOHN, 2008, p. 124).

O processo de transição é central na prática dos movimentos, organizações e espaços que vão proporcionar processos reflexivos frente ao eu que foi se elaborando na negação/fragmentação, passando assim a se (re)elaborar

outras perspectivas no campo das subjetividades presentes em cada sujeito. Estas subjetividades são resultantes da memória afetiva com a identidade cultural e histórica camponesa, presente em cada sujeito, esta, que passa a se (re) construir no processo de formação nos espaços educativos não escolares.

A gente foi vendo a importância do lugar da gente, da comunidade, das pessoas, do espaço que a gente vive, das dificuldades, do geral... Coisas que a gente não parava pra pensar... Antes eu enxergava esse espaço (faz referência ao sítio do pai) como um espaço que não ia ter futuro pra mim, era um lugar que tinha que viver mas eu tinha que sair, eu não ia ficar, eu não tinha que ter esse olhar de ficar, porque eu não ia ter oportunidade... (Isabel, jovem camponesa, 20 anos).

As formações que acontecem em concomitância aos espaços escolares vão proporcionar leituras de mundo que ultrapassam os muros da escola e rompem com determinados conhecimentos verticalizados. Volta-se para as vivências e vai dialogar no campo das problemáticas e desafios desse próprio contexto, que passa a ser compreendido por uma ótica não mais utópica, mas também, e principalmente, problematizadora.

A narrativa da educanda (Isabel) apresenta como se configura a lógica de olhar para o seu lugar, como um espaço em que é possível permanecer, visto que sempre foi condicionada a olhar como um espaço que não era seu, um espaço ao qual ela não pertencia. Para os jovens, compreender esses contextos, os grupos que os habitam, a natureza que os compõe, é imprescindível para a sua permanência e construção de possibilidades no campo, bem como para

manterem vivo o próprio campo. Às juventudes não cabe o destino de permanecer no campo, mas sim, a oportunidade de escolha por meio de compreensões reais de que campo estamos falando, e não, de escolhas orientadas por um paradigma que nega e trata de forma inferior a natureza e os sujeitos presentes nos territórios camponeses.

O discernimento de tais aspectos, referentes à própria cultura camponesa e a seu território, vem sendo elaborado pelos grupos de educadores populares que se encontram em distintos espaços, escolares e não escolares. A fala de uma das jovens aponta para a ocupação do seu espaço, enquanto sujeito de transformação do próprio contexto, que passa a ser ouvido, o que antes não acontecia.

Eu participava muito da parte religiosa, antes eu não me envolvia muito com a parte da agricultura, porque era algo que não tinha futuro, porque eu já tinha aquele olhar e aquela formação de que aqui não tinha nada, de que aqui não tinha futuro, aí eu não me envolvia... Aí eu passo a ocupar a minha própria propriedade, é tanto que hoje pai chega, eu acho até engraçado, porque pai diz “a palma de Fulana” (risos). Mas é isso, eu passo a ocupar, é tanto que às vezes eu digo pai vamos fazer isso, é bom fazer aquilo... e é difícil ele aceitar, mas ele acaba cedendo. Hoje é diferente, quando eu digo vamos fazer isso, já para pra pensar, pra ver... (Maria das Graças, jovem camponesa, 22 anos).

É importante destacar alguns aspectos do caminho dessa jovem. Primeiro, o espaço ocupado é a igreja, depois a catequese e, em seguida, uma Organização Não Governamental (ONG) que atua com mulheres, crianças e jovens camponeses. É por meio desse caminho que ela é indicada

a participar do curso de formação e são esses outros espaços educativos, não escolares, que vão conduzindo à atitude reflexiva e problematizadora, de quem se inquieta com o que está posto. Assim, o “aqui não tem nada, aqui não tem futuro”, dá lugar a um processo transitório, revolucionário e embrionário que diz: eu passo a ocupar.

É na mesma lógica da ocupação do território cotidiano – o sítio, a comunidade, a associação - que passa a existir a necessidade de ocupação de outros territórios, o do movimento social, da política, da universidade, do grupo de mulheres... As juventudes camponesas passam a forjar suas identidades frente a uma nova leitura do território de identidades camponesas, ora fragmentadas nos processos de negação, porém, que também possibilitaram, dentro de suas contradições, essas transições. Castro afirma que “a participação desses jovens em movimentos sociais e principalmente em organizações de juventude aponta para um processo de consolidação de um ator político: a juventude” (CASTRO, 2008, p. 14).

A autora ainda categoriza, ao mesmo tempo em que destaca:

Um ator político que vive um processo de construção de identidades, mas que expressa angústias e demandas de uma massa de jovens que hoje, assim se percebem e são percebidos, e que experimentam, cotidianamente, a desigualdade do campo brasileiro, como resposta, se posicionam contrários ao “esvaziamento do campo”, se organizam na luta por mudanças sociais e na busca de novas utopias (CASTRO, 2008, p. 14).

É a partir dessa organização, que vai se dar no âmbito das lutas e da ocupação, nos espaços dos movimentos e organizações sociais, que vão se forjando as identidades, e é

esse movimento de ressignificação de elementos já esquecidos pelo processo de negação cotidiana promovido por alguns territórios de produção do saber, sistematizado e pronto, que passa também a se consolidar a luta por uma educação de caráter libertador para os camponeses e camponesas, compreendendo além dos processos não escolares a luta por uma escola que não precise ser negada na fala dos sujeitos, mas que se estabeleça no diálogo, respeito e prática libertadora.

Destarte, é imbricado em tais proposituras que em um dos relatos, uma jovem descreve como a partir da ocupação desses espaços de formação ela passa a ressignificar a forma de enxergar sua própria condição como sujeito, frente às relações que ora foram construídas no vínculo sujeito/escola e que em outros contextos, nesse caso, na comissão de crianças da organização sindical, passa a questionar e refletir nesse processo.

A jovem narra:

Essa época quando fui animadora da comissão, eu aprendi que as pessoas que gostam da gente mesmo, elas não se importam se eu falo uma fala errada e sem sentido porque elas vão me entender, elas não se importam se eu como de colher ou se eu como de garfo e faca, porque isso não importa, o que importa é comer, elas não se importam se eu vou no banheiro e passo uma hora, vinte minutos ou se eu passo cinco, porque elas vão saber me amar do mesmo jeito, eu me senti amada, me senti respeitada... (Maria do Céu, jovem camponesa e mãe, 26 anos).

As relações com grupos que não mais os apontam por meio de estereótipos, que respeitam seus costumes e singularidades, proporcionam o fortalecimento dos indivíduos em

suas características mais cotidianas, como a forma de comer: “elas não se importam se eu como de colher ou se eu como de garfo e faca”. Assim, é nesses espaços com seus “pares” que esses jovens passam a se fortalecer e compreender que eles não estão sozinhos, e assim, aprendem a lidar com os que não os conhecem, com o outro... É no fortalecimento coletivo que eles se empoderam individualmente.

Além da própria condição de relações do sujeito ser questionada/ ressignificada eles passam a refletir diante da construção de suas identidades, buscando elementos na memória que ajudam a (re)elaborar como a negação foi se consolidando, buscando desta forma subsídios que reorganizem as estruturas cotidianas e deem sentido ao tempo presente, à medida que se busca compreender o campo e sua condição de sujeito, não mais por uma visão fatalista; embora não tire os desafios presentes no cotidiano e na história, possibilita-se a leitura por meio de outros ângulos, os que apresentam – também – o campo de possibilidades e não apenas de fragilidade, fome e negação.

Esses aspectos vêm apresentados nas narrativas da jovem Maria do Céu:

Quando o povo falava de agricultura era só de sofrimento que eu lembrava, num era você ter todo dia ovo pra comer, mas você tem, embora você não tenha um bujão, mas você não vai morrer de fome porque você tem lenha pra fazer fogo e fazer comida, eu consigo passar uma semana sem dinheiro aqui, na cidade eu não consigo... Aqui não tem mistura? Mata uma galinha e come! Aqui o milho eu planto pra dar às minhas galinhas e eu vou ter sempre galinha pra comer e vou ter ovo e vou ter cuscuz, e vou ter feijão, não vou ter arroz e macarrão, mas vou

ter farinha... Aí foi quando eu comecei a ver que na verdade a agricultura era isso, é você produzir o que você precisa e não sofrer... que ali (Aponta para “o roçado da casa amarela”) era mais de meia, a gente plantava o feijão chegava o dono com a caminhonete e enchia a caminhonete e ia simhora e a gente nem trazer de lá pra cá a gente podia, e como era que trazia de uma distância dessas que num tinha nenhuma carroça naquela época? Mas os tempos mudaram, ele vendeu a terra, a gente conseguiu os lotes e agora temos terra pra plantar e as coisas vão melhorando... (Maria do Céu, jovem camponesa e mãe, 26 anos).

Os jovens condicionam essas releituras do território de vida a uma outra forma educativa que eles passam a internalizar; essas proposituras vão se dar na ocupação dos lugares (lugar da militância, lugar da universidade). São estes espaços formativos que vão possibilitar o questionamento e propor a reflexão, e alguns se percebem na lógica camponesa como sujeitos de direito e que passam a partir da ocupação a enxergar seus espaços e de se enxergarem nesses espaços. Podemos afirmar que eles passam a (re)elaborar suas concepções de lugar, de indivíduo e de prática camponesa, superando visões pré-estabelecidas e construindo outros cenários com alternativas dialógicas.

É importante assinalar que as possibilidades apresentadas aos grupos de jovens camponeses na última década só foram possíveis em função de algumas políticas e programas que deram abertura a estes sujeitos. O acesso a programas, políticas públicas e à própria terra foram elementos que condicionaram a autonomia de vários grupos camponeses que “sobreviviam” no campo brasileiro, principalmente na região Nordeste. Com a ascensão de um

governo popular ao poder, com a eleição do líder do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, ampliaram-se as propostas de governo que possibilitaram políticas sociais de acesso para os grupos camponeses, incluindo assim as juventudes do campo. Dentre estas iniciativas podemos destacar: o programa Brasil sem miséria; o Bolsa Família; Programa uma terra e duas águas (P1 + 2); Programa um milhão de cisternas (P1MC); a ampliação do *Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)*; a criação do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA); o acesso aos programas de educação, por meio da ampliação do PRONERA, e principalmente os avanços na área da reforma agrária e do acesso ao crédito fundiário para camponeses. Assim, o governo impulsionou a autonomia de vários grupos que se encontram no campo, por meio das possibilidades que lhes foram dadas. Esse processo teve continuidade até o *impeachment*, sofrido por um golpe, consolidado em 31 de agosto do ano de 2016, quando a presidente eleita Dilma Roussef é retirada do seu cargo pelo vice-presidente Michel Temer que orquestrou o golpe, juntamente com os setores mais conservadores do país, e que passaram a “enxugar” políticas, programas e direitos do povo.

A ampliação de programas de educação e o acesso à universidade foram campos de avanço na última década. O campo das práticas pautadas em uma educação de formação dialógica e emancipadora se apresentou frágil, em meio à concepção tecnicista e de educação para o mercado. Porém, os avanços e possibilidades de acesso foram responsáveis pelo aumento considerável dos jovens das camadas populares à educação escolar. As narrativas aqui apresentadas e os avanços que apresentaremos no capítulo seguinte são resultantes de processos condicionados pelo contexto

político que passou a enxergar o campo e após resultados de luta por direitos de camponeses e camponesas.

Ao mesmo tempo em que ações no campo da política governamental avançavam, os espaços coletivos eram ocupados e construídos pelos grupos presentes no território. Esses espaços também dialogavam com o poder público, à medida que se afirmavam no fortalecimento de suas bases. Esses contextos possibilitavam a produção de outros saberes, a promoção de outros diálogos e a eminência de outras identidades.

Consideramos que é por meio de uma educação dialógica nos espaços escolares e não escolares, que neste território vem representada na organização sindical e na luta dos movimentos sociais, que vão se pautando as leituras que apontamos aqui, bem como as narrativas desses sujeitos. É buscando compreender esse processo transitório de construção de identidades – não fixas – que dialogaremos com mais ênfase junto às possibilidades de transições na vida de alguns desses jovens, apontando como as várias identidades vão se forjando e quais os seus campos de resistências e conflitos.

À ESCOLA EU VOLTO CONEXÕES E TERRITORIALIDADES DOS JOVENS



Arroyo (2014) vem dialogar em um campo de Pedagogias da resistência. Pedagogias da libertação, da emancipação... ele aponta que os coletivos presentes nos movimentos e nas escolas é que sustentam essas “Outras Pedagogias” e “o que há de mais significativo nesses coletivos em movimentos é ter tomado consciência política, tornando nosso tempo revolucionário” (ARROYO, 2014, p. 15); esses coletivos

repolitizam suas históricas resistências, “tantas lutas inglórias” – e se organizam em ações coletivas diversas, em movimentos sociais de libertação/emancipação dos padrões de poder, de trabalho, de apropriação/ expropriação da terra, do solo, da riqueza do conhecimento, das instituições do Estado. [...] Na medida em que esses coletivos exigem ser reconhecidos sujeitos políticos de uma tensa história de libertação/emancipação estão a exigir o reconhecimento de serem sujeitos de Outras Pedagogias de libertação/emancipação (ARROYO, 2014, p. 15).

As outras pedagogias que Arroyo apresenta são as pedagogias reconhecidas pela Educação Popular, são pedagogias que libertam e emancipam, que contrapõem pedagogias de dominação/subalternização, sendo desta forma uma questão, de acordo com o autor, político-epistemológica para as teorias pedagógicas, pois, “na história das teorias e didáticas escolares frequentemente essas pedagogias tem sido ignoradas como não fazendo parte da nossa história do pensamento e da prática educativa” (ARROYO, 2014, p. 16).

As abordagens de Arroyo constroem um diálogo pertinente ao contexto da “escola que eu volto”. Essa escola, aqui materializada pelo Curso de Residência Agrária – uma formação escolar –, construído nas bases da Educação do Campo, foi uma porta para muitos jovens camponeses na Paraíba; ao todo contamos com quatro turmas, formando em média 150 jovens, no decorrer de dois anos.

Caminhando pela Pedagogia do Movimento, o curso apresenta raízes na Educação Popular, nas Pedagogias da Terra e no que Arroyo apresentou como Pedagogias da resistência. Metodologicamente, como já enfatizamos, possui a Pedagogia da Alternância como base. É diante desses contextos, que consideramos que essas estruturas sustentam teórica e metodologicamente o que foi apresentado nas narrativas das juventudes que fizeram parte desse processo formativo.

Os jovens chegam ao Residência com uma bagagem de histórias, trazem suas angústias, os desafios enfrentados no cotidiano, representam seus territórios, movimentos, comunidades e famílias.

Uma das educandas coloca que:

Na comunidade a gente já tinha um trabalho de fundo rotativo solidário, onde eu já participativa da dinâmica do polo, da comissão executiva e

da comissão de juventude de Massaranduba então isso veio cada vez proporcionando e fortalecendo o que já existia. [...] Devido a minha indicação e do movimento que eu já participava, as reuniões que antes eu não participava tanto, mas depois do curso já passei a participar novamente (Elizabeth, jovem camponesa).

Em sua maioria, os jovens possuíam vínculos com organizações políticas, assim como se percebe na narrativa da educanda, porém, não necessariamente efetivavam papéis de “destaque” nessas entidades. É a partir da formação que eles passam a se perceber como sujeitos que estão protagonizando um processo que lhes possibilita uma determinada autonomia e visibilidade.

Essa autonomia e visibilidade são dadas por meio das responsabilidades que os jovens passam a agregar junto às organizações. Estes, passam a ser mobilizadores em seus espaços de articulação política, como podemos perceber na narrativa da jovem Margarida.

Quando eu fui indicada pelo sindicato eu não tinha dimensão de como seria esse curso, sabia que íamos passar dez dias em uma sala, mas depois que vim abriu mais minha mente, a conhecer outras coisas, a ter autoridade em algumas coisas sabe, já me encaixei sabe... (Margarida, jovem camponesa).

Ela continua...

Eu antes ficava quieta, fazia de tudo para não aparecer, você não conversa com o amigo que tá do lado para que ele não pergunte nada a você, eu fazia desse jeito, desse jeito... Mas daí quando eu saí daqui que me envolvi na dinâmica, pois era preciso, agora eu sei falar das coisas, agora



eu sei expor minha opinião, antes eu não tinha... Quando eu fui falar na reunião executiva, aí eu fiquei muito nervosa, fiquei tremendo, mas passou, eu fui com calma, eu falei, eu falei... (Margarida, jovem camponesa).

A narrativa da educanda aponta como podemos “possibilitar” a materialização da fala por meio de Pedagogias que emancipam, como processos que “façam a língua das juventudes” são necessários em contextos nos quais os jovens são invisibilizados.

Pedro Demo, em *Participação é conquista* aponta alguns elementos que podem ajudar na compreensão do trabalho realizado com educandos e educandas em um processo formativo atrelado às Pedagogias apresentadas por Arroyo anteriormente, ele vai chamar de um projeto de educação para a cidadania, pontuando alguns elementos:

- A) a noção de formação, não de adestramento, pois parte da potencialidade do educando, assumindo-se como interessado primeiro do processo;
- B) a noção de participação, de autopromoção, de autodefinição, ou seja, o conteúdo central da política social, entendida como realização da sociedade participativamente desejada;
- C) a noção de sujeito social, não de objeto, de paciente, de cliente, de elemento;
- D) a noção de direitos e deveres, sobretudo os fundamentais, tais como os direitos humanos, os deveres de cidadão, o direito à satisfação das necessidades básicas, o direito à educação, etc.;

- E) a noção de democracia, como forma de organização socioeconômica e política mais capaz de garantir a participação como processo de conquista;
- F) a noção de liberdade, igualdade, comunidade, que leva à formação de ideologias comprometidas com processos de redução da desigualdade social e regional, com o desenvolvimento, a qualidade de vida e o bem-estar culturalmente definidos, com a satisfação das necessidades básicas e a garantia dos direitos fundamentais, inclusive justiça e segurança pública;
- G) a noção de acesso à informação e ao saber, como instrumentos de crescimento da economia e da sociedade, bem como de participação política;
- H) a noção de acesso a habilidades capazes de potenciar a criatividade do trabalho, visto aqui como componente cultural, mais do que como simples elemento produtivo (DEMO, 1988, p. 52-53).

São estas implicações apontadas por Demo que vão ditar quais os rumos nos quais a formação vai ser guiada e são elementos desta natureza, como participação, acesso ao saber, noção de direitos e deveres, e outras pontualidades que vão definindo características ao grupo de educandos e educandas, construindo, assim, aprendizagens significativas individuais e coletivas, estas, que foram apresentadas na mesa do Seminário de encerramento da segunda turma do Residência Agrária (fotografia 7).

Fotografia 7 - Mesa de enceramento da segunda turma do Residência Agrária. Bananeiras/PB



As narrativas a seguir apresentam como os jovens se enxergam individual e coletivamente.

Eu fui me achando no meio de vários jovens, porque eu já era casada, tinha filhos e achava que não era mais jovem, aí acabou que encontrei várias pessoas do mesmo jeito... E todo mundo era jovem, foi aí que eu entendi que eu também era.... (Elizabeth, jovem camponesa).

E isso aconteceu depois do Residência e aconteceu pela valorização do jovem, porque quando a gente tá lá todos juntos, cada um de um lugar diferente, conhecendo a experiência de outro jovem diferente, conhecendo as dificuldades, que é mais que a que você tem... Você podendo alcançar aquilo e as outras pessoas com tanta dificuldade por ser distante e eles conseguem, porque você não, porque você não consegue, só por conta de uma simples timidez... (João, jovem camponês).

Compreender meu espaço a partir do outro, um outro jovem como eu, que enfrenta as mesmas dificuldades ou talvez outras, maiores ou mais densas, faz com que a aprendizagem caminhe no sentido do fazer coletivo, da união, da prática construída por sujeitos em constante aprendizagem. São esses coletivos, oriundos de outros coletivos, que passam a organizar outra ótica de liderança, que se enxerga em outros jovens e passam a reorientar sua própria prática cotidiana em seu território. Sim, eles se espelham nos próprios companheiros de formação e se afirmam em coletivo, provocam-se a processos reflexivos a cada etapa do processo formativo, pois as trocas e construções possibilitam enxergar para além do seu próprio território, enxergam-se a partir do outro.

Porém, estas narrativas, que são posteriores ao processo formativo, invisibilizam os enfrentamentos dentro do contexto educativo, que muitas vezes era de choque cultural entre os distintos grupos, principalmente quando agregamos a um mesmo espaço jovens oriundos de comunidades tradicionais, que trazem identidades arraigadas nas concepções religiosas, possuindo um caráter forte e significativo para estes sujeitos, junto a outros jovens que acompanham percepções de maior “liberdade”, seja em suas práticas de liberdade com o próprio corpo, com sua sexualidade e nas relações com os outros jovens, muitas vezes relações e condições não “orientadas pela igreja/religião”.

Destarte, as diversidades de juventudes (con)viveram em suas diferenças, compreendendo o lugar do outro e estabelecendo condições de convivência e aprendizagens mútuas, principalmente no campo do respeito à diferença.

Já em seus espaços, esses sujeitos agregam outros significados a suas práticas, onde a concepção de autonomia vai se materializar na forma como eles passam a ser vistos

em suas organizações. A narrativa seguinte da jovem Maria do Céu deixa evidente essa afirmativa:

Antes do curso a gente era visto como mais um jovem, depois do curso, sei lá, a gente passou a coordenador sabe e a gente sabia e conseguia levar numa boa e isso era incrível... A gente tinha carta branca para poder realizar o intercâmbio, a gente se juntava todo mundo da comissão e tínhamos autonomia para realizar os intercâmbios, exemplo, tinha um intercâmbio lá no Ceará, a gente podia organizar e ir, ver o financiamento e levar os jovens e isso ia motivando os jovens, então os jovens aprendiam muitas técnicas de manejo de plantas e isso é muito bom, a gente ver eles crescendo e principalmente a gente, na verdade quem vai com o intuito de ensinar acaba mais aprendendo... (Maria do Céu, jovem camponesa)

Os jovens “ganham confiança” para determinarem ações e passam a ser sujeitos implicados nos processos, no papel de executores e não apenas de coadjuvantes. Atuam na mobilização, como assim objetivava o programa (PRONERA).

A escola se volta e ...

... Minha relação sempre foi boa sabe, mas antes no início eu era vista como uma jovem agricultora que era presidente do assentamento, mas com o tempo foi evoluindo isso e quando eu vi eu já estava com a comissão de juventude do município nas costas a melhor coisa do mundo foi carregar essa comissão nas costas sabe, tem gente que reclama, mas foi bom, pois meu trabalho era fazer com que os jovens tivessem

experiências com o grupo de viveiristas por exemplo, então isso ajudou a trazer esses jovens para mais perto da gente, a relação com jovens dos outros municípios melhorou... Eu não sei se porque lá no curso a gente se encontrou com várias gentes de outros lugares e querendo ou não cada pessoa era diferente, mas tinha algo incomum que era ser jovem agricultor, então, tinha coisa que a gente via dificuldade aqui e quando chegava lá não viu, aí isso foi facilitando... (Maria do Céu, jovem camponesa).

Ela se refere a como as pessoas/jovens de lugares que têm tantas outras dificuldades conseguiram desenvolver, produzir e eles aqui (relaciona ao brejo / curimataú) não tinham tantas dificuldades e às vezes “reclamavam ou achavam dificuldade para colocar as coisas para frente”. Assim, é a partir da percepção da condição do outro que eles passam a reavaliar suas próprias ações bem como o campo de possibilidades existentes em seus espaços / territórios.

Existe um processo de invisibilização da juventude, seja da cidade ou do campo, esse processo acontece de forma macro e vai se materializar no cotidiano, na roça, na feira, na família. O lugar social do jovem é determinado pelo seu papel diante da sociedade. Ele não é um sujeito que contribui diretamente com a economia do núcleo familiar, sendo este fator o de maior relevância para determinar sua condição e “importância” nos vários espaços. Uma das narrativas que trazemos aqui pontua a seguinte questão:

Os adultos, na maioria das vezes não acreditam no que o jovem diz, um exemplo, se eu vou falar de algo para uma comunidade, elas não queriam acreditar no que eu passasse, mas aí né, no desenrolar das coisas a gente vai vendo que se

youê explicar, dizer, levar e mostrar aí eles acreditam... Deu segurança a mim mesma de passar aquilo pra eles, fui fortalecida depois do curso (Elizabeth, jovem camponesa).

“Os adultos, na maioria das vezes não acreditam no que o jovem diz”; “eles não acreditam no que a gente diz”; “mudou muito, porque hoje eles nos escutam” ... Estas frases foram recorrentes nos relatos do grupo, elas representam a invisibilidade na fala, que em sua complexidade é gerada por elementos geracionais. Seja por um processo de negação, seja pela própria conjuntura do núcleo familiar que nesse caso em específico, o elemento “ser mulher” influencia consideravelmente na “ocupação” do sítio/roça, sendo esta, por ser mulher, responsável “do terreiro para dentro”, ou seja, o núcleo da casa e seus arredores, as pequenas criações, ervas medicinais, canteiro de flores e os cuidados com a própria casa. Já os homens cuidam da produção, que seria “do terreiro para fora”, fazem o trabalho “pesado”, “trabalho de homem”. Estas afirmativas não são isoladas, mas fazem parte de uma gama de trabalhos que discutem a divisão do trabalho no âmbito camponês. Entretanto, alguns trechos das narrativas também apresentam como esses vícios cotidianos e provocados por um processo cultural de colocar o homem e mulher em lugares específicos vão se reconfigurando e apresentando elementos de enfretamento e afirmação nas ações dos jovens em seus cotidianos, principalmente, das jovens mulheres.

Em outra narrativa a educanda diz:

Eu já tinha meu espaço, porque aqui no sindicato eles dão muita oportunidade pra gente conquistar, se quiser, conquista, se não quiser, fica acomodado, né. Mas assim, eu acho que eu melhorei bastante, como, “ah, eu quero”, “eu

posso”, “eu vou fazer”... Em várias questões, na comunidade, no sindicato, na organização... Porque assim, por eu ser secretária eu tinha medo de fazer e está errado, “eu cheguei, eu era a mais jovem, se eu errar aqui eles vão me punir por alguma coisa”. Aí agora mudou, porque agora eu faço e está feito; o que eu fizer tá ali e pronto, não porque eu sou a mais jovem daqui que eles mudam, o que eu fizer tá feito e tá bem feito, é tanto que muitas coisas eles esperam por mim, eu acho que eu abrangí muita coisa, agarrei muita coisa que às vezes eu até me sinto sufocada com tanta coisa. Antes eu era insegura de fazer... (Elizabethe, jovem camponesa).

Essa narrativa apresenta como a jovem passa a ocupar – verdadeiramente – um espaço que já era ocupado fisicamente. E, como ela passa a se construir nesse processo de resignificação de sua prática cotidiana no campo do trabalho e assim vão se forjando identidades de resistência e de afirmação, em detrimento de um campo antes pautado na invisibilidade e na insegurança.

Essas outras narrativas também reafirmam todo nosso diálogo até aqui:

Mudou muito com relação à articulação, eu articular uma pessoa, na questão das articulações, eu não tinha coragem, vamos dizer assim, eu não tinha coragem de chegar em uma comunidade, de articular, eu estava até falando nisso ontem, “eu articulei uma comunidade e cheguei lá e fiz uma reunião sozinha”, assim, sem representantes do sindicato, quer dizer “eu sou a representante”, eu fui e fiz, falei tudo, perguntaram eu respondi, tudo certinho e eu não

tive vergonha, era como se eu tivesse ali naturalmente com aquele público, eu gostei muito (risos), assim, diante do que eu me envolvi, antes eu chegava só pra pegar as assinaturas (Maria do Céu, jovem camponesa).

Hoje me deram muitas oportunidades, tá bem melhor agora, hoje eu pego a moto vou pra comunidade, articulo um jovem, um adulto, falo o porquê, antes tinha a timidez e eu tinha medo de entender aqueles assuntos e ser muita responsabilidade pra mim, era como se eu me bloqueasse pra não aprender, hoje não, hoje eu tenho aquela responsabilidade a mais (Elizabeth, jovem camponesa).

O campo aqui é o da afirmação, é uma migração para um estado de tomada de responsabilidade e confiança para e em si, em que os jovens adquirem reflexivamente determinada autonomia no processo de trabalho, passando a se afirmarem como autônomos nas atividades cotidianas. Assim, à medida que se apropriam de suas identidades, de “jovens camponeses capazes”, tomam iniciativas e não mais se invisibilizam. Esses processos também refletem nas outras gerações, que, assim, validam a militância e o próprio trabalho da juventude nessas organizações. Essa “validação” não seria necessária se não vivêssemos conjunturas de insegurança no tocante às relações geracionais entre os adultos experientes, como é possível identificar em vários estudos relacionados à categoria juventudes.

EDUCAÇÃO E AGROECOLOGIA: DIÁLOGOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO



*Saia do meu caminho, eu prefiro andar sozinho
Deixem que eu decido a minha vida
Não preciso que me digam, de que lado nasce o sol
Porque bate lá o meu coração.
(Belchior)*

É, Belchior já anunciava que era preciso sair do caminho e deixar que elas seguissem a vida, que elas já sabiam de que lado nascia o sol, e elas sabiam mesmo, elas só precisavam “andar sozinhas”, era um caminhar lento, mas repleto de aprendizados no meio do percurso. Trazendo esse trecho da poesia de Belchior, refletimos como é necessário que “juventudes ocupem espaços de juventudes” e caminhem por perspectivas traçadas pelos próprios jovens. Esse processo é de transição, de afirmação e de oportunidades.

A transição vai se apresentar no campo desse processo lento e contínuo que acontece na formação da juventude, essa afirmação acontece dentro do processo, em meio à ação e reflexão do papel de cada sujeito diante de contextos e lutas específicas/cotidianas, e a oportunidade é mais

tênue, pois ela se apresenta no campo “do outro”, esse outro que pode ser as políticas, a família, a comunidade, o sindicato, a universidade. Esses elementos vão possibilitar a ocupação (ou não) dos territórios pelos jovens camponeses e é nas narrativas de alguns jovens que percebemos como processos de formação podem vir a ressignificar não apenas a atuação, mas também processos de afirmação, ocupação e oportunidades que passam a se apresentar para esses coletivos.

A formação no Curso de Residência Agrária apresentou a reflexão a partir dos projetos de vida, alimentou-se teoricamente das bases epistemológicas da Agroecologia e pode-se dizer que propôs reinventar o processo educativo para dar possibilidades de construção de um outro conhecimento, por meio de vertentes apresentadas a partir dos contextos dos educandos e de um diálogo permanente com as dimensões ecológicas e produtivas permitindo assim releituras e elaboração de novas práticas no cotidiano.

Tomamos as concepções de Boaventura, para dialogar no campo da Agroecologia e do processo de afirmação em que esta ciência se encontra. Boaventura vem situar a transição paradigmática, afirmando:

Por um lado, estamos a entrar numa fase de transição paradigmática em que o paradigma emergente é ainda pouco nítido e pouco motivador, visto que tem de enfrentar a oposição de um amplo leque de forças sociais, políticas e culturais interessadas em reproduzir o paradigma dominante, muito para além dos limites da sua própria criatividade regeneradora (SANTOS, B., 2011, p. 346).

Aqui, consideramos o paradigma dominante, essa lógica hegemônica que se instalou no campo e promulgou a oferta de concepções que maculam terra, sujeitos e natureza. Como já situamos e aprofundaremos no próximo capítulo esse paradigma se sustenta pelo latifúndio e o agronegócio.

Diante de proposituras hegemônicas que descon sideram processos em andamento e a própria história do campesinato no Brasil, a emergência da construção de outro conhecimento é uma questão presente nas discussões e pautas de sujeitos e grupos sociais que veem na Agroecologia um caminho possível para a manutenção da vida no campo, hoje. Transgredir aparatos tecnicistas na lógica de ensinar e aprender, buscando dialogar no campo da construção do conhecimento contextualizado, dialógico e emancipador não é apenas uma questão de reinventar processos educativos, mas sim, uma questão de enfrentamento direto de um sistema que exclui e conseqüentemente expulsa os camponeses de seus territórios; assim, transgredir significa construir um conhecimento que seja legítimo desses grupos de sujeitos.

Esse conhecimento, como já dialogamos, vai se ancorar na ressignificação de processos e da própria identidade. Esses processos se sustentam na construção de outras concepções das práticas já existentes, concepções que dialoguem com a Educação Popular, com as bases de luta camponesa, com as Pedagogias da Terra.

A identidade camponesa a que fazemos referência desde o princípio deste capítulo vai ser definida por Sabourin (2009), Carvalho (2005) e por Shanin (2008). Nas palavras de Teodor Shanin (2008),

A flexibilização de adaptação, o objetivo de reproduzir o seu modo de vida e não o de acumulação, o apoio e ajuda mútua encontrados



nas famílias e fora das famílias em comunidades camponesas, bem como a multiplicidade de soluções encontradas para o problema de como ganhar a vida são qualidades encontradas em todos os camponeses que sobrevivem às crises. E, no centro dessas particularidades camponesas, está a natureza da economia familiar (SHANIN, 2008, p. 26).

Shanin dialoga no campo da resiliência camponesa, apresentando suas possibilidades de se readaptarem e superarem crises, compreendendo que são espaços de aprendizados para outras comunidades e grupos de sujeitos, principalmente na representação econômica. Essa reinvenção é resultado de um processo de resistência, pois:

O processo de formação do campesinato remonta à gênese da história da humanidade. Essa leitura histórica é importante para a compreensão da lógica da persistência do campesinato nos diferentes tipos de sociedade. A existência do campesinato nas sociedades escravocratas, feudal, capitalista e socialista é um referencial para entendermos o sentido dessa perseverança. (CARVALHO, 2005, p. 23).

Mesmo diante de tal processo histórico o fim do campesinato e renascimento da categoria a partir da “agricultora familiar” são perspectivas discutidas, de acordo com Carvalho (2005), as quais vão se apresentar a partir de três pontualidades: “O paradigma do fim do campesinato compreende que este está em vias de extinção. O paradigma do fim do campesinato entende a sua existência a partir da sua resistência. O paradigma da metamorfose do campesinato acredita na sua mudança em agricultor familiar” (CARVALHO, 2005, p. 24). De acordo com o mesmo autor:

Esse processo de transformação do sujeito camponês em sujeito agricultor familiar sugere uma mudança ideológica.

O Camponês metamorfoseado em agricultor familiar perde a sua história de resistência, fruto da sua pertinácia, e se torna um sujeito conformado com o processo de diferenciação que passa a ser um processo natural do capitalismo (CARVALHO, 2005, p. 25).

Corroborando com as abordagens de Shanin e Sabourin, atrelados às discussões de Carvalho, consideramos que a heterogeneidade dos ciclos camponeses e a forma de lidar com os processos e a natureza, economicamente se reinventando para a subsistência da família, possibilita a história o recriar, porém, a categoria em si permanece sendo fruto de resistência histórica diante de processos que buscam invisibilizar suas lutas, ao inserirem-na em uma “categoria genérica”, como situa Carvalho (2005) ao definir a “Agricultura Familiar”. Neste sentido, consideramos “que a condição camponesa conduz a diferentes tipos de “modo camponês de fazer agricultura” (SOUBORIN, 2009, p. 32) e que esses modos hoje se apresentam atrelados a concepções enraizadas em diálogos de autonomia camponesa, sustentabilidade do agroecossistema e da economia solidária.

Destarte, esse breve paralelo histórico que posiciona o campesinato vai se reinventando nas últimas quatro décadas a partir da Agroecologia como ciência, prática do movimento camponês. Assim, é por meio desse “modo camponês de fazer agricultura” que passa a se construir outros diálogos.

A Agroecologia se apresenta no campo da evolução do conceito do campesinato, como assim apresentam Guzmán e Molina, por meio de um denso apanhado teórico. Essa evolução teórica nos estudos camponeses, inserindo-se a

ecologia como uma dimensão essencial surge com maior ênfase na América Latina e centra-se na Agroecologia como novo paradigma, compreendendo-se que

para se estudar o comportamento ecológico do campesinato, é necessário contextualizá-lo na matriz global de seu universo sociocultural, já que, somente a partir deste, pela forma como cria e desenvolve seu conhecimento, pode-se chegar a explicar realmente seu comportamento” (GUZMÁN; MOLINA, 2013, p. 72).

Hoje as discussões no Brasil, que remetem à Agroecologia, são pautadas nos movimentos sociais, nas articulações sindicais, nas universidades e vários espaços de produção do conhecimento que se articulam em rede. A Articulação Nacional de Agroecologia (ANA¹⁴) congrega hoje em média 34 redes de articulação, como a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF) e vários movimentos sociais e coletivos de comunidades tradicionais.

O processo de transformação e resistência na construção de um conhecimento que vai na contramão da lógica hegemônica e eurocêntrica, de lidar com a natureza e nas próprias relações humanas, vem sendo um processo de conexão que se articula no Brasil por meio de ações locais, realizadas por essas redes/movimentos. Um dos principais desafios dessa “nova” ciência, que vai ressignificar práticas tradicionais, é a construção do conhecimento que nasce e

14 Disponível em <http://www.agroecologia.org.br/redes-e-movimentos/>

serve aos grupos populares. É frente a esta pauta que se vem promovendo a reafirmação de metodologias participativas e sistematizando processos, por meio de pesquisas que dão validade a um conhecimento gestado e produzido no enfrentamento e possibilidade de construção de outros paradigmas, que tenham como referência a sustentabilidade.

Os cursos de Agroecologia (técnico e bacharelado) também avançaram no Brasil. Hoje nas universidades contamos com pesquisas voltadas ao diálogo com outras formas de uso dos recursos naturais, respeitando a natureza e seus limites; além destes, os cursos de extensão também apresentam chances de jovens camponeses vivenciarem as universidades e compreenderem seus espaços de produção por outra ótica, por meio da lógica científica, agregando assim valor significativo ao seu fazer prático nas suas comunidades.

Essas experiências e avanços foram resultados recentes das últimas décadas, porém as pautas embrionárias dessas discussões remetem às várias lutas de ambientalistas que vivenciamos no decorrer da história. Além destas, a luta por uma educação que produzisse um outro conhecimento, como nas palavras de Boaventura, um conhecimento produzido no sul. Neste sentido, questionamos: Que conhecimento é esse? Que bases essa produção de conhecimento vem propor? Quais sujeitos detém esse conhecimento?

“A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico” (SANTOS, B., 2011, p. 81). Boaventura Santos (2011) em suas releituras sobre a produção do conhecimento questiona a validade das formas de produção do conhecimento que ocorre por meio de rupturas com os sujeitos e pelas próprias condições nas quais se valida a cientificidade. Para o autor “o investimento epistemológico da ciência moderna na distinção entre sujeito e objeto é uma das suas mais genuínas

características. Esta distinção garante a separação absoluta entre condições do conhecimento e objeto do conhecimento”; entretanto, existem contradições nesse percurso, que Boaventura Santos considera por um “equilíbrio delicado, entre a relativa ignorância do objeto do conhecimento e a relativa ignorância das condições do conhecimento que pode ser obtido sobre ele” (SANTOS, B., 2011, p. 82). Para Boaventura Santos:

Essa desumanização do objeto foi crucial para consolidar uma concepção do conhecimento instrumental e regulatória, cuja forma do saber era a conquista do caos pela ordem. Do ponto de vista do conhecimento emancipatório, a distinção entre sujeito e objeto é um ponto de partida e nunca um ponto de chegada. Corresponde ao momento da ignorância, ou colonialismo, que é nada mais nada menos do que a incapacidade de estabelecer relação com o outro a não ser transformando-o em objeto. O saber enquanto solidariedade visa substituir o objeto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos (SANTOS, B., 2011, p. 83).

As relações de construção do conhecimento gestadas por meio da construção de um outro saber, “produzido a partir do sul”, vai se ancorar nas bases epistêmicas das pedagogias que dão o direito de conhecer, o direito à produção de um conhecimento territorialmente legitimado por seus grupos de sujeitos.

Arroyo (2014) apresenta em seus escritos nossa longa história de segregação dos territórios dos trabalhadores, operada por meio da expropriação de terras e conseqüentemente por “processos brutais de desenraizamento e destruição de identidades, culturas, memórias, valores produzidos e

enraizados nas formas de seu viver, trabalhar, de produzir na terra e se produzir como humanos”. Assim, de acordo com o autor “desenraizar os povos originários e a diversidade de grupos populares foi e continua sendo os processos mais desumanizadores em nossa história” (ARROYO, 2014, p. 203).

De acordo com o mesmo autor:

Esses processos brutais de desenraizamento foram e continuam sendo as opções pedagógicas escolhidas para a destruição dos saberes, culturas, valores e identidades dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, trabalhadores dos campos e das periferias [...] As teorias pedagógicas não têm aprofundado essas pedagogias de desenraizamento, essas tensões entre destruição/construção de saberes, culturas, identidades de tantos coletivos humanos desenraizados em nossa história. Nem sequer as pedagogias escolares têm aprofundado sobre essas vivências de desculturização que crianças, adolescentes, jovens e adultos levam às escolas. Reconhecer essas antipedagogias como parte da história da “educação” tornaria essa história mais complexa e incentivaria a construir pedagogias/lugares de refazer identidades desenraizadas (ARROYO, 2014, p. 204-205).

Neste sentido, Freire provoca a mudança por meio da transição, porém, compreendendo que todo “o amanhã se cria no ontem”, compreendendo que é nosso passado e esse contexto de desenraizamento provocado na história dos grupos sociais, que vão sustentar esse processo de transição; “temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (FREIRE, 2016, p. 42) e que conhecimento vão nos fazer ser. Assim, compreendendo quais epistemologias

e pedagogias sustentam essa transição e como estas vão possibilitar o enfrentamento das cercas do latifúndio, frente à cultura hegemônica.

Destarte, só será possível essa transição, por meio de uma ruptura epistemológica, que se volte aos saberes e promova um diálogo horizontal entre o que é científico e o que é popular, o que é produzido nas bases do senso comum e o que se materializa na academia. Para Gomes (2005), ao dialogar especificamente no campo da Agroecologia, faz-se necessária a aceitação do conhecimento produzido em outros contextos.

Se a ciência não representa a única fonte de conhecimento válido, se os conhecimentos tradicionais e os saberes cotidianos também devem ser considerados na produção do conhecimento agroecológico, então é necessário promover o diálogo de saberes, em outras palavras, a articulação entre o conhecimento científico e os outros saberes produzidos ao longo do tempo (GOMES, 2005, p. 136).

O diálogo de saberes é o estandarte do processo dialógico promovido por essa ruptura epistemológica. Neste sentido, precisamos aprofundar em “como” construiremos um outro tipo de conhecimento possível, que conhecimento é esse e quais os sujeitos que possibilitarão essa construção. Para Brandão e Freire esse conhecimento vem gestado nas práticas participativas, solidárias e emancipatórias que já se materializam na história da sociedade, que são elo de movimentos e articulações nas quais os grupos de sujeitos estão presentes em suas diversidades, cores e modos de subsidiar suas práticas, seus cotidianos e territórios de saberes.

Fechamos esse diálogo apresentando a possibilidade de outros, migraremos aqui do campo da negação para o

campo das possibilidades, apresentando como por meio de práticas gestadas pela juventude em formação podemos enxergar caminhos possíveis para a construção de conhecimentos legítimos, que com certeza são caminhos cheios de significados, cheios de vida.





CAPÍTULO III

AGROECOLOGIA: JUVENTUDES EM TRANSIÇÃO

DO TERRITÓRIO DA NEGAÇÃO AO TERRITÓRIO DA AGROECOLOGIA

A perversidade do latifúndio, que macula a identidade da terra, como se ela fosse inimiga dos seus filhos, obrigados pelas cercas, pelas balas e pelas escrituras a viver longe do seu convívio. O direito de propriedade elimina a possibilidade de a terra cumprir sua função, dando ao proprietário o direito de destruir a natureza e de poluir as águas. O egoísmo do latifundiário impõe a identidade do latifúndio antissocial, antiprodutivo e antissolidário (BOGO, 2010, p. 67).

Para se falar do território da negação até chegar ao território da Agroecologia é necessário construir um caminho que nasce do descompasso entre a função social da terra e o monopólio de sua propriedade. É necessário compreender esse campo “antissocial, antiprodutivo e antissolidário” apontado por Ademar Bogo, para assim compreender o processo de transição para outros campos solidários. A identidade já discutida aqui se forja nas negações, nas aceitações, nos conflitos, nas contradições, ela vai se alinhando e se construindo histórica e culturalmente. Assim, refletir no campo sobre qual identidade possui essa terra e os sujeitos que nela e dela vivem, possibilita dialogar como vão se materializar outras identidades, aqui, a partir da concepção de Agroecologia.

Outras identidades não são novas, mas são outras, ressignificadas. A própria “terra”, enquanto espaço material, também se ressignifica. O descanso dado à terra – pousio – é uma prática cultural dos camponeses, frente às necessidades

do próprio solo, de recompor seus nutrientes, sua fertilidade. A “identidade da terra”, a partir do seu cultivo e de quem a cultiva, vai passando por tais processos, de respeito, cuidado e resistência.

A apropriação da terra pelo latifundiário vai desconstruindo a identidade da terra e dos sujeitos que nela vivem. Bogo (2010) aponta que os grandes avanços presentes na agricultura provocam mudanças estruturais nos costumes tradicionais do campesinato:

Pelo controle sobre as sementes, as empresas ameaçam a utopia de vários trabalhadores. A própria divulgação da ideia de controle reforça dominação das consciências e dos espaços dos dominados. Agora, são os pensamentos e os hábitos veiculados pelas grandes empresas que penetram não só as terras, mas também os lares de cada agricultor. Elas produzem um personagem que imagina tudo diferente: o preparo do solo, o plantio, o desenvolvimento das plantas, a colheita, o mercado. [...] Os conhecimentos tradicionais são colocados sob suspeita e declarados incompetentes. [...] As fases da Lua deixam de importar, porque são entregues ao suporte tecnológico, aos venenos etc. [...] Junto com as forças produtivas vão também as receitas para as mudanças da ética, dos hábitos, dos costumes e dos valores, de toda uma concepção de mundo. Os trabalhadores do campo perdem sua identidade e a utopia camponesa entra em colapso (BOGO, 2010, p. 85-86).

Esse colapso foi anunciado um bom tempo atrás. As raízes históricas que hoje se materializam no avanço do latifúndio são marcadas por apropriação, exploração e segregação da identidade da terra e dos camponeses e camponesas.

Historicamente a apropriação das terras no Brasil e a falta de uma Reforma Agrária efetiva são problemas pungentes que permanecem até os dias atuais. A expulsão dos camponeses e camponesas dos seus territórios, a baixa qualificação dada para sua mão de obra, a precária qualidade de vida no meio rural, as insustentáveis condições estruturais para se viver nesses espaços e a imposição de modelos produtivos, educativos e culturais para os sujeitos que vivem nos territórios camponeses, marcaram e ainda marcam a vida no território camponês do Brasil. Hoje, existem diferenciações e substituições de alguns modelos mais arcaicos impostos a esses sujeitos, porém, não menos invasivos e verticalizados.

Esse conjunto de processos que ocorreram no contexto histórico brasileiro foi ditando as identidades dos sujeitos que recebiam e estavam imersos em processos cotidianos de imposição de modelos, não menos, resistiam e contrariavam tais modelos, porém, muito se perdeu. Foi nesse contexto que aconteceram as chamadas revoluções agrícolas, que são marcadas pelo incremento e tecnificação nos setores rurais. A mais popularizada, a chamada Revolução Verde se apresentou como estratégia para sanar a fome no mundo, porém, se configurou como o ápice no declínio e empobrecimento de terras e povos do campo.

A modernização conservadora do rural brasileiro e sua agricultura convencional trouxeram enquanto estratégias os chamados pacotes tecnológicos, que por sua vez apontavam para o impulso na produção de commodities agrícolas, causado principalmente pelos avanços científicos e inovações tecnológicas, tendo como principais práticas: o uso intensivo do solo, monocultura, irrigação, aplicação de fertilizantes inorgânicos, uso indiscriminado de agrotóxicos e manipulação genética de plantas cultivadas, sendo de acordo com Gliessman (2000) “a espinha dorsal da agricultura moderna”.

Entretanto, como situa Gliessman (2000, p. 33), “nosso sistema de produção global de alimentos está no processo de minar a própria fundação sobre a qual foi construído”, pois as produtividades permaneceram estagnadas e incrivelmente baixas em muitos países menos desenvolvidos, especialmente nos ambientes tropicais e subtropicais úmidos (ALTIERI, 2002).

A chamada Revolução Verde vem atrelada a inúmeros outros contextos de degradação e mau uso dos recursos naturais existentes no campo, no passado e ainda hoje, e é diante de tal conjunto que se faz necessário o diálogo na busca por estratégias que minimizem a lógica de exploração do campo, que está se configurando enquanto insustentável. É diante destas matrizes que se estabelecem com maior ênfase as discussões em torno da Agroecologia e de pensar os sistemas de produções sustentáveis. Ademar Bogo (2010) também reflete em torno desta necessidade, compreendendo a urgência de um diálogo assentado na lógica da Agroecologia enquanto eixo central:

Ao longo da sua história, a humanidade, formada por seres inteligentes, inventou três grandes ameaças contra a terra e contra a vida: o fogo (queimadas), os venenos e as mudanças transgênicas. Por isso, hoje, a destruição se acelera cada vez mais. Quanto mais se conhece esse hùmus, mais truculento ele – o homem – fica, passando a agir por meio das lucrativas invenções que se colocam a serviço de algumas poucas empresas. Superar este modelo agrícola é redescobrir e evoluir nas técnicas agroecológicas, em que o ser humano para produzir o seu alimento não precisa desalojar nem violentar outras vidas (BOGO, 2010, p. 70).

Já se comprovou que o latifúndio não alimenta a população. As populações camponesas ocupam a menor parcela de terra e são elas que produzem os principais alimentos presentes na mesa dos brasileiros. Como apontou Gliessman anteriormente, o modelo de produção convencional de alimentos vem minando sua própria base, pois, ele não alimenta. Contrariamente, esse modelo envenena solo, plantas, água e povo. Assim, a Agroecologia vem se apresentar como caminho viável frente a esse modelo que mais mata do que dá vida.

Em sua base, a Agroecologia se fundamenta nas práticas presentes nas agriculturas e correntes ecológicas de produção, estas que sustentam seus princípios enquanto ciência. É nos movimentos sociais contra esse modelo de dominação e expropriação ambiental que vai se fortalecer a luta por outra forma de produzir alimentos e de permanecer no campo, por meio da luta por soberania e segurança alimentar, por igualdade de gênero, por educação do e no campo, por autonomia genética, luta por água e por terra, luta por políticas públicas e por dignidade para se viver no campo... é aí que se apresenta a Agroecologia enquanto movimento; e, é por meio das cotidianidades, das várias experiências de organização social, produção agrícola, de produção do conhecimento que a Agroecologia se apresenta como prática.

Miguel Altieri (2012), um dos principais estudiosos nesse campo das discussões, situa que a Agroecologia se constitui por uma abordagem teórica e metodológica que no viés de diversas disciplinas científicas pretende estudar a atividade camponesa a partir de uma ótica ecológica e sustentável. De acordo com o autor, a Agroecologia possui um enfoque sistêmico à medida que considera o agroecossistema como unidade de análise, desta forma, tendo como princípio proporcionar as “bases científicas (princípios,

conceitos e metodologias) para apoiar o processo de transição do atual modelo de agricultura convencional para estilos de agriculturas sustentáveis”.

De acordo com Petersen (2012) ao apresentar as contribuições de Altieri às discussões voltadas ao campo da Agroecologia, estas abordagens se afirmavam na sociedade assumindo três acepções:

- 1) Como teoria crítica que elabora um questionamento radical à agricultura industrial, fornecendo simultaneamente as bases conceituais e metodológicas para o desenvolvimento de agroecossistemas sustentáveis;
- 2) Como uma prática social adotada ou implicitamente em coerência com a teoria agroecológica;
- 3) Como movimento social que mobiliza atores envolvidos prática e teoricamente no desenvolvimento da Agroecologia, assim como crescentes contingentes da sociedade engajados em defesa da justiça social, da saúde ambiental, da soberania e segurança alimentar e nutricional, da economia solidária e ecológica, da equidade entre gêneros e de relações mais equilibradas entre mundo rural e a cidade (PERTERSEN, 2012, p. 78).

Como aponta Altieri e outros autores, o processo de transição é central na Agroecologia, e esta passa a se estabelecer em meio a esse contexto de insustentabilidade que foi se promovendo no campo, e assim, a transição vai para além de processos ligados apenas à produção e à lógica ambiental, esse processo atenta para as seis dimensões da sustentabilidade: ecológica, social, econômica, cultural, política e ética.

Piroux *et al.* (2012) destacam que o Brasil nos últimos vinte anos se constituiu enquanto berço de inúmeras experiências exitosas no que diz respeito à concepção de uma transição para a dinâmica agroecológica, com destaque para as várias experiências na região semiárida desenvolvidas a partir da lógica de convivência com o Semiárido, afirmando-se enquanto processos que vão na contramão das lógicas hegemônicas instituídas pela tão conhecida indústria da seca.

Em síntese, ao tratar de Agroecologia se faz necessário retomar práticas que a fundamentam, presentes nas chamadas agriculturas alternativas. A agricultura natural, a biodinâmica, a permacultura, a agricultura biológica, a regenerativa, agricultura ecológica e a agricultura orgânica são exemplos de “agriculturas” que possuem em sua gênese um conjunto de práticas sustentáveis, a exemplo da cobertura morta, reciclagem de nutrientes, preparados biodinâmicos, uso de biofertilizantes, alternância dos cultivos, dentre outras que constituem o conjunto de práticas sustentáveis de base ecológica.

A ideia dos agroecossistemas sustentáveis é a de alcançar o equilíbrio no manejo e desenho para características semelhantes às dos ecossistemas naturais. “Um agroecossistema que incorpore as qualidades de um ecossistema natural: resiliência, estabilidade, produtividade e equilíbrio, atingindo assim uma base ecológica de sustentabilidade” (GLIESSMAN, 2000, p. 79). É por meio de tais particularidades - resiliência, estabilidade, produtividade e equilíbrio – que interpretaremos esse processo transitório, que consideramos em diálogo com as dimensões aqui já situadas. Desta forma, é pensando a partir dos agroecossistemas e para além destes, que apresentaremos algumas proposições estabelecidas nas cotidianidades dos jovens que fizeram parte desta pesquisa, compreendendo tais discussões à luz

da sustentabilidade, por meio de práticas agroecológicas, ações solidárias e processos de resiliência, dialogando por uma sustentabilidade que vai para além da produção, de uma sustentabilidade humana.

Neste contexto observamos as transições pautadas em processos produtivos, políticos, sociais, culturais, educativos e outros, sendo por meio de interpretar a partir de tais eixos, que apresentaremos vivências, perspectivas e possibilidades de autonomia. É diante desta lógica que neste capítulo apontaremos como as dinâmicas que vêm sendo desenvolvidas pelos jovens que participaram do Residência Agrária possibilitaram processos transitórios sustentáveis, pautados nas concepções agroecológicas, a partir do diálogo com o conjunto de teóricos e estudiosos.

Compreender e analisar como foram se orientando práticas, contextos e ocupações, para assim compreender o porquê de tais conjunturas se estabelecerem como “em transição”, parte de reflexões frente à escolha de algumas experiências, na busca por contemplar o diálogo com as dimensões da Agroecologia e respeito ao ritmo da Pesquisa Participante, que foi a base desse estudo.

Partindo de tais premissas pretendemos responder a alguns pontos neste capítulo, à medida que buscamos compreender como vai se construir o diálogo com a Agroecologia e os jovens no território da Borborema... como se escreve? Como se desenha e nutre esse processo? Destarte, será no Território Agroecológico da Borborema, como berço de inúmeras experiências no tocante à prática agroecológica, que vão se consolidar processos transitórios com distintos grupos. Compreende-se que o processo de transição vai se dar no campo da emancipação do sujeito e da busca de autonomia dos processos gestados em seus distintos aspectos dimensionais. A transição, enxergada por esse ângulo, ancora-se

nas proposituras do entendimento da própria complexidade como fator de inter-relação entre sujeitos e sujeitos, sujeitos e coletivos, sujeitos e territórios, e por fim, sujeitos e espaços de luta e de organicidade. Neste sentido, é a partir da compreensão dessas várias conexões, que se apresentam nas distintas relações, que se busca questionar e compreender a existência de processos transitórios pautados pela juventude.

Além desta propositura, analisar estas conexões preestabelece uma imersão em algumas categorias, que se apresentam pela essencialidade e necessidade, frente ao próprio coletivo e a suas cotidianidades: autonomia e participatividade. Desta forma, a partir da leitura dos agroecossistemas, práticas e espaços ocupados, no universo local de cada jovem, procuramos por meio de suas narrativas compreender se foi possível consolidar possibilidades sustentáveis que estejam em consonância com o processo de transição, interpretando este, enquanto um processo gradual e lento de mudança e de transformação de base agroecológica, como aponta vários estudiosos.

A AGROECOLOGIA COMO CONCEPÇÃO DE VIDA TRANSIÇÃO E AUTONOMIA EM DIÁLOGO



*É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar...
(Gonzaguinha)*

A prática coletiva de construção do conhecimento junto com esses jovens fez com que percebêssemos que as perspectivas gestadas em um processo de transição não são realizadas sozinhas, elas vão se construir e ser possibilitadas por meio do coletivo, de parcerias, articulações, grupos e sujeitos que se organizam e se espelham em outras tantas lutas, histórias e aprendizados.

Acompanhando o processo formativo dos jovens, no decorrer de mais de dois anos, um laço forte que sempre se apresentava era o da memória.

Alimentava-se a memória por meio da luta de Paulo Freire, de Margarida Maria Alve¹⁵, de João Pedro e Elizabeth Teixeira, mas principalmente, pelo retrato que esses jovens traziam de suas lutas cotidianas, da resistência frente à comunidade que não lhes deu confiança/apoio no

desenvolvimento dos projetos; na mãe que carregava a filha de um ano para os dez dias de formação; nos olhares de jovens que lutam cotidianamente por reconhecimento e espaço em seus territórios, famílias e comunidades; estes se apresentavam descortinando suas angústias e socializando suas experiências entre outros tantos jovens, com os quais eles se enxergavam semelhantes de caminhada. Foi diante desse contexto de sonhos e conflitos que nasceram ações voltadas à construção de praças, cinemas, produção agroecológica, teatro, música e muita vida. Para isso foram construídos coletivamente vários projetos. Essa idealização aconteceu de maneira crítica e reflexiva tendo por base as diferentes realidades vivenciadas pelos jovens em seus espaços e suas perspectivas de transformação local.

Nos quadros a seguir podemos observar como se distribuem os projetos elaborados pelos educandos e educandas, considerando as dimensões: produtiva, econômica, sociocultural, ambiental, educativa e política. A primeira dimensão é a produtiva/econômica, com 260 pessoas envolvidas. Os 17 projetos apresentados nela vão compreender a produção agroecológica com maior ênfase para a produção de hortaliças por meio da construção de hortas comunitárias, escolares ou familiares, além do trabalho com a palma forrageira (*Opuntia ficus-indica*), os quintais produtivos e a criação de aves.

15 Sindicalista da cidade de Alagoa Grande - PB, que defendia o direito de trabalhadoras e trabalhadores do campo. Margarida foi assassinada em 12 de agosto de 1983, sendo considerado um crime político. Uma de suas frases virou lema: “É melhor morrer na luta do que morrer de fome” e seu nome inspirou a *Marcha das Margaridas*.

Quadro 7 - Levantamento extraído dos projetos elaborados pelos educandos e educandas do Residência Jovens

Dimensão Produtiva/Econômica			
TURMA 2015-2016			
Projeto/cidade	Público	Objetivos	Nº de pessoas envolvidas
Horta familiar/ educativa Comunidade Serra da Jurema, Guarabira, PB	Família, crianças e jovens	- Promover a produção de hortaliças para venda na feira do município e para consumo da família - Realizar oficinas de produção de olerícolas com as crianças	50
Construção de banco genético – Plantio de palma Forrageira Comunidade Corrimboque, Solânea, PB	Família e jovens	- Produzir uma unidade experimental de palma forrageira - Doar raquetes de palmas para outros agricultores - Realizar intercâmbios com outras comunidades	30
Horta Mãe Luiza Assentamento Nossa Senhora Aparecida, Areia, PB.	Jovens	- Articular a juventude - Promover a produção de hortaliças para venda na feira do município	8
Plantio de Palma Assentamento Oziel Pereira, Remígio, PB.	Família e jovens	- Alimentação animal - Aprimorar as atividades já realizadas - Fortalecimento da renda	8
Construção de horta familiar Assentamento Almir Muniz da Silva, Itabaiana, PB.	Família e jovens	- Melhorar a articulação com a juventude - Realizar oficinas com as juventudes de práticas de defensivos naturais - Construção de viveiro e horta familiar	7

Horta Orgânica e Medicinal Acampamento Vanderley Caixe, Caaporã, PB.	Família e jovens	- Realizar oficina de defensivos naturais - Realizar oficinas de horticultura - Fortalecer grupo de mulheres do artesanato	12
Horta Agroecológica Assentamento Baixo, Riachão, PB.	Família e jovens	- Promover intercâmbios - Incentivar o concurso de alimentos saudáveis	7
Quintais produtivos Comunidade Pau Ferro, Lagoa Seca, PB.	Família e jovens	- Oficina de quintais - Construção de horta orgânica	10
Prática de instalação de galinheiro Sítio Furnas, Areial, PB.	Família	- Fortalecimento da produção que já existia	5
Fundos Rotativos Solidários Assentamento Junco, Remígio, PB.	Jovens	- Fortalecimento dos Fundos Rotativos solidários - Promover o maior envolvimento da juventude nas atividades	20
TURMA 2016-2017			
Horta Orgânica Comunidade Lagoa do Meio, Lagoa de Dentro, PB.	Jovens e adultos	- Fortalecer a experimentação - Promover intercâmbios e unidade demonstrativa para outros agricultores - Aprimorar a horta já existente por meio de uma processo de transição agroecológica	13
Hortalças Jardim Assentamento Jardim, Areia, PB.	Jovens	- Aumentar a produção para o consumo da família - Estimular a produção para geração de renda da família	5



Plantio de mamão Acampamento Vanderley Caixe, Conde, PB.	Jovens, adultos e idosos	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer a experimentação - Produção de mudas para a comunidade - Combater o uso dos agrotóxicos no acampamento - Envolver a juventude nas atividades - Envolver a família em uma atividade produtiva/ econômica - Promover a possibilidade de renda para o grupo familiar 	12
Horta Agroecológica Assentamento Nossa Senhora do Livramento, Bananeiras, PB.	Jovens e família	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a organização da juventude no assentamento - Fortalecimento de fontes de renda para os jovens - Construção de horta agroecológica - Promover oficinas de plantio e cultivo de hortaliças - Venda e consumo dos produtos da horta 	10
Curso de enxertia Sítio Juazeirinho, Solânea, PB.	Jovens	<ul style="list-style-type: none"> - Promover curso de formação para outros jovens 	15
Projeto de ampliação de horta Assentamento Frei Anastácio, Conde, PB.	Jovens e crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimento do grupo de jovens - Intercâmbio com as crianças - Realização de oficinas de bioconstrução - Construção de horta agroecológica 	15

Projeto elaboração de bolos, doces e salgados Assentamento Nossa Senhora das Graças, Bananeiras, PB.	Jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer o grupo de jovens - Aprimorar a agroindústria na comunidade - Construir um projeto econômico para os jovens 	13
Curso de reaproveitamento de alimentos Comunidade Pitombas, Caiçara, PB.	Jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover oficinas de doces e geleias - Estimular o reaproveitamento de resíduos orgânicos - Fortalecer as atividades das juventudes na comunidade 	20

A dimensão produtiva dá a possibilidade de perceber um espaço pensado e gestado pela juventude, espaço este que articula a discussão de fonte de alimento para a família/escola/comunidade/animais e ao mesmo tempo pode ser geração de renda para o grupo. É neste sentido que o grupo se afirma diante de um processo de invisibilidade e enfrentamento, relatado pelos jovens, em que se afirmava que a “juventude não tinha preparo para tocar tais projetos” ou “que não iria dar certo”. É nessas negações que esses coletivos caminham por um processo de “crescimento” e autonomia em seus territórios locais (Fotografia 8).

Fotografia 8- Visita à educanda no Tempo Comunidade



Na narrativa a seguir podemos perceber como se materializavam tais contextos:

É fundamental mostrar ao jovem seu papel, porque será que o jovem não quer nada? Será que se der oportunidade ele não vai fazer? Não é fazer o que ele quer, mas ter sua opinião pra saber o que realmente vai fazer, porque tem a questão “fazer o que ele quer e fazer o que é possível”... porque no momento em que eu estou na agricultura, eu quero fazer isso, ou eu tô tendo o delírio de “não, eu vou começar a entrar nesse meio, na agricultura, coisa que não é com pé no chão” a gente tem que trabalhar com o pé no chão, se não for com pé no chão não sai nada (Margarida, jovem camponesa).

“O pé no chão” foi uma abordagem realizada no processo de formação no Residência Agrária, onde na elaboração dos projetos pôde-se avaliar questões de viabilidade, estratégias, custos, demandas, diálogo com a comunidade e outros componentes que faziam parte de “pensar” o próprio projeto antes de sua construção; assim, os educandos tinham uma base teórica-metodológica (o pé no chão) ao articular em campo os seus “projetos de vida” (Fotografia 9).

A dimensão produtiva foi a que angariou maior viabilidade de continuação dos projetos; hoje, grande parte continua em andamento, muitos vendem seus produtos nas feiras livres, feiras agroecológicas e programas como o Programa Nacional de *Alimentação Escolar* (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA).

Fotografia 9 - Jovens em aula de campo na I Chã/UFPB/Bananeiras, PB



Consideramos que a dimensão produtiva não se dissocia da econômica, pois a capacitação técnica para produção está em nítida sintonia com a necessidade de geração de renda para a juventude. A formação em técnicas agroecológicas voltadas à produção vegetal, animal e agroindustrial foi demandada em função da geração de trabalho e renda para ocupação desses jovens, favorecendo as perspectivas de sustentabilidade dos agroecossistemas e ampliando as possibilidades de permanência dos jovens no campo a partir do trabalho protagonizado no afã de assegurar autonomia econômica a partir da produção agroecológica local.

As dimensões econômicas e produtivas sustentam as duas principais dimensões do agroecossistema, ambas se articulam e podem harmonicamente estabelecer segurança e soberania alimentar para os contextos locais. Além destes fatores, estas, viabilizam uma rotatividade econômica e autonomia camponesa, principalmente quando o grupo se organiza em cooperativa e/ou associações.

Além destas, a dimensão cultural foi uma de maior destaque nos projetos elaborados pelos educandos. Como podemos observar no quadro a seguir tivemos um número de dez projetos das duas turmas e o envolvimento de mais de 400 pessoas no processo. Esses projetos contaram com uma forte mobilização em suas comunidades, como o Ponto de Cultura no Assentamento Tiradentes e Zumbi dos Palmares em Mari-PB, que mobilizou em média 125 pessoas, entre jovens, adultos e crianças; e, o Cinema Itinerante que envolveu várias escolas de distintos assentamentos da cidade de Massaranduba-PB.

As narrativas apresentam um pouco da trajetória desse último processo:

Os desafios são grandes, o trabalho popular também é um pouco difícil, é que as pessoas

não têm consciência da valorização do quanto é importante a coletividade, mas assim, foi muito, muito gratificante quando eu tive o resultado, quando eu terminei de editar o vídeo, fazendo um resumozinho do projeto, quando eu olhei pro vídeo eu vi a quantidade de alunos envolvidos, diversos temas que a gente abordou com a juventude... corrupção, machismo, e tudo isso de uma forma lúdica, através de curtas, de animes e tal, foi uma coisa muito bacana, que marcou bastante. Mobilizamos cerca de 160 – 170, chegando quase a 200 pessoas, entre educadores, corpo docente da escola, direção, alunos, todo mundo que contribuiu com o projeto (Irene, jovem camponesa).

Tipo vamos falar sobre a primeira guerra mundial, que tipo de filme a gente pode tá trazendo pra assistir, a colonização do Brasil como é que foi, teve levantamentos nesse sentido, mas a gente não fortaleceu muito o elo, eu não sei se vai ter continuidade nesse sentido, mas eu gostaria muito que o projeto ampliasse, que não fosse somente o cinema escolar, mas o cinema comunitário, cinema rural, cinema... voltado pra as comunidades rurais, um cinema rotativo que pudesse tá rodando em todo o município, na zona rural, não é uma coisa urbana, mas uma coisa rural mesmo (Irene, jovem camponesa).

Essa dimensão articula o elo de fortalecimento da própria identidade camponesa com o seu território, pois assim como o cinema provoca a reflexão da condição dos sujeitos, apresenta possibilidade de se reinventar e ressignificar processos existentes.

Os pontos de lazer e sociabilização foram também fortes demandas, estes se materializaram em espaços para conversar, brincar, sorrir, namorar... assim, arte e lazer se apresentaram como necessidades essenciais para as juventudes. As praças (Fotografia 10), os grupos de dança e os projetos de valorização da cultura camponesa, eles se forjam, em sua maioria, com propostas que demonstram o caráter de propor reflexões, socializações e práticas que repensem a representatividade de seus grupos nesses espaços.

Fotografia 10 - Praça construída no Assentamento Oziel Pereira como projeto do Residência Agrária.



Mesmo diante de processo exitoso, existiram vários desafios destacados por todos os jovens no decorrer dessa caminhada. Como situado anteriormente um destes foi com relação à falta confiabilidade destinada aos grupos, havia fragilidade na forma com a qual vários “adultos” lidavam com a articulação de um diálogo com as juventudes, pois, não

“apostavam” que fosse resultar em algo concreto. A narrativa a seguir demonstra alguns aspectos destes apontamentos.

No momento em que a gente colocou pra comunidade, aí eles disseram “eu não acredito que vai sair esse projeto”, eles não acreditavam na gente [...] aí a gente disse “a gente vai fazer essa praça, pode anotar”, aí no decorrer, aí a gente fez tudo direitinho, no outro dia apresentou lá, aí a gente marcou o canto, começou a limpar o terreno a mão, aí depois a gente chamou a máquina, aí foi toda uma luta pra conseguir a máquina e depois o pessoal viu mesmo que a gente ia conseguir colocar pra frente e aí a gente começou a chamar os amigos, questão de lanche a gente organizava, chegava em casa cada um fazia uma vaquinha e cada um ajudava a comprar o lanche pra gente e no decorrer quando a gente fez tudo... porque ali a gente também cresceu como jovem, como liderança, como tudo, porque além da gente ter essas dificuldades da comunidade não acreditar na gente, a gente tinha que o local não é perto daqui pra lá [...] Tinha momentos em que eu queria desistir, mas pensava “eu não desisto não” e foi uma luta muito grande pra gente fazer o que tá ali e no momento em que a gente fez, que a gente chegou pra apresentar o projeto final, pra mostrar pra juventude, pra comunidade, como foi que a gente começou, a primeira foto, tudo, aí eu disse “tá vendo, no primeiro instante vocês duvidaram da gente, não duvide mais da capacidade de um jovem, o jovem quando diz que faz ele faz, basta ter oportunidade”, se você não dar oportunidade pro jovem, nunca ele vai conseguir sair do canto (Margarida, jovem camponesa).

Como se pode observar, estes desafios se tornaram aprendizagens para ambos os grupos na prática, possibilitando um diálogo entre as gerações, possibilitando a construção de respeito entre os distintos grupos.

Quadro 8 - Levantamento extraído dos projetos elaborados pelos educandos e educandas do Residência Jovens

Dimensão cultural			
TURMA 2015-2016			
Projeto/cidade	Público	Objetivos	Nº de pessoas envolvidas
Ponto de cultura Assentamento Tiradentes e Zumbi do Palmares, Mari, PB.	Adultos, Jovens e crianças	- Articulação da juventude local e da comunidade; - Estimular a interação da comunidade com atividades culturais.	125 pessoas
Cor da terra Quilombo Caiana dos Crioulos, Alagoa Grande/PB	Jovens	- Promover o fortalecimento e dar visibilidade do grupo de mulheres “cor da terra”	14 pessoas
Cinema e jiu-jitsu Comunidade Lagoa Seca, PB.	Jovens	- Promover atividades culturais com cinema (Cine célula) e aulas de jiu-jitsu	15 pessoas
TURMA 2016-2017			
Cinema itinerante (CinESCOLAR) Assentamentos de Massaranduba, PB.	Jovens e crianças	- Promover a discussão relacionada a gênero; - Estimular o protagonismo da juventude camponesa; - Valorizar a cultura e os sujeitos camponeses.	200 pessoas

A praça Agroecológica (Projeto de reciclagem) Assentamento Baixio, Riachão do Poço/PB	Jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular as atividades de cultura e lazer na comunidade; - Promover a consciência ecológica; - Otimizar o bem-estar e o embelezamento do assentamento. 	20 pessoas
Projeto Dança coletiva, Assentamento Nosso Senhor do Bonfim, Alagoinha/PB	Jovens	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a articulação de danças folclóricas com foco na valorização cultural; - Estimular a união da comunidade. 	12 pessoas
Praça (Bioconstrução) Assentamento Dona Antônia, Conde/PB	Jovens	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a consciência ecológica; - Estimular as atividades de cultura e lazer. 	15 pessoas
Praça Ecológica Assentamento Oziel Pereira, Remígio/PB	Jovens, adultos e crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Afirmar para a comunidade e sociedade a importância da juventude; - Promover o uso de materiais recicláveis; - Estimular a consciência ecológica dos sujeitos envolvidos no projeto. 	20 pessoas
Parque ecológico de Bambu Acampamento Vanderley Caixe, Caaporã, PB.	Jovens e crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Otimizar o bem-estar e o embelezamento do acampamento; - Aproveitar os recursos do contexto local; - Promover o acesso à atividades de lazer. 	10
Resgatando Raízes, Assentamento Baixio, Riachão do Poço, PB.	Crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da história oral e da cultura popular; - Ressignificar a prática de danças tradicionais. 	7

Fonte: Pesquisa da autora (2018).



As dimensões a seguir, a ambiental com quatro projetos, a educativa com mais quatro e a política com dois, finalizam os processos que foram articulados pelas duas turmas do Residência. A dimensão ambiental dialoga com questões e problemáticas encontradas hoje no campo e assim consegue promover articulações educativas com o projeto de agentes ambientais, além de ações de âmbito mais concreto com a construção de viveiros e com o “projeto Saião”.

Os projetos desenvolvidos na dimensão educativa sustentam a proposta de laços com escola e comunidade; promove a mobilização de outros jovens no sentido de também estarem em processo de formação, à medida que os jovens repassam o que encontram no tempo escola e assim (re)articulam grupos em suas comunidades.

Os projetos da Horta escolar e da Brinquedoteca, que trabalha especificamente com o público infantil, apresentam questões pertinentes ao próprio campo enquanto espaço de vida, de possibilidades de trabalho e de permanência da juventude, criando-se, assim, elos com as crianças de releituras da identidade camponesa, à medida que reafirmam seus territórios pelas subjetividades das práticas educativas.

Por fim, a dimensão política reafirma a articulação dos jovens e os processos educativos pautados em um diálogo com as condições dos grupos camponeses, seus territórios e desafios de vida.

Quadro 9 - Levantamento extraído dos projetos elaborados pelos educandos e educandas do Residência Jovens

Dimensão Ambiental			
TURMA 2015-2016			
Projeto/cidade	Público	Objetivos	Nº de pessoas envolvidas
Projeto de Formação para Agentes Ambientais Assentamento Severino Casimiro, Alagoa Grande, PB.	Jovens	Ampliação de atividades que estavam em andamento Oficinas de formação de agentes Construção do banco de sementes de palma	7
TURMA 2016-2017			
Reflorestamento Rita (Conde)			
Resgate do Viveiro Assentamento Nova Vida, Pitimbu, PB.	Jovens e Adultos	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimento do grupo de mulheres - Reestruturação do viveiro da comunidade Nova Vida para contribuir com a aquisição de mudas agroecológicas e não ficar dependente de produtos contaminados 	20
Projeto Saião (Viveiricultura, cultivando Plantas Medicinais) Quilombo Caiana dos Crioulos, Alagoa Grande, PB.	Jovens e famílias	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer o uso de plantas medicinais - Resgatar a cultura do uso das plantas medicinais Reflorestar áreas no quilombo - Doar mudas para a comunidade - Realizar oficinas e produção de mudas com a comunidade 	40

Reúso de água e círculo do mamoeiro: Construindo sustentabilidade Comunidade Bom Sucesso, Solânea-PB	Família e jovens	- Tratamento de águas usadas na casa, as chamadas águas cinzas, para reúso. - Beneficiamento da produção de algumas frutíferas.	10
--	------------------	--	----

Dimensão educativa			
TURMA 2015-2016			
Projeto/local	Público	Objetivos	Nº de pessoas envolvidas
Construção de hortas: escolar e comunitária Assentamento Dona Antônia, Conde, PB.	Jovens	- Construção de uma horta escolar e comunitária - Fortalecer o grupo de jovens - Vender os produtos para o PAA e na Feira agroecológica	20
Fortalecimento das juventudes Assentamento Baixio, Riachão, PB.	Jovens	- Continuar os trabalhos de mobilização da juventude - Traçar políticas organizativas - Oficinas de práticas agroecológicas - Realizar oficinas de produção de palma	12

Fortalecimento do grupo movidos pela fé (Oficinas em Agroecologia) Assentamento Josué de Castro, Pilões, PB.	Jovens	- Fortalecimento do grupo de jovens - Realizar oficinas de políticas públicas, Agroecologia, alimentos transgênicos e alimentação saudável	10
TURMA 2016-2017			
Brinquedoteca Assentamento Tiradentes, Maria, PB.	Crianças	- Desenvolver práticas de educação contextualizada para as crianças Promover uma aproximação das crianças com o seu contexto local	25

Dimensão Política			
TURMA 2015-2016			
Projeto/cidade	Público	Objetivos	Nº de pessoas envolvidas
Alfabetização e Fortalecimento da articulação política/ organizacional Assentamento Capivara, Solânea, PB.	Jovens	- Atividades PROJOVEM Campo - Fortalecimento de atividades que já estão em andamento - Mobilizar a juventude	30
Oficinas temáticas para a juventude Comunidade Pau Ferro, Lagoa Seca, PB.	Jovens	Promover oficinas para a juventude Apresentar aos jovens as principais políticas públicas a que eles podem ter acesso	15

Fonte: Pesquisa da autora (2018).



Esses projetos se apresentaram no campo das possibilidades de diálogo horizontais, realizadas com distintos grupos que estariam nas bases: comunidades, acampamentos e assentamentos. Processos neste sentido promovem autonomia aos sujeitos que os orientam, pois estes tomam como responsabilidade para si e se comprometem tanto com a formação pessoal como com suas bases. “A emancipação humana, portanto, pressupõe a existência de uma associação ou comunidade sob controle coletivo que possibilite desenvolver-se a liberdade pessoal articulada à liberdade de todos e todas” (RIBEIRO, 2010, p. 289).

Lugar de fala, tomar a frente, “a gente vai fazer a praça”... São condições elementares que sustentaram a prática e concretude desses processos/projetos que foram realizados pelos educandos e educandas; estes são processos em si que geram determinada autonomia e emancipações a grupos e sujeitos. A narrativa a seguir demonstra um pouco do que estamos falando:

Esse processo influenciou muito na minha vida, com a pedagogia da alternância a gente via lá e trazia pra cá, não era uma coisa que era imposta pra nós... Primeiro a gente teve toda uma preparação antes né, a gente foi falar da nossa comunidade, a gente foi observar os potenciais e dificuldades e aí a gente tem várias formações, várias oficinas onde a gente ia vendo um projeto que poderia se adequar, quer dizer, não imposto como um projeto pra gente, mas acabava sendo um incentivo, que a gente ia observando e vendo o que poderia ser... O projeto de vida foi justamente isso, partiu da sensibilidade que o curso me proporcionou no tempo escola que eu trazia para o tempo comunidade, que não é fácil pra gente desenvolver o

projeto, porque ficamos com muita dúvida, o embate maior é a água... Foi o que aconteceu comigo, mas aí foi eu ver o que necessitava pra comunidade e que o projeto melhor era da forragem, a palma, que não ia servir só pra mim e para minha família, mas para as demais famílias que quisessem tá implantando, duas famílias já levaram palma daqui pra implantar, porque é um banco de sementes, né (Maria das Graças, jovem camponesa).

A aprendizagem e o processo de autonomia nascem no momento de estabelecer quais os limites diante das problemáticas encontradas. Busca-se desta forma dialogar no campo da compreensão do lugar, da compreensão dos aspectos e alternativas que esse lugar apresenta, da compreensão das possibilidades que me são permitidas pelo lugar... A narrativa apresenta um caminho de imersão teórica, de diálogo de saberes e propostas concretas, além de provocar práticas emancipatórias que por sua vez se sustentam à luz da coletividade, onde o sujeito passa de espectador para articulador e multiplicador de ações em seu território local, pois como afirma Maria das Graças “não ia servir só pra mim e para minha família, mas para as demais famílias que quisessem tá implantando”, “porque é um banco de sementes, né?”.

As dimensões da Agroecologia se articularam na prática às ações provocadas pelos educandos com os grupos em seus territórios. Compreendemos que essas dimensões se articulam e promovem um diálogo permanente, principalmente por processos educativos não escolares estarem perpassando por todas elas e se fazendo matéria tanto para a formação no TC dos educandos como para os grupos mobilizados por eles.

AGROECOLOGIA: PARTICIPATIVIDADE E OUTROS CAMINHOS PARA EMANCIPAÇÃO



Hoje, o Território Agroecológico da Borborema vem se afirmando nas ações voltadas para o trabalho com camponeses e camponesas: crianças, jovens, mulheres e homens. As organizações e movimentos que compõem o território se apresentam na contramão das conjunturas hegemônicas e passam a construir um diálogo pautado na horizontalidade, propondo como principal “fim”, a autonomia de sujeitos que residem nesses espaços. Tais experiências, hoje, são referências no que concerne às proposituras do fazer agroecológico; podemos dizer que seu conjunto representa hoje um espaço que historicamente vem se constituindo, por meio do processo de transição, em pleno diálogo com as dimensões e proposituras da Agroecologia.

A Agroecologia, enquanto ciência, prática e movimento vem apontar a possibilidade de diálogo a partir da prática cotidiana desses sujeitos e mostrar caminhos que se apresentam em sintonia com o papel desta ciência, a partir do seu campo de produção do conhecimento e prática

sustentável, ambos pensados a partir das dimensões ética, política, econômica, cultural, educativa, social e ambiental.

Ao tratar do processo de transição, Schmitt (2013) parte da ideia de que:

A transição para formas sustentáveis de agricultura implica um movimento complexo e não linear de incorporação de princípios ecológicos ao manejo dos agroecossistemas, mobilizando várias dimensões da vida social, colocando em confronto visões de mundo, forjando identidades e ativando processos de conflito e negociação entre distintos atores (SCHMITT, 2013, p. 173).

O processo de transição na visão de Paulo Freire (2016) aponta que um dos principais caminhos é a educação das massas. É aí que os grupos “descruzam os braços” e a sociedade se abre a um processo de desalienação; à medida que agregam novos valores, passam de espectadores passivos para um crescente ímpeto em participar. Isto posto, “as massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico. Por meio de uma ruptura, as massas começam a emergir e essa emergência se traduz numa exigência dos grupos por participar: é a sua presença no processo” (FREIRE, 2016, p. 49).

Estampando esse ímpeto por participar e construindo tais processos transitórios, historicamente no Território Agroecológico da Borborema, encontram-se organizações e sujeitos que presentes nesses espaços, organizam-se e seguem escrevendo várias histórias. Dentre essas organizações estão a ASP-TA, Arribaça, CPT, MST, UFPB, Catequese Familiar, os STRS. Estes “sujeitos” distribuem suas intencionalidades no decorrer dos processos históricos e nas pautas atuais. Contextualizar a trajetória do território por meio de um trabalho que dialogamos com jovens, tratamos de

jovens e vivemos com esses jovens, é desafiador. Os jovens vão caminhar em suas transições e na transição do próprio território. Esse caminho que foi escrito por outros jovens, no tempo presente, também está sendo escrito por outros, e é desse tempo que vamos falar.

As trajetórias, apontadas pelas narrativas presentes no território da Borborema são histórias de resistência, de negação e (re)elaboração protagonizadas por sujeitos que se fazem presentes na luta cotidiana em espaços coletivos. As juventudes e as mulheres vêm provocando o debate no âmbito da construção do conhecimento agroecológico e de produção e ocupação dos espaços, e essas proposituras estão sendo observadas na prática. A participação aparece como elo central no processo de formação, e posterior a ele, no processo de afirmação dos jovens em seus territórios individuais e coletivos. Leis (2005) define com precisão essa forma de participação que estamos abordando:

A participação é a antítese do autoritarismo, que apregoa uma direcionalidade preestabelecida; ou do populismo, que espera a adesão das pessoas com base no paternalismo; ou do neoliberalismo, que sustenta a participação individualista em um mercado concentrador de acessos e excludente dos grupos humanos subordinados. A participação é o pivô da integridade da vida. A participação deve ser crítica, acumulativa e germinal (LEIS, 2005, p. 71).

Essa participação “crítica, acumulativa e germinal” vem representada por um elo entre o passado e o presente, possibilitando que se formule, a partir da história narrada por alguns sujeitos, um conjunto de mapas temporais das vivências do grupo. Foi por meio da participação, em seu sentido efetivo, que se buscou costurar o caminho da transição,

compreendendo a fluidez dos processos, avanços e novas/outras construções e possibilidades. Aqui, esse processo foi analisado a partir de três “espaços de participação”: o espaço da universidade, o espaço político e o espaço do trabalho.

Estes contextos deram subsídio para analisar com maior perspicácia o caminho e como vai se elaborar esse processo que tanto pontuamos aqui: a transição. É neste sentido que buscamos, compreendendo frente aos tantos processos formativos que acontecem no território, como estes espaços passam a potencializar a autonomia dos sujeitos nos mais diferentes aspectos, dentre estes, um dos principais e que nos apresenta o entendimento de participatividade factual, vem representado pelo lugar de fala.

O lugar de fala na narrativa a seguir representa o processo de transição da negação do próprio eu como sujeito de fala, uma negação que vem alicerçada na fragmentação provocada por contextos particulares, transgredindo para a autonomia na fala, para a afirmação do seu lugar de fala, seu lugar de direito:

Antes desse curso, tipo assim, ela (se refere a ela) não colocava sua opinião, a opinião dos outros era o que importava, agora, hoje ela dá a opinião, ela faz pergunta, antes não, pra mim tanto fazia, eu queria perguntar, eu ficava com uma dúvida, mas eu não tinha coragem... Porque assim, quando eu saí do sítio para estudar na rua, quando a gente fazia uma pergunta o povo já começava a rir, aí eu já fui pegando aquele medo, aquele medo, de falar em público, assim, falar com alguém eu converso, mas em público eu tinha medo... (Margarida, jovem camponesa).

Especificamente esta jovem condiciona o processo de tomar seu lugar de fala, que antes era suprimida pelo medo

ou timidez, por sua vez ora construído em processos formativos não dialógicos, condicionando essa tomada de fala à formação no Curso de Residência Agrária. Em outros trechos de sua narrativa, ela coloca que se sentia “entre iguais” que parecia que “não existia quem fosse mais ou quem fosse menos, eram todos iguais”, e ainda, que eram todos jovens, assim como ela. Não se pretende aqui apontar tal processo como único espaço que possibilitou essa autonomia na fala da jovem, mesmo sendo este o que ela aponta como responsável dessa transição, porém, compreendemos como mais um caminho que permitiu, dentre tantos outros, a afirmação da educanda: “Hoje ela dá a opinião, ela faz pergunta...”. Freire (1983), ao propor uma outra lógica extensionista, aponta para as relações estabelecidas entre latifúndios e camponeses:

Nestes tipos de relações estruturais, rígidas e verticais, não há lugar realmente para o diálogo. E é nestas relações rígidas e verticais que se vem construindo historicamente a consciência camponesa, como consciência oprimida. Nenhuma experiência dialógica. Nenhuma experiência de participação. Em grande parte inseguros de si mesmos. Sem o direito de dizer sua palavra, e apenas com o dever de escutar e obedecer (FREIRE, 1983, p. 32).

Assim, percebe-se que a participação em contextos que apresentam outra lógica formativa/extensionista vai possibilitar o direito de dizer sua palavra, “seja como for, com mais ou menos dificuldade; não será com o anti-diálogo que romperemos o silêncio camponês, mas sim com o diálogo em que se problematize seu próprio silêncio e suas causas” (FREIRE, 1983, p. 32), colocar criticamente no centro do diálogo os enfrentamentos dos territórios camponeses e dar voz a estes sujeitos, para que eles dialoguem sobre suas próprias problemáticas, buscando formas para

enfrentá-las, é um passo importante na construção de outra lógica educativa nos espaços de formação.

Além do lugar de fala, outro espaço ocupado é o lugar do sítio, da comunidade, da casa, do terreiro. *É a volta* para o “meu espaço” para que assim eu possa me encontrar nos outros tantos espaços (político, universidade e trabalho). A narrativa seguinte representa a percepção, à medida que se ocupa o lugar de fala e o próprio lugar na família, na propriedade:

Ocupar meu espaço é maravilhoso, muda demais, melhora sua visão, a gente percebe que as pessoas passam a acreditar mais no que a gente diz, no que a gente fala... começa a querer ouvir o que a gente tem a dizer (Maria das Graças, jovem camponesa).

É por meio dessa autonomia na fala e nas ações que esses sujeitos passam a ocupar outros tantos espaços, afirmando-se e construindo outras histórias de luta e enfrentamentos cotidianos. Essa identidade participativa também vai impor seu lugar de fala e de representatividade nos espaços de escolarização. As formações dialógicas vão possibilitar que esses sujeitos retornem aos espaços escolares e sejam sujeitos questionadores e problematizadores. Além dos espaços escolares outros espaços se ressignificam e passam a ser ocupados, mas não mais “pelos mesmos sujeitos”, pois estes jovens passaram por processos que transformam hábitos antigos, impõe-lhes participatividade, mostram caminhos, dão voz.

A FORÇA DAS MARGARIDAS DE CAIANA DO CRIoulos



Precisamos falar de algumas vozes. Vamos falar das meninas do Quilombo. E nos questionamos: Por que elas não enxergavam a força que elas têm? Foi esse espaço que mostrou essa força? Libertem-se, olhem nos olhos.... Talvez ainda exista muito precocidade nesta interpretação e nos questionamentos, mas eu nunca vi em tão pouco tempo um processo tão intenso do que podemos chamar de emancipação, encontro, chegada, reconexão.

As margaridas de Caiana se apresentavam tímidas, invisibilizam-se, procuram não serem notadas, mesmo com um grupo todo que percebe a força que elas representam. Sentam no fundo da sala, falam pouco, baixam a cabeça, contêm o olhar... Presenciar o comportamento das meninas é um processo de leitura de vários componentes simbólicos que se materializam no presente, mas que constituem a história dos povos quilombolas em nosso país, uma história marcada por opressão, exploração e segregação do “ser humano” em seu sentido maior, que é de privação da sua liberdade.

Da mesma forma que nos remete a um passado de colonização do próprio sujeito enquanto sujeito de direitos. O desabrochar das margaridas, diante do tempo/espço formativo, possibilitou enxergar a luta, a força e as emancipações que foram alcançadas pelos escravizados e escravizadas.

Meninas, jovens e mulheres que por meio de alguns processos de trocas e imersão em suas próprias histórias, passam a refletir e se afirmar por meio da cultura, da tradição, de interpretar seus lugares, suas vivências, de se olharem e olharem suas companheiras de luta, e ainda, de olharem para o seu território.

A dança é uma das maiores fortalezas para os povos quilombolas, ela é expressão de afirmação de suas raízes, bem como a valorização dos saberes tradicionais, das benzedeiças, das plantas medicinais, e foi nesses diálogos que as jovens de Caiana se encontraram.

As meninas de Caiana dos Crioulos, da terra de Margarida Maria Alves, Alagoa Grande, materializam que caminhos de emancipação ocorrem por meio da participatividade, das trocas e do acesso. Que esse caminho ele é transitório e possível.

CAMINHANDO NA TRANSIÇÃO: O LUGAR DA UNIVERSIDADE, O LUGAR POLÍTICO E O LUGAR DO TRABALHO



Foi a partir da concepção de participatividade como elemento central das observações e inquietações presentes na pesquisa, que buscamos levantar brevemente alguns dados para materializar com maior propriedade de que “tipo” de participatividade estamos falando. Baseado no mergulho nos territórios dessas juventudes compreendemos que a participação efetiva vai se dar em meio a vários contextos que dão vida aos processos de transição, pautados primeiramente na ocupação e no lugar de fala que esses jovens representam. Esses processos se apresentam nas esferas culturais, econômicas, da base familiar, da inserção na comunidade, no sindicato, no território, porém, destas tantas participatividades destacamos a ocupação do espaço da universidade, do espaço político e do espaço do trabalho.

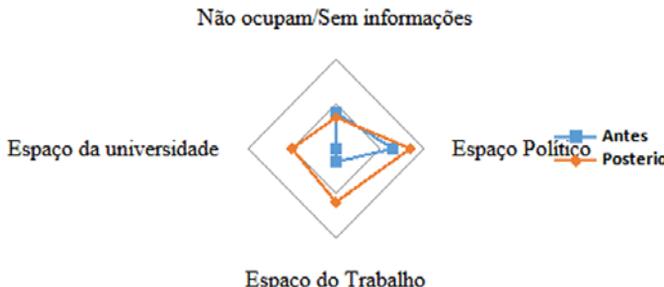
Os gráficos a seguir apresentam quatro pontos centrais. O primeiro que intitulamos “Não ocupam/Sem informações” se refere ao número de jovens de cada turma que antes e posterior a esse processo não ocupam nenhum

espaço dos três aqui pontuados, porém, alguns destes não obtivemos informações. O traçado azul no gráfico representa a quantidade de jovens antes do processo formativo e o traço vermelho representa o número de jovens posterior à formação. Esse número vem representado aqui pela ocupação destes três distintos espaços, que em si podem ser ocupados concomitantemente.

Gráfico 2 - Ocupação dos espaços pelos jovens – Turma 2015



Gráfico 3 - Ocupação dos espaços pelos jovens – Turma 2016



Os espaços universidade, político e trabalho representam, dentre as várias dimensões, as três principais estabelecidas na pesquisa. É possível observar nos gráficos 3 e 4 o avanço significativo de tais dimensões. Assim, mergulhando nas leituras destes três espaços e embasados nos processos participativos dos jovens, dialogaremos com cada uma delas.

Foi realizado um levantamento a partir de quatro apontamentos, como podemos observar nos gráficos. O primeiro se refere aos que “não ocupavam nenhum desses espaços”. Podemos observar, no gráfico 2, que contamos com a matrícula de 30 educandos, e destes, 13 que “não ocupavam” passamos para um número de 6; já no gráfico 3, de um universo de 24 matrículas, passamos de 8 jovens para 7 que “não ocupavam” nenhuma destes espaços de produção. Vale apontar que esse dado não possui precisão em função da falta de informações com relação ao grupo como um todo. Desta forma, não podemos afirmar que dos pontuados aqui, esse número seja preciso com relação a essa “não ocupação” dos espaços, por justamente não estarmos acompanhando de perto a realidade do grupo como um todo.

O quesito “não ocupação” é importante para salientar que as perspectivas podem ter se ampliado para parte do grupo, porém, a participatividade pode não ter sido um fator de impacto efetivo no coletivo. Entretanto, como se pode observar, essas “não ocupações” diminuíram em ambas as turmas. Além desse dado referente à “não ocupação”, apresentamos mais três eixos importantes para a discussão. O primeiro é o espaço “universidade”: como podemos observar nos gráficos a seguir, na turma 2015 passamos de um número de 5 para 9 jovens que passam a ocupar a universidade, já na turma 2016 esse número passa de nenhum jovem ocupando, para 10. No que se refere ao quesito trabalho, na turma 2015, de 8 jovens 14 passam a ocupar espaços

de trabalho, já na turma 2016 esse número passa de 3 para 12. E, por fim, no contexto do espaço político, na turma 2015, de 10 passamos para 15 e, na turma 2016, de 13 passamos para 17 jovens que ocupam espaços políticos. Esses números não seguem o padrão de porcentagem em 100%, justamente por terem jovens que ocupam, concomitantemente, dois ou três espaços, destes estabelecidos no estudo.

Pode-se observar como se ampliou a participação das juventudes nesses três espaços, e é por meio da relevância dos números obtidos que se faz necessário compreender de que forma ocorre/ocorreu essa participação no cotidiano frente a esses contextos em específico.

O primeiro deles é a universidade. Ocupar o espaço da universidade é muito significativo para filhos e filhas de camponeses e camponesas. Como já anunciamos, o gráfico 4 mostra que de nenhum jovem ocupando a universidade passamos a 10¹⁵, em um universo de 24 educandos. Esse aspecto é muito representativo diante de um contexto fragilizado em que as classes populares e principalmente os camponeses e camponesas estão imersos, principalmente no que concerne à educação, como já situamos anteriormente. Quando tratamos de jovens camponeses os percentuais que chamam a atenção, na maioria das pesquisas destinadas a esta categoria, não é da saída do campo para as universidades, mas sim a saída para vender sua mão de obra nos grandes centros urbanos, é a imagem da migração.

É possível respaldar esta afirmativa no panorama apresentado por Nilson Weisheimer (2005), a partir de um

15 É importante apontar que esses dados foram colhidos em pesquisas realizadas antes do ano de 2019, hoje, esses resultados mudam consideravelmente, pois, muitos destes jovens ocupam as universidades em cursos de graduação, mestrado e, recentemente uma educanda foi aprovada no doutorado, além de ocuparem outros tantos espaços não escolares.

levantamento realizado pelo autor, referente às pesquisas e produções sobre jovens rurais no Brasil, frente a um recorte temporal entre 1990 e 2004, em que foram analisados 50 trabalhos acadêmicos que tinham a categoria “juventude rural” como tema central. Foi a partir da construção desse panorama cujo autor afirma que “quando os pesquisadores brasileiros voltam seu olhar para a especificidade dos jovens que vivem no meio rural, dois aspectos chamam a atenção: sua participação nas dinâmicas migratórias e a persistência da invisibilidade social dessa juventude” (WEISHEIMER, 2005, p. 7). Diante dessas afirmativas o dado aqui apresentado em nossos resultados, apresenta-se na contramão desse panorama, fazendo-se presente no campo das possibilidades.

Neste sentido, podemos considerar que cursos como o Residência Agrária, ofertado pelo PRONERA, possibilitam uma mudança no panorama de acesso da juventude a vários espaços, e principalmente, do acesso das juventudes camponesas a universidade. A ampliação de programas como o PRONERA e o acesso a crédito e outras políticas do governo, apresentam outros caminhos, como o da ocupação da universidade ao invés da migração, como é possível visualizar nos resultados de nossa pesquisa. Esses jovens chegam a esses espaços não apenas como número, mas com representatividade, lugar de fala. A universidade, enquanto espaço de diálogo e formação. Em uma de suas narrativas, uma das educandas afirma:

Hoje na universidade eu não sou “aquela Maria vai com as outras”, dizem que a Agroecologia é coisa de sonhador, me chamam até de garota fantasia, porque quando a gente ia fazer um trabalho eu colocava que a gente “deveria usar o que tem”, aí lá vem tu com essas tuas fantasias... Aí dentro da classe eu já tenho minha identidade própria, não sou como muitos colegas



que chega um professor fala uma coisa e eles concordam, depois vem outro fala outra coisa e eles concordam também, eles não têm uma opinião formada e por mais que os professores venham “Ah é isso e aquilo”, mas eu já sei que não é o que o professor tá dizendo, mas é o que eu sei porque eu estudei, porque eu conheço, porque eu vivenciei (Maria das Graças, jovem camponesa).

O que se percebe de mais interessante na escolha dos cursos pelos jovens é que, em sua totalidade, são cursos que pertencem à grande área das Ciências Agrárias. A perspectiva agroecológica, enquanto espinha dorsal da formação do Curso de Residência Agrária e dos vários outros processos nos quais esses jovens estão inseridos, apresenta-se como principal eixo formativo da concepção de mundo e vida dos educandos e educandas, o território agroecológico já apresenta essa representatividade e ela vai se afirmar - ainda mais - na prática, por meio das inserções nos espaços de luta e de ações cotidianas. O lugar de fala aqui apresentado pela educanda Maria das Graças é o espaço da afirmação e representatividade na fala, que não é mais da “Maria vai com as outras”, pois passa a se construir uma “identidade própria” que foi sendo elaborada em meio a vários processos de formação.

O lugar de fala da jovem, além de vir representado por suas formações nos espaços não escolares, é a formação na prática cotidiana, que vai se dar junto à família, na produção em seu agroecossistema. Gomes (2005) aponta para a construção de um novo paradigma, que se apresenta alicerçado em bases epistemológicas participativas e plurais. Para essa transição paradigmática o autor afirma que deve existir uma articulação crítica entre o conhecimento científico e os saberes populares. O imaginário da jovem possui raízes em seus

saberes populares; entretanto, ciente de sua experiência e prática cotidiana ela afirma seu lugar de fala e não se deixa – não mais – subtrair por uma educação impositiva. Para Freire, essa jovem migrou do estado de consciência ingênua para uma consciência crítica, e esse “passo para consciência crítica ele somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica [...] Na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso” (FREIRE, 2016, p. 51). Ainda, Freire (2016) complementa:

A educação é uma resposta da finitude e da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém (FREIRE, 2016, p. 34).

É esse “sujeito de sua própria educação” a semente que brota em alguns jovens, à medida que refletem e questionam os moldes impostos no processo formativo, fazendo-se assim sujeitos de sua educação. Lombera (2005) corroborando com esta análise apresenta um ponto chave: a participação implica a constituição de sujeitos. A participação só se efetiva por meio da constituição dos sujeitos, estes que vão se forjando em suas práticas e projetos, em seus cotidianos e espaços formativos; neste sentido, “por trás do cidadão deve haver sujeitos com identidades específicas e diversas. Senão, o cidadão se faz formal e vazio” (LOMBERA, 2005, p. 113). Diante destas abordagens a identidade vai se alinhando com outra perspectiva de ver e enxergar o mundo, e a participação desses sujeitos passa a ser condicionada a de se enxergar também nesse espaço, como responsável,

detentor de um saber representativo, que não carrega fantasia, mas carrega utopia e esperança. Santos, ao dialogar no campo do paradigma emergente, apresenta alguns pressupostos, um breve paralelo com o pensamento utópico:

O único caminho para pensar o futuro parece ser a utopia. E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor por que vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito (SANTOS, B., 2011, p. 332).

O pensamento utópico é um requisito que não se pode tirar da juventude, é intrínseco a tais sujeitos, estes, “transformam-se a si mesmos transformando os outros pelos exemplos de seus gestos”, estes, “novos sujeitos sociais articulados em suas causas e lutas sociais justamente pela diferença de quem são e do que sonham realizar” (BRANDÃO, 2002, p. 246). Esta categoria política é convocada a participar da construção “utópica e possível” da transformação social e é frente a tais demandas urgentes que esses jovens passam a ocupar os espaços de participatividade política e se afirmarem frente a contextos de luta e prática cidadã.

Assim como a universidade, a participação em organizações, espaços de luta, sindicatos, vai ser fortalecida ainda mais após a participação dos jovens no curso de Residência Agrária, é como se estes jovens tivessem recebido um impulso que os levou a ocupar verdadeiramente seus espaços, ocupar seu lugar de fala e prática. A narrativa a seguir vai mostrar um pouco destes aspectos:

Quando a gente saiu da primeira etapa, que a gente voltou pra comunidade eu fui participar

de reuniões, de encontros e com isso eu aprendi muito, foi a partir do curso que eu me encaixei nessas coisas, passei a participar dessas coisas, antes eu ia para reunião do sindicato e fazia parte da comissão do sindicato, mas eu não participava das reuniões do Polo, eu hoje faço parte da comissão do polo, impulsionou a minha participação, como na marcha que toda juventude estava envolvida (Margarida, jovem camponesa).

O retorno para seus espaços, agora, apresentava várias responsabilidades para esses sujeitos, mas principalmente uma responsabilidade política e social diante dos coletivos que eles ocupavam. Como situado no capítulo anterior, a Pedagogia da Alternância possibilitou a materialização do processo formativo dentro e fora do chamado Tempo Escola. Como já pontuamos, o tempo de formação não caberia apenas ao “momento escola”, mas é no “Tempo Comunidade” que estes sujeitos passam a mergulhar em seus cotidianos e ressignificar suas práticas, forjando desta forma processos de formação tão significativos que os do “Tempo Escola”. Aqui, mais uma vez passa a se reelaborar a percepção da Pedagogia da Alternância para além de tempos formativos.

Esses processos vão ganhando vida por meio das ações dos sujeitos, e uma dessas ações foi a I Marcha da Juventude Camponesa na Luta Pela Agroecologia, organizada pelo Polo Sindical da Borborema e pela ASP-TA. A marcha vai nascer justamente em meio aos processos impulsionados pelas parcerias entre Polo Sindical, Movimentos Sociais, Universidade e organizações.

De acordo com uma das jovens “existe muita diferença” quando eles retornam da formação no Curso de Residência Agrária. É que agora eles são “enxergados em

seus espaços” coletivos, pois de acordo com ela “passaram a acreditar na juventude” e “deram oportunidades”. De forma mais enfática ela pontua:

Mudou a forma de olhar pra gente, existe muita diferença, eles deram a oportunidade da gente fazer uma marcha, né. Jogaram nas mãos da gente e deram a chance da gente mostrar que conseguia e agora a gente já vai fazer outra marcha. E foi tudo fruto do Residência, da liberdade que a gente adquiriu, da autonomia... Organizar a marcha foi um desafio, mas o sentimento assim é de vitória, porque a gente conseguiu... De ir pra cada comunidade, de falar pra cada jovem o que ia acontecer e porque a gente estava fazendo e ia abrir a mente deles pra conquistas nas lutas... e lutar, e conquistar enquanto jovem! (Elizabeth, jovem camponesa).

É “fruto do Residência” e de processos territoriais que estão em emergência na Borborema. A visibilidade das juventudes se apresenta como pauta urgente e o Residência Agrária foi mais uma construção, fruto da luta de afirmação da categoria. A juventude passa a ser pauta e consequentemente sua luta também. A Marcha da Juventude apresenta essa representatividade. A marcha reuniu mais de mil jovens na cidade de Remígio-PB, foi ali que aconteceu o início do processo formativo da segunda etapa com a turma 2016 do curso de Residência Agrária, foi ali que as juventudes camponesas gritaram palavras de ordem, encenaram peças que afirmavam o papel dos jovens no contexto contemporâneo e se fortaleceram marchando na luta por direitos para a juventude camponesa.

Paulo Freire, em sua última entrevista, em 17 de abril de 1997, disse que gostaria de ver no Brasil várias marchas¹⁶, para ele:

As marchas [...] revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo... Eu morrerei feliz se eu visse o Brasil cheio, em seu tempo histórico, de marchas: de marcha dos que não têm escolas, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem; marcha dos que se recusam a uma obediência servil, marchas dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser... As marchas são andarilhagens históricas pelo mundo e os Sem Terra constituem pra mim hoje uma das expressões mais fortes da vida política e da vida cívica deste país e por isso mesmo que se fala contra eles (ÚLTIMA ENTREVISTA A PAULO FREIRE, 2018).

É a expressão viva da vontade de Paulo Freire que vem se materializando nas marchas pelo Brasil e uma destas foi a I Marcha da Juventude Camponesa na Luta Pela Agroecologia (Fotografia 11).

16 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MZQtP-7Ezbw>

Fotografia 11 - Marcha da Juventude Camponesa na Luta pela Agroecologia, julho de 2016



Paulo Freire situa, em *Extensão ou comunicação?*, a compreensão e necessidade de releitura das formas de extensão que aconteciam, propondo a ressignificação por meio da dialogicidade, de uma extensão que comunique que se apresente no campo da emancipação.

Os cursos de formação/extensão para jovens devem transgredir de determinadas propostas verticalizadas de ensino e justamente construir coletivamente processos dialógicos em sintonia com os saberes produzidos por esses sujeitos, é possível perceber como uma prática pedagógica emancipadora vai possibilitar a liberdade do sujeito e a autonomia em vários aspectos, estando nesta pesquisa bem presente a autonomia no lugar de fala.

Uma das educandas relata uma de suas atividades:

No encontrão da juventude tomei a frente de algumas coisas, quando a juventude tá responsável por alguma coisa a gente diz “eu sou alguém”, “alguém reconhece meu trabalho”... A gente tem um grupo e não é para privilegiar eu

ou tu, é todo um conjunto, se eu não conseguir o outro consegue, dá oportunidade, às vezes a gente fala: “não vamos colocar fulano não pois ele não é interessado”... Será que ela não é interessada mesmo ou é a gente que não dá oportunidades? (Margarida, jovem camponesa).

Os jovens passam a ser mobilizadores e animadores de outros jovens, compreendendo que as formas de organização só se fazem possíveis à medida que todos participem; assim essa articulação política vai acontecendo nas reinvenções e mobilizações junto a seus movimentos. Os movimentos sociais vão forjando essa identidade política por serem um dos principais contextos de luta e organização dos jovens. Em uma leitura mais atual, Brandão (2002) afirma:

Podemos acreditar que, em suas versões recentes, os movimentos sociais fundaram pouco a pouco uma teia de alternativas de inserção de pessoas, de abertura à participação e de redefinição de identidades sociais, dificilmente encontráveis em outros campos de comunicações intersubjetivas e práticas sociais (BRANDÃO, 2002, p. 237).

É nos movimentos que a maioria dos jovens passa a levantar bandeiras de luta das juventudes camponesas e ocupam efetivamente seu lugar de fala, de prática, de militância; eles passam a assumir seu papel político e suas identidades sociais. Os gráficos apresentados anteriormente mostram o aumento dessa participatividade. Esse processo ocorreu de forma mais intrínseca e se efetiva com os sujeitos que “já ocupavam estes espaços”. Uma das jovens situa “que ocupava, mas não ocupava” e que a partir da formação – concomitante – no Residência Agrária ela passa a ocupar efetivamente seu lugar no movimento, na organização,

a ter lugar de fala, que “antes não tinha”, como um deles narra, “nosso papel era passar a lista” ou “o evento era para os jovens, mas não eram os jovens quem organizavam”, ou ainda, “chamavam o jovem quando cabia ele”.

Os relatos desses jovens apresentam uma fragilidade na confiabilidade destinada às juventudes e esse fato não acontece apenas neste contexto, mas é uma abordagem que já presenciamos em outras pesquisas. Ao se apresentar o protagonismo como eixo central, fragiliza-se a função da categoria da juventude como sujeito social e político.

Castro (2009), em suas discussões/pesquisas sobre juventude camponesa, aponta:

Podemos afirmar que o peso da transitoriedade aparece como uma “marca” recorrente nas definições e percepções sobre juventude nos mais diferentes cenários e contextos. Juventude é percebida, assim, como uma categoria social que, via de regra, relega aqueles assim identificados a um espaço de subalternidade nas relações sociais. Paradoxalmente, jovem é associado a futuro e à transformação social. Privilegiar a característica de transitoriedade nas percepções sobre juventude transfere, para aqueles assim identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletas, sem vivência, sem experiência, indivíduos, ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados (CASTRO, 2009, p. 43).

Já Stropasolas (2006), ao tratar dos estudos sobre as juventudes, que passam a tomar mais forma a partir de 1960, enfatiza:

O aparecimento da representação da juventude, tal qual nós conhecemos hoje, se deve à

separação entre a esfera do privado (intimidade), simbolizada pela família, e a esfera do público, que pertence à coletividade e à sociedade. O jovem é, neste sentido, o personagem sobre o qual a sociedade deposita suas crenças, suas esperanças futuras no aparecimento de renovações, mas ao mesmo tempo ele a ameaça. (STROPASOLAS, 2006, p. 180).

As relações hierárquicas são definidas por sistemas de conveniências e poder, os jovens nesse meio “ainda” ocupam simbolicamente um estatuto de invisibilidade. As práticas hegemônicas junto aos grupos vão ditar as formas de espaços destinados aos jovens; percebe-se, assim, que as lutas por representação social já foram iniciadas em suas organizações.

Esse foi um aspecto importante no contexto da pesquisa, visto a percepção de indícios de representações, grupos e comissões intituladas da juventude, sendo esses grupos coadjuvantes na estrutura central de suas organizações, onde por vezes, como situam os próprios jovens, eles sempre realizam “trabalhos voluntários e pela militância, mas quando aparece uma vaga de emprego nunca são as primeiras opções”, nunca são prioridade. Compreende-se que estruturalmente, a participação desses jovens era condicionada a responsabilidades secundárias, permanecendo assim por vezes em um processo de invisibilidade, confirmando-se como um dos desafios no enfrentamento da categoria para se afirmarem como sujeitos sociais e não apenas atores que protagonizam atividades demandadas a eles. Entretanto, compreendemos que mesmo diante destas afirmativas, estes espaços estão em constante construção e o nascimento do próprio Residência Agrária no território se afirma como parte desse processo de transição. A narrativa a seguir dialoga com estas perspectivas:

É o desacreditar da própria família (a própria família não acredita nele), como é que não vai dar certo, se você nem tentou ainda... Se for com o pé no chão, deixa! Se quebrar a cara, aprende! Se por acaso fez e deu certo, melhor ainda, parabéns, reconhece o trabalho! É a questão dos pais darem credibilidade para os filhos, de ver como é que a família está vendo isso. Outra coisa é a sociedade acreditar, a sociedade acreditar que um jovem é capaz do que se ele puder, o que quiser ele é capaz de fazer e faz bem feito. Eu acho que a gente tá quebrando esses paradigmas. Eu falo isso porque eu tô por dentro das feiras agroecológicas da juventude e vejo os pais ajudarem e muito, mas a gente também colabora e muito. A gente tá quebrando isso (Margarida, jovem camponesa).

Eles estão quebrando esse “desacreditar na juventude” e estão quebrando o que chamam de “paradigmas” em suas práticas cotidianas. É diante destes desafios que os processos de formação vão dando vida a essa identidade social e de luta desses jovens, que se inicia em suas cotidianidades organizacionais. São esses processos que reelaboram suas percepções de mundo e de prática cotidiana, fazendo com que eles se questionem e pratiquem o processo reflexivo enquanto sujeitos da práxis.

Essas reelaborações, reafirmações e forças para lidarem em seus cotidianos estão presentes, também, na narrativa a seguir:

O Residência foi um local, uma oportunidade que o jovem teve de se conhecer, de conhecer seus objetivos e de se descobrir enquanto jovem, um jovem de luta... Foi isso que aconteceu comigo, eu me descobri enquanto uma

jovem de luta e de conquista, não só aquela jovem que tava lá no sindicato só pra dizer que tem jovem no sindicato, não, hoje eu sei que eu sou uma jovem que posso lutar, conquistar meus espaços e mostrar para mais jovens que isso vale a pena... Como uma jovem atuante, que sabe liderar uma equipe, e vamos simhora... que vai para todo lugar e não tem medo, “fulana tu tem medo? Tenho não!” (Elizabethhe, jovem camponesa).

Assim, a ocupação dos espaços políticos sofre uma reocupação, fazendo-se presente no campo de ações e práticas afirmativas sob uma outra percepção, a partir de novas leituras de mundo e de cotidiano, realizadas por meio de um processo de reflexão coletiva da condição da própria categoria, juventude camponesa, enquanto sujeitos de fala e de direito. Assim, o diálogo reflexivo com outros tantos jovens que ocupam espaços e desafios que se assemelham conduz a um fortalecimento coletivo e produz a possibilidade de afirmação dessa geração.

É por meio dos espaços de luta e autonomia que esses jovens também passam a ocupar o espaço do trabalho. Aqui, esse “ocupar” vai se materializar nas práticas nos agroecossistemas familiares, nas feiras agroecológicas e feiras livres, nas cooperativas, sindicatos, ONGs, dentre outros.

A discussão do trabalho camponês apresenta alguns vieses que é necessário pontuar. A lógica de produção camponesa é um desses pontos. Paulino (2008), a partir das proposições de alguns teóricos, destaca:

O enquadramento baseado na premissa de que os camponeses são “operários indiretos”, porque seriam trabalhadores para o capital, explica até mesmo a expectativa de que estes tenham a conduta própria dos padrões da classe

trabalhadora, que é gestada no contexto da alienação do trabalho. Com isso, perdem-se os parâmetros de análise, dada a situação diferencial do campesinato no mundo da produção/reprodução social (PAULINO, 2008, p. 216).

Dialogando com a autora, compreendemos que de modo inverso da conjuntura estabelecida na lógica operária, o camponês trabalha de forma independente, a venda é do excedente do seu trabalho e não o trabalho em si. A lógica capitalista não se apropria do seu trabalho e não o direciona, como acontece na lógica operária. Quem orienta sua prática é o próprio camponês, o contexto de sua propriedade, e a prática da família que atua em coletivo nesse espaço, o que também se diferencia do operário, que mesmo oriundo de uma esfera familiar oferece um trabalho individual.

Diante dessa lógica ambos se configuram como sujeitos que se constituem em esferas diferenciadas no que concerne à influência e relação com a lógica capitalista, onde um depende exclusivamente da ligação com o capital e o outro se constitui enquanto portador de necessidades específicas desse modelo, que por sua vez podem ser supridas pelos insumos presentes na própria propriedade, já no caso do operário, não.

Em estudos realizados por Stropasolas (2006) ele aponta as características intrínsecas ao trabalho familiar e como ocorre o envolvimento dos jovens nesse processo, salientando que os afazeres se iniciam na infância, onde as crianças assumem tarefas desde pequenas, como forma de arcar com compromisso e responsabilidade, pois é dali que é gerado o principal sustento da família. “Estes “afazeres” realizados na infância aparecem internalizados nas representações dos jovens, como “ajuda” e não como trabalho (STROPASOLAS, 2006, p. 211). A narrativa a seguir apresenta muito das pontualidades do autor:

Sempre ajudei minha família. Antes de ir pra Universidade minha rotina era assim, e até hoje é a mesma, só no momento que eu parei de estudar, antes, pela parte da manhã, eu ajudava meu pai, quando era 10:30 parava, subia pra casa, tomava banho, almoçava, subia pra pegar o ônibus pra ir pra escola, ou seja, a tarde passava na escola, aí quando era no dia seguinte era a mesma rotina, todo dia eu acordava de 05:30, aí pegava, esperava mãe terminar de fazer o café, saía pro roçado de 06:00h, 06:30. Hoje em dia é o dia todo que ajudo pai, porque até a quinta-feira a gente trabalha pela parte da manhã nos roçados, aí quando é de meio dia pra a tarde vai procurar os produtos pra levar pra feira, pra juntar os produtos pra levar pra feira e na sexta-feira na mesma forma, procura pra levar pra feira livre do sábado (Maria das Graças, jovem camponesa).

Esse fato da “ajuda” define o papel que representam jovens e mulheres no trabalho no campo hoje; romper com essa lógica apresenta para as mulheres o caminho do casamento, migração ou busca por formação. Os homens já adquirem outras possibilidades, pois o pai tem o filho como principal apoio e herdeiro da terra, porém, as condições de migração também aparecem como opção constante.

Para Malagodi e Marques (2007), “nascer e crescer no assentamento representa, para o jovem rural, uma experiência muito forte, cheia de emoções e eventos, que vão aos poucos construindo a sua identidade de jovem: um jovem rural com a expectativa, de tornar-se um agricultor”. Compreende-se que esse jovem possui anseios que muitas vezes as possibilidades econômicas presentes no campo não dão conta, desse modo ele passa a vender sua mão de obra, a migrar, deixando de lado o campo e o desejo de viver

nesse espaço. Essas perspectivas passam a ocupar lugar subjacente quando se fortalecem possibilidades, sejam elas orientadas dentro ou fora da propriedade, mas que a juventude garanta participação como sujeito ativo no processo de trabalho e produção familiar.

Diante destes desafios, algumas perspectivas passam a traçar as oportunidades para os jovens, como as feiras agroecológicas. Hoje, no território da Borborema, vários jovens camponeses produzem e comercializam nas feiras. Nas fotografias 12 e 13, podemos observar um jovem em seu espaço de produção, fruto do processo do Residência Agrária e outro jovem comercializando na feira livre da cidade de Solânea-PB.

Fotografias 12 e 13 - Produção agroecológica e venda na feira livre de Solânea/PB



As feiras hoje representam um dos principais pontos de comercialização dos produtos oriundos dos sistemas de produção camponeses. No Território da Borborema já contamos com a realização da IV Feira Agroecológica da Juventude, articulada pelo Polo Sindical da Borborema e outras parcerias, o que vem fortalecendo a participatividade desses jovens, além das vendas em pontos fixos nas feiras livres e feiras agroecológicas que acontecem semanalmente em seus respectivos municípios. Algumas narrativas apresentam a dimensão da feira para esses jovens:

Quando a gente leva nossos produtos pra vender na feira é importante para a saúde, nossos produtos da nossa casa, do nosso consumo, onde também possamos ter o nosso dinheiro, que a gente não quer só produzir e enfim, nós também precisamos de comprar alguma coisa, temos alguns sonhos também, então a partir do momento que nós produzimos e que essa feira agroecológica ela dá aos jovens acessibilidade, onde o jovem pode mostrar né, pode vender o seu produto e ter o seu dinheiro, então é claro que tem relação sim e muita entre o jovem e a agricultura, entre o jovem promover saúde por meio da feira agroecológica também. Não é só produzir, porque os jovens também, e não só os jovens, mas todas as pessoas também têm algo a realizar, a planejar na sua vida, então a feira agroecológica ela veio pra esse intuito né, de ajudar também o jovem camponês, também com o fundo rotativo solidário né, onde é doada uma cabra e daí, a sua cria pode ser repassada se for fêmea e se for macho pode vender, então já é um recurso pra o jovem também (Isabel, jovem camponesa).

Reafirmando “essa feira agroecológica ela dá aos jovens acessibilidade, onde o jovem pode mostrar né, pode vender o seu produto e ter o seu dinheiro”. É essa relação participativa nos espaços produtivos e econômicos que gera autonomia, que dá a possibilidade aos jovens de gestarem suas finanças, suas produções e permite que eles se sintam parte importante na renda e no próprio contexto familiar, ao mesmo tempo que adquirem uma renda própria, podem comprar suas roupas, calçados, perfume, celular e outros bens necessários a essa fase da vida.

Outras narrativas ainda apresentam a inserção em programas do governo:

A feira agroecológica e livre daqui de Solânea que participamos e levei naquele dia para Esperança. Fiz o cadastro para o PNAE, não tem muita dificuldade não, pra uns já começaram, mas pra os produtos que coloquei fizeram o pedido ainda não. Nunca peguei PRONAF. Eu penso em fazer um poço pra quando eu quiser aumentar mais a produção, quando eu quiser trabalhar com hortaliças. [...] Meus produtos são: macaxeira, da variedade pão da tarde, coentro, jerimum de leite e caboclo, fava com consórcio com o milho né, feijão. A produção toda é feijão carioca, macássar, laranja baia, pocã, mexerica, coco, manga, caju, maracujá, batata-doce, acerola, cajarana, limão. Os produtos que a gente leva pra feira é tudo é de acordo pra safra, mas a gente planta todo ano macaxeira, batata têm até o mês de novembro, porque depois vem a quentura. Não se perde porque no próximo ano nasce a rama (João, jovem camponês).

Além das feiras, que dão a possibilidade de comercialização do que eles produzem em seus agroecossistemas, outros setores são explorados/ocupados por esses sujeitos. São os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, organizações de assistência técnica, programas como o Projovem Campo, as cooperativas e outros postos de trabalho que vêm dando autonomia econômica e representatividade para os jovens do território, construindo dessa forma caminhos de permanência digna no campo, e descortinando o mito da migração como única escolha possível para as juventudes camponesas.

A economia se apresenta como eixo central, neste sentido, a ocupação dos espaços de produção e comercialização possibilitam a geração de renda e conseqüentemente escolhas mais próximas dos “quereres” das juventudes, é neste território de escolhas, que estes sujeitos optam por ficar e a migração não se apresenta mais como “opção principal”.

A saída dos jovens camponeses para outros espaços de trabalho, principalmente os grandes centros urbanos, é resultante, principalmente, da falta de oportunidades para estes grupos no campo, assim, estes, passam a vislumbrar melhorias por meio da migração.

Neste sentido, são por meio de possibilidades econômicas, produtivas, sociais e políticas que esses jovens passam a encontrar em seus espaços, formas de ocupação no campo do trabalho e da geração de renda, processos em si, que passam a lhes oferecer oportunidades de escolhas entre o *ficar* e o *sair*¹⁷.

17 Termo utilizado por Elisa Guaraná de Castro em sua tese de doutorado (2005), Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural.

A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: TERRITÓRIO, IDENTIDADE E AGROECOLOGIA



Retomamos a discussão de território e do que Milton Santos chama do Território Usado. É o uso do território, e não o território em si, que faz dele objeto de análise. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida (SANTOS, M., 2012). É compreendendo que esse território se “materializa” por meio de suas territorialidades, lugares, cotidianos, identidades, histórias, espaços e sujeitos, que compreendemos como foi se possibilitando a construção do Território Agroecológico da Borborema, bem como compreendendo sua capacidade de constante “mudança e reelaboração”.

O território é um espaço de identidade ou pode se dizer que é um espaço de identificação. O sentimento é a sua base e a forma espacial importa muito pouco, pois esta pode ser variável. O território pode mesmo ser imaginário e até mesmo sonhado. E, é a partir deste imaginário, deste sonho que sua construção tem início (MEDEIROS, 2008, p. 217).

Se reconhecer no território e reconhecer seu território é um passo importante na construção e/ou ressignificação da identidade, na verdade, esse processo de ação e reflexão já se estabelece pelo construto de uma identidade, pois apresenta o vínculo da pertença a um “território que é seu” e que passa a ser refletido e “trabalhado” por seus sujeitos. É a partir da compreensão de uma identidade, que vai se forjando em uma linha temporal e histórica, imersa e em diálogo com distintos processos formativos, que se materializam as possibilidades de práticas, ações, dinâmicas e coletivos, que o território, e, por conseguinte, seus sujeitos, passam a elaborar e essas identidades vão se formando em um coletivo, ou em vários. Assim, sujeitos e território se misturam, forjam-se, um possui característica do outro, um possui a identidade do outro.

Na busca por compreender esse transitório processo de ressignificações, construções, emancipações e autonomies, que se elaboram desde a prática cotidiana, na casa, na família, na igreja, no terreiro, nas cooperativas, nas vaquejadas, passando pelas práticas nos vários e distintos espaços escolares e não escolares de formação, é por essa busca que dialogaremos com algumas percepções da turma de jovens educandos do Curso de Residência, buscando elaborar sucintamente um apanhado de significações compreendidas por esses sujeitos, que se elaboram nesses contextos e fazem leituras do cotidiano e possíveis releituras, por conseguinte.

Essa abordagem se alinhava na construção da história do tempo presente, buscando compreender, pelo olhar da juventude, as interferências que cotidianamente vão se elaborando no campo, por meio dos olhares que buscam diálogos mais sólidos para a possibilidade de permanência, frente a um constante desafio de escolha, entre o *ficar* e o *sair*. Assim, são as narrativas da história de jovens, que se



percebem em processo de escolha, mas também em processo de transição.

É nesta perspectiva que essa busca vai se dar no campo da análise da fala dos próprios sujeitos, a partir de narrativas e algumas redações elaboradas posterior à formação, que traziam como tema central “Juventude e Agroecologia”. Como já situamos, na seleção dos jovens foram realizadas redações. Com a segunda turma foi possível realizar a mesma redação no início e ao final do processo, o que nos possibilitou dialogar com questões centrais do processo formativo, na busca de compreender por meio da leitura e releituras dos jovens, principalmente frente a essas releituras, como passa a se organizar o pensamento desse grupo com relação a aspectos que são centrais para sujeitos e território. Além dos indícios da própria pesquisa: narrativas e observações, as redações possibilitam a análise por meio de um comparativo entre as abordagens realizadas antes e depois do curso.

O quadro a seguir vai apontar algumas percepções. Considera-se que o número de citações pode ultrapassar o número de educandos, visto a possibilidade de um mesmo quesito ter sido considerado e pontuado mais de uma vez por uma mesma pessoa. No quadro a seguir existem quesitos sobre os quais iremos nos debruçar com maior ênfase, são os que se ampliam¹⁸ posterior à formação.

18 Grifos em negrito.

Quadro 10 - Percepções extraídas das redações elaboradas pelos educandos da turma 2016 - final do curso

Percepções	Nº de citações
Produção do conhecimento e de ações agroecológicas no cotidiano	28
Protagonismo dos jovens	25
Agroecologia como matriz e o cuidado com o ecossistema	22
Formação e políticas inclusivas para possibilidade de permanência dos jovens no campo	22
Participação política	20
Autonomia, participação, valorização e fortalecimento da identidade dos jovens camponeses	20
Soberania e segurança alimentar e nutricional	18
Os jovens e os espaços de luta e articulação – hoje	15
Organização e participação da juventude (local/cotidiana)	12
Uma economia sustentável para os jovens e para o agroecossistema	9
Valorização dos saberes tradicionais	8
Ressignificação/valorização da identidade, prática e saberes camponeses	7
Acesso a uma educação contextualizada para a juventude do campo	7
Trabalho para juventude (do campo e da cidade) na dimensão da agroecologia	4
Resistência e perspectivas de presente e futuro para os jovens	4
Acesso à terra	4

Fonte: Pesquisa da autora (2018).

Neste quadro, elaborado com base nos escritos dos jovens após a finalização do curso, pode-se observar, quando situamos as “perspectivas” apontadas por eles,

uma ampliação nas citações; elas dão visibilidade a outros aspectos, que mesmo contemplados nas percepções iniciais tomam outro sentido, o que era em forma de cobrança passa a ser em “tom” de afirmação.

As afirmativas se apresentam muito no sentido de apontar caminhos, mais do que percebê-los e cobrar soluções, ou melhor, os jovens passam a apontar possibilidades.

O campo afirmativo pode ter sido vislumbrado via vários sentidos: pela inserção em outros espaços; pela formação específica no Residência; pela construção de um outro conhecimento; pela resignificação da própria identidade... Nesses processos, esses sujeitos passam a reconhecer seu território, seus direitos e possibilidades de inserção, a partir daí eles se apresentam como corresponsáveis, retirando-se do campo do questionamento e indo para o campo mais afirmativo, onde o sentido de cobrança dá lugar à cobrança com luta por direitos. Isso vai se dar, não por um processo em si, mas, por uma gama de espaços que passam a ser ocupados, nos quais esses grupos se reconhecem e projetam planos e perspectivas.

O destaque das percepções entre o antes e o depois é a compreensão pelos jovens da necessidade de “Produção de um conhecimento e de ações agroecológicas no cotidiano”. Perceber que o conhecimento elaborado já não serve mais para compreender e traçar as necessidades dos sujeitos coletivos é bem mais amplo do que perceber a “Agroecologia como uma matriz”¹⁹, como assim sugerem no início do processo. O campo epistemológico na Agroecologia se apresenta por meio de marcos conceituais que vão romper com paradigmas tradicionais e buscar um diálogo que se assente no chão da pluralidade de saberes para a produção da ciência, com a resignificação da relação sujeito e

¹⁹ Quadro apresentado no capítulo II.

natureza, a partir de uma matriz sistêmica de compreensão das dimensões sustentáveis. Gomes (2005), ao tratar das bases epistemológicas da Agroecologia, apresenta:

Os caminhos teóricos até agora traçados indicam que o pluralismo na produção do conhecimento, como base epistemológica para a Agroecologia, deve contribuir para superar a ideia de supremacia das ciências naturais sobre as ciências sociais proposta no fisicalismo e o caminho da especialização, como única forma capaz de promover o desenvolvimento na ciência. É necessário adotar não só ações do tipo interdisciplinar ou transdisciplinares como também promover o diálogo de saberes, articulando os conhecimentos científico e tradicional. Ou seja, é preciso superar a concepção de ciência como fonte única do conhecimento válido; os conhecimentos produzidos pela epistemologia natural também representam importante alternativa na recuperação e manutenção dos recursos naturais ou na construção da sustentabilidade, em suas várias dimensões (GOMES, 2005, p. 97).

Podemos situar que ao tratar das bases epistemológicas da Agroecologia, estamos paralelamente tratando da ruptura com paradigmas dominantes que se apresentam no campo da produção do conhecimento agrário, estes, que ainda estão bem presentes hoje, representados principalmente pelo latifúndio *versus* a falta de autonomia de milhares de famílias camponesas presentes no campo, em sua totalidade, impostas as práticas do Agronegócio. É diante destas bases que a construção de um conhecimento que supera a lógica opressora se apresenta no campo de uma transição paradigmática, epistemológica e agroecológica. Além das percepções, esse aspecto vem muito presente na

narrativa de uma das educandas, quando pontua a relação movimento e universidade:

A gente tem um movimento muito forte, muito bacana etc., mas essa parceria com a universidade ela traz duas grandes coisinhas, que tipo, enquanto enriquece o conhecimento de ambos os lados, a Universidade com um conhecimento mais técnico, mais estudado, mas não sei o que e o movimento com o conhecimento popular, um conhecimento tradicional que a gente sabe que algumas vezes tem alguns doutores importantes que diz que é um conhecimento empírico, que tem que ser provado, contextualizado e não é assim, quando a gente firma essa parceria a gente coloca como sendo importante tanto o conhecimento acadêmico, como o conhecimento familiar, da agricultura, que cada jovem tem... Essas duas questões do respeito entre esses dois conhecimentos, não é porque a academia tem um laboratório que estuda num sei lá o quê, que é mais importante que o agricultor que olha pra enxada, olha pra o céu e analisa se vai ou não chover... Os dois, ambos tem uma importância muito grande (Irene, jovem camponesa)

A visão agroecológica apresenta a construção de uma base epistemológica que não negue os saberes presentes nos territórios dos grupos populares, mas que haja um diálogo. É do diálogo de saberes representado pelo fim da verticalidade científica que estamos falando. Não faz sentido para as juventudes vivenciarem seus territórios e terem seus cotidianos negligenciados quando protagonizam espaços de produção do saber, da mesma forma que não faz sentido a apropriação de saberes

locais que não retornam para seus grupos. Neste sentido, configura-se a necessidade, tanto pelas pontualidades dos jovens desse processo como de tantos outros grupos camponeses, de legitimar os saberes produzidos por eles e de promoção de diálogos horizontais entre saber científico e saber popular, assim, estamos direcionados para um processo de transição paradigmática de produção do conhecimento que se produz e serve aos grupos camponeses.

De acordo com uma das educandas:

Agroecologia não é só os produtos que a gente come, mas a forma que a gente faz, é o momento em que a gente envolve as pessoas para trabalhar, aí no popular, é a forma de nutrir nossos conhecimentos, tem a questão também de estar envolvido com pessoas, não é só encher a barriga e ter alimentos de qualidade, mas por trás tem todo um trabalho. Você pegar um produto da agricultura familiar, beleza, mas aqueles produtos lá, quem foram os atores? Quem fez isso? A gente sabe que é muito o que você faz, é a questão do homem e da mulher e do jovem que trabalha... eu faço parte do PNAE, eu estou colaborando, eu estou promovendo uma alimentação de qualidade tanto para as crianças como para os jovens (Margarida, jovem camponesa).

Essa implicação e responsabilidade denota o envolvimento e participatividade nos processos em construção. O trabalho com a Agroecologia vai nutrir a produção do conhecimento, assim como coloca a educanda, e ainda, chama a atenção que esse processo tem como pano de fundo sujeitos que protagonizam veridicamente processos de trabalho e de sustentação de uma produção de alimentos saudáveis.

A educanda apresenta elementos e sujeitos que estão no campo da invisibilidade e assim questiona como podemos enxergar os grupos que produzem determinado alimento, seus territórios, sua força de trabalho, suas articulações... São estes elementos intrínsecos aos processos produtivos que sustentam essa transição no campo da Agroecologia e é dessa visibilidade provocada pela educanda que compartilhamos, para assim darmos possibilidades de expansão de uma produção e relação sustentável com a natureza e seus grupo sociais.

A necessidade da transição como pauta da contemporaneidade se apresenta nessas subjetividades, apresentaram-se nas redações e narrativas, as perspectivas dos jovens são anseios para o hoje, o tempo presente, o cotidiano, a comunidade, o lugar, o território. Os mesmos sujeitos, porém, já outros, após o processo do Curso de Residência e outros processos vivenciados nesse percurso, passam a se perceber como agentes que possuem responsabilidade social, é possível enxergar este aspecto diante das problemáticas e percepções apresentadas; neste sentido, eles não apenas percebem, mas se percebem como sujeitos implicados e corresponsáveis.

O cuidado em conectar as falas ao seu cotidiano, ao seu contexto local, à comunidade, seu sítio, à medida que eles (jovens) se compreendem e compreendem esses espaços enquanto observatórios. Na oportunidade em que materializam as suas práticas, que buscam autonomia, estes jovens se apresentam no campo da responsabilidade social de sujeitos corresponsáveis pelas demandas de um desenvolvimento que possui raízes na base, no movimento, nas organizações, nas práticas cotidianas. A perspectiva local se apresenta como caminho possível para as ações e práticas desses sujeitos, configurando-se em esferas locais e

territoriais. Corroborando com nossas observações, Milton Santos (2012) apresenta:

Por enquanto, o lugar – não importa sua dimensão – é a sede dessa resistência da sociedade civil, mas nada impede que aprendamos as formas de estender essa resistência às escalas mais altas. Para isso, é indispensável insistir na necessidade de conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico desse seu espaço fundamental que é o território (o território usado, uso do território). Antes, é essencial rever a realidade de dentro, isto é, interrogar a sua própria constituição neste momento histórico (SANTOS, M., 2012, p. 143).

Ao discutir um desenvolvimento rural e territorial, Abramovay (2002) apresenta alguns apontamentos com relação à necessidade da formação de um capital social, destacando que para que isso seja possível são necessárias ações pontuais voltadas para a juventude. O autor situa que o principal obstáculo de acumulação social está justamente na incompatibilidade entre a noção desenvolvimento e a educação destinada aos camponeses. O autor vai confirmando narrativas e abordagens já realizadas anteriormente, no que se refere à educação escolar, bem como, acrescenta o conformismo das organizações não escolares com o êxodo dos jovens. Em termos gerais, ele situa que:

O meio rural brasileiro conserva a tradição escravista, que dissociou, em nossa formação histórica, o conhecimento do trabalho, de maneira que quem trabalha não domina o conhecimento e quem tem conhecimento não trabalha [...] Cria-se assim um círculo vicioso, em que permanecer no meio rural associa-se à

incapacidade pessoal de trilhar o suposto caminho do sucesso, que consiste em migrar, e em que não se investe na valorização do conhecimento nas regiões interioranas, identificadas, então, como reduto dos que “não conseguiram sair”, isto é, dos velhos e aposentados (ABRAMOVAY, 2002, p. 123).

Observamos que o esvaziamento/ envelhecimento do campo é sempre uma pontualidade presente nas discussões relacionadas às juventudes, à medida que destinam uma “responsabilidade específica” a esse grupo. A pontualidade aqui vai se apresentar no campo de problematizar questões pertinentes à ressignificação do lugar dos jovens e possibilidades de leituras mais saudáveis dos territórios camponeses, compreendendo o *ficar* e o *sair* como opções do indivíduo, e não mais uma imposição da formação social, cultural, educacional e política imposta às juventudes camponesas. Assim, compreendemos a necessidade de responsabilidade sobre o capital social destinada a todas as categorias presentes no campo hoje, entretanto, também compreendendo, em diálogo com o mesmo autor, que a proposta é de trabalhar no campo das possibilidades de escolhas para essa juventude e que essa responsabilidade pode ser destinada à ação dos movimentos sociais e do Estado. Como a possibilidade de escolha feita por uma das jovens que encontramos nesse processo, a escolha por ser camponesa:

Olha, aquela casa ali amarela (aponta)... Daquela casa até cá embaixo era o nosso roçado, aqui ainda não era assentamento, nós saía daqui umas cinco horas da manhã, subia aqui por dentro por um caminhozinho que tem, chegava quase sete, limpava mato até nove e meia, depois nós vinha pra casa, tomava banho e ia pra pista pegar o ônibus pra ir pra escola um

ônibus que vinha lotado do São Luiz que quebrava, tinha dia que a gente vinha chegar de 11 horas da noite, pra no outro dia de 5 da manhã ir pra lá (para o roçado), então quando o povo falava de agricultura era esse sofrimento que eu lembrava, num era você ter todo dia ovo pra comer, mas você tem, embora você não tenha um bujão, mas você não vai morrer de fome porque você tem lenha pra fazer fogo e fazer comida, eu consigo passar uma semana sem dinheiro aqui, na cidade eu não consigo... Aqui não tem mistura? Mata uma galinha e come! Aqui o milho eu planto pra dar as minhas galinhas e eu vou ter sempre galinha pra comer e vou ter ovo e vou ter cuscuz, e vou ter feijão, não vou ter arroz e macarrão, mas vou ter farinha... Aí foi quando eu comecei a ver que na verdade a agricultura era isso, é você produzir o que você precisa e não sofrer... que ali (no roçado da casa amarela) era mais de meia, a gente plantava o feijão chegava o dono com a caminhonete e enchia a caminhonete e ia simhora e a gente nem trazer de lá pra cá a gente podia, e como era que trazia de uma distância dessas que num tinha nenhuma carroça naquela época? Mas os tempos mudaram, ele vendeu a terra, a gente conseguiu os lotes e agora temos terra pra plantar e as coisas vão melhorando... (Maria do Céu, jovem camponesa).

A narrativa da jovem apresenta um contexto histórico que está presente no imaginário e que passa a ser reelaborado para além “da escolha”, mas na possibilidade do “acesso”. Acesso à terra, acesso à educação, que por sua vez permitiu uma releitura do seu espaço, acesso às políticas de

crédito como o PRONAF e de moradia; foram estes campos de possibilidades que se desenharam e que posteriormente vão desenhar o *ficar* e o *sair* do campo para as juventudes. E são essas leituras que também foram feitas nas escritas dos jovens nas suas redações, é o campo de possibilidade para a juventude que passa a ser construído e cobrado por meio de luta desses sujeitos e de sua participação efetiva, seja em casa na produção familiar, como mostra o casal de jovens camponeses (fotografia 14), seja no sindicato, no grupo de mulheres, na luta pela terra.

Fotografia 14 - Jovem casal de camponeses. Sítio Capivara, Solânea, PB



Como pode se observar nas percepções apresentadas, os jovens se afirmam nos espaços de participação, o que antes se apresentava no campo hipotético, no presente tem vida e se materializa na inserção desses sujeitos nas marchas, nas feiras, nos centros de diálogos, nos encontros... São estas participatividades que vêm possibilitando a construção do conhecimento agroecológico, respondendo à pauta central pontuada por eles. A necessidade de construção de um outro saber vai dar sentido a todas as outras pontualidades,

pois esses sujeitos compreendem, sim, esse processo como central para a possibilidade de um desenvolvimento que seja sustentável e solidário.

Outros elementos que ganham notoriedade como a “participação política”, “os jovens e os espaços de luta e articulação – hoje” e a “Organização e participação da juventude (local/cotidiana)”, são elementos que gestam o diálogo do campo da participatividade, desta forma, vale problematizar e ao mesmo tempo reafirmar a construção, ou melhor, nas palavras de Castro (2009), a “reordenação dessa categoria”. Para a autora, no Brasil, os movimentos sociais são palco da juventude camponesa como ator político, afirmando que é nesses espaços que se reconfiguram identidades e “laços com a terra” (CASTRO, 2009). O campo da participação é que vai reafirmar a luta política e as conquistas de acesso à terra. “A riqueza desse universo de articulações e construções identitárias se expressa através de múltiplas construções, nas músicas, documentos e poesias produzidas e/ou reproduzidas por essas organizações, tais como a disputa pelo reconhecimento” (CASTRO, 2009, p. 62). Esses espaços dão vida a narrativas como a que segue:

Hoje me considero uma jovem agricultora, que é saber das dificuldades, mas saber dos direitos que a gente tem, do dever também, como agricultora, como cidadão, no que a gente pode fazer, no que a gente pode repassar para as pessoas e para os outros jovens, principalmente (Maria das Graças, jovem camponesa).

As perspectivas apontadas por eles são processos, que como observamos participando desses espaços, já estão se efetivando na prática. Os anseios deste grupo de sujeitos estão na inserção de outros jovens nesses espaços de

organização, pois, nos apresentam aqui uma formação que resultou em jovens mobilizadores em suas bases.

PROBLEMÁTICAS E ENFRENTAMENTOS CAMPONESES: POR UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O futuro vai ser resultado de uma luta do presente, a partir de aspectos que respondem a anseios de algo mais concreto para “esse futuro”. As pesquisas com juventudes (urbanas ou camponesas) não são animadoras. Castro (2009) em suas abordagens pôde perceber que se impregnou o “problema da permanência ou a saída do campo” no âmbito das leituras que se referem a essa categoria nas pesquisas desenvolvidas no Brasil nos últimos anos, porém, é inegável o avanço no campo das ressignificações identitárias, como pontua a autora.

Imbuídas na luta e, principalmente, pelos espaços de luta, as juventudes camponesas passam a construir uma nova (outra) história. As juventudes ganham notoriedade à medida que se afirmam como categoria, transgredindo do sujeito em transição, para o grupo de sujeitos que provocam a transição no tempo presente. Pensar o presente, para a juventude é se afirmar como categoria política que atua à frente na luta e que desenha um futuro com perspectivas para outros jovens que terão o direito de escolha entre ficar ou sair *do campo*.

Esse enfrentamento e pensamento presentes respondem a como esses jovens passam a enxergar os desafios e problemáticas encontrados no campo. Os questionamentos (diminuem, ficam em segundo plano) dão espaço hoje às afirmativas e apontamentos de caminhos, os sujeitos se

sentem responsáveis por seus espaços, por seu fazer político, pelo futuro.

Quadro 11 - Problemáticas extraídas das redações elaboradas pelos educandos e educandas da turma 2016 ao final do curso

Problemáticas	Nº de citações
Agronegócio	15
A exploração e o desequilíbrio ambiental e político	10
A lógica capitalista instituída para a juventude	5
Ameaça à soberania e segurança alimentar	4
Migração dos jovens	2
A influência tecnológica e midiática	2
Escassez de trabalho e políticas para os jovens do campo	2
Falta de investimento em políticas e projetos para os jovens do campo	1

Fonte: Pesquisa da autora (2018).

Os destaques enfatizados pelos jovens, problemas concretos, ainda são objetos que devem ser problematizados. Percebe-se que o conjunto de pontualidades possui um fator central: o agronegócio. Pensar o campo e seus desafios é pensar a lógica de enfrentamento do agronegócio como princípio, meio e fim; com as juventudes não é diferente, são percepções gerais que abarcam todos os grupos sociais presentes nos territórios camponeses.

O agronegócio se apresenta hoje como gerador de inúmeros fatores que consolidam os vários riscos ambientais e ameaças à autonomia dos povos a permanecerem no campo. A luta contra esse modelo de mercado é permanente no âmbito dos movimentos sociais, porém o avanço do setor é algo iminente. A sua expansão tem avançado consideravelmente nas regiões brasileiras e formas de resistência frente a

esse modelo também. Fazem-se necessários diálogos concisos que articulem e apresentem o campo epistemológico e prático de outro desenvolvimento, pautado na Agroecologia, de um desenvolvimento sustentável.

O desenvolvimento pautado em lógicas estritamente que servem ao capital provoca um acúmulo de caos, principalmente no setor agrário. Esse desenvolvimento hoje se assenta no agronegócio como modelo central de perspectivas futuras para o campo brasileiro. Como já assinalamos anteriormente, esse paradigma de dominação, sustentado pela exploração e segregação de grupos sociais e da natureza não se sustenta, tampouco sustenta um desenvolvimento que seja capaz de subsidiar o equilíbrio dos ecossistemas e a vida humana pelos próximos séculos. Reinventar as fórmulas de conviver com a natureza e utilizar seus recursos naturais, por meio de estratégias pautadas em processos horizontais, é uma necessidade de caráter urgente, visto estarmos vivenciando avanço considerável de apropriação de terras, recursos genéticos e mão de obra camponesa, estando na iminência de um colapso no território camponês e urbano.

A visão cartesiana/positivista que se consolidou na construção do saber se apresentou como uma lógica frente às mais variadas relações em sociedade. A exploração dos recursos naturais de forma segregadora demonstra essa ligação. Os seres humanos cada vez mais foram se afastando da relação enquanto parte da natureza, se colocando como superior a ela e a utilizando enquanto laboratório, do qual apenas retirou e nunca estabeleceu uma troca. Essa natureza, formada por recursos renováveis e não renováveis, foi respondendo às explorações e degradações causadas pelo uso inadequado desses recursos, é a partir daí que algumas frentes percebem essas respostas e se mobilizam.

Uma das principais denúncias para o despertar de uma consciência e militância ecológica na década de 60 foi a obra *Primavera Silenciosa*, de autoria de Rachel Carson, onde a autora alertava sobre os efeitos danosos de inúmeras ações humanas sobre o ambiente, como por exemplo o uso de pesticidas, mais especificamente, em seu estudo, o uso do pesticida DDT (Dicloro-Difenil-Tricloroetano).

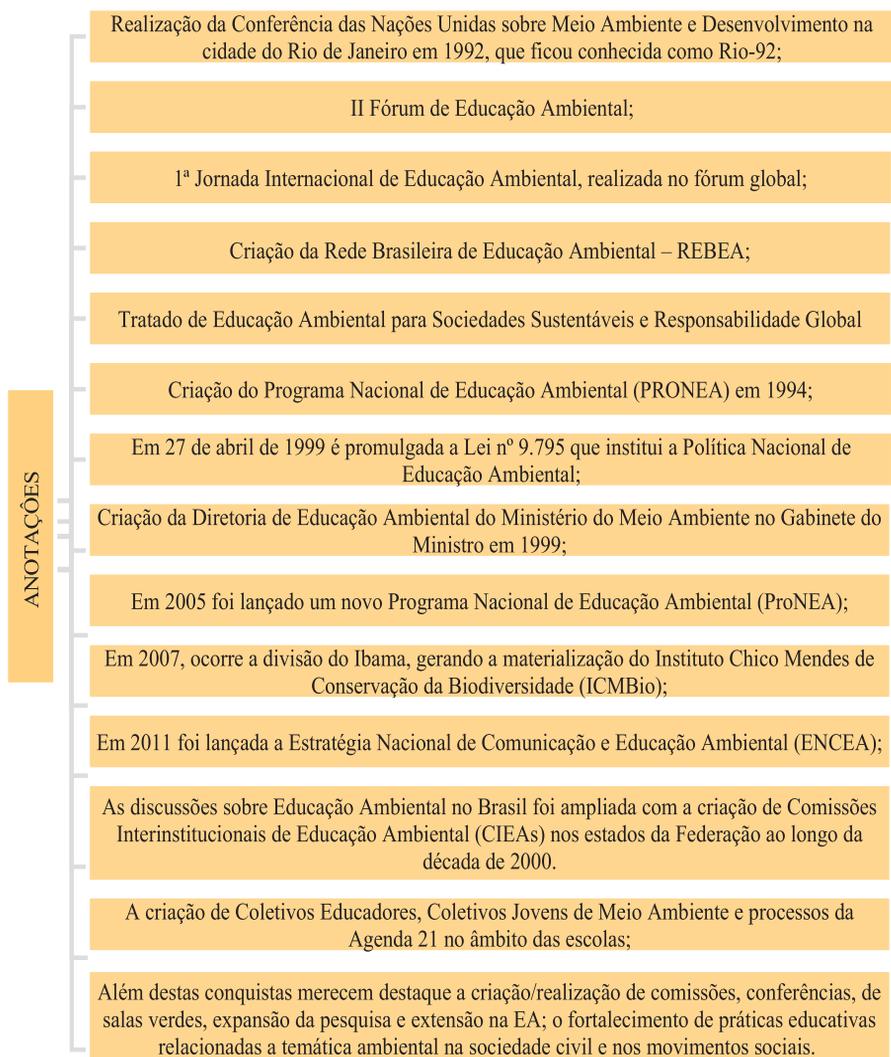
Nessa mesma época movimentos ambientalistas e de educação para uma consciência crítica, como os movimentos de Educação Popular, passaram a atuar e se fortalecer, porém, no caso do Brasil, o golpe de 1964 e o período ditatorial agiram fortemente frente a tais movimentos. A preocupação com a conservação da natureza ganha mais centralidade a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972. A conferência inaugura as discussões no campo da perspectiva de conceber um outro desenvolvimento, que estivesse em equilíbrio entre as dimensões econômicas e ambientais. De acordo com Wanderley (2010):

A presença dos movimentos sociais nas questões ambientais, com ênfase nos movimentos populares, irrompe na década de 1980, com o Movimento dos Atingidos por Barragens e pelo MST. Posteriormente criou-se o Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – FBOMS (em 1990). Esse Fórum vem participando das discussões sobre projetos de leis, tais como: Lei de Patentes, Lei de Crimes Ambientais, Gestão Florestal, Política Nacional de Mudanças Climáticas e Biossegurança [...] O contexto ambiental cobre um conjunto amplo de temas, que devem fazer parte essencial na formação popular pelo Brasil (WANDERLEY, 2010, p. 72).

A partir da década de 90 também destacamos alguns marcos que ocorrem nesse âmbito, como se pode observar no fluxograma a seguir:

Para Wanderley (2010) diante do contexto histórico, no que concerne às questões pertinentes à ecologia, abre-se um campo complexo de atuação no qual se apresentam dois modelos: um que tem base na manutenção do modo de produção capitalista e outro centrado nas lutas contra hegemônicas, este último, numa nova visão de desenvolvimento sustentável.

Fluxograma 1 – Principais marcos ambientais no panorama histórico



No campo do setor agrário, um instrumento importante para a agricultura familiar e camponesa foi a criação da Lei nº 12.188/2010 que instituiu a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PNATER). Esta lei dialoga com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e com o Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar (PEAAF), no sentido de que a assistência técnica é um processo de educação não formal que deve ter caráter continuado em suas ações e atua diretamente no campo. Este diálogo é estreitado quando são observados os princípios e objetivos da PNATER, em especial os que se seguem:

Art. 3º São princípios da PNATER:

I- desenvolvimento rural sustentável, compatível com a utilização adequada dos recursos naturais e com a preservação do meio ambiente;

III- adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da gestão da política pública;

IV- adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis;

V- equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia; e

VI- contribuição para a segurança e soberania alimentar e nutricional.

Art. 4º São objetivos da PNATER:

I- promover o desenvolvimento rural sustentável; (...)

VI- desenvolver ações voltadas ao uso, manejo, proteção, conservação e recuperação dos recursos naturais, dos agroecossistemas e da biodiversidade;

VII- construir sistemas de produção sustentáveis a partir do conhecimento científico, empírico e tradicional

IX- apoiar o associativismo e o cooperativismo, bem como a formação de agentes de assistência técnica e extensão rural;

X- promover o desenvolvimento e a apropriação de inovações tecnológicas e organizativas ao público beneficiário e a integração deste ao mercado produtivo nacional;

XI- promover a integração da Ater com a pesquisa, aproximando a produção agrícola e meio rural do conhecimento científico;

XII- contribuir para expansão de aprendizado e da qualificação profissional e diversificada, apropriada e contextualizada à realidade do meio rural brasileiro (BRASIL, 2010).

Como se pode perceber, no Brasil possuímos uma extensa proposta normativa no âmbito das determinações para a pauta das questões ambientais, nos termos de fiscalização e processos educativos que provoquem práticas para um outro desenvolvimento. Os artigos presentes na PNATER, reafirmam a necessidade e urgência de dialogar no território do desenvolvimento sustentável, porém, mesmo com tais proposituras, a questão da concentração de terras e consequente falta de reforma agrária ainda são um enalço para a promoção de tais diálogos.

Os avanços no campo da consolidação de leis e estratégias para as questões ambientais são inegáveis; entretanto, pode-se afirmar que possuímos entraves que não permitem a efetivação de tais propostas e no setor agrário estes entraves se encontram nas preocupações centrais dos grupos que os ocupam, como as juventudes.

Mesmo diante das problemáticas presentes nas propostas/leis e projetos existentes, no que diz respeito à fiscalização e efetivação de algumas delas, de fato a conjuntura política atual permite apontar um retrocesso iminente. A fusão de ministérios como o Ministério do Meio Ambiente com o Ministério da Agricultura, proposta do novo governo em ascensão para o ano 2019, são indícios de um salto ao declínio de inúmeros avanços no setor, ainda, apresenta grande ameaça às comunidades tradicionais e ao meio ambiente como um todo, sendo o ecossistema e os grupos existentes nele, mais uma vez, colocados como alvo.

As comunidades tradicionais hoje detêm a capacidade de resiliência de agroecossistemas, estes, que se encontram em processo de transição. Como se sabe, parte das terras destinadas à reforma agrária no Brasil são terras degradadas, com baixa capacidade produtiva; assim, esses grupos vêm possibilitando a reorganização de agroecossistemas locais a partir da recuperação dessas áreas. São também esses grupos (indígenas, ribeirinhos, quilombolas, camponeses e outros) que mantêm vivos nossos bancos genéticos de sementes crioulas ou as chamadas sementes da paixão. Desta forma, a ameaça à soberania de tais grupos coloca em risco a soberania e segurança alimentar de toda a sociedade. Espécies nativas de fauna e flora estão ameaçadas, juntamente com as populações locais, além dos saberes seculares que são passados de geração a geração, são essas pontualidades apresentadas pelas juventudes. Suas preocupações fazem parte de um contexto geral de

problemáticas que precisam ser enfrentadas e problematizadas pelos movimentos de base.

De acordo com Altieri (2012):

Para romper com o círculo vicioso da pobreza, de baixos salários, da migração rural-urbana, da fome e da degradação ambiental, é preciso, portanto, mudar o modelo agrícola industrial, baseado em grandes propriedades e no livre comércio voltado para a exportação. Os movimentos sociais do campo adotam o conceito de soberania alimentar como uma alternativa à abordagem neoliberal que aposta em um comércio internacional injusto como forma de resolver o problema da fome mundial. Em vez disso, o conceito de soberania alimentar enfatiza o acesso dos agricultores à terra, sementes e água, focando na autonomia, nos mercados locais e circuitos locais de produção-consumo, na soberania energética e tecnológica e nas redes de agricultor a agricultor (ALTIERI, 2012, p. 366).

É conveniente estabelecer que estas proposituras de negação dos povos tradicionais, negação de seus saberes e fazeres, encaixam-se no desenvolvimento que possui como pano de fundo o agronegócio, o latifúndio e os ruralistas. É a respeito dessas perspectivas no campo do enfrentamento que Caporal (2015) apresenta a Agroecologia como uma ciência que possui “princípios e metodologias para apoiar a transição do atual modelo de desenvolvimento rural e de agriculturas convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis”. Para tanto, o autor apresenta que é necessário “num horizonte temporal, a construção de novos saberes socioambientais que alimentem

um processo de transição agroecológica” (CAPORAL, 2015, p. 280).

Para Sabourin (2002), ao discutir desenvolvimento rural, o autor apresenta que:

As formas de apropriação do espaço e dos recursos, e a construção de sistemas produtivos localizados constituem questões-chave num campo de investigação ainda pouco explorado. Trata-se também, de considerar com novos olhos a relação campo cidade, o continuum rural-urbano e as aspirações socioculturais ligadas à construção de novos territórios. Uma abordagem territorial do mundo rural deve levar em consideração as formas de coordenação não formalizadas ou institucionalizadas (redes, relações de proximidade, reciprocidade camponesa, etc.), os atributos comparativos dos produtos e recursos associados a territórios específicos, social e culturalmente marcados (capital social, valores de uso, valores éticos, valores de prestígio), e, finalmente, as dinâmicas de inovação ligadas a esses processos e a valores de natureza diferenciada (SABOURIN, 2002, p. 33).

A necessidade de um desenvolvimento que seja gestado por esses grupos é crucial para a sobrevivência de vidas. Altieri (2012) vai dialogar no campo dessa necessidade compreendendo a “agricultura familiar camponesa como um patrimônio ecológico planetário”, apontando cinco razões para que devemos apoiar os grupos camponeses, seriam elas:

- A) Pequenas propriedades rurais são chave para a segurança alimentar mundial

- B) Pequenas propriedades rurais são mais produtivas e conservam mais os recursos naturais do que as grandes monoculturas
- C) Pequenas propriedades diversificadas representam modelos de sustentabilidade
- D) Pequenas propriedades rurais representam um santuário de agrobiodiversidade livre de Organismos Geneticamente Modificados (OGMs)
- E) Pequenas propriedades resfriam o clima (ALTIERI, 2012, p. 363)

Compreendendo que a Agroecologia extrapola a visão unidimensional, como também situa Altieri (2012), baseando-se no horizonte holístico de compreensão dos agroecossistemas, à medida que pretende englobar os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos e ambientais de uma dada realidade, é uma ciência que não apenas vai redesenhar o espaço, mas redesenha as relações estabelecidas nele. Para tanto, compreende-se que um desenvolvimento justo, solidário e horizontal seja um resultado desse processo sistêmico no campo da Agroecologia e que uma das chaves para tais proposituras é a construção de um conhecimento que dialogue com tais abordagens, um conhecimento em si que também seja sustentável, solidário construído por meio de processos horizontais.

Acosta (2011) ao apresentar as proposituras de um desenvolvimento pautado nas ideias paradigmáticas do “Bem Viver”, situa diálogos que possibilitam alguns enlaces com a Agroecologia:

O Bem Viver deve ser assumido como uma categoria em permanente construção e reprodução. Enquanto proposta holística, é preciso

compreender a diversidade de elementos a que estão condicionadas as ações humanas que propiciam o Bem Viver: o conhecimento, os códigos de conduta ética e espiritual em relação ao entorno, os valores humanos, a visão de futuro, entre outros (ACOSTA, 2011, p. 71).

Para o autor:

O Bem Viver deve ser considerado parte de uma longa busca de alternativas de vida forjadas no calor das lutas populares, particularmente dos povos e nacionalidades indígenas. São ideias surgidas de grupos tradicionalmente marginalizados, excluídos, explorados e até mesmo dizimados (ACOSTA, 2011, p. 70).

Assim, o Bem Viver e a Agroecologia se articulam no enfrentamento de um desenvolvimento produtivista e voltado para a lógica do capital, passando a construir coletivamente estratégias que não são de criar “desenvolvimentos alternativos”, mas sim, de criar “alternativas de desenvolvimento” que dialoguem com os processos que estão germinando nos territórios camponeses.

Sistematicamente a partir das leituras das percepções e problemáticas apresentadas pelas juventudes, compreende-se que o que antes se apresentava de forma genérica em algumas “falas”, hoje se apresenta no campo da materialidade, tem vida e é a vida cotidiana. Estas percepções e problemáticas estão agora compreendidas no campo material de cada sujeito participante do processo de formação no Residência. Entretanto, faz-se necessário buscar caminhos para viabilizar utopias realizáveis, como a de um desenvolvimento agroecológico, sustentável e possível.

FINDANDO NOSSA PROSA...

Agroecologia, juventudes, transição, autonomia, participação, território, educação, trabalho, política, universidade, desenvolvimento, territorialidades... projetos de vida... Estas fissuras marcam os caminhos que trilhamos aqui. Compreender a partir das juventudes processos que consideramos em transição, é se despir da própria condição na qual colocamos as juventudes, como etapa da vida transitória e dialogar no tempo presente, com uma categoria política.

O amanhã, para a juventude camponesa que protagonizou essa experiência, apresenta-se no tempo presente, como elemento de luta e ocupação participativa nos seus espaços. Estes grupos se alimentam de formações que tiveram em suas trajetórias de vida e, por meio destas, buscam possibilidades de (re)criarem outros caminhos nas pegadas de suas histórias e das histórias dos que os antecederam, seja na luta sindical, seja nas feiras, nas universidades, nos campos de trabalho... Recriam e contam histórias do tempo presente.

Eles narraram, insistentemente, que a ocupação desses vários espaços lhes deu voz:

Eu me sinto mais responsável, sinto confiança em mim mesmo, eu tenho confiança no que passar para as outras pessoas hoje, coisa que eu antes pensava e não saía apenas do pensamento, hoje eu falo... Depois que eu fiz o Residência eu tive mais força, é como se eu tivesse mais força de lutar pelo que eu quero, enquanto jovem... (Maria das Graças, jovem camponesa).

“De lutar pelo que eu quero enquanto jovem”. Estes jovens se preocupam com o hoje, os reflexos no futuro são

consequências dos processos que se fortalecem aqui, no tempo presente, porém, vale salientar que as responsabilidades destinadas às juventudes no futuro não parecem “pesar” nas práticas desses jovens; mas, ao adquirir voz e vez e enxergarem possibilidades, eles anseiam a construção de outras educações em seus territórios, de outros olhares, de outros jovens, que sejam eles, mas que também sejam outros, e percebem essas necessidades hoje.

O território alimenta as juventudes e as juventudes alimentam o território. Conhecemos a história do Território contada por jovens na janela dos seus 50 anos, e conhecemos as territorialidades narradas por jovens, em seus 20 e poucos anos. Os territórios ocupados por esses sujeitos levam à contação de histórias que dialogam, que se bordam em um tecido a várias mãos, com 12, 20, 35, 55, 65 anos... Pelas várias e várias juventudes que pisaram por estes territórios.

Mejia, em suas cartografias da Educação Popular, apresenta que entre um tempo-espço global estão os territórios e localidades, que “um pouco em um sentido contrário a um projeto de global”,

Se forma constituindo os movimentos e organizações geradas ou que trabalham a educação popular, enquanto se estabelecem nas fissuras que deixou o sistema nos territórios e nos processos particulares em todos os níveis, organizando essas dinâmicas microsociais como lugar de construção de poder, o qual, acumulado, vai possibilitar as transformações sociais que construam sociedades mais justas e sem opressões (MEJÍA, 2018, p. 311).

Agroecologia e Educação Popular se articulam pela construção de possibilidades, os territórios também. As transformações sociais só serão possíveis por caminhos marcados

por processos que são “protagonizados” por sujeitos reais e em esferas locais e territoriais. São essas histórias, que narremos e narrarem esses sujeitos que constroem esse campo possível, que (re)elaboram esse campo hoje e que assim repolitizam seus grupos e aqui, principalmente as “juventudes jovens”, à medida que possibilitam a eles caminharem juntos na construção do Território e se construírem também nesse percurso permeado de sonhos e de desilusões, no traçado incerto do futuro, mas na certeza presente da luta, da solidariedade, da esperança transformadora e da resistência criativa, cultivada no seio dessas tantas juventudes do Território Agroecológico da Borborema.

Partindo dessa imersão participativa para a discussão dos Territórios, atrelamos as concepções de Milton Santos e chegamos a essa reta final, compreendendo com maior solidez esse uso do território que o autor já nos apresentava em nossos escritos iniciais, este foi um dos indícios que nos fez compreender na prática seu uso. As cotidianidades, embasadas pelas narrativas, apresentaram um caminho histórico que vai se reelaborando constantemente e que substancialmente se alimenta da inserção de outros que passam a ocupar e fazer uso do território. O Território usado é mais do que matéria trabalhada (espaço), mais do que espaço, pois ele ganha significado, é o espaço mais o seu significado, mais a identidade. O território usado é a Marcha da juventude; o Território Usado são as feiras agroecológicas; o Território Usado são os conflitos geracionais; o Território Usado são as resistências frente ao agronegócio; o Território Usado são as juventudes camponesas em formação, em experimentação, em luta, em conflito e afirmação.

É esse uso do Território que vai possibilitar que as identidades se materializem, não como um grupo homogêneo dentro de um contexto específico, mas sim, como coletivos que passam a se formar por suas similaridades e

especificidades, construindo diálogos comuns e identidades específicas. São essas identidades que constroem o Território, bem como, é o Território que constrói essas identidades. Reafirmando as proposituras de Milton Santos (1999), “o território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, M., p. 8). As cotidianidades, que materializam marchas, feiras, produção, ocupação, aprendizagens, trocas... constroem o Território em si. Desta forma, foi esse território usado que deu vida às juventudes, aos movimentos, ao Residência, a este estudo e vice-versa, esses processos repolitizam o Território, agregam outros significados, pois este está em constante ressignificação.

As cotidianidades, ao tratar das juventudes, materializaram-se na capacidade de ocupar os espaços, sejam eles de produção, de militância ou educativo. Por meio da participação e autonomia, os sujeitos passam a se sentir parte corresponsável pelos projetos de vida de suas comunidades e territórios, e, assim, inserem-se com voz em segmentos que agreguem forças ao coletivo. A participação nesses espaços toma uma dimensão mais ampla, pois à medida que os jovens se percebem como responsáveis, eles tomam para si os processos de liderança nas bases. Não mais atuando como coadjuvantes, eles passam a se estabelecer como lideranças das juventudes nesses espaços, passando a integrar de forma incisiva junto às lideranças mais antigas e a impor-se como ator político, como categoria.

A discussão geracional, na verdade a percepção, seja ela alicerçada no receio das gerações mais antigas no que concerne a ceder o espaço para a juventude, à medida que este grupo passa a se afirmar, consolida-se pela abertura mais crítica e insere uma pauta baseada na confiabilidade. Em tese, os movimentos de mobilização das juventudes são provocados pelas gerações mais antigas, porém, a relação

jovem adulto, que está imbricada em uma estrutura cultural de “falta de confiabilidade na juventude”, promove estruturas de participação parcial dessa categoria; contudo, à medida que o grupo se posiciona em campo afirmativo e participativo, a categoria passa a demonstrar às militâncias mais experientes que estão passando a protagonizar um processo de sucessão necessário e que é urgente o alicerce de trocas entre os sujeitos e suas experiências de vida, o que se faz salutar para uma sucessão centrada na sustentação dessa identidade territorial camponesa e agroecológica da Borborema.

Além de (re)ocuparem seus próprios territórios, frente a uma dimensão política que ganha notoriedade e mais força após distintos processos de formação, outras inserções sustentam esse “protagonismo”, elas estão embasadas em nossas proposituras de ocupação do “lugar da universidade e o lugar do trabalho”. Às juventudes camponesas, assim como às mulheres, é destinado o papel de “ajuda” no entorno familiar. Essa discussão está bem presente nos diálogos teóricos que traçamos no decorrer da elaboração dessa pesquisa, que apresenta o conjunto de problemáticas enfrentadas pela categoria para se afirmarem enquanto ator político e sujeito social junto a seus grupos. Assim, esses diálogos se materializam principalmente por meio da migração.

O “lugar da universidade e o lugar do trabalho” se apresentaram como categorias bem incisivas no decorrer da pesquisa. O lugar da universidade se orienta para releituras de suas escolhas à medida que os sujeitos passam a conhecer seus lugares de fala e de ocupação, reconhecendo-se como camponeses; assim, denota-se um campo e opções muito voltadas para o contexto agrário/agroecológico. Além desse processo, foi perceptível a própria inserção dos educandos e educandas do Residência no espaço da universidade.

Esses encontros narrados aqui apresentam mais do que um processo de formação em si, mas em seu caráter geral, apresentam como avançamos territorialmente e pedagogicamente nos diálogos com jovens camponeses na Paraíba. Para além das pontualidades estabelecidas frente ao Território da Borborema, estes resultados nos mostram como neste estudo dialogamos com jovens que estariam nas estatísticas da migração, mas que passam a ocupar as universidades e a dialogarem com seus espaços de vida. Não estamos aqui utopicamente celebrando pontualidades e afirmando a partir destas que “pontualidades” podem ditar os caminhos de determinada categoria, mas sim, apresentamos que, neste contexto em específico, hoje, no estado da Paraíba, houve a inserção de jovens camponeses nas universidades e que essa ocupação decorre da política pública PRONERA e seus desdobramentos.

Além da universidade, o lugar do trabalho também se apresenta como espaço de resistência e inserção do grupo. O trabalho é tido como categoria coadjuvante nas relações com as juventudes, pois estas são responsáveis “pela ajuda” quando se refere a determinada atividade.

Neste sentido, essa representação passa a se desenhar por meio de uma outra ótica. Primeiro, estabelecer oportunidade para ocupação dos jovens nos postos de trabalho é de fundamental importância para a inserção dessa categoria e superação de sua marginalização. Segundo construir autonomia nos processos de produção e comercialização, capacitando e deixando a cargo dos jovens responsabilidades nos processos também se apresenta como ponto essencial na relação trabalho e juventude. Aqui, percebe-se que foram instituídas possibilidades de inserção no campo do trabalho, a exemplo das feiras agroecológicas da juventude, que dão respaldo para a participação com exclusividade de jovens camponeses. Além das feiras, as cooperativas

representam um espaço de organização das jovens mulheres, que se posicionam em seu lugar de fala e de atividade profissional. Consideramos que os campos de trabalho ainda precisam se ampliar para as juventudes camponesas presentes no Território da Borborema, o que pode ser percebido como uma lacuna nas discussões aqui estabelecidas, mas que dão subsídio para pesquisas posteriores.

Consideramos que esses campos de atuação são provocados pelo dado da inserção participativa que se respalda no discurso dialógico. Os processos de atividades nas bases, movimentos e formação como o Residência provocam a reflexão e a reconfiguração do seu lugar de fala, apresentando-se como campo de autonomia das juventudes, ao passo em que se afirmam como sujeitos de voz e assumem que essa voz é importante nos espaços de discussão. Na mesma medida, consideram que essa voz traz a denúncia como estopim da participação, marcha, cobra e denuncia o agronegócio e a falta de oportunidades para as juventudes.

O agronegócio se apresenta sustentado pela ideia do enfrentamento, porém, é também o território que provoca fragmentação nos processos culturais e sociais aos grupos camponeses. Alimentado pelo latifúndio improdutivo, impõe ao território camponês processos de negação e se constrói na exploração indiscriminada da vegetação, do solo, terra, água e sujeitos. Sendo este o campo do enfrentamento, as juventudes se alimentam no território da liga e articulação camponesa, propondo a necessidade de construção de um conhecimento que tem como matriz a Agroecologia, processo considerado pelo grupo como necessário para romper com a lógica exploratória e vazia imposta pelo agronegócio.

É diante das possibilidades estabelecidas no campo participativo e da autonomia, que se alicerçaram pela



inserção desses grupos e na ocupação do lugar de fala, que passa a se dinamizar a construção de pensar um outro desenvolvimento, de caráter local, sustentável, solidário e agroecológico. A capacidade de articular essa forma de processo vai necessitar estabelecer vínculos com práticas educativas pautadas na educação popular e educação do campo como capacidade de romper com ações educativas verticalizadas e apresentar diálogos emancipatórios no campo da produção de outro conhecimento contextualizado e dialógico. Ainda, essa concepção de desenvolvimento vai superar a lógica predatória e capitalista imposta aos grupos camponeses, compreendendo que seus saberes e culturas apresentam uma outra dinâmica econômica, que estabelece trocas, mão de obra familiar, economia sustentável e solidária, respeitando os limites do agroecossistema, elaborando práticas alternativas e o uso de tecnologias sociais e insumos locais. Esse apanhado de processos provoca uma ruptura com a lógica do "Agro é Pop", retoma a possibilidade em espaços locais de estabelecer outro tipo de desenvolvimento para outro conjunto de relações sociais pautado em valores mais humanos.

Findando estes diálogos, consideramos que aqui encontramos mais caminhos, chegamos a vários lugares e tantos outros surgiram, pois passamos a estabelecer inquietações com a própria condição das juventudes camponesas, abrindo e explorando caminhos para reflexões mais profundas no campo teórico e prático de compreensão do território, de ocupação da categoria e de superação de proposituras pré-estabelecidas em pesquisas anteriores, compreendendo-se que se faz necessário provocar reflexões para que as juventudes sejam pautas constantes nas políticas, nas famílias, nos movimentos e organizações de base.

Dialogamos com a necessidade de ampliação das políticas no campo da Agroecologia e para as juventudes

camponesas, compreendendo que a extinção de programas e ações destinadas a estes sujeitos fere gravemente a autonomia e construção de dignidade destes grupos; neste sentido, utopicamente, desejamos dias melhores e marcharemos nessa luta. Cora Coralina, Fernando Pessoa e Carlos Drummond já questionavam sobre as pedras no meio do caminho... Talvez esse seja o momento de guardar as pedras que vão restar do desmonte causado pela instalação do caos que estamos vivenciando no Brasil; talvez as pedras sejam pesadas demais e tenhamos que nos abraçar para caminharmos todos juntos, para segurarmos essas pedras juntos; talvez o caminho seja difícil, pois as pedras estarão espalhadas pelo chão; talvez machuquem nossos pés; talvez caiam pedras sobre as nossas cabeças; talvez as pedras nos caem... Talvez as pedras nos deem possibilidade de sermos mais fortes, resistentes, resilientes, amorosos; talvez as pedras nos ensinem a valorizar o que tínhamos edificado antes; talvez as pedras façam com que a gente se una, já que não conseguimos carregá-las sozinhos; talvez as pedras nos ajudem a “edificar outros castelos”, outros sonhos, outros caminhos, outros coletivos... Talvez, nós sejamos as pedras, as pedras do desmonte e as pedras da edificação, seremos as pedras no caminho e as pedras que reconstruirão outros caminhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Desenvolvimento Rural Territorial e Capital Social. *In*: SABOURIN, Eric; TEIXEIRA, Olívio Alberto Editores técnicos. **Planejamento e Desenvolvimento dos Territórios Rurais – conceitos, controvérsias e experiências**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2002. 402p. c. 5.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2011. 135p.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**. Bases científicas para uma agricultura sustentável. Rio de Janeiro: Editora Agropecuária, 2002. 592p.

_____. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 400p.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**: Contribuições ao estudo da questão agrária no Nordeste. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 334 p.

ARAÚJO, Albertina Maria Ribeiro Brito de. **Educação do campo – campos de disputas**: Um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira – Alagoa Nova/PB. 2014. 185p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2014.

ARAÚJO, Albertina Maria Ribeiro Brito de *et al.* Elaboração e condução de projetos rurais: Uma Alternativa para o fortalecimento da Juventude na Agricultura Familiar. *In*: ARAÚJO, Alexandre Eduardo de; SANTOS, Fabiana do Nascimento (org.). **Intervência universitária**: uma experiência de educação contextualizada. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 160-181.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro,

São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788p. p. 359-365.

_____. **Outros Sujeitos.** Outras Pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 336 p.

AS-PTA. **Relatório de atividade 2010.** 2011. Disponível em: <<http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2011/01/AS-PTA-Relatorio-de-Atividades-2010.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural:** das experiências à política pública. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável / Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003. 96 p.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de Classes.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 264 p.

BRAGA, O. R. Educação e convivência com o Semiárido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semiárido brasileiro. In: KUSTER, A.; MATTOS, B. H. O. de M. **A educação no contexto do semiárido brasileiro.** Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004. p. 27-46.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 455p.

_____. **O que é Educação.** 15. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. 116p.

BRASIL. **Caderno territorial.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. Elaboração: CGMA, maio 2015a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União,** Brasília, 21 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001, aprovada em 04 de dezembro de 2002, institui as Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de dezembro de 2002.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Manual de Operações do Pronera. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

_____. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – PRONERA. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação Para Todos – 2010-2015**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Relatório da Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária** (II PNERA). 2015b. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/18/precisamos-avancar-com-o-pronera-para-que-o-povo-tenha-uma-educacao-libertadora.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. 788p.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 440p.

_____. Pedagogia do Movimento. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. 788p.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Escola em Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 448p.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Extensão Rural e Agroecologia:** para um novo desenvolvimento rural, necessário e possível. Camaragibe – PE: Editora do Coordenador, 2015. 503p.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação.** São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O Campesinado no Século XXI:** Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do Campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005. 405 p.

CARSON, Rachel. Primavera Silenciosa. São Paulo: Gaia, 2010, 305p.

CASTRO, E. G. Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Processos de Construção da categoria juventude rural como ator político:** participação, organização e identidade social. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro – Bahia, jun. 2008. 16p.

CASTRO, Elisa Guaraná de *et al.* **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: MauadX; Seropédica, RJ: EDUR, 2009. 161p.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** São Paulo: Editora Cortez, 1988. 175p.

ESTEBAN, Maria Teresa. Breves notas sobre um pensamento fecundo. *In:* FREITAS, Ana Lúcia. **Contra o desperdício da experiência** – Revisitando a Pedagogia do Conflito. Porto Alegre: Redes Editoras, 2009. p. 123-142.

FÉLIX, Nelson Marques. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): História, estrutura, funcionamento e características. *In:* MARTINS, Maria de Fátima Almeida; RODRIGUES, Sônia da Silva (org.). **PRONERA: Experiências de Gestão de uma política Pública.** São Paulo: [s.n.], 2015. p. 35-44.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**, ano 8, n. 6, p. 24-34, 2005.

_____. Por uma Educação do Campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

FRAGOSO, Fr. Hugo. As beatas do Pe. Ibiapina: Uma forma de vida religiosa para os Sertões do Nordeste. *In*: DESROCHERS, Georgette; HOONAERT, Eduardo. **Padre Ibiapina e a Igreja dos pobres**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984. 183p.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 110p.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. 107p.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000. 635p.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilização Cívica no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010. 189p.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 382p.

GOMES, João Carlos Costa. Bases Epistemológicas da Agroecologia. *In*: AQUINO, Adriana Maria de; ASSIS, Renato Linhares de (org.). **Agroecologia**:

princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2005. p. 71-98.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González. **Sobre a Evolução do Conceito de Campesinato**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013. 96p.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson e Leandro Konder. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 176p.

KUSTER, A.; MATTOS, B. H. O. de M. **A educação no contexto do semiárido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004. 214p.

LEIS, Raul R. As Palavras São Noivas Que Esperam: Dez Reflexões A Compartilhar. *In*: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina: Diálogos e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005. 266p. p. 63-76.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 120p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 70).

LOMBERA, Rocío. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e dos Espaços Públicos. *In*: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação Popular na América Latina: Diálogos e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005. 266p. p. 103-122.

MALAGODI, Edgard; MARQUES, Roberto. Para além de ficar e sair: as estratégias de reprodução social de jovens em assentamentos rurais. *In*: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná (org.). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 279-293.

MCTI/MDA/INCRA/SNJ/CNPq. Chamada n.19/2014 – Fortalecimento da Juventude Rural. Disponível em: <file:///C:/Users/Chamada%20

CNPq-MDA-INCRA%20n.%C2%BA%2019-2014%20-%20Juventude%20Rural.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de identidade. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 217-228.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educação e Pedagogias críticas a partir do sul**: Cartografias da Educação Popular. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 315p.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p. (Educação do campo. Diálogos interculturais).

PARÁIBA. **PTDRS - Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável – PTDRS**. Território da Borborema – PB. 2010a.

_____. **PTDRS - Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável – PTDRS**. Território da Zona da Mata Norte – PB. 2010b.

_____. **PTDRS - Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável – PTDRS**. Território da Zona da Mata Sul – PB. 2010c.

PAULINO, Eliane Tomiasi. Territórios em disputa e agricultura. *In*: PAULINO, Eliane Tomiase; FABRINI, João Edmilson (org.). **Campesinato e territórios em disputa**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. p. 213-238.

PERTERSEN, Paulo. Agroecologia em construção: terceira edição em um terceiro contexto. Prefácio. *In*: ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 400p.

PIRAUX, Marc; BONNAL, Philippe. Projetos coletivos de desenvolvimento territorial no entorno de Campina Grande (PB) – O elo faltante da multifuncionalidade da agricultura familiar. *In*: CAZELLA, Ademir A.; BONNAL, Philippe; MALUF, Renato S. (org.). **Agricultura Familiar**: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009. p. 113-136.

PIRAUX, Marc *et al.* Transição agroecológica e inovação socioterritorial. **Estud. Soc. e Agric.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 5-2, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788p.

_____. **Movimento Camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456p.

SABOURIN, Eric. **Camponeses do Brasil**: entre a troca mercantil e a reciprocidade. Tradução de Leonardo Milani. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 336p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2011. 415p. v. 1.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. 176p.

SCHMITT, Cláudia Job. Transição Agroecológica e desenvolvimento rural: um olhar a partir da experiência brasileira. *In*: SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moisés Villamil (org.). **Agroecologia e os desafios da transição Agroecológica**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 328p.

SHANIN, Teodor. Lições Camponesas. *In*: PAULINO, Eliane Tomiase; FABRINI, João Edmilson (org.). **Campe sinato e territórios em disputa**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. p. 23-47.

SILVA, Severino Bezerra. **Assentamentos Rurais**: Território de conflito e sociabilidade camponesa (Um estudo de caso no município de Araruna-PB). 2003. 247p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2003.



SILVEIRA, Luciano Marçal da; FREIRE, Adriana Galvão; DINIZ, Paulo César O. Polo da Borborema: ator contemporâneo das lutas camponesas pelo território. **Agriculturas**, v. 7, n. 1, mar. 2010.

SILVEIRA, Luciano; PETERSON, Paulo; SABOURIN, Eric. Agricultura Familiar e **Agroecologia no Semiárido**: avanços a partir do agreste da Paraíba. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2002.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. 346p.

_____. Um marco reflexivo para a inserção social da juventude rural. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná (org.). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 279-293.

ÚLTIMA ENTREVISTA A PAULO FREIRE, em 17 de abril de 1997. Vídeo. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MZQtP-7Ezbw>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular**: Metamorfoses e Veredas. São Paulo: Cortez, 2010. 142p.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais**: mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005. 76 p. (Estudos Nead).





Luana Patrícia Costa Silva

Doutora em Educação (PPGE/ UFPB) e Mestra em Ciências Agrárias - Agroecologia (PPGCAG/UFPB). Professora da UFRB, no Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB). Participou da Coordenação Política e Pedagógica do Curso de Residência Agrária Jovem - PRONERA.

e-mail:
luanacostaagroecologia
@gmail.com



Severino Bezerra da Silva

Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP. Professor Titular da UFPB, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação (PPGE/CE/UFPB).

e-mail:
severinobsilva@uol.com.br



Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo

Doutora em Educação (PPGE/ UFPB). Professora da UFPB, no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias (CAVN/CCHSA/UFPB). Foi educadora do Residência Agrária Jovem.

e-mail:
albertinari@hotmail.com



Alexandre Eduardo de Araújo

Doutor em Engenharia Agrícola (UFCC). Professor Associado da UFPB, no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA/UFPB). Foi coordenador e educador do curso de Residência Agrária Jovem - PRONERA.

e-mail:
alexandreeduardodearaujo
@hotmail.com

Viver! Superar os limites impostos pela exclusão social e caminhar em marchas repletas de alegria, de coragem e de aprofundamentos. Marchas das juventudes de todos os tempos, dos tempos de todas as gentes e das gentes de todas as cores. Cores camponesas das resistências, das lutas e das esperanças.

Assim estão as experiências contidas nessa obra orgânica, pensadas e construídas teimosamente por mentes e mãos esperançosas. Cultivadas pelos caminhos da pesquisa-ação e regadas nas vivências e na dialogicidade Freireana de ciências comprometidas com a transformação social.

É assim, com entusiasmo e gratidão, que compartilhamos os resultados desses anos de trabalho e dedicação. Esperamos que você possa se debruçar e apreciar cada canto dessas tantas histórias.

