

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**AGROECOLOGIA: ESTRATÉGIA DE LUTA PARA
FORTALECIMENTO E RESISTÊNCIA DA JUVENTUDE
CAMPONESA.**

LÍLIAN SOUZA CONCEIÇÃO SANTOS

Amargosa - Bahia
Julho/2020

LÍLIAN SOUZA CONCEIÇÃO SANTOS

**AGROECOLOGIA: ESTRATÉGIA DE LUTA PARA
FORTALECIMENTO E RESISTÊNCIA DA JUVENTUDE
CAMPONESA.**

Dissertação apresentada aos membros da banca examinadora do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Pereira
Mubarack Garcia

Amargosa - Bahia
Julho/2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S237a

Santos, Lílian Souza Conceição.

Agroecologia: estratégia de luta para fortalecimento e resistência da juventude camponesa. / Lílian Souza Conceição Santos. – Amargosa, BA, 2020.

128 fls.; il.color.; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr. Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2020.

Bibliografia: fls. 120-127.

Inclui Apêndice e Anexo.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Juventude - formação. I. Garcia, Rosineide Pereira Mubarack. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

LÍLIAN SOUZA CONCEIÇÃO SANTOS

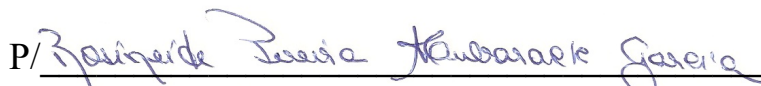
**AGROECOLOGIA: ESTRATÉGIA DE LUTA PARA
FORTALECIMENTO E RESISTÊNCIA DA JUVENTUDE
CAMPONESA.**

Amargosa, 08 de julho de 2020.

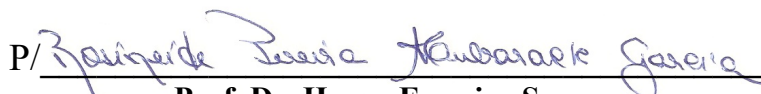
Banca Examinadora da Defesa da Dissertação:



Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientadora

P/ 

Profa. Dra. Silvana Lucia da Silva Lima
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinadora interna

P/ 

Prof. Dr. Heron Ferreira Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Examinador externo

RESUMO

A Agroecologia é uma categoria teórica fundante para se pensar o campo brasileiro a partir do projeto de campo da classe trabalhadora. Enquanto o capitalismo agrário impõe uma relação devastadora sobre o campo, a Agroecologia constrói uma nova forma de fazer agricultura, que tem como centralidade a vida, fundamentada na agricultura camponesa, na socialização da propriedade da terra, na diversidade cultural, na preservação dos recursos naturais que servem de base à reprodução econômica e social dos camponeses, na produção de alimentos saudáveis, em sistemas de produção diversificados, na valorização do saber popular e articulação deste com o conhecimento científico, no estabelecimento de novas relações no campo que sejam socialmente justas, economicamente viável e culturalmente autêntica. Diante dos dois projetos que se apresentam em disputa no campo brasileiro, Agroecologia e Agronegócio, é imprescindível a formação dos jovens camponeses nessa importante categoria teórica, a Agroecologia. Este segmento que tem se mostrado cada vez mais importante na continuidade da luta dos trabalhadores do campo e na permanência do território camponês. Sendo assim, é preciso avançar na aproximação entre as escolas do campo e a Agroecologia diante da potencialidade e importância política, social, cultural e econômica deste tema. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral construir uma proposta de formação em Agroecologia com a juventude camponesa em Amargosa. A construção dessa proposta de formação seguiu uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa participante, fundamentada nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, tendo a pesquisa e o trabalho como princípio educativo partindo da realidade desses estudantes e centrada na dialética para construção do conhecimento agroecológico, abordando as categorias teóricas, Educação do Campo, Agroecologia, e Juventude, a pesquisa aportou seu debate teórico a partir Caldart (2017), Molina (2014), Freire (2011), Primavesi (2002), Altieri (2012), Caporal (2000), Weisheimer (2005), Castro (2009) dentre outros. Os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados foram o questionário diagnóstico aplicado com a turma, o inventário da realidade, o diário de campo e os dados coletados e as discussões realizadas durante a vivência desta formação. A análise do questionário diagnóstico revelou o desconhecimento dos educandos sobre a Agroecologia, afirmando a importância e a necessidade desta formação. O inventário da realidade, o diário de campo e a vivência da formação revelaram um campo como território, de riquezas socioculturais e da biodiversidade, porém também revelou um campo de injustiças sociais e negação de direito. E diante disso os educandos se posicionaram apresentando propostas de ações para transformar essa realidade. Assim, esta formação contribuiu com o processo emancipatório desses sujeitos, quando estes a partir de uma postura crítica e reflexiva fazem a leitura da sua realidade e produzem um conhecimento para transformação desta. A produção dessa proposta de formação, subsidiará a discussão da Agroecologia na formação dos jovens do campo, em espaço como as escolas do campo, EFAS, grupos da juventude camponesa, grupos de Agroecologia e outros espaços. Formando sujeitos politizados, multiplicadores e militantes da agroecologia nos seus espaços de atuação e de influência.

Palavras-chave: Agroecologia; Educação do Campo; Juventude e Trabalho.

ABSTRACT

Agroecology is a founding theoretical category for thinking about the Brazilian field from the field project of the working class. While agrarian capitalism imposes a devastating relationship on the countryside, Agroecology builds a new way of doing agriculture, which is centered on life, based on peasant agriculture, on the socialization of land ownership, on cultural diversity, on the preservation of natural resources that serve as a basis for the economic and social reproduction of peasants, in the production of healthy food, in diversified production systems, in the valorization of popular knowledge and its articulation with scientific knowledge, in the establishment of new relations in the field that are socially just, economically viable and culturally authentic. In view of the two projects that are in dispute in the Brazilian field, Agroecology and Agribusiness, it is essential to train young peasants in this important theoretical category, Agroecology. This segment, which has shown itself to be increasingly important in the continuity of the struggle of rural workers and in the permanence of peasant territory. Therefore, it is necessary to advance the approach between rural schools and Agroecology in view of the potential, political, social, cultural and economic importance of this theme. In this context, this research aimed to build a proposal for training in Agroecology with the peasant youth in Amargosa. The construction of this training proposal followed a qualitative approach, with an emphasis on participatory research, based on the principles of Rural Education and Agroecology, with research and work as an educational principle based on the reality of these students and centered on the dialectic for knowledge construction agroecological, addressing the theoretical categories, Rural Education, Agroecology, and Youth, the research brought its theoretical debate from Caldart (2017), Molina (2014), Freire (2011), Primavesi (2002), Altieri (2012), Caporal (2000), Weisheimer (2005), Castro (2009) among others. The methodological instruments used for data collection were the diagnostic questionnaire applied to the class, the reality inventory, the field diary and the data collected and the discussions held during the experience of this training. The analysis of the diagnostic questionnaire revealed the students' lack of knowledge about Agroecology, affirming the importance and the need for this training. The reality inventory, the field diary and the experience of training revealed a field as a territory, of socio-cultural wealth and biodiversity, but it also revealed a field of social injustices and denial of rights. And in view of that, the students positioned themselves presenting proposals for actions to transform this reality. Thus, this training contributed to the emancipatory process of these subjects, when they, from a critical and reflective posture, read their reality and produce knowledge for its transformation. The production of this training proposal will support the discussion of Agroecology in the training of rural youth, in spaces such as rural schools, EFAS, groups of peasant youth, groups of Agroecology and other spaces. Forming politicized subjects, multipliers and activists of agroecology in their areas of activity and influence.

Keywords: Agroecology; Rural Education; Youth and Work.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: OS ALICERCES DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE CAMPO DA CLASSE TRABALHADORA	22
2.1. QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E OS ELEMENTOS PARA PENSAR A AGROECOLOGIA	23
2.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LUTA PELO CONHECIMENTO E PELO DIREITO DE REPRODUÇÃO SOCIAL DA VIDA NO CAMPO.	27
2.2.1 Qual o campo da Educação do Campo?	31
2.2.2 Conceito, sujeitos e pressupostos da Educação do Campo	32
2.2.3 O currículo da Educação do Campo	37
2.3. AGROECOLOGIA: PRODUÇÃO DE VIDA E ALIMENTOS SAUDÁVEIS NO CAMPO	38
2.3.1 Trajetória e constituição do campo agroecológico no Brasil	40
2.3.2 A Agroecologia e o Bem Viver	50
2.3.3 Agroecologia e o protagonismo das mulheres na luta agroecológica	58
2.3.4 Princípios e Diretrizes da Educação em Agroecologia	64
2.4. JUVENTUDE CAMPONESA: A CONTINUIDADE DA LUTA E A PERMANÊNCIA DO TERRITÓRIO CAMPONÊS	66
2.4.1 Juventudes do Campo	67
2.4.2 Juventude e a emancipação política	72
2.4.3 Agroecologia: uma agenda dos movimentos sociais das Juventudes	76
3 TRILHAS DOS CAMINHOS QUE SERÃO PERCORRIDOS NESTA MARCHA	78
3.1. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.	78

4 A PRÁXIS DA AGROECOLOGIA DESENVOLVIDA PELA JUVENTUDE CAMPONESA EM AMARGOSA	90
4.1. A JUVENTUDE CAMPONESA EM AMARGOSA	90
4.2. EXPERIMENTANDO UM TRABALHO PEDAGÓGICO CALCADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E NA AGROECOLOGIA	98
4.3. CONHECENDO A REALIDADE JUNTO COM A JUVENTUDE	112
4.3.1 Inventário da Realidade	112
4.3.2 Diário de Campo	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	129
ANEXOS	137

1. INTRODUÇÃO

O modelo atual de agricultura industrial capitalista, representada pelos princípios do agronegócio, entende o alimento como mercadoria e a agricultura como negócio, promovendo desenraizamento dos camponeses de seus lugares, a promoção do esvaziamento do campo e a degradação social e ambiental. Assim, estamos caminhando para a destruição do campo, com o fechamento de escolas e o avanço do agronegócio sobre os territórios dos povos tradicionais e camponeses. Neste contexto, é necessário fazer o debate destas questões no cenário atual e pensarmos coletivamente na construção de um projeto de campo que fortaleça e contribua na resistência camponesa, fazendo a denúncia a esse modelo de produção, que tem gerado a destruição do campo brasileiro.

Frente a esse modelo dominante e hegemônico de agricultura, que se mostra insustentável tanto no aspecto social, como ambiental e humanitário, a Agroecologia traz um conceito de projeto social de desenvolvimento baseado na sustentabilidade ecológica e na equidade social além das outras dimensões do desenvolvimento. E assim, traz importantes contribuições nessa disputa por um projeto de desenvolvimento para o campo.

Não obstante, a classe trabalhadora precisa se engajar na discussão e construção de um projeto coletivo para o futuro do campo baseado em duas importantes categorias que fundamentam a nossa luta, a Educação do Campo e a Agroecologia, estas que são importantes ferramentas de resistência e fortalecimento dos camponeses e camponesas no seu direito de continuar existindo enquanto camponeses. Buscando, assim, o fortalecimento de uma agricultura de base familiar, alicerçada no modo de produzir camponês.

Diante deste cenário, é necessário pensar, discutir e inserir nas escolas do campo, propostas para uma nova dinâmica de desenvolvimento para o campo, um desenvolvimento que respeite o espaço de reprodução ampliada da vida. A Educação do Campo propõe um campo com gente e para isso reivindica uma educação específica para os povos do campo, fortemente vinculada a um novo modelo de desenvolvimento

para o campo, um desenvolvimento social, economicamente justo, culturalmente autêntico e ecologicamente sustentável.

Assim, a Agroecologia é importante na formação dos estudantes do campo, atendendo a demanda deste povo por uma educação humanista e emancipatória, que os contemple em sua necessidade de ter um campo mais justo e ecologicamente viável.

Embora esta seja uma temática bastante importante para o desenvolvimento do campo ainda é timidamente discutida nas escolas, apesar da importância social e institucional da escola na formação plena do cidadão e ser a referência cultural para a comunidade onde está inserida. Neste contexto a presente investigação colocará como ponto fulcral a Educação do Campo e Agroecologia enquanto estratégias de luta para fortalecimento e resistência da juventude, numa perspectiva de abordagem que dialogue com a Juventude Camponesa promovendo a formação política e emancipadora, provocando a (re)construção da identidade camponesa e fomentar a militância agroecológica dos estudantes da educação básica de uma escola pública situada no município de Amargosa/Bahia, o Colégio Estadual Pedro Calmon.

Colégio Estadual Pedro Calmon: que demanda surge dele?

O Colégio Estadual Pedro Calmon – CEPC, faz parte da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia e está localizado na Praça da Bandeira, 371, no centro de Amargosa-Bahia, município situado na região do Recôncavo Sul da Bahia e pertencente ao Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. É a maior escola que oferta Ensino Médio, das três escolas que existem no município.

O Decreto 7.352/2010 em seu artigo 1º conceitua a escola do campo: “II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010). No município de Amargosa, o ensino médio é ofertado apenas na sede do município e esta escola é uma das que atende a esses estudantes do campo, sendo este um município essencialmente rural.

A partir de 2018, este Colégio passou a fazer parte de Programa de Educação Integral- ProEI, que tem como seu principal objetivo contribuir para a formação do sujeito na sua integralidade e para a sua emancipação humana e social, com a ampliação

do tempo e do currículo escolar. É a escola onde atuo, desde que ingressei na referida Rede Estadual de Ensino em 2011, e tenho o desejo de contribuir com a educação que tem sido ofertada aos jovens camponeses que tem ingressado na nossa escola, trazendo o debate da Educação do Campo e da Agroecologia, conteúdos importantes para a construção de sua identidade e resistência camponesa.

Os estudantes oriundos do campo e mesmo os que são ditos urbanos em um município essencialmente rural, chegam no Pedro Calmon, e não são contemplados com nenhuma discussão da Educação do Campo, estas que são muito importantes para a sua formação desses sujeitos, em um município marcado pela desmobilização social, e por questões importantes que precisam ser debatidas como a falta de um projeto de campo, a falta de acesso à terra, o fechamento de escolas multisseriadas, sendo entendida como metas dos governantes locais, e a nucleação como resolução, o que determinará um contínuo esvaziamento do campo de gente, muitos camponeses desterritorializados, e o avanço do latifúndio sobre esses territórios. A realidade é que quando se fecham escolas, nem as estradas se mantêm mais nas comunidades.

Conhecendo o nosso chão...

O presente trabalho será desenvolvido no município de Amargosa-Bahia, localizado no interior do estado, mais precisamente na região mesorregião do Centro-Sul Baiano, no território do Vale do Jiquiriçá, com uma população estimada pelo último Censo do IBGE (2010) em 34.351 habitantes, considerada uma cidade de pequeno porte.

Com uma área de 463,185 Km², 72,5% da sua população está na área dita urbana do município e 27,5% na zona rural. Além de possuir quase 30% de sua população no campo, é um município considerado essencialmente rural, pela sua dinâmica econômica, social, política e cultural. Veiga (2004) considera como rurais os municípios de pequeno porte que possuem até 50 mil habitantes e menos de 150 hab/Km², de acordo com a definição da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). A população do município de Amargosa é de 34.351 e sua densidade demográfica é de 74,16 hab./km² de acordo com o Censo do IBGE em 2010, sendo assim, este município é considerado rural a partir desta classificação. Além dessa classificação, é visível características que o definem assim, como a atividade

econômica da população, a presença das lavouras temporárias e permanentes, a criação de animais, as dimensões culturais e sociais, as áreas de natureza presentes, ar puro, água limpa, silêncio e tranquilidade.

Com relação à educação no município de Amargosa os dados mais recentes que temos do último Censo realizado pelo IBGE em 2010 apontam a negação de um direito humano essencial, a educação. Quando analisada as pessoas de 25 anos ou mais de idade que residem no município, cerca de 19.455 pessoas, o que corresponde a mais da metade da população, 66% delas encontram-se sem instrução e com o ensino fundamental incompleto. Hoje em Amargosa existem 22 escolas no Campo atendendo o ensino fundamental 1 e recentemente foi implementado o ensino fundamental 2 na escola da Comunidade de Corta Mão. Para todos os outros estudantes do Campo, a continuação de seus estudos acontece na sede do município, sendo estes estudantes transportados todos os dias para ter acesso ao ensino fundamental 2 e ao Ensino Médio, sendo desterritorializado para ter garantido o seu direito a educação. A Educação de Jovens e Adultos- EJA no ano de 2018 passou também a ser oferecida na cidade à noite, com a criação do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos-CMEJA. Retirando o EJA das escolas do campo, e enfraquecendo assim estas escolas que estão cada dia mais vulneráveis ao fechamento por conta de uma lógica de redução de custos, que sem pensar nas consequências de se retirar esses estudantes de suas comunidades para virem estudar na cidade, pensam apenas em reduzir despesas com a alegação de que os custos para a manutenção dessas escolas nas comunidades rurais são elevados.

Dessa forma, vem acontecendo os sucessivos fechamentos das escolas do campo no município de Amargosa. No ano de 2018 foi fechada a escola do campo da Comunidade de Ribeirão dos Caldeirões, no ano de 2019 foram fechadas mais 2 escolas, a da comunidade dos Barreiros e da Comunidade do São Bento. Na comunidade dos Barreiros houve mobilização do coletivo de pais e mães para impedir o fechamento da escola, mas mesmo assim não conseguiram evitar. Foi montado um grupo de estudantes da Licenciatura e do Mestrado em Educação do Campo com a participação de dois professores da Licenciatura, da qual fiz parte, que decidiu por fazer uma visita a comunidade e depois fez uma reunião no CFP. Na reunião as mães traziam relatos muito fortes e apresentavam argumentos de pertença a comunidade e identidade dos filhos para garantir a continuidade da escola, da reunião saímos com a possibilidade de termos um encontro com a Secretaria de Educação do município, com um dos

professores. Para esta reunião foram convidados a direção do centro, a coordenadora do mestrado e o coordenador do curso de Licenciatura. Cabe aqui destacar que a secretária de Educação do município é egressa do Mestrado em Educação do Campo. Levei esta pauta também para a reunião do Colegiado do Mestrado, e a coordenação teve ciência dessa situação, como encaminhamento seria emitida uma nota assinada pelo coletivo da Educação do Campo da UFRB. Porém não tivemos nenhum resultado efetivo, acredito por ser o gestor municipal do partido dos trabalhadores e assim querer se evitar um embate mais forte, embora a situação exigia e o histórico de luta da Educação do Campo nos cobre esta postura enquanto defensores dessa educação. É importante registrar aqui que o fechamento dessa escola se deu sem realizar o diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar como previsto na Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.

O fechamento de uma escola significa o início do fim de uma comunidade, que muitas vezes é a única presença do Estado que se tem na comunidade. E deste modo, tem início a retirada da juventude do campo, inicialmente para estudar na cidade, fazendo com que esses estudantes percam o vínculo com suas comunidades, desconstruam a sua identidade camponesa, e muitos deixem de frequentar a escola, a comunidade também perde um importante espaço de diálogo e de troca de saberes. E assim vai sendo negado aos povos do campo a educação que é um direito básico que lhe permite acessar os outros direitos essenciais a sua sobrevivência, como saúde, saneamento básico, estradas em boas condições, coleta de lixo, transporte coletivo, venda e distribuição de medicamentos, estes que são serviços essenciais à uma população.

Existe a possibilidade de que mais escolas do campo sejam fechadas em Amargosa. Enquanto os Movimentos Sociais do Campo, Universidades e demais defensores da Educação do Campo têm defendido a criação de condições para permanência do homem e da mulher no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejem cultivar, o transporte escolar, sendo este uma ação do Estado como políticas educacionais pensadas a partir do urbano que nega direitos aos povos do campo, atua em sentido inverso, levando o filho deste trabalhador para os núcleos urbanos, onde terão acesso à um currículo urbanizado que não dialoga com a sua vida e o seu modo de viver, que desvaloriza a sua cultura e o desvincula das suas origens,

desconstruindo a identidade camponesa desses sujeitos. No presente ano, houve a reabertura da escola dos Barreiros com o surgimento de mais estudantes.

Na Questão Agrária, quando analisamos a estrutura de propriedade da terra se revela um cenário de elevada concentração de terras, o índice de Gini do município de Amargosa é de 0,836 (PROJETO GEOGRAFAR, 2011), este índice é um indicador utilizado para verificar a distribuição de terra e varia entre 0 e 1 (Quanto mais o resultado aproxima-se de zero, menor o grau de concentração e quanto mais se aproxima de 1 maior o grau de concentração). E com 28% dos estabelecimentos rurais com menos de 1 hectare (PROJETO GEOGRAFAR, 2011), enquanto alguns concentram a maior parte das terras, muitas famílias vivem com propriedades muito pequenas. Ao analisar o Diagnóstico Rural Participativo do Projeto PEGADAS do ano de 2009, a falta de acesso à terra pelos agricultores familiares foi citada como demanda de diversas comunidades. Muitos trabalhadores rurais vendem sua força de trabalho para os grandes proprietários de terra do município enquanto moram nas casas das próprias fazendas ou são acudados por estas em pequenos espaços de terra que permitem apenas a construção da casa onde mora, sem espaço para produzir as condições materiais de sua existência com a produção de alimentos para a sua família, com alguns agricultores familiares em situação de insegurança alimentar.

A partir de uma percepção geral minha, Amargosa é um município que não tem projeto de campo, e é visível a falta de organização dos trabalhadores rurais no campo, a falta de força de mobilização do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais no Campo, e a ausência de Movimentos Sociais do Campo. Além desses problemas enfrentados, a falta de formação específica para os professores que atuam nas escolas do campo do município, gerada pela rotatividade, contribui para a continuidade dessa situação.

A cidade de Amargosa possui dois biomas importantes, Mata Atlântica e Caatinga, ambos perderam boa parte da vegetação nativa original: “ Em Amargosa, resta muito pouco de vegetação originária. Temos hoje pequenas áreas de floresta ombrófila (mata úmida) densa e floresta estacional (mata de cipó), ampliando a área de tensão ecológica e caatinga” (REZENDE, 2019, p.16). A Mata Atlântica é uma das áreas de maior biodiversidade do planeta, sendo o hábitat de diversas espécies endêmicas e ameaçadas de extinção. Amargosa abriga um dos últimos remanescentes

florestal de Mata Atlântica da região, a Mata do Timbó, embora sofra com o desmatamento por parte dos madeireiros.

Constata-se em toda a região e no município de Amargosa que as regiões fitoecológicas referenciadas foram indistintamente afetadas pela ação do homem, o que é demonstrado pelo alto grau de fragmentação das formações florestais, à exceção de pequena área na região da serra do Timbó, que é representada por manchas isoladas de vegetação nativa, sob ataque severo de madeireiros (REZENDE, 2019, p.16).

A Caatinga, única floresta exclusivamente brasileira, sedia a maior concentração populacional do mundo em região semiárida com uma enorme riqueza cultural. Apresenta plantas e animais adaptados a suas condições de clima semiárido, o que faz com que tenha ambientes com alta taxa de endemismos de fauna e flora. Em Amargosa podemos destacar sua composição florística bastante diversificada:

A composição florística é muito diversificada e na região de caatinga de Amargosa eram encontradas: baraúna, imburana, catingueira, ipê roxo, umbu e diversas palmáceas, a exemplo do licuri e da licurioba. Essa é a vegetação das comunidades mais a norte e oeste do município de Amargosa, vizinhas a Milagres e Santa Terezinha (REZENDE, 2019, p.17).

O uso dos solos e os sistemas de produção em Amargosa tem forte relação com o clima:

O uso dos solos e os sistemas de produção desenvolvidos no município de Amargosa estão intimamente relacionados com o clima. Na região de clima úmido e úmido semiúmido, predominam as culturas do café, do cacau, da cana, da banana e da mandioca. Na área subúmida e semiárida, os cultivos mais expressivos são caju, mandioca, amendoim e criações (REZENDE, 2019, p.52).

A agricultura familiar é quem produz alimento para a população de Amargosa, com uma grande diversidade de culturas que produzem nos seus agroecossistemas, com criações de pequenos animais e de gado: “A agricultura familiar tem uma exploração diversificada, centrada nas culturas de mandioca, feijão, milho, amendoim, banana, cacau e caju (castanha), além de pastagens para a criação de gado” (REZENDE, 2019, p.53).

Existem algumas experiências de agricultura em Agroecologia no município, fruto de capacitações que ocorreram para construção de uma proposta de agricultura com bases agroecológicas, com importantes resultados.

Os resultados podem ser vistos nas premiações que esses agricultores já receberam, a exemplo do prêmio recebido do Produtor Destaque em

Policultivos, entregue a “Nego de Lu” na FENAGRO de 2009. Nego de Lu foi destaque pelas práticas agroecológicas implementadas e referência no estágio da transição agroecológica da propriedade, onde, numa mesma área, mais de 20 culturas eram exploradas em um sistema agroflorestal (REZENDE, 2019, p. 53).

O processo de comercialização desses produtos se dá através da feira livre e da Cooperativa da Agricultura Familiar e Economia Solidária do Vale do Jiquiriçá – COOAMA fundada em 2009. A COOAMA além de comercializar os produtos da agricultura familiar garante o acesso as políticas públicas.

Nos últimos 11 anos, a criação da Cooperativa da Agricultura Familiar e Economia Solidária do Vale do Jiquiriçá (COOAMA) tem contribuído para dar uma dinâmica ao processo de comercialização de alguns produtos da agricultura familiar, a exemplo do mel, derivados da mandioca, polpa de frutas e no atendimento das políticas públicas de promoção ao acesso à alimentação e incentivo à produção da agricultura familiar, o Programa de Aquisição de Alimento (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), mas ainda com participação muito pequena para o potencial da região (REZENDE, 2019, p.54).

Quem é a professora Lilian?

Licenciada em Biologia pela Universidade Federal da Bahia, inicio minha trajetória profissional em uma empresa de Consultoria Ambiental que atuava no Sul da Bahia, acreditando estar contribuindo na resolução dos problemas ambientais que se apresentavam no desenvolvimento das minhas atividades, quando percebi que na verdade trabalhávamos apenas na perspectiva de diminuir o impacto causado pela implantação de um grande empreendimento, assim caminhávamos na contramão do que eu almejava desde a minha vida de estudante e o que me fez escolher o curso de Biologia, a conservação do meio ambiente.

Ingresso então em uma ONG ambientalista aqui da região do Recôncavo Baiano, o Grupo Ambientalista da Bahia - GAMBÁ, e é aí que começo a conhecer mais o campo e me aprofundar nas questões ambientais relacionadas a ele, embora o campo sempre me atraísse pelas minhas raízes. O Gambá me proporcionou uma experiência riquíssima de conhecer a vida no campo nas suas especificidades e sua cultura, o que me fez desejar contribuir de alguma forma com este lugar que hoje é também meu espaço de vida.

Com a experiência que fui adquirindo no GAMBÁ aprendi que as articulações com as instituições que atuavam na região e a participação em Fóruns, Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável, Territórios e Subcomitês eram importantes estratégias para cooperar com aqueles homens e mulheres do campo que tinham seus direitos necessários à realização da dignidade humana negados. Foi quando comecei a militar pela dignidade humana e justiça social no campo dentro desses espaços de discussões. E tive acesso ao edital da Pós-graduação em Educação no Campo. Ingressei em 2011 na primeira turma do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação no Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido, marco inicial da história da Educação do Campo na UFRB.

A Pós-Graduação em Educação no Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, me permitiu compreender que a degradação social e a devastação do meio ambiente no campo eram consequências do atual modelo de produção, o agronegócio, e que para fazer o enfrentamento a atual crise socioambiental no campo brasileiro, a Educação do Campo e a Educação Ambiental, seriam importantes ferramentas na formação de sujeitos coletivos capazes de estabelecer uma nova ordem nas relações sociais e dos seres humanos com a natureza. Na monografia para a obtenção do título de especialista em Educação do Campo intitulada "Educação Ambiental e Educação do Campo: Diálogos necessários para a (Re)Construção da Relação Homem-natureza em dois municípios da Serra da Jibóia-Ba", busquei as aproximações entre essas duas categorias teóricas, e um dos temas que as aproximam é a busca por um desenvolvimento rural sustentável, baseado na Agroecologia como matriz tecnológica para o campo, esta que propõe um desenvolvimento baseado na sustentabilidade ecológica, na equidade social e considerando também as outras dimensões do desenvolvimento.

Em outubro de 2011, tomei posse do Cargo de Professora de Biologia no Colégio Estadual Pedro Calmon - CEPC, com esta convocação continuei a contribuir com a luta, mas efetivamente na formação dos povos do campo e na reivindicação de um currículo que os contemplasse.

A Agroecologia contemplava assim a minha inquietação de tentar dar conta de pensar em um Projeto social de desenvolvimento para o campo e incidi-lo na minha prática docente, pautado no desenvolvimento socialmente justo, ecologicamente sustentável e economicamente viável, que contribuísse na redução da miséria, na

conservação do meio ambiente, na resolução das questões socioambientais e no fortalecimento do campo brasileiro. Unindo os elementos humanos e ambientais numa relação harmoniosa e não mais dicotômica. Assim a Educação do Campo e a Agroecologia, se constituem em importantes conhecimentos para a população camponesa e devem fazer parte de sua formação, diante dessa demanda, sou impulsionada enquanto docente a pensar em um projeto de formação para a juventude camponesa que contemplasse esses que são conhecimentos estratégicos para a população camponesa e que não estavam sendo garantidos pelo currículo formal da escola.

O que pretendemos?

É inegável a importância dos conhecimentos produzidos pela Agroecologia para a formação dos estudantes das escolas do campo, principalmente diante da materialização do agronegócio no campo brasileiro. Este modelo agrícola, têm realizado um intenso trabalho midiático, aclamando resultados positivos e vendendo uma imagem onde incorpora o discurso da Educação do Campo de sustentabilidade e prosperidade socioambiental. Enquanto nossos jovens são bombardeados por essas propagandas enganosas o campo vive a expropriação da terra, a concentração de renda, a degradação ambiental, fartos créditos agrícolas para o agronegócio e parcelas substancialmente menores do montante destinado ao crédito rural para os agricultores familiares camponeses.

Diante da necessidade de enfrentamento da crise socioambiental constituída no campo brasileiro provocada por um modelo de desenvolvimento capitalista explorador e socialmente excludente, a Agroecologia se constitui em um importante processo auxiliar na formação de coletivos capazes de estabelecer uma nova ordem nas relações sociais e do ser humano com a natureza. No entanto, a efetivação da abordagem dessa temática ainda enfrenta resistências e dificuldades em especial nas comunidades rurais, nas quais as políticas públicas educacionais não chegam ou chegam tardiamente.

Além de incipientes, as políticas que promovem a agroecologia institucionalmente, ainda não alcançaram a educação de forma ampla. Especialmente a educação básica, desenvolvida nas escolas do campo, tem se furtado ao debate necessário sobre a agroecologia. Nem os livros didáticos nem as práticas pedagógicas docentes têm valorizado

a agroecologia no processo de formação das escolas situadas no campo (SOUZA & COSTA, 2013, p.361).

Por isso, trabalhos que contribuam na materialização dessa abordagem nas escolas podem contribuir para o entendimento e enfrentamento político da questão diante da “potencialidade, importância política, ética e formativa de avançar na aproximação entre escolas do campo e agroecologia” (CALDART, 2016, p.1). Para a mesma autora a relação das escolas do campo com a Agroecologia se faz necessária e é possível, e está sendo construída, porém não está dada e nem é simples. CALDART (2016) apresenta 5 razões fundamentais do porque se ocupar da agroecologia nas escolas do campo.

1. Uma *primeira razão* para se aproximar da agroecologia é a vocação humanista das escolas do campo: tudo que tem importância para defesa e valorização da vida, em suas diferentes dimensões e na sua diversidade, é de interesse da escola. A agroecologia estuda a vida e fundamenta a opção por uma agricultura a favor da vida. (...)
2. Há uma *segunda razão*, de natureza ética: a humanidade está em perigo pela exacerbação da lógica de exploração do capital, nas tentativas cada vez mais insanas de superar suas crises. Por mexer em questões relacionadas à natureza e à saúde humana (...)
3. Uma *terceira razão* é de ordem política e se refere aos objetivos formativos mais amplos de escolas vinculadas à Educação do Campo. As escolas do campo assumem o desafio de trabalhar pela construção e a hegemonia do projeto da agricultura camponesa (...).
4. Uma *quarta razão* é educativa, e de fundo. Temos discutido nos processos de transformação do conteúdo e da forma escolar, que a relação entre *escola, trabalho e produção* é pilar essencial ao nosso projeto educativo. (...)
5. Uma *quinta razão* é de natureza epistemológica e pedagógica e se refere ao trabalho com o conhecimento. Ela integra a razão anterior e apenas a distinguimos para dar-lhe destaque. Se nossos objetivos formativos são de longo prazo e visam à construção de novas relações sociais, é necessário trabalhar com uma concepção de conhecimento que ajude na compreensão sobre como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais, como a realidade se movimenta e se transforma (CALDART, 2016, p. 5-7).

Caldart (2016) destaca acima cinco razões para aproximar a Agroecologia das escolas do campo e nos fundamentar nessa construção. Na primeira opção ela aponta a vocação humanista da escola do campo e o imperativo de se trabalhar a defesa e a valorização da vida através de uma agricultura que trabalha a seu favor e propõe a redefinição dos conteúdos e da forma de estudo sobre a natureza, buscando compreendê-la a partir de seu funcionamento, do metabolismo entre natureza e ser humano e na produção da saúde. A segunda razão, como a autora mesmo afirma, se trata de uma questão ética diante do perigo que a humanidade está sendo exposta pela lógica do capital que explora tudo até o limite da vida, colocando em risco a natureza e a saúde humana. A terceira razão, de ordem política, é que as escolas do campo devem

assumir o desafio de trabalhar na construção e a supremacia do projeto da agricultura camponesa, a própria sobrevivência dessas escolas depende disso. Sendo a Agroecologia a base científica de construção da agricultura camponesa capaz de fazer o enfrentamento ao agronegócio esta não pode ser silenciada no projeto educativo das escolas que tem o compromisso de contribuir na formação da nova geração de camponeses. E esta deve ser trabalhada através da relação entre teoria e prática. A quarta razão, educativa e fundamental, é a Agroecologia enquanto objeto de estudo e de atividade produtiva, através da relação escola, trabalho e produção sendo este um pilar essencial do projeto educativo que está sendo proposto. A quinta e última razão é a potencialidade da agroecologia de integrar um conjunto diverso e complexo de conhecimentos, possuindo um elevado valor científico e cultural, priorizando uma compreensão de conhecimento que nos ajude a compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais, e como se dá a realidade no seu movimento e transformação.

Embora a Agroecologia tenha assumido papel central nas reflexões e práticas da Educação do Campo, enquanto nova matriz tecnológica, científica e política para o campo, esta ainda é pouco estudada no Campo da Educação do Campo. Na dissertação de Mestrado, ao fazer o estado da arte da Agroecologia no campo da Educação do Campo, Miranda (2014) não identificou estudos que se aprofundassem especificamente nessa temática.

Se, de um lado, autores como Santos et al. (2010), Michelotti e Guerra (2010) e Molina et al. (2009) indicaram tanto a inserção da agroecologia em diversos projetos do PRONERA quanto o número crescente de práticas educativas com ênfase na agroecologia, por outro lado ainda não existem estudos que aprofundam especificamente a temática da Agroecologia no campo da Educação do Campo (MIRANDA, 2014, p.2).

Apesar de não haver tantos trabalhos que se aprofundam na temática da Agroecologia no campo da Educação do Campo, existem importantes experiências sendo desenvolvidas. Podemos destacar aqui na Bahia a Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (Baixo Sul, Ituberá/BA), o Assentamento Dois Riachões do Movimento de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia – CETA (Baixo Sul, Ibirapitanga/Ba) e as Escolas Famílias Agrícolas- EFAs. Em 2017, tivemos duas relevantes publicações sobre esta temática pela editora Expressão popular, os livros:

Caminhos para transformação da Escola 4- Trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo organizado por Roseli Salette Caldart e Agroecologia na educação básica- questões propositivas de conteúdo e metodologia, organizado por Dionara Soares Ribeiro.

Com base neste contexto, o presente trabalho tem como **objetivo geral** construir uma proposta de formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa de Amargosa, utilizando uma metodologia que dialogue com a juventude camponesa promovendo a formação política e emancipadora. Trazendo como **objetivos específicos**: conhecer a realidade junto com a juventude; Contribuir com a reconstrução da identidade camponesa; Sistematizar os elementos da realidade; Experimentar um trabalho pedagógico calcado nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia; Vivenciar uma experiência formativa centrada na dialética como método de compreensão da “realidade atual” vivida pelos sujeitos do campo e também sobre a produção de alimentos saudáveis; experienciar a pesquisa como princípio educativo e fomentar nesses estudantes a militância agroecológica.

Os produtos finais dessa pesquisa de Mestrado foram a presente dissertação e a formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa. Esta formação foi cadastrada na Pró-Reitoria de Extensão da UFRB e se constitui em uma importante ferramenta na medida em que permite a construção e consolidação de conhecimentos imprescindíveis para a formação do jovem camponês, com importantes reflexos na qualidade ambiental e de vida das populações. A produção dessa proposta de formação, subsidiará a discussão da Agroecologia na formação dos jovens do campo, em espaço como as escolas do campo, EFAS, grupos da juventude camponesa, grupos de Agroecologia e outros espaços. Formando sujeitos politizados, multiplicadores e militantes da agroecologia nos seus espaços de atuação e de influência.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: OS ALICERCES DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE CAMPO DA CLASSE TRABALHADORA

A Educação do Campo e a Agroecologia são categorias teóricas fundantes para se pensar o campo brasileiro a partir do projeto de campo da classe trabalhadora. Estas propõem muito mais que uma discussão técnica-científica, mas buscam a superação de um projeto histórico da lógica capitalista hegemônica de organização da agricultura a partir do agronegócio, baseado na monocultura, na utilização de agrotóxicos, na concentração de terras, na produção de *commodities* agrícolas para exportação, na busca incessante pelo lucro, na padronização da natureza e na exploração à exaustão do trabalho humano e dos recursos naturais, produzindo a degradação ambiental, social e humana no campo.

Enquanto o capitalismo agrário impõe uma relação devastadora sobre o campo, a Agroecologia recupera os saberes produzidos ao longo da história da humanidade no cuidado com a terra. Tendo como centralidade a vida, fundamentada na agricultura camponesa, na socialização da propriedade da terra, na diversidade cultural, na preservação dos recursos naturais que servem de base à reprodução econômica e social dos camponeses, na produção de alimentos saudáveis, em sistemas de produção diversificados, na valorização do saber popular e articulação deste com o conhecimento científico, no estabelecimento de novas relações no campo que sejam socialmente justas, economicamente viável e culturalmente autêntica.

Assim, existem dois projetos que estão em disputa no campo brasileiro e nesse contexto de disputa, a classe trabalhadora levanta suas bandeiras de lutas, a Educação do Campo e a Agroecologia, para fazer luta e resistência a esse modelo de agricultura que tem gerado a destruição do território camponês. Na construção do Projeto popular, a Agroecologia é o caminho tomado pela classe trabalhadora para a construção da agricultura camponesa capaz de confrontar o agronegócio. Caldart (2017), aponta a necessidade da formação política e agroecológica para avançarmos no enfrentamento político dessa questão.

A agroecologia, como parte do projeto de classe dos trabalhadores, não existe sem os camponeses; estes, por sua vez, precisam de formação política e agroecológica para avançar em seu modo próprio de fazer agricultura. Por isso a educação das novas gerações, na escola e fora dela, é imprescindível ao avanço da agroecologia e das forças

produtivas da agricultura, na direção de um desenvolvimento humano igualitário e efetivamente sustentável (CALDART, 2017, p.9).

Fica demonstrado assim, que não se faz Educação do Campo sem Agroecologia, pois é um mecanismo de transformação do campo, o pilar da educação que defendemos e estas são estratégias essenciais na luta e resistência dos camponeses para manter o seu modo de vida, os seus saberes e a sua existência social a partir do seu trabalho na terra.

2.1 QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E OS ELEMENTOS PARA PENSAR A AGROECOLOGIA

Para trazer o debate da Educação do Campo e da Agroecologia é imprescindível falar de um dos principais problemas da sociedade brasileira que é a extrema concentração fundiária, trazendo para o centro do debate a questão agrária. A luta pela terra é o elemento impulsionador dos movimentos sociais do campo, pelo direito a terra e de continuar existindo enquanto camponês.

A intensa concentração de terra, o esvaziamento do campo, a desterritorialização de milhares de camponeses, a crescente degradação ambiental, a miséria e a pobreza no meio rural brasileiro, denunciam a forma como se deu e se dá o uso, a posse e a propriedade da terra em nosso país. Para Stedile (2005), a questão agrária é o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade e a utilização das terras na sociedade brasileira. No Brasil, o acesso à terra se deu de forma injusta e beneficiando as elites que estavam no poder, gerando um número cada vez maior de trabalhadores sem direito a terra para produzir as condições materiais da vida no campo.

Os dados do Censo Agro 2017 realizado pelo IBGE, identificou uma redução de 2% no número de estabelecimentos rurais, o que corresponde à 103.484 unidades. E, um crescimento de 5% na área total, o que equivale a 16,5 milhões de hectares, esse resultado mostra o desaparecimento das pequenas propriedades no campo que passaram a incorporar as grandes fazendas. Esses dados revelam o avanço do Agronegócio sobre o campo brasileiro com extensas áreas de cultivo e que demandam cada vez mais terras e o esvaziamento do campo de pessoas.

Os dados ainda mostram o problema da propriedade da terra super concentrada, entre os estabelecimentos de 1.000 ha ou mais, houve aumentos tanto em número

quanto em área, e passaram a participar na área total de 45% em 2006 para 47,5 % em 2017. Enquanto que os estabelecimentos entre 100 e 1000ha tiveram sua participação na área total diminuída 1,8%, o que corresponde a 814.574 ha a menos e uma redução de 4.152 unidades. Esses dados apontam um índice elevado de concentração da terra nas mãos do agronegócio, demandando quase 50% das nossas terras para produzir *commodities* agrícolas para exportação, como soja, milho e cana-de-açúcar. Sendo a agricultura familiar a grande responsável por alimentar a população, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário (2018).

A Organização das Nações Unidas para a alimentação e a Agricultura- FAO, aponta que este não é um fenômeno apenas no Brasil.

Melhorar o reconhecimento dos direitos de posse terra e sua distribuição é um passo necessário para erradicar a fome e avançar em direção ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na América Latina e Caribe, apontou hoje a FAO.

A região tem a distribuição de terras mais desigual de todo planeta: o coeficiente de Gino – que mede a desigualdade – aplicado a distribuição da terra na região como um todo – registrou 0,79 bem acima da Europa (0,57), África (0,56) e Ásia (0,55).

Na América do Sul a desigualdade é ainda maior que a média regional (coeficiente Gini de 0,85). Já na América Central é levemente inferior à média, um coeficiente de 0,75.

O relatório de OXFAM publicado no final do ano passado aponta que um por cento das unidades produtivas da América Latina concentra mais da metade das terras agrícolas (FAO, 2017, s/n).

Com a crise do capitalismo em 2008, parte do capital financeiro especulativo buscou segurança de investimento na aquisição de terras. Há um aquecimento do mercado de terras, e diante dessa valorização das terras houve também uma paralisação da Reforma Agrária, que como é possível ver são movimentos que estão interligados. Porém, a FAO alerta para a necessidade de melhorar a governança da posse da terra aos países da região da América Latina e Caribe, que apresentam a maior desigualdade na distribuição de terra no mundo: “ De acordo com a FAO, melhorar a governança da posse de terra, das florestas e da pesca e enfrentar a crescente concentração de terras é um aspecto fundamental para reduzir a pobreza rural e cuidar dos recursos naturais” (FAO, 2017).

Vale ressaltar que parte significativa destas terras no Brasil são devolutas de acordo com Germani (2010), ou seja, terras públicas que foram tomadas ou são utilizadas por uma pequena elite que se beneficia da utilização e posse das terras em

detrimento de uma grande parcela de trabalhadores rurais do nosso país que lutam pelo seu direito, garantido em constituição, de utilização da terra para viver e produzir nela.

Para compreender a atual configuração do campo brasileiro, e como se deu o acesso a terra ao longo da trajetória histórica e social em nosso país, é necessário conhecer a história da colonização. Germani (2006) apresenta o Brasil em 1500, como um lugar de "sossego e paz" com aproximadamente 5 milhões de pessoas segundo estimativas, nesse momento histórico inicial do país a terra não possuía donos, está era para uso comum de todos. Com a chegada dos portugueses e a expropriação do território pela Coroa portuguesa as terras brasileiras agora passaram a pertencer ao Rei de Portugal.

Nesse primeiro momento Portugal se interessava apenas em objetos que servissem para fins comerciais como o Pau Brasil, não se tinha interesse nas terras. Com a ameaça de possíveis invasões e tomada de suas terras a Coroa Portuguesa iniciou a colonização para efetivar a ocupação do Brasil, com o sistema regime das "sesmarias" e das capitanias hereditárias, distribuindo grandes áreas de terras a uma pequena parcela da sociedade. As grandes propriedades eram baseadas no modelo agroexportador de monocultivos, conhecido como *plantations*, que funcionavam a base de mão de obra escrava. O latifúndio no Brasil se desenvolveu dizimando os povos originários, os indígenas, que nunca tiveram seu direito à propriedade da terra respeitados até os tempos atuais: “ A questão indígena nunca encontrou uma solução e perdura sem se resolver até hoje. Em relação ao direito dos nativos à propriedade da terra a história é uma total tragédia” (GERMANI, 2006, p.128).

Em 1850, prevendo o inevitável fim da escravidão e com a possibilidade de trabalhadores ex-escravos terem o domínio das terras, a Coroa portuguesa promulga a “Lei de Terras”, tirando o direito dos povos escravizados que conquistando sua liberdade não tiveram direito à terra e deu ensejo a criação dos latifúndios. “ O que caracteriza a Lei nº 601, de 1850? Sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras” (STEDILE, 2005, p.20). Estava dada dessa forma a propriedade privada da terra, com fundamentação jurídica se seguiu o processo de transformação de um bem da natureza em mercadoria, passando a ter preço.

Durante os 500 anos de Brasil, a oportunidade para os camponeses terem acesso a terra fora remota. A concentração da terra não se alterou desde o tempo colonial até a

atualidade, e de acordo com os dados apresentados pelo último Censo (2010) esses números vêm aumentando com o avanço do capitalismo Agrário. A terra antes vista como um bem da natureza passou a ser entendido como mercadoria, sujeita à propriedade privada, e o movimento de acumulação do capital agora passa a ocorrer na propriedade das terras, produzindo a concentração fundiária, promovendo a miséria e a pobreza no campo brasileiro: “A questão agrária nasceu da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria” (FERNANDES, 2013, p.177).

Embora, o acesso à terra seja um direito garantido em lei, na constituição de 1988, onde se coloca o direito a propriedade e a função social da terra, milhares de trabalhadores pagaram com seu próprio sangue na luta pela redemocratização do espaço agrário brasileiro. Fernandes (2013) apresenta a organização da classe trabalhadora como a saída para enfrentar o capitalismo agrário que tem avançado e promovido a desterritorialização do povo camponês.

Mas tem sido extremamente eficaz em compreender os processos de criação, recriação e reinvenção do campesinato, demonstrando que há possibilidades de construir espaços políticos diversos para resistir ao processo de territorialização do capital e desterritorialização do campesinato (FERNANDES, 2013, p.234).

Assim a luta pela terra, pelo direito de viver e produzir as condições materiais da sua existência no campo é a pauta de luta dos movimentos sociais de luta pela Terra que são os que reivindicam o seu direito à propriedade, questionando a função social da terra prevista em Lei. O problema agrário, não é só um problema geral no Brasil, ele chega de forma concreta e material aqui no território do Vale do Jiquiriçá, e assim também em Amargosa. E ele chega com uma lógica de produção típica do capital, desrespeitando a natureza, gerando degradação ambiental, destruição das nascentes com a consequente desalimentação dos rios e desabastecimento de água para as famílias.

E a luta avança e se estende pela reivindicação de um direito fundamental para o desenvolvimento pleno de um povo, a Educação. Que garante um melhor exercício da cidadania e participação crítica na sociedade, e com uma formação crítica, problematizadora e humanizadora efetivamente se pode garantir a intervenção no mundo e por consequência também o alcance das competências proporcionadas pela educação.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: A LUTA PELO CONHECIMENTO E PELO DIREITO DE REPRODUÇÃO SOCIAL DA VIDA NO CAMPO

A Educação do Campo é um movimento que surgiu no Brasil no ano de 1998, e é resultado da luta dos trabalhadores rurais e suas organizações, pelo direito a terra, a educação e de existir enquanto camponeses. Esse movimento nasce para reivindicar uma educação que os contemple em seus espaços, modo de viver e produzir, que valorize seus saberes, seja colocada a partir do seu lugar, que incorpore as suas lutas e que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo.

Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (FERNANDES *et al.*, 2011, p. 27).

O histórico de violência contra a população do campo é assustador, uma história de negação de direitos básicos a sua sobrevivência. Em relação a educação no último censo do IBGE (2010), os dados apontam uma triste realidade no campo brasileiro: 15,5% dos produtores disseram nunca ter frequentado uma escola, 29,7 % não passaram do nível de alfabetização e 79,1% não foram além do nível fundamental e 23,05% declararam não saber ler e escrever. Ao longo da história da educação brasileira é possível constatar o quanto a Educação Rural foi negligenciada e abandonada pelo poder público. Fernandes (2011) destaca como esta educação foi esquecida em documentos oficiais importantes para o país.

O próprio Plano Nacional de Educação é um exemplo claro disto. Trata-se de um documento oficial da política educacional brasileira para os próximos dez anos, e não se encontra nele nenhuma preocupação em delinear políticas específicas para uma população de 33.929.020 pessoas (IBGE, 1996). Da mesma forma, a recente elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais também insiste em trabalhar apenas com a referência da escola urbana (FERNANDES *et al.*, 2011, p.40).

E é justamente por conta disso, que a Educação do Campo nasce. Esse descaso também é percebido ao analisar a realidade das populações rurais em especial a educação que é a ela ofertada.

Os dados revelam que são exatamente nesses espaços que se encontram os piores indicadores educacionais, ou seja: as maiores taxas de analfabetismo, os maiores índices de distorção idade/série, a maior quantidade de escolas sem energia e/ou água encanada, sem

bibliotecas, sem laboratórios, sem TV/vídeo/parabólica, etc. (BOF, 2006 *apud* SANTOS & MOURA, 2009, p. 3).

Nesse contexto de violenta desumanização das condições de vida no campo, o debate da educação ganha corpo no movimento enquanto dever do Estado, que passam a empunhar esta bandeira de luta. E em julho de 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) apoiado pela Universidade de Brasília (UNB) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) realizam o Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Iº ENERA, na UNB. Para Munarim (2008) o nascimento do Movimento de Educação do Campo no Brasil se deu em julho de 1997 com o Iº ENERA. Além de denunciar a injustiça social e a miséria que assolava o meio rural, esses sujeitos colocavam em pauta a necessidade de uma educação voltada às necessidades e a realidade dos povos do campo.

A Educação do Campo nasce oficialmente em julho de 1998 em Luziânia-Góias, com a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST em parceria com diversas entidades, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB, a UNB, a Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO e UNICEF, denunciando a situação de esquecimento do campo brasileiro pelas políticas públicas. Esta conferência nacional foi um encaminhamento que surgiu no Iº ENERA. FERNANDES *et al.* (2011) destaca como principal objetivo desta conferência a inclusão do rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país. Nesse evento se concretiza o início da unidade entre as entidades camponesas, incluindo quilombolas, indígenas e o movimento sem terra. Buscando dar continuidade a esse processo é criada a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo com o objetivo de mobilizar os recursos necessários para contribuir com o Movimento de Educação do Campo.

Munarim (2008) apresenta dois processos políticos importantes que afetam a Educação do Campo: o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O PNE, aprovado pelo congresso Nacional em 2001, foi coordenado pelo Ministério da Educação, porém se manteve fechado a participação dos sujeitos que faziam parte do Movimento de Educação do Campo. Fernandes *et al.* (2009) fazem uma crítica ao PNE, por não observar nenhuma preocupação com a elaboração de políticas específicas para a população brasileira que vive no campo, esse fato reafirmava o esquecimento do campo pelas políticas públicas.

Já a elaboração das Diretrizes Operacionais, significou um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados (MUNARIM, 2008, p.9).

Porém isso não significou a efetivação dos direitos nas instâncias executivas, pois não bastava ter as Diretrizes formalizadas no Conselho Nacional de Educação, era necessário um governo sensível à questão da Educação do Campo e disposto a contribuir com a efetivação dos direitos dos povos do campo a uma educação própria.

O MEC, apesar da homologação do projeto aprovado pelo CNE, por parte do Ministro da Educação, conforme prevê a lei, fato que ocorreu em 12 de março de 2002, para publicação e vigência, até o final da gestão do Ministro Paulo Renato, dezembro de 2002, desconheceu as Diretrizes Operacionais (MUNARIM, 2008, p.9).

O Governo Lula, permitiu uma intensa movimentação social dos sujeitos do campo, mostrando-se sensível às questões pleiteadas pelo Movimento de Educação do Campo.

Instalam-se nesse primeiro momento do Governo Lula, pelo menos potencialmente, as condições de mobilização dos recursos de governo à efetivação de propostas que a agenda do Movimento de Educação do Campo já acumulava, com destaque para as definições das Diretrizes Operacionais (MUNARIM, 2008, p. 10).

Com o intuito de requerer do Estado, através do atual governo, o cumprimento do seu dever constitucional os movimentos sociais relacionados à questão da Educação do Campo organizaram o Seminário Nacional no ano de 2002. Destaco desse seminário sua importância política na medida que propõe aos diversos sujeitos sociais uma agenda afinada no trato à Educação do Campo nas oportunidades de relacionamento com o Governo que se instalava (MUNARIM, 2008, p.10). Foi possível perceber o cumprimento dessa proposta nas manifestações desses movimentos, onde podemos destacar a Marcha das Margaridas e o Grito da Terra Brasil que traziam na sua pauta de reivindicações um capítulo específico para a Educação do Campo e como 1º item a ser discutido a implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo.

Em 2004, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo impulsionada pelo ambiente político favorável e pelo seu fortalecimento com a chegada de um novo parceiro o Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais, através da CONTAG, organiza a IIª Conferência Nacional por uma Educação do Campo que aconteceu em agosto de 2004 na cidade de Luziânia em Goiás.

Desde a eleição à Presidência da República de outubro de 2002 até a realização dessa Conferência, identifique a existência de um “momento histórico” particular do Movimento de Educação do Campo, marcado justamente pelo advento do Governo Lula, que se constituiu “espaço” de fortalecimento desse Movimento Social (MUNARIM, 2008, p. 11).

Reflexo disso foi a criação do Grupo de Trabalho de Educação do Campo dentro da estrutura do Ministério de Educação que permitia a participação social além de representantes do governo na construção de uma agenda para que o MEC executasse. Cumprindo assim o seu papel, conforme as normas instituídas e reivindicações apresentadas pelos movimentos sociais ligados à Educação do Campo. Porém após a IIª Conferência houve um distanciamento na relação entre o Estado Brasileiro e os movimentos e as organizações sociais do campo relacionadas à Educação destinada a esses povos.

No 2º ano do Governo Lula houve uma mudança na estrutura do MEC com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD que passou a cuidar da Educação do Campo através da Coordenação-Geral de Educação do Campo. A SECAD através da Coordenação-Geral de Educação do Campo promoveu seminários estaduais de Educação do Campo que permitiu o amplo debate a níveis locais com as organizações, movimentos sociais e o Estado no processo de construção de proposta de políticas públicas e programas de governo.

Isto é, o movimento de educação do campo ganhou capilaridade nacional efetiva durante dois anos de um processo de construção de propostas de políticas públicas, programas de governos etc., numa interação entre as três esferas do Estado e as organizações e movimentos sociais do campo situados nos estados e municípios (MUNARIM, 2008, p.12).

No entanto, a Articulação Nacional não estava presente nesses seminários. Apenas o MST e a CONTAG participaram dessa discussão de forma particularizada, para Munarim (2008) isso equivale a dizer que a Articulação Nacional foi desfeita.

O fim da Articulação Nacional somada a uma estrutura inacessível do MEC resultou na perda de mobilidade do movimento social, desse modo, com estrutura refratária e sem a Articulação Nacional como forma de pressão organizada, tem-se como resultado certa desmobilização de um processo nascente de produção de políticas públicas no campo da Educação do Campo (MUNARIM, 2008, p.12).

No cenário atual, com os cortes de recursos destinados à educação no governo Temer e no atual governo, as conquistas desses últimos 21 anos de Educação do Campo estão ameaçadas e é necessário fortalecer a luta e (re)construir a resistência para garantir

a continuidade de programas que tem trazido importantes contribuições ao movimento da Educação do Campo com a defesa do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). E para dar conta de uma luta como essa é essencial conhecer de que campo trata esta educação.

2.2.1 Qual o campo da Educação do Campo?

O campo para a Educação do Campo é muito mais do que um espaço geográfico, ele é um território como base material da vida, onde os sujeitos constroem sua identidade, sua cultura e suas relações sociais.

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade (FERNANDES & MOLINA, 2005, p.8).

Diferente do agronegócio que compreende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Assim os sujeitos do campo constroem um jeito próprio de agir e pensar sobre a sua realidade, produzindo seus próprios espaços, instituindo a educação como uma das dimensões fundamentais na constituição desse território.

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo (FERNANDES & MOLINA, 2005, p.8).

É possível observar no campo, as formas distintas como os territórios do campesinato e do agronegócio se organizam.

Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios (FERNANDES, 2006, p.29).

Enquanto o agronegócio considera apenas uma dimensão do seu território, a dimensão econômica, tornando o seu território homogêneo, com as monoculturas e com

pouca gente diante da área transformada em mercadoria, marca do território do agronegócio, o território camponês é marcado pela diversidade na paisagem caracterizada pela maior presença de pessoas que constroem suas existências, onde (re)produzem sua cultura e produzem seus alimentos.

2.2.2 Conceito, sujeitos e pressupostos da Educação do Campo

A Educação do Campo nasce da crítica e da tomada de posição da população que vive no campo em relação à realidade educacional desse meio. Lutando por políticas públicas que garantam o direito dos povos do campo a uma educação que seja no e do campo: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 149).

“Por Educação do Campo concebe-se toda a ação educativa que incorpora espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos, pantaneiros e extrativistas” (SILVA, 2004, p.6). Assim, essa nova proposta de educação se alicerça nas práticas sociais dessas populações, nos seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, e de se relacionar com a terra.

A esses povos têm sido negado um direito fundamental para o seu desenvolvimento pleno, a educação, este que garante um melhor exercício de cidadania e participação crítica na sociedade a partir da formação humana integral.

Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade. Tal direito está ligado a características muito caras à espécie humana: a vocação de produzir conhecimentos, de pensar sobre sua própria prática, de utilizar os bens naturais para seus fins e de se organizar socialmente (HADDAD, 2012, p.215).

Caldart (2011), coloca a Educação do Campo no campo do direito e esta deve servir a formação de sujeitos de direitos, que a partir de uma formação humana, crítica e emancipatória faça uma leitura crítica e reflexiva da sua realidade buscando intervir sobre ela.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal de todos: um direito humano, de

cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade (CALDART, 2011, p.150).

O projeto de educação deve ser construído com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem, reconhecendo o povo do campo enquanto sujeitos das ações para que se vejam e se construam como também sujeitos de sua educação.

Embora seja considerada um direito humano e por isso deve ser garantida a todos os seres humanos, as populações do campo ainda convive com a negação deste direito. “Os dados do relatório “As desigualdades na escolarização no Brasil” (Brasil, 2011) mostram que um dos principais grupos populacionais não favorecidos pelo direito à educação está no campo” (HADDAD, 2012, p. 219). Para Caldart (2011) um dos traços fundamentais da Educação do Campo é a luta dos povos do campo por políticas públicas que garanta o direito de todos à educação.

Os sujeitos da Educação do Campo são os camponeses, negros, indígenas, quilombolas, sujeitos de resistência, e esta educação se faz atrelada as suas lutas, as lutas sociais do campo, as lutas por um novo projeto de campo onde a produção agrícola esteja atrelada ao respeito à vida no campo. Não podemos falar da educação desses povos sem considerar as condições materiais de sua existência, sem fazer uma leitura dessa realidade e sem promover a organização do povo para que se engaje na luta pela conquista de direitos.

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária; sujeito da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (CALDART, 2011, p.152).

Sujeitos que resistem a um processo violento de expatriação, negação de sua história, destruição de sua cultura e suas memórias coletivas.

Digo que os coletivos caiçaras, caboclos, camponeses e índios são índios (e não 33% índios) no sentido de que são o produto de uma história, uma história que é a história de um trabalho sistemático de destruição cultural, de sujeição política, de " exclusão social" (ou pior, de "inclusão social"), trabalho esse que é propriamente interminável (CASTRO, 2001, p.11).

Povos que lutam pelo direito de ser e existir no seu lugar, diante de uma demanda cada vez mais crescente por terras para produção de *commodities* e retira dos povos originários, comunidades tradicionais e camponeses mais do que terra, roubam deles o seu território, o seu espaço de vida. “O enfrentamento dessa nova agroestratégia deve ser pautada por visões que não restrinjam à terra a sua dimensão econômica produtiva, mas a tomem como território, espaço de ser e existir ” (SAUER, 2013, p.10).

O projeto de Educação do Campo traz uma reflexão pedagógica que vê o campo como lugar que produz formação através das relações que o homem e a mulher constroem entre eles e com a terra para promover sua existência.

É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos a nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos (CALDART, 2011, p.154).

A Educação do Campo tem o trabalho como princípio educativo. Através do trabalho o sujeito se constrói como pessoa, ao mesmo tempo em que constrói a sociedade e transforma a realidade em que vive. A identidade da Educação do Campo é definida pelos seus sujeitos sociais e deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho. É por meio do trabalho que os homens conseguem construir o mundo em que vivem e desenvolver cada vez mais os seus conhecimentos. E assim, nos tornamos seres sociais capazes de viver em sociedade.

Na Educação do Campo o trabalho é entendido como produção material e cultural da existência humana, é através dele que o homem e a mulher transformam a natureza para poder sobreviver e criar cada vez mais. Assim, o trabalho apresenta outras dimensões, é visto como produção do conhecimento, e este deve ser utilizado para a formação. “Há uma intrínseca e inegável relação entre a educação e a produção material da vida que compreende os processos formativos como constituídos no âmbito das relações sociais, determinadas essencialmente pelo trabalho” (MOLINA, 2010, p.131). Para Pistrak (2011) a formação humana não está descolada do real, e propõe uma escola com base no trabalho como meio de formação, focados na formação de um novo homem e de uma nova mulher através da construção de uma nova realidade social.

Nessa perspectiva de educação a produção do conhecimento se dá a partir do contexto cultural e político dos seus sujeitos, assim o conhecimento tem origem nas experiências sociais, dialogando desta maneira com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Este projeto educativo reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na insistência na cultura como matriz de formação do ser humano (CALDART, 2011, p.155).

Na medida em que, através de suas lutas constroem outra sociedade, outro campo e outra história esses sujeitos se constroem, sendo assim os próprios oprimidos sujeitos desta educação, que se formam, conscientizam-se e libertam-se. “Assim, como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação” (FREIRE, 2011, p.252).

A Educação do Campo tem seu fundamento na prática educativa que se tem desenvolvido nos movimentos sociais, nas diferentes organizações que atuam. “Este projeto reafirma e dialoga com a pedagogia do movimento, compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento social ou no movimento das lutas sociais e no movimento da história” (CALDART, 2011, p. 155).

Nesta pedagogia o educador principal é o próprio movimento, e seus sujeitos são formados através das lutas empreendidas pelos movimentos através da intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social e da organização coletiva que pode ser entendida como um processo formativo. “A Pedagogia do Movimento afirma os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana” (CALDART, 2012, p.546).

Caldart (2012) apresenta a concepção de Educação dentro da Pedagogia do movimento como um processo de formação humana que acontece através da ação e reflexão sobre a realidade para transformá-la e à medida que transforma o mundo se forma transformando-se.

A Pedagogia Socialista também contribui com o arcabouço teórico da Educação do Campo, esta pedagogia vinculada às experiências de luta social e política, define diferentes concepções de formação humana frente à concepção proposta pelo capital.

A educação do campo se fundamenta nos princípios da pedagogia socialista – formação humana integral, emancipatória, vinculada a um

projeto histórico que busque superar a sociedade de classes – e a uma teoria do conhecimento, que o concebe como imprescindível e voltado para a transformação social (SANTOS *et. al.*, 2010, p.53).

A proposta de Educação do Campo está fortemente vinculada a um novo modelo de desenvolvimento para o campo, um desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. No Decreto de Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo, o artigo 2º trata dos princípios da Educação do Campo, e entre os princípios no item do II está o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável como um dos princípios.

II- Incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (2º artigo do Decreto de Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010).

O modelo do agronegócio tem produzido a exploração dos trabalhadores, a miséria e a degradação dos seus espaços de vida.

A necessidade de mudança do paradigma da educação rural para o da educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais (BRASIL/MEC, 2007, p.13).

A escola do campo tem um papel muito importante no desenvolvimento das comunidades onde estão inseridas, por isso se faz necessário o ensino contextualizado trabalhando questões relevantes da realidade para promover uma intervenção sobre a realidade social. Na Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, no artigo 28 dispõe sobre a necessidade de adaptação dos conteúdos curriculares às peculiaridades da zona rural e das demais regiões, além da utilização de metodologias de ensino que atendam as reais necessidades dos estudantes.

Art. 28. 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. (BRASIL. Artigo 28 da Lei nº 9.394, 1996).

Dessa forma, esta educação tem características e necessidades próprias para o estudante do campo que tem em seu espaço cultural e plural uma inesgotável fonte de conhecimento que poderá ser explorada pelas diversas áreas do conhecimento.

2.2.3 O currículo da Educação do Campo

Os sujeitos do campo precisam ser contemplados no currículo da escola do campo. O currículo na Educação do Campo deve estar voltado aos interesses da vida no campo, os sujeitos que habitam esse espaço, o seu modo de vida e seus contextos de luta, que valorize seus saberes, sua relação com a terra, valores locais e sua cultura. Para Arroyo (2011), o currículo deve ser construído articulado com os anseios, com as necessidades e interesses dos estudantes e com a realidade social. Os estudantes têm o direito a "saber-se", saber-se enquanto sujeito do campo, saber de si mesmo, da história de luta e resistência do seu povo, das questões do campo, da história do campo brasileiro: "passarão anos na educação fundamental, complementarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos" (ARROYO, 2011, p. 262). A escola do campo precisa ter um currículo adequado aos saberes e às necessidades dos estudantes, que privilegie a permanência dos estudantes no ambiente rural e voltado à agroecologia como matriz tecnológica para o campo.

E assim esse currículo reivindicado por esta educação se entrelaça com a proposta de formação apresentada no presente relatório científico que busca priorizar as questões da vida dos sujeitos, as problemáticas e as potencialidades do contexto local, de modo que suas peculiaridades sejam reconhecidas, respeitadas e levadas em consideração. Buscando atender a um currículo específico no qual o estudante se reconheça e procure compreender a si e ao seu próprio ambiente, dando assim sentido aos saberes aprendidos.

Arroyo (2011), traz o currículo como território em disputa. E quem disputa vez no currículo são os sujeitos da Educação do Campo, estes exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos. Assim esses sujeitos têm pressionado o currículo oficial para incorporar o resultado de suas lutas e não aceitam mais esse currículo empobrecido que tem sido oferecido com a negação de sua história, experiências e lutas.

Através de um currículo voltado ao interesse dos povos do campo e suas especificidades, a escola do campo tem um papel muito importante dentro da comunidade onde está inserida, sendo para esta um referencial na construção coletiva de conhecimentos necessários para a qualificação da vida em todas as dimensões, a partir do diálogo de saberes com a comunidade.

Diante da importância da escola, no contexto atual que vivemos no município de Amargosa, com o fechamento de 3 escolas do campo nos últimos 2 anos, é necessário trazer um trecho da Carta-Manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA (2008): Diante de tanta luta e resistência na construção da Educação do Campo é imprescindível reafirmarmos veementemente que “FECHAR ESCOLAS, TURNOS E TURMAS SÃO CRIMES”!

2.3 AGROECOLOGIA: PRODUÇÃO DE VIDA E ALIMENTOS SAUDÁVEIS NO CAMPO

O modelo do agronegócio tem gerado a alta concentração de terra, o êxodo rural, a dependência química e da genética, a mecanização e diminuição do trabalho vivo em suas áreas, e uma expressiva estratégia ideológica "O Agro é Pop, o agro é Tec, o agro é tudo" com o argumento de produção. E levou o Brasil a conquistar o título de maior consumidor de agrotóxico do mundo: “Em 2008, o Brasil ultrapassou os Estados Unidos e assumiu o posto de maior mercado mundial de agrotóxicos” (ABRASCO, 2012, p.15). Esse título é mantido e confirmado por Bombardi (2017): “O Brasil consome cerca de 20% de todo o agrotóxico comercializado mundialmente” (PELAEZ et. al. 2015). E, ressalta-se, este consumo tem aumentado de forma muito significativa nos últimos anos” (p.33). Sendo que toda a população é exposta aos agrotóxicos, por meio de consumo de alimentos e água contaminada.

De acordo com o Censo Agropecuário do IBGE em 2017 a utilização de agrotóxicos aumentou em 20,4% nos últimos 11 anos, no ano de 2017, 1.681.001 produtores declararam utilizar agrotóxicos.

O uso do agrotóxico tem gerado graves e diversificados danos à saúde provocados por estes venenos. E ainda sérios danos ao meio ambiente com a contaminação das águas, do ar, da chuva e do solo. Os efeitos na saúde podem ser agudos ou crônicos, os agudos são mais visíveis e aparecem durante ou após o contato

da pessoa com o produto, enquanto o crônico é resultantes de uma exposição continuada a baixas concentrações, sendo portanto mais difícil a sua identificação. Segundo Carneiro (2015), os agrotóxicos são produtos tóxicos, nocivos à saúde, que podem causar várias doenças como problemas neurológicos, motores e mentais, distúrbios de comportamento, problemas na produção de hormônios sexuais, infertilidade, puberdade precoce, má formação fetal, aborto, doença de Parkinson, endometriose, atrofia dos testículos e câncer de diversos tipos. O Instituto Nacional de Câncer – INCA, divulgou dados da Organização Mundial da Saúde informando o número de mortes causadas pelo uso dos agrotóxicos e denunciando questões graves do nosso país e o risco para a nossa saúde.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) são registradas 20 mil mortes por ano devido o consumo de agrotóxicos. O Brasil vem sendo o país com maior consumo destes produtos desde 2008, decorrente do desenvolvimento do agronegócio no setor econômico, havendo sérios problemas quanto ao uso de agrotóxicos no país: permissão de agrotóxicos já banidos em outros países e venda ilegal de agrotóxico que já foram proibidos. A exposição aos agrotóxicos pode causar uma série de doenças, dependendo do produto que foi utilizado, do tempo de exposição e quantidade de produto absorvido pelo organismo (INCA, 2019, s/n).

Com a aprovação da Lei 6.299/2002 que flexibiliza as regras para fiscalização e aplicação dos agrotóxicos no Brasil. Entre as principais mudanças da nova está a modificação do nome de agrotóxicos para “defensivos fitossanitários” e liberação de novos produtos.

Desde o ano de 2016 estamos vivendo um crescente aumento na liberação do uso de agrotóxicos, que se intensificaram nos últimos dois anos.

O ano passado conquistou recorde histórico de aprovações de agrotóxico, com 475 novos produtos sendo liberados. E 2020 segue o mesmo passo, com um total de 150 produtos recebendo registro desde o começo do ano (AGÊNCIA PÚBLICA/REPÓRTER BRASIL, 2020, s/n).

Desde que o atual presidente chegou ao poder, 625 novos agrotóxicos foram liberados, com liberações de produtos altamente tóxicos e proibidos de serem utilizados na União europeia. É importante destacar que a liberação de novos agrotóxicos continua em meio a atual pandemia de Coronavírus, este é visto como serviço essencial para o atual governo. Enquanto os brasileiros seguem com duas importantes ameaças à saúde,

o agrotóxico e o novo Coronavírus, o Estado Brasileiro segue na contramão do caminho de nos garantir um direito básico à nossa sobrevivência, a saúde.

Diante desse cenário devastador produzido pela agricultura capitalista, a Agroecologia se apresenta como uma estratégia de promoção da vida e da saúde. Um projeto da classe trabalhadora que propõe um projeto de campo articulado com um projeto de sociedade que é a favor da vida. Para produzir um campo com a redemocratização do acesso à terra, de sujeitos que tenham suas culturas e o modo de produzir que respeitem a natureza e o seu ciclo, que produza vida e alimentos saudáveis, com a participação dos jovens e das mulheres marca muito forte em construção da agroecologia.

A Agroecologia pensa a agricultura para produção de alimentos, “os alimentos são a base de sustentação da vida humana, toda ela em qualquer tempo” (CALDART, 2016, p.6). Quando falamos de alimento na Agroecologia estamos falando de alimentos saudáveis, que gere vida e saúde a quem se alimenta dele: “Uma agricultura em que especialmente os alimentos possam ser fonte de saúde, de alegria, de vida, como direito de todo ser humano” (CALDART, 2016, p.2). O alimento para a vida, que não só nutre de maneira saudável como forma de manter o funcionamento do nosso corpo, mas também na dimensão prazerosa de saborear, na dimensão espiritual com alimentos produzidos através de uma relação harmoniosa com a natureza e também na dimensão política, porque comer é um ato político, de comer um alimento vindo de uma produção onde o trabalho da juventude e das mulheres são valorizados, fortalecendo a agricultura camponesa e a construção da soberania alimentar, a partir de relações sociais justas e de trabalho digno e emancipado

2.3.1 Trajetória e Constituição do campo agroecológico no Brasil

O termo Agroecologia surge no ano de 1928, e foi utilizado pela primeira vez pelo agrônomo russo Bensin, muito embora ela nasça com os nossos antepassados, da história de vida dos seres humanos. Que com seu olhar atento para a natureza buscando se relacionar e aprender com ela, foi desenvolvendo a agricultura, como nos mostra o Bem Viver, as comunidades tradicionais, os indígenas e os camponeses. E estes conhecimentos construídos ao longo de milhares de anos, foi perdido com a revolução verde que trazia seus pacotes prontos e não valorizava o conhecimento produzido pelo

agricultor. Para Andrade (2016), a agroecologia surge em contraposição a um modelo de agricultura, a revolução verde: “Então, a agroecologia foi uma resposta a utilização indiscriminada de insumos pelos agricultores, incentivados por organismos internacionais que promoviam a revolução verde” (ANDRADE, 2016, p.14). Sendo esta uma forma de resistência à agricultura capitalista.

Essa resistência concretizou-se com a luta dos sujeitos coletivos organizados, e nos diversos encontros que foram promovidos, onde se faziam a contestação aos impactos sociais e ambientais produzidos pela modernização da agricultura brasileira e buscavam a fundamentação científica para as experiências de produção desenvolvidas pelos camponeses.

Essa resistência materializou-se nas lutas dos movimentos sociais do campo, na organização do movimento ambientalista a partir da segunda metade da década de 1970, na realização dos Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (Ebaas- ocorridos em 1981, 1984, 1987 e 1988), na articulação da Rede de Projetos em Tecnologias Alternativas (Rede PTA) e no surgimento, em diferentes regiões do país, de um conjunto diversificado de iniciativas de experimentação e organização de base voltadas à disseminação de práticas agrícolas alternativas (SCHMITT, 2013, p.175).

Um marco importante para a Agroecologia no Brasil, foi a tradução e publicação, em 1989, do livro do agrônomo chileno Miguel Altieri "Agroecologia: bases científicas para uma agricultura alternativa", que apresentava uma abordagem que tomava o agroecossistema como unidade de análise e intervenção, superando uma concepção baseada na difusão de práticas tecnológicas.

A estratégia de disseminação de tecnologias, que serviu, inicialmente, como referencial para muitas das organizações de assessoria técnica que atuavam junto às comunidades rurais, a exemplo das organizações da Rede PTA, foi aos poucos, sendo substituída por um olhar cada vez mais centrado em processos sociais de inovação tecnológica nos quais os agricultores eram vistos como os principais agentes da transição para a agroecologia (LUZZI, 2007 *apud* SCHMITT, 2013, p.176).

Várias experiências foram surgindo nos diferentes biomas brasileiros, assim como um conjunto diverso de iniciativas de inovação tecnológica e organização social de base local voltadas à promoção da agroecologia.

Rede de agricultores experimentadores, bancos comunitários de sementes, acordos coletivos de pesca ou de manejo de terras de uso comum, circuitos de comercialização integrando agricultores e consumidores de produtos ecológicos, projetos de manejo florestal comunitário, grupos de agricultura urbana, são apenas alguns exemplos em meio a um amplo conjunto de experiências que foram

surgindo, ao longo das últimas décadas, em diferentes ambientes agrários (SCHMITT, 2013, p.177).

A Agroecologia também passou a fazer parte das diretrizes políticas, estratégias de ação no âmbito da práxis camponesa e na formulação política de projeto de campo de sociedade dos Movimentos Sociais Populares do Campo- MSPC articulados na Coordenação Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC) e no La Via Campesina.

A partir do ano 2000, os Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPC) articulados na Coordenação Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC) e no La Via Campesina posicionam a agroecologia em suas diretrizes políticas e estratégias de ação no âmbito da práxis camponesa em seus agroecossistemas, assim como na formulação política de projeto de campo e de sociedade, em contradição antagônica e confronto de classes com o agronegócio. Esse posicionamento tanto orienta o fazer prático cotidiano de forma sistemática e crescente nos territórios camponeses sob influência dos MSPC como passa a demandar de imediato a qualificação dos conhecimentos no âmbito da formação e educação profissional, motivando a criação de cursos e escolas técnicas de agroecologia (TARDIN e GUHUR, 2019, p.123).

Ao assumirem a Agroecologia como unidade política e estratégica nas suas diretrizes nacionais há um avanço no debate a partir das experiências dispersas de agroecologia espalhadas pelo Brasil. Segundo Tardin e Guhur (2019) nesse mesmo período se consolida a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, o que permitia avançar nas elaborações e realizações da Educação do Campo e é nesse contexto que tem início a formação em agroecologia no MST.

Diante da efervescência do avanço no debate da Agroecologia, o MST amparado na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, começam a tensionar o mundo acadêmico por efeito dessa nova demanda de formação e da inexistência da oferta de cursos em agroecologia, derrubando assim a cerca do latifúndio do conhecimento das ciências agrárias no país.

O primeiro desafio a ser enfrentado era a inexistência, no Brasil, de escolas e cursos técnicos em agroecologia. Foi o próprio MST o responsável pela superação dessa carência: após uma experiência-piloto no Paraná em 2001 (Curso Prolongado em Agroecologia), em 2002, em convênio com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR – mais tarde, Instituto Federal do Paraná – IFPR), inicia o primeiro curso técnico médio profissionalizante em agroecologia no país, subvencionado pelo Programa Nacional de Educação na Agrária (Pronera).

Destacamos que este é um marco histórico de extrema importância, pois trata-se de arrojada e vitoriosa ação de iniciativa do MST, amparada na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que se configura na derrubada da cerca do latifúndio do conhecimento em ciências agrárias no país (TARDIN e GUHUR, 2019, p.125).

A Agroecologia no âmbito acadêmico, começa a crescer, a ganhar corpo a partir dessa demanda de formação. Atualmente já temos diversos níveis de formação em agroecologia, técnico Agroecólogo médio, graduação, mestrado e mais recentemente doutorado. Houve avanço também da Educação em Agroecologia na inclusão desta na formação na Licenciatura em Educação do Campo e na educação infantil e básica a partir de iniciativas do MST. Esses resultados alcançados a partir do trabalho e da luta camponesa tem como implicação o fortalecimento dos territórios no avanço e na consolidação da Agroecologia.

O campo agroecológico, enquanto polo de articulação política e de construção de práticas alternativas, tem como importantes referências os Encontros Nacionais de Agroecologia - ENAs, em 2002, 2006, 2014 e 2018 e as Jornadas de Agroecologia, realizadas anualmente no Paraná desde 2002. Destacam-se também os Congressos Brasileiros de Agroecologia, promovidos desde 2003, como evento de caráter científico, mas também de posicionamentos políticos. De acordo com Guhur e Toná (2012), dos Encontros Nacionais e dos Congressos Brasileiros de Agroecologia nascem duas entidades importantes de abrangência nacional, na promoção da agroecologia: a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), fundada em 2002, e a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), fundada em 2004.

É importante destacar os diversos atores e visões presentes no movimento de Agroecologia: “Chama-se atenção aqui, mais uma vez, para a diversidade de atores e de visões presentes no movimento de agroecologia, tanto em suas expressões locais como em seus espaços de articulação e diálogo no plano nacional” (SCHMITT, 2013, p.178).

No campo agroecológico, enquanto produção acadêmica, Guhur E Toná (2012) apresentam as duas vertentes da Agroecologia, a "vertente americana" que tem como principal expoente Miguel Altieri e Stephen Gliessman, ambos pesquisadores de universidades estadunidenses e a "vertente europeia" com Eduardo Sevilla-Guzmán e Manuel González de Molina como seus principais expoentes, ambos do Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC), da Universidade de Córdoba na Espanha.

Na vertente americana, representada por Altieri e Gliessman, predomina uma perspectiva ecológica e agrônômica da produção agrícola para uma produção sustentável, com caráter científico e enfoque na sustentabilidade.

Para Altieri (2012) a Agroecologia é tanto uma ciência quanto um conjunto de práticas. “ Como ciência, baseia-se na aplicação da Ecologia para o estudo, o desenho e o manejo de agroecossistemas sustentáveis” (ALTIERI, 2012, p.15). Apresenta uma abordagem integrada do conhecimento que estuda os agroecossistemas integrando conhecimentos de agronomia, ecologia, economia e sociologia.

A agroecologia fornece uma estrutura metodológica de trabalho para a compreensão mais profunda tanto da natureza dos agroecossistemas como dos princípios segundo os quais eles funcionam. Trata-se de uma nova abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo. Ela utiliza os agroecossistemas como unidade de estudo, ultrapassando a visão unidimensional – genética, agronomia, edafologia – incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais (ALTIERI, 2004, p.23).

Para Altieri (2012) a Agroecologia se fundamenta na prática desenvolvida pelos agricultores: “A Agroecologia se fundamenta em um conjunto de conhecimentos e técnicas que se desenvolvem a partir dos agricultores e de seus processos de experimentação” (ALTIERI, 2012, p. 16).

A vertente europeia, traz uma concepção sociológica da agroecologia, que busca uma caracterização agroecológica do campesinato. No entendimento dessa escola, a agroecologia surge da interação entre as disciplinas científicas naturais e sociais e as próprias comunidades rurais da América Latina.

Guzmán (2002) traz a contribuição da perspectiva sociológica à Agroecologia, dando a essa perspectiva um papel central: “Agroecologia tem uma natureza social. Apoia-se na ação social coletiva de determinados setores da sociedade civil vinculados ao manejo dos recursos naturais, razão pela qual é também sociológica” (GUZMÁN, 2002, p.19).

No Brasil, a Agroecologia é compreendida a partir de três dimensões: movimento, ciência e prática. “Assim sendo, podemos afirmar que a agroecologia, como a entendemos no Brasil, possui três dimensões: movimento, prática e ciência” (CARDOSO, 2019, p.139). Considerada um movimento de luta política contra o agronegócio, que representa a reprodução do capital no campo e como este se estabelece

nesse espaço. Ela é prática, pois é a partir do histórico da práxis dos povos originários camponeses que ela se constrói e constrói seu conhecimento. E também é ciência no âmbito acadêmico através do conhecimento sistematizado, a partir do conhecimento e sabedoria popular, articulado ao conhecimento científico.

Então, podemos dizer que a agroecologia como ciência, movimento e prática possui suas bases no conhecimento popular, articulado ao conhecimento científico. Portanto, a agroecologia é, desde sua origem, uma ciência contra-hegemônica, que procura não ignorar os saberes tradicionais em seus processos, pois, como ensinou Paulo Freire, o conhecimento deve ser construído a partir do diálogo com a população e do olhar sobre o que as pessoas fazem para solucionar seus problemas (CARDOSO, 2019, p. 139).

Marca importante na agroecologia é o diálogo de saberes, pois diante da trama de conexões que esta propõe a partir de uma relação integradora com a natureza, com as culturas e com a humanidade esta se faz necessária.

E quem compreendia muito bem essa importância do diálogo de saberes era a engenheira agrônoma Ana Primavesi, a pioneira da Agroecologia no Brasil e na América Latina. Foi a primeira mulher a afirmar, num meio exclusivamente masculino, que o solo tem vida, e a propor a conciliação entre as leis da natureza e a agricultura. Além de sua importante contribuição para que a agroecologia fosse pensada como uma ciência, ao mesmo tempo, considera um saber popular, que vem sendo praticado há séculos pelos camponeses.

Sempre que os manejos agrícolas são realizados conforme as características locais do ambiente, alterando-as o mínimo possível, o potencial natural dos solos é aproveitado. Por essa razão, a Agroecologia depende muito da sabedoria de cada agricultor desenvolvida a partir de suas experiências e observações locais (PRIMAVESI, 2008, p.9).

O lançamento da 1ª versão de seu livro clássico Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais, em 1979, para Costa (2008) veio revolucionar os conceitos até então dominantes no Brasil e na América Latina. No livro, Ana Primavesi considera o solo como um organismo vivo, não só um substrato, um suporte físico que utilizamos para plantar.

O solo funciona como um corpo, com a diferença de que não possui seus "órgãos" alinhados ao longo de uma espinha, e seu "sangue" não circula em artérias fechadas, mas em poros abertos. Na Biologia designa-se como ser vivo "tudo que possua um metabolismo próprio". O solo o possui. O ser vivo é de ordem superior quando possui temperatura própria. O solo a tem. É considerado um ser terrestre

quando aspira oxigênio e libera gás carbônico (CO₂); o solo o faz. Mas, a vida do solo não é fácil de entender, por estarmos acostumados a ver os corpos alinhados numa ossatura e cobertos por uma pele (PRIMAVESI, 2002, p.147).

Apresentou argumentos muito bem elaborados para justificar o solo enquanto organismo vivo. Os solos são geradores de vida e são gerados pela vida, e por essa razão seu manejo deve ser sadio, para a geração de plantas saudáveis e consequentemente assegurar a saúde das pessoas. Um solo sadio gera uma planta sadia, e esta não será atacada por insetos, fungos e ácaros. Para Primavesi (2002) é um indicador de que naquele solo falta algo. O modelo convencional de agricultura trabalha com solos mortos, matando a vida que há nele e adoecendo as pessoas.

Ana Primavesi é referência para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que aplica a agroecologia nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. E também reconhecida no meio acadêmico pelas relevantes contribuições que trouxe à Agroecologia: “Decorridas mais de três décadas da expansão do Movimento de Agricultura Alternativa, que evoluiu para o movimento da Agroecologia, podemos sem risco afirmar que muito desse avanço foi possível graças às contribuições da Dra. Ana Maria Primavesi” (COSTA, 2008, p.40).

No Brasil o dia 03 de outubro, dia do seu nascimento, passou a ser considerado o Dia Nacional da Agroecologia, devido a sua grande contribuição para a organização e a sistematização do debate agroecológico junto aos camponeses e camponesas nas comunidades rurais e nos espaços acadêmicos. A data foi instituída oficialmente em 2017 por meio da Lei nº13.565, que também estabelece que o poder público realize campanhas de informação sobre agroecologia.

Infelizmente vivemos a sua partida em 5 de janeiro do presente ano, aos 99 anos, uma referência mundial e pioneira no Brasil em Agroecologia. A mulher que ousou romper o monopólio do conhecimento do agronegócio e desafiar a lógica do capital na agricultura. Esta semeadora da Agroecologia viverá eternamente através do seu legado frutificado em cada um de nós que se propõe a militar pela Agroecologia.

No Brasil podemos destacar também dois teóricos importantes na construção do debate da Agroecologia, Francisco Roberto Caporal e José Antônio Costabeber, ambos com um enfoque voltado ao Desenvolvimento Rural Sustentável. Para eles a Agroecologia se constitui num campo do conhecimento que têm como finalidade

desenvolver as bases para a construção de estilos de agriculturas sustentáveis e estratégias para o Desenvolvimento Rural Sustentável.

Agroecologia é entendida como um enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis (CAPORAL E COSTABEBER, 2000a; 2000b; 2001, 2002 *apud* CAPORAL E COSTABEBER, 2004, p.11).

Além da preocupação com a produção de alimentos saudáveis, com o equilíbrio de agroecossistemas, com custos menores de produção a agroecologia se preocupa com as questões sociais por entender a agroecologia como um estudo holístico dos agroecossistemas, abrangendo todos os elementos humanos e ambientais.

Uma definição mais ampla é proporcionada por Sevilla Guzmán e González de Molina (1996), para quem a Agroecologia corresponde a um campo de estudos que pretende o manejo ecológico dos recursos naturais, para – através de uma ação social coletiva de caráter participativo, de um enfoque holístico e de uma estratégia sistêmica – reconduzir o curso alterado da coevolução social e ecológica, mediante um controle das forças produtivas que estanque, seletivamente, as formas degradantes e expoliadoras da natureza e da sociedade (CAPORAL E COSTABEBER, 2000, p. 26).

São incorporados ao conceito de agroecologia as dimensões: econômica, sociais, culturais, ambientais, política e ética da produção agrícola. Assim, a permanência do homem e da mulher no campo, o respeito a diversidade cultural, o respeito a biodiversidade e a distribuição de riquezas fazem parte deste conceito.

A agricultura sustentável, sob o ponto de vista agroecológico, é aquela que, tendo como base uma compreensão holística dos agroecossistemas, seja capaz de atender, de maneira integrada, aos seguintes critérios: a) baixa dependência de insumos comerciais; b) uso de recursos renováveis localmente acessíveis; c) utilização dos impactos benéficos ou benignos do meio ambiente local; d) aceitação e/ou tolerância das condições locais, antes que a dependência da intensa alteração ou tentativa de controle sobre o meio ambiente; e) manutenção a longo prazo da capacidade produtiva; f) preservação da diversidade biológica e cultural; g) utilização do conhecimento e da cultura da população local; e h) produção de mercadorias para o consumo interno e para a exportação (GLIESSMAN, 1990 *apud* CAPORAL e COSTABEBER, 2004, p.15.).

Os indígenas e camponeses foram fundamentais para a construção do conhecimento agroecológico. Andrade (2016) afirma que o conhecimento e os sistemas de produção desenvolvidos pelos povos originários (indígenas) e camponeses foram um dos fatores que fizeram com que a América Latina se torna-se pioneira em

Agroecologia. A construção desse conhecimento foi um trabalho milenar a fim de estabelecer relações com a natureza na produção de sua existência, construindo um conjunto de conhecimento sobre o ambiente natural.

Os camponeses, incluindo os indígenas desenvolveram sistemas agrícolas diversificados, baseados no sistema de policultivos com grande agrobiodiversidade, o que diminui a presença de desequilíbrio ecológico com ataque de insetos, e adaptados a cada região. Para Altieri (2012) os camponeses são construtores da agricultura agroecológica: “Ao longo dos séculos, gerações de agricultores desenvolveram sistemas agrícolas complexos, diversificados e localmente adaptados” (ALTIERI, 2012, p.159). Essas e outras características do modo de produzir desses povos tem trazido importantes contribuições para a Agroecologia. Porém este conhecimento está ameaçado como apresenta Andrade (2016).

Um dos grandes desafios atualmente tem sido traduzir esses princípios ecológicos dos povos originários para agroecossistemas sustentáveis, ao passo que presenciamos um rápido avanço do agronegócio sobre os territórios desses povos, colocando em risco a perda desse inestimável acúmulo de conhecimento da natureza e de práticas agrícolas sustentáveis (ANDRADE, 2016, p.10).

Esses agroecossistemas de produção bastante diversificada de alimentos garante a soberania alimentar dos povos E a organização da agricultura a partir da agroecologia, é imprescindível para a promoção da soberania alimentar. Uma síntese do conceito de “soberania alimentar” é apresentada por Stedile e Carvalho (2012).

Soberania alimentar é o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, a fim de se garantir que sejam produzidos os alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local (p.715).

Fica compreendido que para ser soberano e assim protagonista do seu próprio destino o povo precisa ter condições, recursos e apoio para a produção dos seus próprios alimentos. Para Tardin e Guhur (2019) a elaboração do conceito de “soberania alimentar” pela Via campesina supera a proposição de “segurança alimentar” proposta pela Organização das Nações Unidas-ONU.

A elaboração do conceito de “soberania alimentar” pela Via Campesina Internacional, em 1996, superando a proposição pela ONU/FAO da “segurança alimentar”, fora uma significativa vitória política dos MSPC (ZANOTTO, 2017). A “soberania alimentar”, nos termos postos pela La Via Campesina, situa a alimentação como uma

das condições necessárias à soberania de um povo/nação, portanto, há de também ocupar centralidade na estratégia de nação. Ressalta a exigência ao Estado/Nação de viabilizar e assegurar a efetivação da função social da terra e de orientar os labores agri-culturais à primazia da produção de alimentos e outros bens para a satisfação das necessidades humanas em bases científico-tecnológicas e agroecológicas (p. 24).

A soberania alimentar e o conhecimento acumulado durante séculos, das gerações estão ameaçados, em meio à tanta negação de direitos e investidas sendo feitas contra à classe trabalhadora, sobretudo à do campo. Os povos camponeses estão cada vez mais reféns das grandes empresas, com a manipulação das sementes, sendo negado a eles o direito da multiplicação das sementes. “ As sementes são o berço da biodiversidade e devem estar sob o domínio dos camponeses(as)” (CARDOSO, 2019, p.142).

Caporal e Petersen (2012) afirmam que uma das características marcantes da Agroecologia no Brasil é um vínculo com a defesa da agricultura familiar camponesa enquanto base social de estilos sustentáveis de desenvolvimento rural: “Uma característica marcante do Agroecologia no Brasil é seu vínculo inextrincável com a defesa da agricultura familiar camponesa como base social de estilos sustentáveis de desenvolvimento rural” (CAPORAL & PETERSEN, 2012, p.66).

Os princípios agroecológicos estão presentes ainda que limitadamente na agricultura camponesa e esta é imprescindível na Educação do Campo, pois foi criada pelos sujeitos que a fazem. Assim a agroecologia deve permear a Educação do Campo propondo um novo modelo de desenvolvimento do campo, nas suas diversas dimensões, cumprindo o compromisso da Educação do Campo com esse povo que trabalham e vivem no campo.

Portanto, a agroecologia está intrinsecamente ligada à concepção camponesa, tornando-se um elemento fundamental para uma nova organização territorial. No sentido de que o camponês é agroecológico e a agroecologia é camponesa, a constituição e a organização das multidimensionalidades do território camponês, passam necessariamente pela agroecologia (SILVA E FAGUNDES, 2011, p.9).

Nesse contexto, a Agroecologia se apresenta de forma imprescindível na construção de um novo projeto para o campo brasileiro, onde se pretende a superação desse modelo econômico e agrícola que promove a insustentabilidade da vida no campo. E isso só será possível a partir da inserção desta importante temática nas escolas

do campo. Neste sentido, é necessário iniciar essa discussão imediatamente nas escolas, tendo como objetivo o fortalecimento das escolas do campo, sendo estes espaços de luta e resistência dos povos.

2.3.2 A Agroecologia e o Bem Viver

Diante da atual crise civilizatória que ameaça de extinção a vida na terra, e o fim de mitos como o desenvolvimento e o progresso, surge uma alternativa ao desenvolvimento, o Bem Viver: “ Paralelo à crise civilizatória que condiciona o fim de mitos modernos —*progresso, desenvolvimento*— emerge o paradigma do Bem Viver como um novo horizonte de sentido utópico inspirador de alternativas ao —*e não de*— desenvolvimento” (SILVA, 2019, p.9). A humanidade na busca a todo custo pelo desenvolvimento passou a ser persegui-lo sem ao menos questioná-lo, e este foi entendido especialmente em termos de desenvolvimento econômico. Para Acosta (2012), o discurso sobre desenvolvimento consolidou uma dominação dicotômica: desenvolvido-subdesenvolvido, civilizado-primitivo, avançado-atrasado, pobre-rico, centro-periferia. “A partir de tal visualização binária o mundo se organizou para alcançar o "desenvolvimento" ” (ACOSTA, 2012, p.199). E superar o atraso quando em situação inferior nessa dicotomia passou a ser uma meta a ser alcançada.

Nesse contexto, emerge na América Latina o Bem Viver, uma outra filosofia de vida: “Das cosmovisões de povos originários e seus saberes ancestrais emerge outra filosofia de vida: forma ética (coletiva/comunitária) de ser e sentir, pensar e agir, produzir e consumir, comunicar-se e relacionar-se entre os humanos e com a natureza” (SILVA, 2019, p10). Nesta filosofia, a vida está amparada em valores éticos e em novas formas de organização da vida: “O *Buen Vivir*, como é fácil de entender, nos obriga a repensar a forma atual de organização da vida, no campo e na cidade, nas unidades produtivas e nos espaços de convivência sociais, nos centros educativos e de saúde, etc.” (ACOSTA, 2012, p. 202). Nos fazendo repensar o conceito de desenvolvimento, assumindo outros saberes e outras práticas, e pensar o mundo a partir de outra perspectiva e não caindo em uma armadilha de um conceito: “Não se pode cair na armadilha de um conceito de ‘desenvolvimento sustentável’ ou ‘capitalismo verde’” (ACOSTA, 2012, p.213). Pensando o mundo a partir da sustentabilidade da vida e não aceitando a existência de um modo de vida superior.

O Bem Viver (SILVA, 2018): (1) não aceita a meta universal “ser civilizado”, da colonização, e “ser desenvolvido”, da globalização, pois o fim para um Povo é ser feliz cultivando modos de vida sustentáveis; (2) rejeita a existência de um modo de vida superior, desenvolvimento, a ser emulado/alcançado, e um modo de vida inferior, subdesenvolvimento, a ser rejeitado / superado, porque todos sempre fomos, somos e seremos diferentes; e, (3) não se subordina à dicotomia superior-inferior que já nos classificou em civilizados-primitivos e hoje nos hierarquiza em desenvolvidos-subdesenvolvidos. Como consequência, o Bem Viver inspira a concepção de *alternativas ao desenvolvimento* (GRUPO PERMANENTE DE TRABAJO SOBRE ALTERNATIVAS AL DESARROLLO, 2013; GUDYNAS, 2011) (SILVA, 2019, p.10).

Para o Bem Viver a meta a ser alcançada é a felicidade dos povos e a sustentabilidade de seus modos de vida. E para construí-lo é preciso pensar a partir de premissas emancipatórias e a partir de giros paradigmáticos para contribuir na construção de alternativas ao desenvolvimento.

(a) do desenvolvimento sustentável à sustentabilidade dos modos de vida; (b) do desenvolvimento rural ao Bem Viver rural; (c) da eficiência produtiva à produção eficiente ‘do suficiente’; (c) das “visões —*mecanicista, mercadológica, tecnicista, determinista*— reducionistas” de mundo à visão contextual de mundo que incorpora a complexidade, diversidade e diferenças da realidade translocal; e (d) do modo de inovação —*modo de interpretação + modo de intervenção*— que entrega o peixe ou transfere o anzol ao modo de inovação que compartilha a ‘arte de fazer anzóis; os talentos locais, que conhecem suas águas e seus peixes, devem ser capazes de construir anzóis nos tamanhos e formas que suas realidades requerem e aspirações exigirem (SILVA, 2019, p.12).

Em sintonia com essa filosofia do Bem Viver e em resposta à crise sistêmica do desenvolvimento se materializa a Agroecologia: “A ciência da Agroecologia se consolida no vácuo ético da crise civilizatória e está em sintonia com a filosofia do Bem Viver inspirando a construção de alternativas orientadas para a vida” (SILVA, 2019, p.9). A Agroecologia propõe uma reconexão com a natureza, promovendo a superação da lógica de dominação do homem e da mulher sobre a natureza e através dela conseguiremos unir os elementos humanos e ambientais numa relação integradora e não mais dicotômica, ambos sendo parte da natureza, desfazendo a ruptura metabólica causada pelo capitalismo.

Ao analisarmos o conceito proposto por Sevilla (1999?), verifica-se que o ponto de partida é a relação homem natureza, onde o homem sempre procurou de certa forma dominar a natureza, e a base para um processo agroecológico sem dúvida é a ruptura desta lógica, perpassando por uma ação social coletiva, a fim de protagonizar um desenvolvimento participativo, que tenha como ponto de partida a dimensão local, pois os sistemas de conhecimento endógenos são portadores, na sua essência da co-evolução social ecológica e cultural (SILVA & FAGUNDES, 2011, p.8).

Assim, a Agroecologia apresenta uma forma diferente do homem e da mulher se relacionar com a natureza, pautada no respeito à vida, na diversidade social, cultural e territorial, que compreenda a realidade em sua complexidade, e que promovam a emancipação, autonomia e o protagonismo dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a natureza exerce um papel central, trazendo uma aproximação da Agroecologia com o Bem viver, uma leitura de mundo dos camponeses da América Latina, que são indígenas: “ O Buen Vivir, em suma, constitui uma categoria central da filosofia de vida das sociedades indígenas” (ACOSTA,2012, p.202). Que nos ensina uma nova forma de nos relacionar com a Terra. Na visão desses povos a Terra é sagrada e acolhe toda a infinidade de seres vivos, frutificando a vida.

A Terra é reverenciada e respeitada, e sua inalienabilidade se reflete em praticamente todas as cosmovisões indígenas. Os povos indígenas não veem a terra meramente como um recurso econômico. De acordo com suas cosmovisões, a natureza é a principal fonte de vida que alimenta, sustenta e ensina. A natureza é, portanto, não só uma fonte produtiva, mas o próprio centro do universo, o núcleo da cultura e a origem da identidade étnica.

No coração desse vínculo tão forte está a percepção de que todas as coisas vivas e não vivas e os mundos social e natural estão intrinsecamente ligados a princípio da reciprocidade (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p.71-72).

Para os povos indígenas a terra é uma entidade viva, a Mãe Terra, e mãe não se vende, não se troca, não se arrenda e sim se respeita e cuida. Eles têm uma visão não colonialista da sua terra, já que a natureza não está a nosso serviço, mas coexistem em uma relação de interdependência onde todos os seres tem direito a vida. E nessa relação de interdependência com a natureza, estes foram os pioneiros da agloflorestas, plantando no meio da mata sem derrubá-las, usando apenas o necessário para a comunidade.

O ser humano é visto como mais um ser coexistindo e coabitando com os demais seres do planeta. Dessa forma, a espécie humana não está mais na posição de dominação

da natureza e das demais espécies e existe uma relação de coexistência entre os seres vivos e não vivos.

Na cosmovisão indígena, cada ato de apropriação da natureza tem que ser negociado com todas as coisas existentes (vivas e não vivas) por meio de diferentes mecanismos, tais como rituais agrícolas e diversos atos xamânicos (trocas simbólicas). Assim, os humanos são vistos como uma forma particular de vida, que participa de uma comunidade mais ampla de seres vivos regidos por um único conjunto de regras de conduta (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p.72).

A natureza na cosmovisão indígena é vista como sujeito de direito e expressa a integralidade dos seres. E esta é importante para garantir seu modo de vida, suas ervas medicinais, sua alimentação, as pinturas do seu corpo, nos seus rituais, entre outros. A alma dos povos indígenas é a sua cultura e esta estar fortemente atrelada a natureza, cada elemento da natureza tem um significado próprio para esses povos. Dessa forma não existe indígena sem floresta como bem disse Kopenawa, importante líder da etnia Yanomami (MARRAS; DIAS JUNIOR, 2019).

Para a cosmovisão indígena devemos estar em profunda comunhão com a Mãe Terra, dedicando-lhe respeito, amor e cuidado. Enquanto o capitalismo impõe uma relação devastadora com a natureza, que a ver como mercadoria, concentrando terras e recursos naturais, a Agroecologia propõe um modo de vida muito parecido com o indígena, baseada na coletividade, na solidariedade, na cooperação, na cultura que se sobrepõem a ciência dominante e apresenta a natureza como sujeito de direito.

E temos muito a aprender com os indígenas, estes que estão presentes no território há mais de 10.000 anos, e são fundamentais para a manutenção da biodiversidade e da riqueza de recursos naturais. De acordo com a reportagem do site EL PAÍS: Por que os indígenas são a chave para proteger a biodiversidade planetária, o último relatório da ONU destaca que nas terras habitadas pelos povos originários o desaparecimento de espécies é mais lento que no resto do mundo.

O último relatório da ONU que alerta sobre a velocidade com que as espécies estão se extinguindo (uma de cada oito está ameaçada) assinala que essa destruição da natureza é mais lenta nas terras onde vivem os povos indígenas do que no resto do planeta. Mas também destaca a crescente ameaça que ronda essas comunidades na forma de expansão da agricultura, urbanização, mineração, novas infraestruturas (GORTÁZAR, 2019, s/n).

Mas também nos alerta sobre as constantes e crescentes ameaças contra os povos indígenas. Uma das maiores ameaças ao território indígena é a invasão dos brancos, e esse tem sido intensamente invadido por garimpeiros, grileiros e madeireiros, o que tem consequências extremamente danosas, ameaçando a saúde dessas populações, com o risco de serem atingidos por epidemias sendo estes vetores de doenças, mortes do povo indígena, destruição do seu território, violência, danos ambientais e os expõe diante da atual pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).

Diante de um sistema de saúde indígena bastante precário a COVID-19 ameaça à integridade das populações indígenas e principalmente os mais idosos, aqueles que guardam a memória e a sabedoria desses povos, o que poderá causar sérios impactos na reprodução social desses povos e na sobrevivência do seu patrimônio cultural.

Esses povos ancestrais têm sido considerados como os guardiões do meio ambiente e dos recursos naturais. Davi Kopenawa, importante liderança da etnia Yanomami, faz fortes críticas a sociedade capitalista e a sua relação exploratória da natureza.

Porque, do jeito que se está destruindo, não vai parar não. Esse homem capitalista quer mais. Querem arrancar mais recurso natural que está embaixo da terra. Eu estou muito triste porque homem nunca aprendeu. Homem da cidade estudou tanto, estudou [durante] milhares e milhares de anos e não aprendeu nada. Eles aprenderam errado, de outro jeito. Eu chamo eles [de] povo da mercadoria. O povo da mercadoria é sociedade e governo, que constrói grande cidade, constrói muitos carros, fazendo lixo e doenças. E nós somos povos guardiões da terra, o povo indígena. Tem o povo de mercadoria e tem o povo Yanomami, guardião da floresta para viver bem (MARRAS; DIAS JUNIOR, 2019, p. 245).

O Bem Viver traz a ideia de que os valores indígenas são diferentes de outras culturas. Para o capitalismo esse modo de vida indígena não é produtivo, pois do seu ponto de vista só desejam a extração das riquezas naturais deste território e perpetuar assim a exploração dessas riquezas que remonta a história do nosso país desde a sua colonização. E estes guardiões da terra, são os verdadeiros professores do Bem-viver, e nos mostra que o mundo desta forma que está sendo pensado pela sociedade capitalista não é mais viável, diante da sua obsessão predatória.

Napë tem fome de mercadoria e fica com mais fome, quer mais, quer mais. Está de barriga cheia, olho grande e chorando de barriga cheia. E nós, povo Yanomami, [com] barriga cheia de riqueza da nossa terra: banana, macaxeira, cana, pupunha, todas as frutas, água, peixe. Essa é

a fome do povo Yanomami (MARRAS; DIAS JUNIOR, 2019, p. 245).

Napë na língua Yanomami significa homem branco, e esta incessante busca pela acumulação de riquezas do homem branco em uma voracidade desenfreada, representa uma ameaça para a permanência da floresta e a sobrevivência de seu povo, mas não somente os povos da floresta, mas todos os viventes do planeta sendo estes humanos ou não. Diante disso, estes povos nos ensinam verdadeiros valores sobre a vida.

Não pode maltratar a terra. Terra é nossa mãe, onde nós nascemos, onde nós vivemos, ela cuida de nós. Não é o governo que cuida. Primeiro, nossa mãe que cuida de nós. Ela que deu água primeiro para nós. Ela que deu comida para a gente comer. O *napë* não pensa isso. Ele só quer fazer buraco, como o tatu. Fazer buraco até entrar lá embaixo para pegar pedra. Pedra não se come, ela não é alimento. Nossos filhos vão comer [pedra]? Não. Só para fazer anel. Fazer anel para fazer casamento. Só para fazer brinco, colar para mulher da cidade andar bonita. As pedras preciosas, os *napë* caçam embaixo da terra só para fazer enfeite da casa. Fazer bonita a casa para mostrar para outra pessoa que ele é rico. Nós não somos ricos não. Nossa terra é rica já. Deixa a nossa riqueza ficar guardada (MARRAS; DIAS JUNIOR, 2019, p. 247).

Através da fala de Davi Kopenawa é possível perceber que na filosofia de vida dos povos indígenas há um desprezo pelas coisas materiais tão exaltadas pela sociedade capitalista que vivem em função da acumulação de riquezas. Uma filosofia de vida onde as pessoas precisam ser e não ter, onde existe a consciência pelo menor consumo e a coletividade que faz enxergarmos o outro, enquanto que a produção de riquezas e bens faz o pensar egoísta. Como expressa o Cacique Babau, cacique da aldeia Serra do Padeiro, na Terra Indígena Tupinambá de Olivença, líder do povo Tupinambá na Bahia:

O bem viver só existe quando não só você está feliz, mas tudo à sua volta está feliz. Eu falo sobre os animais, os pássaros, as pessoas que estão em volta da gente têm que estar felizes. Todo pequeno produtor no entorno da Aldeia [Tupinambá], pessoas ligadas ao Movimento Sem Terra, nós damos assistência. Ou seja, a felicidade tem que ser coletiva. Então, se você está feliz aqui, mas seu vizinho está revoltado, que felicidade é essa? (MARQUES, 2017, s/n).

Para os povos indígenas o território é terra sagrada, é parte deles e não propriedade individual. O território tem importância existencial, é a base de reprodução do seu modo de vida e fonte de recursos, além do forte valor afetivo por ali habitarem seus ancestrais, a construção da memória e identidade coletiva que ali se dá por várias

gerações, a espiritualidade que lá habita e o pertencimento construído com esse espaço. Como é possível observar na fala do Cacique Babau.

Sobre o bem viver, Babau frisa que é necessário "ter um ponto de partida e um de chegada. Não é apenas plantar uma roça e partilhar com o vizinho. O nosso bem viver se torna cada vez mais sólido porque nossos encantados nos disseram: 'olha, as pessoas estão caçando e matando os animais, matando a natureza. Então vocês precisam proteger a natureza e deixar ela viver, deixar de caçar e pescar'. Passamos a cultivar, não para concentrar, mas para nos alimentarmos. Estamos nos adaptando a essa nova realidade" (MARQUES, 2017, s/n).

Davi Kopenawa traz em sua fala de maneira muito forte a importância do seu território: "Amazônica real. É ali que sabedoria vive. Sabedoria que nós usamos. É lá que está guardada. Sem floresta não tem história. Sem floresta não tem pensamento de nada" (MARRAS; DIAS JUNIOR, 2019, p. 241). Esses povos sentem seus ambientes de maneiras muito próprias, em uma relação profunda com a natureza. Os seus modos de vida estão diretamente ligados aos ciclos da natureza e acumulam através de seus ancestrais extremos conhecimentos do ambiente em que vivem.

Suas as crenças, suas espiritualidades estão conectadas ao seu território, por isso tem uma forte ligação com o seu lugar de vida.

Gostaria que os brancos parassem de pensar que nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos *xapiri*, que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.65)

Assim, foi depois de todos terem virado animais, depois de o céu ter caído, que *Omama* nos criou tais como somos hoje.

Nossa língua é aquela com a qual ele nos ensinou a nomear as coisas. Foi ele que nos deu a conhecer as bananas, a mandioca e todo o alimento de nossas roças, bem como todos os frutos das árvores da floresta. Por isso queremos proteger a terra em que vivemos. *Omama* a criou e deu a nós para que vivêssemos nela. Mas os brancos se empenham em devastá-la, e, se não a defendermos, morreremos com ela.

Nossos antepassados foram criados nesta floresta há muito tempo (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.74)

Constroem seus conhecimentos a partir das relações com o meio e perpetuam seus conhecimentos a partir da oralidade, e, portanto, da memória.

Meu único professor foi *Omama*. São as palavras dele, vindas dos meus maiores, que me tornaram mais inteligente. Minhas palavras não têm outra origem.

Eu não tenho velhos livros como eles, nos quais estão desenhadas as histórias dos meus antepassados. As palavras dos *xapiri* estão gravadas no meu pensamento, no mais fundo de mim. São as palavras de *Omama*. São muito antigas, mas os xamãs as renovam o tempo todo. Desde sempre, elas vêm protegendo a floresta e seus habitantes. Agora é minha vez de possuí-las. Mais tarde, elas entrarão na mente de meus filhos e genros, e depois, na dos filhos e genros deles. Então será a vez deles de fazê-las novas. Isso vai continuar pelos tempos afora, para sempre. Dessa forma, elas jamais desaparecerão (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.65).

Assim conhecendo a filosofia de vida indígena, temos uma melhor compreensão do Bem viver que propõe uma outra visão de mundo, sem a devastação social e ambiental causada pelo capitalismo que separou brutalmente o ser humano da natureza, colocando-o como não fazendo parte dela e pondo em risco a própria continuidade da espécie humana na Terra e do próprio planeta.

Exigindo assim, uma nova ética para organizar a vida, onde os objetivos econômicos devem estar subordinados às leis de funcionamento dos sistemas naturais, pautada no respeito à dignidade humana e justiça social.

Kopenawa (2010), afirma que o “ Bem viver” é um aprendizado necessário para a humanidade.

Nós podemos ensinar o homem branco a pensar antes de destruir, ensinar a comer bem, dormir bem. Os yanomami ensinam os homens a não derrubarem árvores porque elas têm vida e saúde como nós. Podemos ensinar a não poluir nossos rios, peixes, a não garimpar, não deixar entrar mineração e rodovias federais em terras indígenas. Podemos mostrar a luz da sabedoria para sobrevivermos na Terra. Sei que alguns homens não acreditam, mas outros, sim, e estão nos ajudando. O homem branco fala de mudanças climáticas e dizem que e elas são uma doença para os municípios. Os homens da cidade são loucos, cada vez querem ganhar mais dinheiro. Por isso, nós indígenas falamos para preservar a vida da natureza porque ela é uma vida. Se derrubar tudo, fica quente demais, não tem água, não chove mais. Então, quando vou à Brasília, falo que o papel das lideranças e do povo indígena é ensinar os filhos e os netos preservar o pequeno pedaço da floresta que sobrou” (KOPENAWA, 2010, p. 31).

A floresta está viva, e cabe a todos os seres planetários repensar os seus modos de vida e as consequências desastrosa causadas em nosso planeta e aprender com quem tem muito a nos ensinar sobre como viver bem e impedir que os céus desabem:

"A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os reios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar

no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chama-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemias que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar." (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.6)

Precisamos aprender com os indígenas a dialogarmos com essa cosmovisão, sem essa leitura mais produtivista do campo e sem a divisão entre a produção, a vida, as crenças e o respeito a vida humana e não humana, entre outros. E a partir da Agroecologia construímos o Bem Viver no campo:

Agroecologia é a ciência do Bem Viver rural. Comprometida com a sustentabilidade da trama de relações, significados e práticas entre todas as formas e modos de vida humana e não humana, a ciência emergente da Agroecologia é uma fecunda fonte de inspiração / orientação de decisões / ações críticas para a construção de comunidades, Povos, sociedades, felizes e com modos de vida sustentáveis (SILVA, 2019, p. 12).

E assim o campo será território de vida, onde os camponeses se conectam de maneira mais plena com a natureza, um lugar de idosos, idosas, homens, mulheres, juventudes e crianças felizes com modos de vida sustentáveis a partir da Agroecologia e do Bem Viver.

2.3.3 Agroecologia e o protagonismo das mulheres na luta agroecológica

A mulher faz parte da história da Agricultura, com o seu olhar atento à natureza, observando como se dava o processo do brotar da semente, desenvolveu a agricultura. A primeira pessoa a questionar esse modelo de agricultura capitalista, foi uma mulher. Em 1962, a jornalista americana Rachel Carson adverte o mundo sobre o perigo dos agrotóxicos com o lançamento de seu livro "*Primavera silenciosa*". E com o seu livro traz à tona esse debate a nível mundial. São elas também que se preocupam com as questões relacionadas à saúde e alimentação de suas famílias, e assim buscam alternativas para produzir um alimento que traga saúde e que garanta a alimentação na

sua mesa. Elas também são responsáveis por transformar o agroecossistema familiar em uma unidade agroecológica.

A agroecologia é um movimento relativamente novo no Brasil, e há estudos que mostram que, muitas vezes, são as mulheres quem iniciam a “conversão” da propriedade para sistemas sustentáveis, por estarem mais envolvidas com as propostas que tratam da saúde e da alimentação das famílias (SILIPRANDI, 2015, p.27).

As camponesas têm maior abertura para o novo e para a experimentação em seus agroecossistemas e dessa forma são mais favoráveis a processos de transição agroecológica, podendo depois se estender para toda a propriedade. Isto também foi observado por Cardoso (2019), que destacou a contribuição das mulheres mães de estudantes do Curso de Educação do Campo, ao permitirem que seus filhos experimentem seus novos aprendizados nos seus quintais.

Os cursos de Educação do Campo têm contribuído para a formação agroecológica e empoderamento de muitos jovens, mas o patriarcado ainda está longe de ser vencido. Há relatos de jovens que não podem contribuir com as transformações de suas propriedades porque o pai não permite. Quando podem exercer em casa seus novos aprendizados, em muitos casos, isso é feito nos quintais, de domínio das mães. Se o patriarcado oprime os jovens, a opressão ainda é maior com as jovens. Muitas jovens saem de casa porque não têm acesso à renda de seu trabalho, o que às vezes não ocorre com os rapazes (p.146).

E essa opressão do patriarcado, é bem maior quando nos referimos as jovens, e vemos assim a violência a que essas jovens mulheres estão submetidas. Apesar do papel fundamental das mulheres camponesas na produção e reprodução da agricultura de base familiar no campo e garantir assim a existência da vida.

São elas, historicamente, as principais responsáveis pela manutenção e conservação da agrosociobiodiversidade, ao atuarem no cultivo da terra, que se dá associado à criação de pequenos animais; à produção e extração de alimentos “in natura” ou via extrativismo; ao beneficiarem sua produção e ao prepararem alimentos visando à promoção da saúde da família e à reprodução social da vida (FERNANDES et. al., 2019, p.62).

Assim elas garantem a segurança alimentar e nutricional de sua família, contribuem para a economia familiar e são importantes e necessárias na preservação da agrosociobiodiversidade nos seus espaços de vida e a reprodução social da vida no

campo. As mulheres são as guardiãs da biodiversidade, elas guardam sementes, produzem horta, quintais diversificados, cultivo de ervas medicinais, entre outros.

Apesar de contribuírem de forma efetiva para a reprodução da vida, seu trabalho se mantém invisibilizado e desvalorizado dentro dos agroecossistemas da família, do qual ela não participa da tomada de decisões e sua voz é silenciada dentro dos espaços coletivos de discussões e tomadas de decisões. Essa é uma reprodução de formas de violência do capital, o patriarcado e a violência de gênero, nas relações entre homens e mulheres, pais com os filhos e filhas jovens produzindo as desumanizações desses sujeitos a partir dessas violações de direitos. No modo de produção capitalista existe a divisão do trabalho, em produtivo e reprodutivo, sendo a mulher responsável pelo trabalho reprodutivo da casa e dos espaços domésticos enquanto aos homens é destinado o trabalho produtivo.

Essa questão encontra fundamento, primeiramente, no modo de produção capitalista que separa o trabalho produtivo do trabalho reprodutivo, destinando à mulher a função social de ser a principal responsável pelo trabalho reprodutivo (da casa, dos espaços domésticos) e aos homens o trabalho produtivo. Nas sociedades capitalistas, todas as atividades ligadas ao “trabalho reprodutivo” não são remuneradas por não estar inserido no mundo do trabalho assalariado e por não se transformar em valor de troca, ou seja, em mercadoria. Portanto, o trabalho reprodutivo realizado por mulheres agricultoras, no modelo de produção capitalista não lhe atribui valor econômico, não sendo reconhecido social e economicamente (FERNANDES et. al., 2019, p.62).

Assim o trabalho da mulher é desvalorizado e invisibilizado, sendo considerado como ajuda ao trabalho dos homens. E as atividades desempenhada por elas na produção de alimentos, processamento da produção, criação de animais, extrativismo para autoconsumo da família e a venda de parte dessa produção, o excedente, são consideradas extensões de seu papel como dona de casa e responsável pela reprodução da família.

Diante desse contexto de violência de gênero, essas mulheres ao se verem nessa condição de desumanidade tomam consciência da condição de subalternidade e de total ausência de direitos e se organizam para reivindicar políticas públicas que as reconheçam enquanto trabalhadoras rurais que são. Assim estas mulheres têm se engajado em movimentos sociais e espaços de articulação política buscando denunciar essas situações vivenciadas por elas e partir para o campo da luta por direitos.

No contexto institucional e mediante a inserção em espaços de articulação política em movimentos de mulheres trabalhadoras rurais, camponesas, sindicais, agroecológicos e feministas, as agricultoras constroem agendas políticas, que demandam do Estado o reconhecimento dessas desigualdades culturais, sociais, econômicas e políticas (FERNANDES et. al., 2019, p.62).

Siliprandi (2017), destaca a larga trajetória das mulheres camponesas nessa marcha na conquista de direitos.

As mulheres rurais, no entanto, têm uma larga trajetória de enfrentamentos com o Estado brasileiro. Esses enfrentamentos decorreram da necessidade de essas mulheres serem respeitadas como cidadãs, com direito a opinião, à intervenção nos espaços de decisão e aos benefícios das políticas (SILIPRANDI, 2017, p. 277).

Com os enfrentamentos acontecendo com os próprios companheiros dos movimentos sociais que não compreendiam as pautas das mulheres como prioritárias:

Às vezes, esse enfrentamento também tem que ser feito com os próprios companheiros dos movimentos sociais, que não vêm as questões das mulheres como prioritárias dentro das pautas mais gerais. Como será apresentado neste trabalho, em certa medida, esse também foi o caso da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo) e dos planos para a sua implementação (Planapo I e II). Nas palavras de uma representante das trabalhadoras rurais, que participou desde o início do processo de elaboração da política, *“nas reuniões, a gente não podia nem ir ao banheiro, pois corria o risco de, naquele intervalo, os nossos temas serem tirados da pauta”*(SILIPRANDI, 2017, p. 278).

As mulheres camponesas trazem a pauta da Agroecologia nas suas agendas políticas já há algum tempo:

O envolvimento das mulheres rurais brasileiras com os temas da agroecologia e da produção orgânica não é recente, e o aparecimento da proposta de um programa nacional na pauta das Margaridas de 2011 não foi um acaso. Presentes desde sempre nas experiências de produção alternativa no Brasil (em grupos de base, associações, cooperativas e redes), as mulheres passaram a expressar politicamente suas preocupações com as políticas públicas da agricultura e do meio ambiente a partir da sua organização nos sindicatos e em movimentos autônomos, por volta da década de 1980, ao mesmo tempo em que reivindicavam acesso a recursos produtivos (como a terra) e o seu reconhecimento como trabalhadoras rurais (com direitos sociais e previdenciários, por exemplo).¹² Da mesma forma, os temas da alimentação saudável e da soberania alimentar estiveram presentes em muitas das mobilizações de diferentes categorias de mulheres rurais, pelo menos nos últimos vinte anos.

No período mais recente, pode-se citar o documento de reivindicações da terceira Marcha das Margaridas (2007) como um dos marcos em nível nacional a levantar a necessidade da construção de um novo modelo produtivo para o campo baseado na agroecologia, em contraposição ao agronegócio (SILIPRANDI, 2017, p. 281).

Vários programas e políticas foram criados para atender a essas reivindicações. No Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA houve um aumento expressivo dos recursos destinados a esses o de Documentação, o Pronaf-Mulher, e o Programa de Apoio à Organização Produtiva das Mulheres Rurais. No Ministério do Meio Ambiente, o Plano Nacional de Apoio a Cadeias de Produtos da Sociobiodiversidade (PNPSB), a Política de Garantia de Preços Mínimos para Produtos da Sociobiodiversidade (PGPMBio) e o Programa Bolsa Verde. Também houve mudanças de regras nos programas já existentes visando favorecer o atendimento das mulheres como a Declaração de Aptidão ao Pronaf- DAP, a titulação conjunta na reforma agrária, entre outros.

Siliprandi (2017) destaca as chamadas públicas de Ater exclusivas para as mulheres, o Programa de aquisição de alimentos como importantes conquistas e o I Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica- PLANAPO como a decisão mais importante:

Particularmente importantes foram as chamadas públicas para contratação de Ater exclusivas para mulheres, a partir de 2004, que atingiram milhares de pessoas em todo o país; a Resolução no 44/2011, do Grupo Gestor do Programa de Aquisição de Alimentos, que definiu regras de atendimento prioritário a grupos de mulheres; e, finalmente, a decisão mais importante, tomada no âmbito do I Planapo, em 2012, de definir percentuais mínimos de atendimento a mulheres, a serem observados nos projetos de Ater (quanto ao número de pessoas e aos recursos investidos)...(p.286).

É possível ver o resultado dessas políticas expressa no resultado do Censo Agropecuário, realizado pelo IBGE em 2017. Segundo este censo a participação de mulheres na direção dos estabelecimentos aumentou. Em 2006 as mulheres representavam 12,7% dos produtores e passou a 18,6% em 2017, demonstrando o protagonismo das mulheres agricultoras e as políticas públicas no campo voltadas as mulheres como Políticas de ATER e Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Planapo), entre outras.

Hoje se constituem enquanto sujeitos políticos da luta agroecológica, com participação em movimentos sociais de mulheres e mobilizações com o compromisso de

promover a agroecologia articulada à defesa dos direitos das mulheres, da igualdade de relações de gênero e contra toda e qualquer forma de opressão e violência. Sendo estes pressupostos para uma sociedade justa e ecologicamente viável.

Na Agroecologia o trabalho da mulher é mais valorizado, nas regiões do agronegócio as mulheres perdem utilidade na agricultura e saem do campo pois eles só empregam homens. Há um imperativo no movimento agroecológico pela participação das mulheres, e seu engajamento na construção da sociedade, justa e agroecológica que almejam:

O movimento agroecológico tem dito que sem feminismo não há agroecologia. Por quê? Como aponta o III Encontro Nacional de Agroecologia – ENA (2014), por questões éticas, pois não há agroecologia sem partilhar os trabalhos domésticos e a administração da produção; com violência e falta de respeito e equidade com as mulheres, sem a participação total das mulheres nas questões sociais e políticas da comunidade/país; sem acesso à terra, à água, às sementes e todas as condições de produzir e comercializar a produção das mulheres, com autonomia e liberdade. Como apontou o IX Congresso Brasileiro de Agroecologia (2015), as vozes e sabedoria das mulheres são intrinsicamente ligadas à promoção da vida. O conhecimento das mulheres é formado de forma solidária e coletiva rompendo com a competitividade e a racionalidade, típica da ciência moderna, e a participação da mulher é fundamental para a sociedade, justa e agroecológica que queremos (CARDOSO, 2019, p.146).

Não existe agroecologia sem as mulheres, porém para ter a presença delas é preciso olhar para elas enquanto sujeitos de direitos e de voz. Que têm seus princípios que reafirmam os princípios da Agroecologia como a solidariedade e a coletividade. E na construção dessa sociedade justa e agroecológica que buscam construir, a terra, enquanto território, é uma condição imediata nessa marcha emancipatória ao lado de políticas públicas específicas para as mulheres e jovens do campo e no reconhecimento e valorização do conhecimento popular.

Precisamos da reforma agrária. Precisamos de políticas específicas que empoderem e estimulem a participação das mulheres e dos jovens na construção da agroecologia, o que exige ações afirmativas dirigidas especialmente às mulheres e jovens, especialmente as negras e os negros. Precisamos reconhecer e visibilizar o conhecimento popular, pois a agroecologia como ciência, movimento e prática possui suas bases então conhecimento (CARDOSO, 2019, p.150).

Para tanto, precisamos formar essa juventude, mulheres e povos do campo a partir de uma educação humana, crítica e emancipatória e que tenha como base os princípios e diretrizes da Educação em Agroecologia.

2.3.4 Princípios e Diretrizes da Educação em Agroecologia

Desde de 2004, a Associação Brasileira de Agroecologia - ABA, vêm contribuindo na construção do conhecimento agroecológico, incluindo também nessa discussão o campo da educação em Agroecologia. Os debates indicaram que não havia um consenso sobre como deveria ser esta Educação, permanecendo questões que precisavam ser aprofundadas e amadurecidas. Para discutir essas questões, a ABA-Agroecologia realiza em 2013, o I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia – I SNEA.

Assim, a ABA-Agroecologia, em parceria com o Núcleo de Agroecologia e Campesinato – NAC, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, realizaram em julho de 2013, o I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia – I SNEA, no município de Paulista, Pernambuco, com a participação de 170 educadores, educadoras e estudantes de instituições de ensino, de movimentos sociais e gestores do setor do poder público, envolvidos em experiências de Educação em Agroecologia, de várias regiões do país (ALMEIDA, 2016, p.5).

O Seminário teve como objetivo, promover o aprendizado mútuo, a identificação e ressignificação dos referenciais que orientam experiências concretas de Educação Formal em Agroecologia no país e propiciar um espaço para uma reflexão coletiva sobre os princípios e diretrizes da Educação em Agroecologia. Sobre princípios e diretrizes tiveram o seguinte entendimento: “Aqui entendemos que princípios e diretrizes são orientações para uma tomada de decisão sobre qual caminho seguir visando a realização de uma Educação com enfoque agroecológico comprometida com a construção de um futuro mais sustentável” (ALMEIDA, 2016, p.5).

A síntese dos princípios e diretrizes da Educação em Agroecologia foi organizada em quatro eixos integradores: Princípio da Vida, Princípio da Diversidade, Princípio da Complexidade e Princípio da Transformação. Abaixo apresentamos os princípios e diretrizes extraídos do documento elaborado no I SNEA em 2013.

I- Princípio da Vida: É na natureza onde se reproduzem e se realizam todas as formas de vida, inclusive a dos seres humanos. Esta, portanto, deve ser respeitada integralmente na sua existência e na manutenção e

regeneração de seus ciclos vitais, estruturas, funções e processos evolutivos. Devemos aprender com a natureza a partir da observação das interrelações da diversidade dos seres vivos nos diversos ecossistemas e superar a visão antropocêntrica em direção a uma consciência planetária (ALMEIDA, 2016, p.7).

II- Princípio da Diversidade: O princípio da diversidade se contrapõe às concepções totalizadoras, homogêneas, padronizadoras, universais e excludentes presentes na educação. A diversidade deve ser reconhecida nos diferentes ecossistemas, agroecossistemas e paisagens, na riqueza de bens naturais, nas distintas práticas sociais, saberes (locais e acadêmicos), valores, cultura e formas de organização social e produtiva, que determinam a relação dos seres humanos com a natureza (ALMEIDA, 2016, p.7).

III- Princípio da Complexidade: A realidade é complexa e requer um pensamento também complexo. Desenvolver um pensamento complexo implica fugir da simplificação, da fragmentação, da compartimentação, da hiperespecialização, do dualismo, da certeza e do reducionismo, colocando em prática a religação dos saberes, numa perspectiva transdisciplinar. Implica também reconhecer a multidimensionalidade das coisas, suas relações, associações e interações (ALMEIDA, 2016, p.9).

IV- Princípio da Transformação: A educação deve ser tomada como uma ferramenta de conscientização e libertação das estruturas ideológicas de dominação que sustentam a sociedade hegemônica, para formar profissionais críticos/as e criativos/as, com capacidades para compreender e atuar com autonomia para a promoção da vida e da sustentabilidade do planeta (ALMEIDA, 2016, p.12).

É possível perceber nos princípios da Educação em Agroecologia e da Educação do Campo, possibilidades de articulação entre essas duas importantes categorias para formação da juventude camponesa na construção de processos emancipatórios e transformadores da realidade em que estão inseridos. Essas categorias se fortalecem mutuamente e se aproximam muito em seus princípios, baseados na educação popular e em um projeto de campo baseado na justiça social, dignidade e sustentabilidade da vida.

A educação popular é um princípio fundamental dessas duas categorias, que reconhece e valoriza o saber e a cultura popular e partem da realidade material e concreta da vida dos sujeitos buscando a construção de novos saberes, numa construção coletiva através do diálogo de saberes. Ambas buscam a superação da lógica hegemônica capitalista que se materializou no campo, o agronegócio, e suas contradições nas relações sociais e com a natureza que desumaniza o homem e a mulher e que leva a exaustão os recursos naturais.

Diante do exposto e da importância dessas categorias para a formação da nova geração de camponeses, se faz necessário conhecer essa juventude, estes que darão continuidade a luta e a permanência do território camponês.

2.4 JUVENTUDE CAMPONESA: A CONTINUIDADE DA LUTA E A PERMANÊNCIA DO TERRITÓRIO CAMPONÊS

No Brasil temos 51,3 milhões de jovens, desses 8,6 milhões são jovens camponeses, segundo levantamento realizado pelo último censo do IBGE, em 2010. Este número expressivo da juventude camponesa que corresponde a quase 1/3 da população que vive hoje no campo, tem um papel muito significativo como força de trabalho, na garantia da soberania alimentar, na conservação do nosso patrimônio material e imaterial do campo, na continuidade da luta dos trabalhadores rurais e na permanência do território camponês. Estes jovens representam uma diversidade de formas de reprodução da vida no campo, que se dá em diversos cantos do nosso país, e que é invisibilizada enquanto sujeitos sociais.

Na mensagem de virada do ano para 2020 o secretário-geral da Organização das Nações Unidas-ONU, António Guterres, declarou que a juventude global é atualmente a maior fonte de esperança no mundo, em um cenário de crescentes incertezas e inseguranças (Site Nações Unidas Brasil, 2019). E no campo brasileiro fica cada vez mais evidente a importância deste segmento, porém, estes jovens têm se deparado com muitos desafios para continuar existindo enquanto jovem camponês, entre os quais podemos citar: a falta de acesso à terra e aos recursos, falta de oportunidades de trabalho e renda, falta de acesso as políticas públicas, a falta de identidade cultural, preconceitos e estigmas atribuídos ao jovens do campo, invisibilidade em seus espaços na tomada de decisões, falta de oferta de serviços públicos e uma educação que desconsidera as especificidades do campo, entre outros. E as vozes desses jovens tem ecoado em diversos eventos que tem acontecido pelo país demandando um projeto de campo que gere vida e dignidade para as pessoas, afirmando a Agroecologia como alternativa para promoção da qualidade de vida no meio rural.

2.4.1 Juventudes do Campo

De acordo com o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e a Organização Mundial da Saúde – OMS a faixa etária de 15 a 24 anos de idade é utilizada para classificar a população jovem. Porém, há uma extensa discussão em torno do conceito de juventude e da definição do grupo etário classificado como jovem, não existindo um consenso para a definição sobre juventude.

Weisheimer (2005) ao fazer o mapeamento da produção acadêmica nas universidades brasileiras sobre Juventude Rural, identificou diferentes abordagens utilizadas para conceituar a juventude rural.

Entre as publicações localizadas neste trabalho foram identificadas cinco abordagens utilizadas nas definições conceituais sobre a juventude rural: faixa etária; ciclo da vida; geração; cultura ou modo de vida e ainda representação social. Alguns pesquisadores enfatizam uma dessas abordagens, outros procuram fazer diferentes combinações entre elas. Há ainda aqueles que não se preocupam em estabelecer alguma definição sobre o que entendem por juventude e a tratam como um pressuposto, como se o termo fosse auto-explicativo (WEISHEIMER 2005, p. 20).

Demonstrando assim entre os pesquisadores desta temática a utilização de vários critérios para fazer a definição conceitual do termo ou até mesmo aceitando-o como sendo capaz de ser compreendido sem explicação.

Essa juventude de que estamos falando não é homogênea, diferentes condições de vida e trabalho produziram diferentes situações juvenis no campo: os jovens agricultores familiares, os jovens assalariados rurais, os jovens quilombolas, os jovens extrativistas, os jovens pescadores e os jovens indígenas. Os processos de socialização nos quais os jovens estão inseridos produzem a especificidade da juventude, formando categorias juvenis diversas no campo e assim se percebe que, não existe uma juventude, mais sim, juventudes rurais.

Este posicionamento, categorizar os jovens por sua socialização principal, rompe com as definições de caráter substancialista sobre a juventude, possibilitando construir a categoria analítica de modo relacional, isto é, em termos de sua posição num espaço de relações sociais. Com efeito, a reconstrução sociológica da situação juvenil, com base no processo de socialização, confere maior coerência à

proposta de privilegiar as noções de juventudes e jovens no plural (WEISHEIMER, 2013, p. 26).

Para reconhecer essa diversidade das populações do campo, das águas e das florestas, é preciso olhar para esse espaço de uma forma bastante heterogênea, não só buscando identificá-la mas reconhecer de fato as formas de vida, de luta, de organização camponesa e as diferentes formas de participação social que constroem esse sujeito.

No campo da pesquisa dois aspectos chamam a atenção dos estudiosos da área, a migração e a invisibilidade da juventude rural, como constatou Weisheimer (2005).

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).

Weisheimer (2013), apresentou a continuidade dos mesmos aspectos como influenciadores do debate acerca da juventude camponesa, porém destacou como a migração estava impactando a população rural.

Primeiro, as estatísticas dos processos migratórios demonstraram que o êxodo rural, nas últimas décadas, foi protagonizado principalmente por jovens, entre os quais as mulheres constituíram a maioria. Tal fenômeno contribuiu para um acentuado processo de envelhecimento e masculinização das populações rurais. Outro aspecto, menos explícito, porém não menos importante, tem sido a persistência de uma certa situação de invisibilidade social a que estão submetidos os jovens no meio rural (WEISHEIMER, 2013, p.22).

Além do predomínio juvenil nesse movimento migratório, outra característica importante apresentada é a participação em maior número de jovens do sexo feminino. Esse fenômeno tem gerado o envelhecimento e a masculinização das populações do campo, agravando ainda mais o problema da continuidade do campo por populações jovens, sendo que estes homens não conseguirão gerar descendentes para o sucederem na propriedade da família. Evidenciando assim a importância do papel da sucessão geracional para a continuidade do campo, sendo esta permanência garantida pela passagem a um dos filhos da administração da propriedade familiar.

A continuidade da profissão agrícola depende da reprodução social com base familiar, isso porque a sucessão tende a ser endógena, com pelo menos um filho sucedendo o pai na administração da unidade produtiva, sendo pouco freqüente a adesão a essa atividade por pessoas sem vivência familiar nesse ramo (WEISHEIMER, 2005, p. 27).

A sucessão nas unidades familiares é de extrema importância para a continuidade do campo e a reprodução do modo de vida camponês. O intenso movimento migratório de saída dos jovens do campo terá como consequência milhares de propriedades que não terão sucessão, serão vendidos, ou até mesmo abandonadas. Os jovens agricultores familiares tem um papel estratégico para o desenvolvimento do campo e o fortalecimento da agricultura familiar. Isso reforça a importância deste tema para a Educação do Campo, diante de tantas lutas para garantir o seu território e uma educação que atenda às suas especificidades.

Somado a esses fatores existe ainda a invisibilidade desses sujeitos dentro dos seus espaços de vivência e atuação, não gozando do direito de participar das decisões que impactam na sua vida e no seu futuro. Essa invisibilidade social é definida por Weisheimer (2013) como.

Trata-se, portanto, de uma ação social que implica em não ver o outro, não enxergar sua existência social e tudo que decorre deste fato. Ou seja, por invisibilidade social entendemos todo um processo de não reconhecimento e indiferença em relação a sujeitos subalternos da sociedade. Esta invisibilidade social nega ao outro o direito ao reconhecimento e à identidade social (WEISHEIMER, 2013, p.23).

Isso significa que esses sujeitos estão imperceptíveis em suas relações sociais, não sendo reconhecidos nos seus espaços e suas demandas estarão fora do bojo das discussões, negando a estes o direito de ser reconhecido e também à sua identidade. Este segmento enfrenta a falta de confiança e autonomia dentro das próprias famílias, estas relações sociais são marcadas pela hierarquia e autoridade, principalmente com relação ao sexo feminino, onde o mecanismo de controle e vigilância é ainda maior.

O peso da autoridade paterna no espaço doméstico é reproduzido nas relações de trabalho familiar e na organização do lote. Essa autoridade cria mecanismos de vigilância e controle sobre os jovens através das relações familiares e demais redes sociais, principalmente mulheres, que se estendem para os espaços que frequentam (CASTRO, 2009, p. 193).

Esse comportamento também é observado em espaços coletivos, não permitindo a participação dos jovens nas tomadas de decisões.

Os relatos dos jovens sobre suas participações em reuniões foram marcados pela desqualificação das suas intervenções pelos adultos. São exemplos falas que expressam a falta de espaço para se participar das decisões no âmbito familiar, como: “Ele [pai] não ouve ninguém.” E falas que se referem aos espaços de organização de assentamentos e acampamentos, como “Ninguém ouve os jovens”. Mesmo jovens

lideranças de movimentos sociais reconhecidos nacionalmente afirmaram vivenciar essa relação de subordinação tanto no espaço doméstico, quanto nos espaços de organização (CASTRO, 2009, p.194).

Essa condição de subordinação tem tirado a autonomia e o direito a voz desses jovens de participação política nos espaços onde atuam e na propriedade da família. A renda gerada na propriedade com a participação da sua força de trabalho também não chega até o jovem, e o trabalho das jovens é desvalorizado e são direcionadas ao trabalho doméstico que não gera renda. “Apesar de toda essa exclusão a que estão submetidos, estes não desanimam, contudo, esta exclusão é confrontada por manifestações de organizações de juventude rural, cada vez mais presentes no cenário nacional” (CASTRO, 2009, p.195).

Para Weisheimer (2013), essa invisibilidade se processa também no campo da produção científica quando esses sujeitos não são alvo de reflexões, não tem a sua existência reconhecida ou não são vistos enquanto sujeitos capazes de reflexões: “Particularmente em relação à produção do conhecimento científico, a invisibilidade se processa quando este não abrange tais sujeitos, não reflete sobre eles, não lhes reconhece a existência, e nem lhes atribui capacidade reflexiva” (WEISHEIMER, 2013, p.23). Porém é percebida, embora que lentamente, uma tentativa para superar essa invisibilidade no meio científico.

Ao considerarmos o conjunto da produção acadêmica sobre juventude rural nas duas últimas décadas, verificamos um pequeno crescimento do interesse pelo tema. Os levantamentos bibliográficos realizados por Weisheimer (2005) e Sposito (2009) indicam que se está lentamente processando uma superação desta invisibilidade social (WEISHEIMER, 2013, p.24).

Este mesmo autor, apresenta a juventude rural como um segmento altamente fragilizado de nossa sociedade, invisíveis ao meio acadêmico e ao sistema político, aos quais tem sido negado o acesso ao conjunto de direitos básicos para a constituição de um cidadão, e sendo estes não reconhecidos socialmente como sujeitos de direitos dificilmente conseguiram se tornar pauta nas agendas governamentais.

Entre todos os excluídos e marginalizados de nossa sociedade atual, os jovens que vivem em territórios rurais figuram entre os mais vulneráveis. A invisibilidade social a que estes jovens estão submetidos consiste numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que, dessa forma, eles não se tornam sujeitos de direitos sociais ou alvos de políticas públicas, inviabilizando o

rompimento da própria condição de exclusão (WEISHEIMER, 2013, p.23).

A superação dessa invisibilidade social da juventude rural se dará a partir do reconhecimento das diferenças dentro dessa categoria, contribuindo para a não perpetuação da invisibilidade desta riqueza de modos de vida, e diferentes processos de socialização no campo que produzem diversas categorias juvenis que precisam ser reconhecidas nas suas especificidades. “Superar a invisibilidade das juventudes rurais implica em reconhecer que ela não é simplesmente um elemento da diversidade, mas que contém, ela mesma, toda uma diversidade de tipos sociais” (WEISHEIMER, 2013, p. 26).

Diante desse contexto plural da juventude camponesa, é necessário dar visibilidade a juventude de que trata o presente estudo, os jovens agricultores familiares. Para Weisheimer (2019) a socialização desses jovens no processo de trabalho familiar agrícola é o que determina a sua existência. Através do trabalho familiar, no dia-a-dia das propriedades agrícolas, é que se dá a formação e a capacitação desses jovens para se tornarem agricultores. “E o que deve determinar a sua condição de agricultor não deve ser sua idade, mas sim o saber tratar e manejar a terra. É necessário distinguir a capacidade plena de trabalho da condição social de adulto” (WEISHEIMER, 2019, p.55).

O processo de trabalho na propriedade da família que também é uma unidade produtiva agrícola vai determinar a construção dos saberes, valores e normas ligados à agricultura que serão aprendidos por esse jovem e trarão as experiências que serão adquiridas na sua trajetória de vida. “Diferentemente de outros jovens, sua identidade social se constrói em relação ao trabalho familiar agrícola, o que produz os dilemas e as características diferenciados de sua situação juvenil” (WEISHEIMER, 2019, p. 54). Essa juventude experimenta uma fase da vida onde se apresentam os desafios característicos desse período de mudança para a condição de adultos, além de enfrentar as desigualdades sociais, econômicas e políticas da realidade do campo brasileiro geradas pelo capitalismo: “ Com efeito, estes jovens vivem os dilemas que marcam a transição à vida adulta em meio as contradições e impasses que marcam as dinâmicas de reprodução e dissolução da agricultura familiar sob o capitalismo contemporâneo” (WEISHEIMER, 2019, p.14).

2.4.2 Juventude e a emancipação política

Estes jovens, diante desse cenário, têm se constituído em atores políticos e organizados em movimentos sociais do campo de diversas ordens tem reafirmado a sua identidade e as suas bandeiras de lutas.

Esse jovem rural se apresenta longe do isolamento, dialoga com o mundo globalizado e reafirma sua identidade como trabalhador, camponês, agricultor familiar, acionando diversas estratégias de disputa por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos (CASTRO, 2009, p.183).

Com um número cada vez mais expressivo de eventos e organizações juvenis, que configurou o campo político da juventude, esta juventude organizada politicamente tem pressionado no campo das políticas públicas, mas não só como público-alvo, querem ser também propositores dessas políticas.

Assim, a partir dos anos 2000, observamos uma presença importante no cenário político nacional: a *juventude* como categoria de identificação política. Nesses 15 anos, podemos afirmar que se configura um *campo político da juventude*. (CASTRO, 2011 *apud* CASTRO, 2016, p. 194).

Essa juventude passou a ganhar visibilidade em ações do governo federal com a criação da Secretaria Nacional da Juventude, do Conselho Nacional da Juventude e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Projovem.

De 2005 a 2015, o Brasil experimentou uma década de políticas públicas de juventude. Um esforço nacional a partir, principalmente, de iniciativas do Governo Federal (durante os Governos Lula e Dilma). A construção de uma institucionalidade, implantada pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que criou a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), o Conselho Nacional da Juventude (Conjuve) e instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Projovem, foi um marco para as políticas públicas de juventude (CASTRO, 2016, p.194).

As conferências da juventude se mostraram como importante espaço para dar visibilidade a esse movimento e disputar lugar nas agendas governamentais. Foram realizadas nesse período três conferências nacionais da juventude, com intensa participação das juventudes do campo, das águas e das florestas que foram garantindo o seu espaço e representação ao longo das conferências.

A I Conferência Nacional da Juventude – I CNJ (2008), a II CNJ (2011) e a III CNJ (2015) foram marcadas pela forte presença da juventude rural, indígena, dos povos e comunidades tradicionais,

ainda que o espaço desses segmentos tivesse que ser conquistado, uma vez que a presença de segmentos urbanos, especialmente na I CNJ, foi maioria (CASTRO, 2016, p.195).

A promulgação do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852) em agosto de 2013, principal marco legal das políticas e direitos da juventude brasileira, é outro marco importante para reconhecimento da juventude como sujeito de direitos. Outro passo decisivo foi o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural (2016), que teve como objetivo integrar e articular políticas, programas e ações para a promoção da sucessão rural e a garantia dos direitos da juventude do campo e afirma a centralidade do papel do Estado na condução dessas ações.

É importante destacar a visibilidade que ganha a diversidade da juventude do campo, das águas e das florestas, que ganham identidade política nos movimentos sociais rurais e passam a ser representadas e demandarem suas questões específicas.

Com o avanço dos processos de visibilização da diversidade das populações do campo, das águas e das florestas – cada vez mais presentes como identidades específicas em conselhos de participação social e em outros espaços formais de representação –, as identidades políticas constituídas nos movimentos sociais aparecem de forma mais clara (CASTRO, 2016, p.200).

Porém, apesar de tantas conquistas, uma parcela ainda muito grande da população jovem no campo ainda convive com a falta de autonomia e de escolha quanto a ficar ou sair do campo, pois sem a educação no campo, o acesso à terra e a créditos rurais não conseguiram construir sua autonomia.

Para muitos jovens, viver no *mundo rural*, hoje, ainda significa enfrentar barreiras para sua autonomia e suas possibilidades de escolha. Ou seja, as possibilidades reais de escolarização, acesso à terra e à renda, muito valorizados como caminhos para a construção de autonomia, não estão ao alcance de muitos, mesmo após 14 anos dos governos Lula-Dilma. Apesar dos esforços empreendidos nesse período, muitas dessas demandas não foram atendidas (CASTRO, 2016, p.200).

Não podemos mais falar em fixar os jovens no campo, mas sim de criar condições para que os jovens que querem permanecer permaneçam com a oferta de serviços públicos, condições de moradia, de mobilidade, de geração de renda, de construir a família em um ambiente saudável, criando assim condição de vida no campo e cidadania. E assim, convivemos com as fragilidades na materialização dessas

conquistas, com a falta de políticas permanentes não tendo se concretizado enquanto política de Estado.

Os avanços realizados nos dez anos de políticas públicas de juventude convivem com fragilidades na consolidação dessas conquistas. Muito embora se tenha reconhecido a importância da juventude e da diversidade da juventude brasileira, expressa no Estatuto da Juventude (BRASILO, 2013), isso não se traduziu em políticas perenes para essas juventudes. Assim, ao acompanharmos os avanços das ações realizadas de 2005 a 2015, pelos governos Lula e Dilma, percebemos que apesar das importantes conquistas nos marcos legais, a institucionalidade e as ações de políticas públicas se circunscreveram a esses governos, não tendo se consolidado como políticas de Estado. E, ainda, que a tradução da diversidade da juventude brasileira em ações de governo não se capilarizou nas múltiplas ações do próprio governo federal nesses 10 anos (CASTRO, 2016, p. 205).

É possível observar ainda que a inclusão das agendas dos movimentos sociais do campo nas agendas governamentais ainda está distante, apesar de ser identificado por CASTRO (2016) no primeiro governo Dilma (2011-2014) um avanço dessa agenda com importantes ações piloto e representação política dessa juventude.

Mesmo assim, ao longo dos anos 2011 e 2014, abarcando o primeiro Governo Dilma, observamos o maior avanço nessa agenda, com ações piloto, tais como: linhas específicas em editais de fomento, inclusão digital e economia solidária; cursos de formação; linha específica de Assistência Técnica Rural para jovens, que, embora não tenham expressado um grande alcance em número de jovens atendidos, representaram um importante avanço para a visibilidade desses jovens e fortalecimento de coletivos juvenis. Outro avanço importante foi o espaço de representação política em conselhos de participação social, como o Conselho Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e da Agricultura Familiar, com cadeiras para a juventude rural. Também foi uma gestão que ampliou o diálogo com as juventudes (CASTRO, 2016, p.206).

Porém Castro (2016) faz uma dura crítica aos governos de Lula e Dilma, ao afirmar que a não consolidação de uma política nacional para a juventude rural e a não efetivação do Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural, pode ter interpretações de não priorização da Juventude do Campo nestes governos, mas ainda assim destaca nesses dois governos uma política extremamente importante que marcou a primeira geração de jovens dos movimentos sociais do campo.

No entanto, não foi possível consolidar uma política nacional para a juventude rural, nem mesmo a efetivação do Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural, o que pode significar a não priorização por parte das instâncias dos governos Lula e Dilma desse segmento juvenil. Ainda assim, uma política de extrema relevância impactou

essa primeira geração de *jovens* dos movimentos sociais: a educação do campo (CASTRO, 2016, p. 206).

O governo Temer seguiu sem nenhuma expressão de continuidade das políticas públicas para a juventude rural, cortou bolsas do Programa Bolsa-Permanência de indígenas e quilombolas das universidades federais, comprometendo a continuidade de seus estudos, esvaziou o orçamento do Conselho Nacional da Juventude inviabilizando o seu funcionamento como também a participação da sociedade civil no seu governo entre outros feitos que atingem diretamente a juventude e a sua cidadania.

No atual governo de Bolsonaro a situação consegue ser ainda pior, este se apresenta sem nenhuma política para a Juventude, e quando questionado sobre esta é autor de falas que envergonham o nosso país e causa revolta ler: “Tem que estudar. Primeiro tem que estudar e não esperar que o governo faça por vocês, não. Vocês é que têm que fazer por vocês” (Fala do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro noticiada no site Metrôpoles, em 14 de janeiro de 2020). E ao final do diálogo salienta que o trabalho do governo nessa área será somente “não atrapalhar”. Diante de tamanha asneira, não é difícil perceber quanto retrocesso viverá a juventude diante deste governo. E a importância da formação desses jovens em suas bases para continuarmos sendo resistência frente a esse governo e promover a luta por direitos já conquistados.

Outra violência sofrida pelo jovem trabalhador no atual governo, foi sua exclusão do programa para pagamento de benefício na atual pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus. O Auxílio Emergencial do Governo Federal, um benefício financeiro destinado aos trabalhadores com objetivo de fornecer proteção emergencial no período de enfrentamento à crise causada pela pandemia do Coronavírus, estava disponível apenas para maiores de 18 anos de idade, excluindo dessa maneira o jovem trabalhador com idade inferior.

Assim, historicamente é possível ver a não priorização da Juventude do campo na agenda governamental nos governos do partido dos trabalhadores, sendo alvo de políticas públicas são insuficientes. E a total invisibilidade da juventude para o atual governo.

2.4.3 Agroecologia: uma agenda dos movimentos sociais das Juventudes

As juventudes do campo, das águas e das florestas tem se constituído enquanto sujeitos políticos, e nos últimos 15 anos, organizados em movimentos sociais tem forjado uma luta para garantir as condições de permanência no seu território, com qualidade de vida e cidadania.

Existe uma geração de jovens organizados nos movimentos sociais sindicais, extrativistas, camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e pescadores que luta pela permanência da juventude de uma forma articulada com a mobilização por um desenvolvimento rural justo, inclusivo e sustentável, social e ambientalmente (CASTRO *et.al.*, 2017, p.295).

A permanência dessas juventudes no campo, pode significar a garantia da soberania e da segurança alimentar do nosso país, a continuidade da agricultura familiar, a conservação do patrimônio cultural e tradições nas comunidades camponesas, indígenas e tradicionais.

A agricultura familiar é quem alimenta a população brasileira, e ela tem disputado a produção de alimento de forma agroecológica. A agricultura familiar camponesa responde pela totalidade da produção agroecológica brasileira. Segundo Castro *et.al.* (2017), a produção de alimentos no Brasil depende fortemente da agricultura familiar camponesa, sendo esta responsável pela maior parte da produção de mandioca, feijões, leite de vaca, suínos e por parte importante da produção de milho, arroz, café, trigo e ovos que são consumidos pelas famílias brasileiras.

E o jovem é a possibilidade de reprodução desse modelo que produz alimento saudáveis, que tem uma relação com a natureza, que conserva os recursos naturais. Este modelo que traz o conhecimento da agricultura familiar camponesa e das comunidades tradicionais e indígenas. E a continuidade dessa missão pelos jovens é que vai garantir a segurança alimentar do nosso país: “ Termos gerações se sucedendo nessa missão é central para garantirmos a segurança alimentar que o Brasil vem conquistando” (CASTRO *et.al.*, 2017, p.297).

E assim, a Agroecologia tem se tornado agenda prioritária para as juventudes, ao lado de temas bastante relevantes como a terra e a Educação do Campo. “É nesse contexto que a agroecologia e a produção orgânica também se tornam visíveis como agenda prioritária da juventude, ao lado da Educação do Campo, da geração de renda e

do acesso à terra” (CASTRO et. al. 2017, p.295). Assim, esse segmento nos diversos espaços de participação social e política tem pautado a Agroecologia como modelo de desenvolvimento rural sustentável do seu território: “Pode-se afirmar que a juventude aparece como um segmento que abraçou a agenda da agroecologia como central nas suas pautas de reivindicação” (CASTRO et.al., 2017, p.302).

E diante da crise ambiental instalada pelo capitalismo voraz que demanda cada vez mais recursos e terras, só é possível pensar na continuidade de vida no campo a partir dessas duas categorias, juventude e agroecologia.

São tendências que extrapolam o campo nacional, uma vez que pensar a agroecologia e sua importância, assim como pensar a juventude e sua sucessão no campo, matas e florestas, faz parte das novas diretrizes de um mundo que tem os seus recursos naturais caminhando para o saturamento (CASTRO et.al., 2017, p. 317).

E para ter essas duas importantes categorias presentes no campo, que garantirão a continuidade da vida, da produção de alimentos saudáveis e do território camponês, se faz necessária a reforma agrária e uma política agrícola centrada na agricultura camponesa com base agroecológica e na juventude, e a garantia das condições ampliadas de vida para que o jovem permaneça no campo, se assim o quiser.

A juventude é indispensável para a continuidade do território camponês e a garantia da nossa segurança alimentar, diante da constante ameaça deste território pelo avanço do agronegócio demandando cada vez mais terra para produção de *comodities* agrícolas, ou seja, produção de mercadoria e não de alimento. A continuidade da luta dos trabalhadores rurais também é materializada no jovem camponês. E assim, entendendo a importância da continuidade da luta e da permanência do território camponês, na perspectiva do campo enquanto espaço de vida, com comunidades, com a produção de alimentos saudáveis, com relações sociais humanas e justas, enquanto produtor de cultura e com dignidade e justiça social, é imprescindível a formação em Agroecologia para a Juventude Camponesa em Amargosa, diante da importância deste tema. As trilhas dos caminhos que serão percorridos nessa marcha serão apresentadas no próximo capítulo.

3. TRILHAS DOS CAMINHOS QUE SERÃO PERCORRIDOS NESSA MARCHA

A partir do entendimento de que a Educação do Campo e a Agroecologia são categorias-chave para a formação de jovens camponeses no cenário atual do campo brasileiro, esta pesquisa busca contribuir na construção de uma metodologia que dialogue com a juventude camponesa promovendo a formação crítica, reflexiva, política e emancipadora, buscando a reafirmação de conceitos teóricos da Educação do Campo na perspectiva agroecológica e que garanta a (re)construção da identidade camponesa e a afirmação da militância.

Esta formação se constituirá em um importante espaço para a juventude camponesa de Amargosa, tanto de resistência às tentativas de apagamento do campesinato, como de aprimoramento de práticas produtivas, organizativas e socioculturais que fortaleçam as lutas camponesas e seus projetos a partir das reflexões e troca de saberes coletivas na perspectiva do confronto ao projeto de desenvolvimento agrário hegemônico.

O território camponês aqui é compreendido enquanto espaços produtores de proposições, metodologias e conceitos capazes de oferecer elementos para o fortalecimento da luta e para a construção de uma nova matriz tecnológica de produção, sendo assim a comunidade participará ativamente de todo o processo formativo.

3.1. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A construção da formação em Educação do Campo e Agroecologia para a Juventude Camponesa de Amargosa seguirá uma abordagem qualitativa. Para Ludke (1986) esta é uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, que dá conta de responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional. Na abordagem qualitativa a realidade, enquanto construção social, para ser compreendida deve ser analisada sob diversos aspectos que a compreendem e que se relacionam em um contexto.

[...] para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar

relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico (ALVES, 1991, p.55).

Nessa abordagem é importante a imersão do pesquisador no contexto que se estuda, e sua interação com os sujeitos e significados que atribuem ao fenômeno estudado, o que permite ao pesquisador ajustar o seu foco de pesquisa durante a investigação resultando na produção de dados altamente descritivos e interpretados criticamente.

A pesquisa em educação tem uma abordagem qualitativa, pois se dá de forma a compreender o fenômeno educativo, de forma holística, buscando analisar a realidade nos seus mais diversos aspectos que envolva o fenômeno estudado.

[...] caracterizamos a pesquisa em educação como essencialmente qualitativa porque, na interpretação dos fenômenos educativos, preocupamo-nos em explorar as ações educativas desvelando uma realidade diversa, dinâmica, complexa e específica com o objetivo de compreender a realidade educativa da forma mais complexa e abrangente possível. Nesse sentido, essa realidade não pode ser somente quantificável: é preciso buscar, para a sua interpretação, a totalidade, entendida como complexidade, do fenômeno social e humano; é preciso buscar as “qualidades” dos processos educativos para compreendê-los (TOZONI-REIS, 2008, p.159).

Diante de uma compreensão complexa e abrangente da realidade investigada, esta não pode ser apenas quantificada na forma de números, mas para a sua interpretação se faz necessário entender a complexidade das relações sociais e ambientais na qual está imersa.

A construção dessa metodologia de formação da Juventude camponesa se justifica através do uso de uma abordagem qualitativa, pois entendendo que a pesquisa em Educação do Campo e Agroecologia é pesquisa em educação e que esta tem como finalidade compreender os diversos elementos do fenômeno estudado de uma forma mais abrangente e complexa possível, ao invés de se limitar apenas a uma descrição ou a quantificá-lo.

Dentro da abordagem qualitativa, a Pesquisa participante nos apresenta a possibilidade de no processo de conhecer a realidade produzir também sua transformação, baseado na partilha e participação social. E assim, como afirma Brandão (2006) colocar o conhecimento social, obtido através de procedimentos científicos, a serviço de alguma forma de ação social transformadora.

A pesquisa participante nasce da necessidade de conhecer e estudar os problemas da população envolvida, na perspectiva de se integrar a ela para conhecer e estudar suas demandas e problemas, essa modalidade de pesquisa surge na América Latina nos anos de 1970, com os movimentos sociais populares.

Reconhecemos a gestação de uma "tradição latino-americana", a partir das experiências pioneiras de Orlando Fals Borda e de Paulo Freire. Essa tradição de pesquisa participante somente pode ser compreendida em suas origens e em sua atualidade, quando referenciada aos contextos sociais e políticos dos tempos de sua instauração na América Latina, entre os anos 70 e 80. Ela aproveitou bastante das tradições européia e norte-americana, mas possui características peculiares, a começar por sua vinculação histórica com os movimentos sociais populares e com seus projetos sociais de transformação social emancipatória (BRANDÃO, 2006, p.21).

É possível perceber nesta modalidade de pesquisa um forte vínculo com a educação popular, pensada por Paulo Freire. Assim Brandão (2006) traz observações a respeito da cientificidade da pesquisa participante e a da educação popular como ferramenta, assumindo a educação enquanto ato político.

A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber, e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (BRANDÃO, 2006, p.42).

Essa metodologia de pesquisa quis dissolver a construção de uma hierarquia entre os pesquisadores e o povo, que criava um distanciamento do pesquisador com o objeto pesquisado:

Permanecia sempre presente, mesmo quando eram melhores as intenções, uma persistente divisão entre sujeitos da pesquisa e objetos de pesquisa. Entre quem pesquisa e quem é pesquisado; entre quem gera conhecimento e quem dá ao outro mais conhecimento, ao outorgar a ele o saber de si mesmo (como vida e representação tradicional da vida) para ser transformado em conhecimento científico sobre um outro (BRANDÃO, 2006, p.12).

Para Brandão (2006), a pesquisa participante pretende ser um passo a frente nesta questão.

Um difícil, precário e frágil passo, mas um passo que inaugura um caminhar indispensável. Indispensável porque não mais o andar solitário de quem sabe para si, mesmo que também para ajudar a um

outro, mas o andar coletivo de quem descobre que todo o saber que não se abre a ser uma vivência de partilha é um saber não-confiável, porque suas motivações podem ser pouco verdadeiras em um sentido humano, mesmo que suas descobertas sejam corretas e inovadoras, desde um ponto de vista científico (BRANDÃO, 2006, p.12).

Nesta modalidade de pesquisa a comunidade participa na análise de sua própria realidade e o pesquisador participa ativamente da pesquisa e do dia-a-dia da comunidade. Assim, a Pesquisa Participante é uma importante ferramenta para a Agroecologia e a Educação do Campo, uma vez que pressupõe um enfoque sistêmico a partir da problematização da realidade e a proposição e resolução dos problemas identificados juntamente com a comunidade, produzindo conhecimento para a transformação social.

Molina *et al.* (2014) ao analisar diversas experiências de formação em Agroecologia com os preceitos da Educação do Campo, destacou 3 princípios para a construção de metodologias-didáticas: a problematização da realidade dos educandos, o aprofundamento das problemáticas identificadas e a proposição e resolução dos problemas identificados.

Percebe-se dessa maneira que pelo menos três elementos são fundamentais na construção de uma organização didático-metodológica que leve em conta os princípios epistemológicos da Educação do Campo e Agroecologia: a) **Problematização da realidade dos educandos**, no sentido de resgatar, sistematizar e valorizar os espaços de vida como possibilidades de produção de conhecimento significativo. A Alternância Pedagógica e a realização de análise-diagnóstico dos sistemas agrários são fundamentais para esse momento, especialmente visando tornar a comunidade rural como um espaço de pesquisa-trabalho, refletindo a respeito de aspectos concretos e reais da vida dos educandos. b) **Aprofundamento das problemáticas identificadas**, mobilizando os conhecimentos técnico-científicos para contribuir com a resolução dos problemas encontrados nas comunidades rurais e/ou outros espaços de problematização (as próprias instituições de ensino, por exemplo). A mobilização e a produção de conhecimentos com enfoque agroecológico são centrais para evitar a superficialidade das reflexões e proposição de soluções generalistas aos problemas identificados. c) **Proposição e resolução dos problemas identificados**, articulando docentes, educandos, movimentos sociais e camponeses para encontrar novas formas de produzir conhecimentos e superar as dificuldades enfrentadas, seja no campo produtivo ou no campo organizativo. A experimentação participativa nas comunidades, desenvolvendo iniciativas com base nos princípios agroecológicos pode ser um importante catalisador do fortalecimento das relações entre instituições de ensino, movimentos sociais, instituições de assessoria e camponeses. A implantação de unidades de experimentação com enfoque agroecológico e/ou envolvimento com políticas públicas podem fortalecer os cursos a

partir da dimensão político-organizativa (MOLINA *et al.*, 2014, p.282 grifos nosso).

Assim, esta educação deve partir da realidade concreta dos estudantes do campo que se dá a partir das contradições e tensões presente nos territórios rurais, promovendo uma mudança socioecológica dos ecossistemas. Souza (2017) apresenta como ponto fundamental nessa construção metodológica a incorporação da realidade socioecológica dos camponeses no ensino, garantindo a participação ativa dos camponeses no seu território.

Pensar uma pedagogia da transformação socioecológica – além dos diagnósticos da realidade agrária e das reflexões sem ações concretas na realidade, e com uma participação ativa dos camponeses do território – é imprescindível. Fortalecer os princípios da vida, da diversidade, da complexidade e da transformação é essencial (SOUZA, 2017, p.32).

Práticas agroecológicas são muito importantes, mas não podemos abrir mão do debate das tensões e contradições presentes no campo e discutir a materialidade sobre a qual a vida se sustenta e se organiza no campo, buscando um horizonte maior que uma discussão técnica, buscando a superação de um projeto histórico de lógica capitalista e a transformação dos processos de produção do conhecimento, valorizando os saberes dos sujeitos camponeses e a formação de sujeitos auto-organizados para a intervenção e transformação da realidade. “Sem um pensamento crítico e dialético não há como entender e pôr em prática a agroecologia, nem organizar processos efetivos de transformação social” (CALDART, 2017, p.10).

Souza (2017) afirma também a necessidade de um processo crítico e transformador na construção dos conhecimentos agroecológicos: A adoção de uma educação crítica e transformadora também é buscada como estratégia central.

A formação da Juventude Camponesa em Agroecologia no município de Amargosa, seguiu essas premissas básicas que Molina *et al.* (2014) e Souza (2017) preconizam, e seguindo os princípios da Educação do Campo e da Educação em Agroecologia. A mesma acontecerá a partir de Encontros temáticos no tempo-escola, com carga horária de 3h por encontro, e atividades para executarem junto as suas comunidades no tempo-comunidade. Dessa forma, o uso da alternância será utilizada como uma estratégia de operacionalizar a pesquisa participante, embora a escola não funcione em regime de alternância. Para essa metodologia, a alternância do tempo-

escola e tempo-comunidade é fundamental para proporcionar a estes estudantes relacionar os conteúdos do tempo-escola a vida concreta das comunidades de origem.

A formação foi pensada em 3 momentos: Problematização da realidade dos educandos, Aprofundamento das problemáticas identificadas e Proposição e resolução dos problemas identificados. “Porque é sempre necessário partir de onde nos encontramos e da análise das condições objetivas que temos para agir” (CALDART, 2017, p.14). A problematização da realidade dos educandos, utilizará seus espaços de vida como base da produção do seu conhecimento, resgatando e valorizando o seu território enquanto possibilidade de produção de um conhecimento significativo. O diagnóstico será um instrumento presente no fazer formativo, e a alternância é de cunho fundamental para a realização deste junto a sua comunidade, permitindo o diagnóstico e a análises da realidade em que estão inseridos. Utilizando a pesquisa, princípio formativo na relação com o mundo do trabalho como prática educativa, como bem afirmou Demo (2005), é preciso observar as condições objetivas e subjetivas da realidade, e isso se dá através da pesquisa.

Freire (2011) também coloca que é a partir de sua realidade concreta e de suas demandas que poderemos organizar a ação política: “Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2011, p.119).

E assim ao colocar aos educandos a sua realidade como problema, o desafiar e lhe exigir respostas, não apenas no nível intelectual, mas também no nível da ação: “O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2011, p.120).

Para Paulo Freire a ação educativa e política não pode abrir mão do conhecimento crítico da realidade: “A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto” (FREIRE, 2011, p.120).

Utilizamos nessa etapa o Inventário da realidade, a partir de uma adaptação do guia metodológico para uso nas escolas do campo, discutido no Seminário Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo e desenvolvido por Roseli Caldart e com a

colaboração de diversos autores (ANEXO 1). A partir das contribuições da banca de qualificação, redefinimos a utilização do Inventário da Realidade trabalhando com quatro dimensões: 1- Recursos Naturais: (re)conhecendo a biodiversidade; 2- Pessoas / famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais; 3- Produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias e 4- Formas de trabalho e sua organização. Foi inserido também no inventário algumas questões iniciais que nos permitiriam uma compreensão da comunidade.

Os resultados coletados pelos estudantes em sua comunidade foram socializados na escola e permitiu um olhar mais profundo para dentro de seu contexto social e ambiental, a partir de um caráter crítico, dialógico e problematizador das discussões, possibilitando a tomada de decisão coletiva para os próximos passos da formação. Esse movimento possibilita que os principais problemas, aspirações e potencialidades do meio em que o estudante está inserido sejam trazidas para escola, para serem aprofundadas cientificamente.

A partir das discussões realizadas com os grupos formados na turma, as problemáticas identificadas a serem resolvidas, foram problematizadas e refletidas a partir da mobilização dos conhecimentos técnico-científicos para contribuir na resolução dos problemas encontrados nas comunidades.

Para Molina (2014), nesse momento a mobilização e a produção de conhecimentos com enfoque agroecológico são centrais para garantir a análise e reflexões que gerem soluções concretas para os problemas identificados.

A partir dos problemas identificados nas realidades dos educandos, será criada parcerias com profissionais e instituições que atuem na perspectiva agroecológica para a formação que nos levará a construção das diversas propostas para resolução dos problemas encontrados. Com o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas em Agroecologia para os educandos, a exemplo de oficinas, palestras, visita técnica, aula de campo e outros a depender dos problemas que se apresentarem.

Tendo como ponto de partida nessa fase, os problemas identificados nas comunidades, os estudantes irão buscar a partir do conhecimento agroecológico propostas de atuação na comunidade. Nessa fase de proposição e resolução, a articulação entre o docente, educandos, camponeses e instituições que atuam na comunidade é importante na construção do conhecimento e na superação das dificuldades. Para Molina (2014) o desenvolvimento de iniciativas com base nos

princípios agroecológicos é importante para o desenvolvimento da comunidade e no fortalecimento das relações dentro da comunidade e com as diversas instituições que atuam nela. É preciso destacar aqui que essa proposta está sendo realizada no Colégio em que eu leciono, e esta proposta está adaptada ao meu trabalho. O Colégio Pedro Calmon foi escolhido porque atuo neste estabelecimento de ensino e conheço os estudantes e a dinâmica da escola o que me favoreceu na condução da proposta da pesquisa-participante, pois a partir dessa aproximação com a escola tive uma escuta mais sensível no processo por estar envolvida, enquanto educadora e pesquisadora, e das demandas que surgiam deles. Foi possível desta maneira conseguir contornar alguns problemas com o cronograma de execução da formação.

O objeto desse plano de trabalho é o processo de formação da juventude camponesa em Agroecologia, através de uma proposta baseada em princípios da Educação do Campo e da Agroecologia. A pesquisa se dará no Colégio Estadual Pedro Calmon, e como esta é uma proposta piloto e a pesquisa nos exige um maior rigor no acompanhamento das atividades, escolheremos uma das cinco turmas do 1º ano do Ensino Médio Integral que leciono. Fizemos a caracterização das turmas para nos auxiliar no processo de escolha (Tabela 1).

Tabela 1. Caracterização das turmas de 1º ano do CEPC.

Turma	Nº de estudantes	Nº de estudantes do Campo	Nº de comunidades rurais envolvidas?
1	31	1	1
2	27	11	9
3	36	14	10
4	17	5	5
5	32	5	5

Fonte: Levantamento realizado nas turmas pela autora, 2019.

A turma 1 possui apenas uma comunidade representada, a turma 2 possui nove comunidades representadas, a turma 3 possui é a maior em representatividade das comunidades rurais do município com 14 estudantes de 10 comunidades diferentes, a turma 4 possui 5 estudantes da zona rural que vivem em 5 comunidades e por fim a turma 5 com também 5 estudantes do campo e 5 comunidades rurais representadas. A

turma com maior número de comunidades rurais envolvidas é a turma 3, um outro critério que foi considerado também foi a proximidade entre as comunidades envolvidas, portanto foi essa a turma escolhida.

Na proposta inicial tínhamos organizado para que a formação acontecesse no período de 01 de setembro a 31 de outubro, em dez encontros. Como apresentado abaixo:

Proposta de Cronograma de Execução do Projeto de Formação em Educação do Campo e Agroecologia da Juventude Camponesa no Município de Amargosa-BA.

Período: 01 de setembro a 31 de outubro de 2019.

- 1º Encontro formativo: Apresentação do projeto.
- 2º Encontro formativo: Construção do Diagnóstico.
- 3º Encontro formativo: Análise e discussão do Diagnóstico.
- 4º Encontro formativo: Agroecologia - Temática do problema.
- 5º Encontro formativo: Agroecologia - Temática do problema.
- 6º Encontro formativo: Agroecologia - Temática do problema.
- 7º Encontro formativo: Elaboração da Proposta de Intervenção.
- 8º Encontro formativo: Elaboração da Proposta de Intervenção.
- 9º Encontro formativo: Discussão e Análise da Proposta de Intervenção.
- 10º Encontro formativo: Sistematização e Avaliação da Formação.

Com encontros formativos a cada semana e com carga horária total de 60 horas, sendo 30 horas no tempo escola e 30 horas no tempo comunidade.

Porém tivemos problemas para a execução deste cronograma, pois esta formação foi pensada para ser realizado no turno integral e a escola teve suas aulas no turno integral suspensas em setembro, por conta da suspensão da entrega dos itens da produção do almoço destes estudantes e só retornou em outubro quando foi possível dar início as atividades da proposta de formação no dia 23/10/2019.

Com o tempo reduzido repensamos a formação para acontecer em 8 encontros e aconteceram da seguinte forma:

Organização dos Encontros:

1º Encontro formativo (23/10/19):

- Apresentação da proposta de formação à turma;
- Formação dos grupos de trabalho por comunidades;
- Aplicação do questionário diagnóstico.

2º Encontro formativo (25/10/19):

- Discussão inicial sobre Agroecologia: apresentação de slides, música e vídeo;
- Inventário da realidade: Explicação e socialização;
- Diário Coletivo: distribuição entre os grupos.

3º Encontro formativo (30/10/19):

- Orientação para toda turma sobre o levantamento dos dados nas comunidades para realização do inventário da realidade;
 - Discussões e orientações em cada grupo;
 - Esclarecimento de dúvidas sobre o diário coletivo.
- * Nessa semana o turno integral não funcionou por conta da entrega dos itens da merenda que não foram suficientes na primeira remessa. Utilizei a aula do turno matutino para realização do encontro.

4º Encontro formativo (06/11/19):

- Análise e discussão do Diagnóstico realizado com os grupos que conseguiram concluir;
- Acompanhamento dos grupos que tiveram dificuldade de realizar o inventário e estavam em execução.

5º Encontro formativo (13/11/19):

- Análise e discussão do Inventário realizado com toda a turma;
- Construção do quadro de problemas e propostas de ação coma a turma.

O que ainda precisa ser realizado?

6º Encontro formativo

- Retomada das discussões anteriores realizadas com as turmas;
- Construção da Proposta de Intervenção pensadas pelos estudantes para as comunidades escolhidas para a intervenção;

7º Encontro formativo

- Realização da Proposta de Intervenção;

8º Encontro formativo

- Discussão e Análise da Proposta de Intervenção;
- Avaliação da Formação.

No quinto encontro, em 13 de novembro de 2019, em comum acordo com a turma, decidimos suspender a atividade do projeto naquele ano por conta da chegada do

final do ano letivo e o choque dos dias dos nossos encontros com atividades e eventos da escola que eles precisavam estar presentes. Porém combinamos o retorno das atividades no ano letivo de 2020. Com o retorno do ano letivo em 2020 fomos surpreendidos com a Pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), e com a suspensão das aulas pelo Governo do Estado através do Decreto Nº 19.586 que determinou a suspensão das aulas em unidades de ensino públicas e particulares da Bahia a partir do dia 19 de março de 2020, com o objetivo de conter a disseminação no novo Coronavírus. Sendo este decreto prorrogado por diversas vezes mantendo assim a suspensão das aulas no Estado.

Durante a formação os temas foram trabalhados através de metodologias participativas buscando a formação emancipatória e política dos estudantes.

Cada grupo recebeu um caderno que se constituiu em um diário coletivo de campo para o tempo comunidade do grupo, para registros que garantiram a memória do processo vivido. Nesses diários poderiam fazer registros criativos e coloridos como desenhos, ou colocar suas impressões sobre a formação, sobre o seu lugar, colocar registros fotográficos, depoimentos, nomes das pessoas, lugares e sentimentos. O grupo foi livre para qualquer tipo de registro no diário que acharam pertinente, inclusive para decorá-lo.

Os sujeitos envolvidos, na formação em Educação do Campo e Agroecologia, construíram uma proposta de intervenção a partir das problemáticas identificadas nas comunidades de cada grupo para serem desenvolvidas nas mesmas (Figura 1).

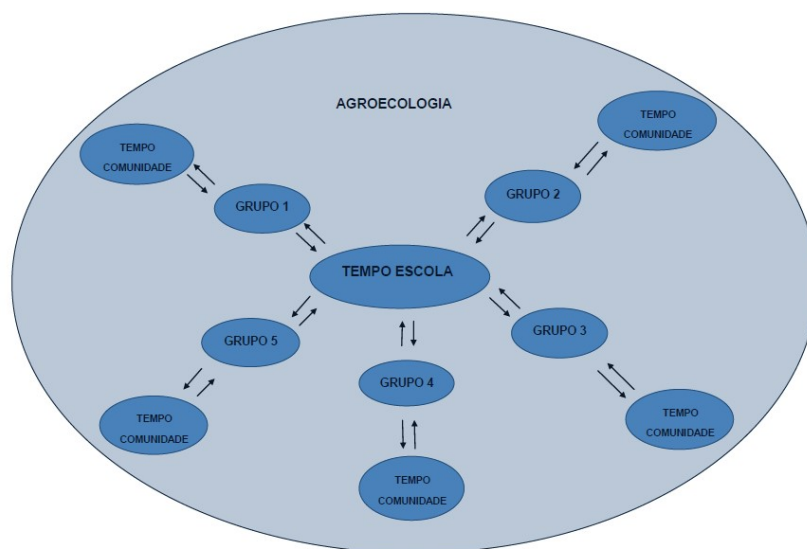


Figura 1: Desenho da pesquisa.

A proposta é construir as intervenções desse projeto de formação coletivamente, buscando fortalecer os vínculos com a própria comunidade e com os possíveis parceiros, como Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais-STTR, Diretoria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente, UFRB e demais entidades que atuem nas comunidades envolvidas.

Este projeto, está cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão- PROEXT da Universidade Federal da Bahia. Assim efetivamos a formação da Juventude Camponesa no Campo de Amargosa em Agroecologia e Educação do Campo, enquanto Extensão da UFRB por meio deste projeto, cumprindo o papel da extensão universitária que é estabelecer a comunicação entre a Universidade e a sociedade buscando a produção do conhecimento e concretizando assim o diálogo entre as atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa, através de processos ativos de formação. Todos os envolvidos na formação terão a certificação da PROEXT de participação.

Todos os estudantes aceitaram e demonstravam muita empolgação em participar desta proposta, e formalizaram o aceite em participar através da assinatura destes e dos seus responsáveis em dois documentos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (destinado aos menores de idade), por tratar-se de menores de idade, além do menor assinar o Termo de Assentimento foi necessário o responsável pelo menor assinar o TCLE da pesquisa;

4. A PRÁXIS DA AGROECOLOGIA DESENVOLVIDA PELA JUVENTUDE CAMPONESA EM AMARGOSA.

4.1 A JUVENTUDE CAMPONESA EM AMARGOSA.

Quem são os jovens que buscamos contribuir com essa formação em agroecologia? A turma escolhida para desenvolver a proposta de formação em Agroecologia é composta por 34 estudantes, destes 13 residem no campo e 21 residem na sede do município, existindo um predomínio de estudantes do sexo feminino em ambas as origens (Tabela 02). Esses estudantes estão na faixa etária de 15 a 17 anos, e são considerados jovens pelo Estatuto da Juventude.

Tabela 02. Perfil dos estudantes que participaram da Formação em Agroecologia.

Residência	Número de estudantes		Total
	Masculino	Feminino	
Campo	2	11	13
Cidade	6	15	21
Total	8	26	34

Fonte: Produção da autora, 2019.

Os estudantes da nossa pesquisa, oriundos do campo, são de diversas comunidades camponesas do município de Amargosa, são elas: Baetinga, Barra de Acajú, Corta-Mão, Assa Peixe, Patioba, Cambaúba, Pau Ferro e Itachama. Estes estudantes são desterritorializados toda manhã e chegam a percorrer até 39 km no percurso de ida e volta para o colégio, que fica na sede do município. Alguns estudantes da nossa escola chegam a enfrentar diariamente 60 km para ter acesso à escolarização. Durante o desenvolvimento da pesquisa ficou evidente as condições de cansaço e sono que estes estudantes apresentam no turno da tarde, essa quilometragem diária é percorrida em estrada de chão, que sem as condições de manutenção adequadas determina um deslocamento cansativo e com um gasto maior de tempo. Para algumas comunidades rurais do município, o horário de saída do ônibus chega a ser às 5h40min da manhã, as mais próximas às 6h20min, para chegar ao colégio no horário de início das aulas às 7h20min.

Observou-se, também, um problema recorrente na escola que é a ausência de estudantes do campo após chuvas fortes, pois muitos ônibus não conseguem realizar o

percurso pelas condições da estrada, o que determina a exclusão destes estudantes das aulas, e conseqüentemente terá influência no seu desempenho estudantil. Em uma reunião pedagógica da escola apresentei essas questões para que todos os professores tivessem ciência das condições desfavoráveis a que estão submetidos os nossos estudantes que vivem no campo no seu processo de aprendizagem.

No início do levantamento do perfil da turma descobrimos uma estudante da turma que é do município de Laje, da comunidade de Boa Vista, que faz divisa com a cidade de Amargosa. A estudante relatou ser mais próximo estudar em Amargosa do que na sede do município ao qual pertence. Para estudar em Laje ela enfrentaria diariamente uma distância de 20 km e passaria por outra cidade o que deixaria o percurso mais demorado e cansativo e por isso optou por estudar no município de Amargosa percorrendo apenas 16 km.

Outra situação que vivenciamos nesse processo de conhecer a turma, foi uma estudante que havia migrado para a cidade no início do ano letivo de 2019 e quando perguntada de que comunidade veio, não sabia responder o nome da comunidade onde morava e se referia ao lugar que morou como “a fazenda”, buscamos essa informação com sua mãe. Esse fato demonstra falta de pertencimento a comunidade que vivia e fragilidades na construção de sua identidade camponesa.

Os estudantes que moram na sede do município, são de diversos bairros como: Catiara, Alto da Bela Vista, São José, Rodão, Urbis 1, Santa Rita e São Roque. Apesar de estarem na cidade, estes bairros não são tão urbanos quanto se pensa. Devido a expansão da área urbana do município ao longo dos últimos anos esses locais foram ganhando contextos urbanos com a construção de loteamentos nas áreas onde eram sítios e fazendas, de casas, porém ainda é visível características do campo, como a presença de vegetações em áreas onde foram abandonadas as atividades agrícolas, pastos, estradas de chão, atividades como criação de animais e cultivo de hortaliças. Assim, esses bairros são marcados por paisagens rurais no meio dito urbano de Amargosa.

Para iniciarmos a formação, aplicamos um questionário diagnóstico (APÊNDICE) buscando apreciar os conhecimentos que esses jovens traziam e suas percepções sobre alguns temas relacionados a essa formação e sua realidade. Quando estes jovens foram perguntados sobre o que é Agroecologia no questionário, muitos deles já colocavam oralmente a dificuldade que tinham em responder a essa questão,

pois não sabiam do que se tratava, e esta foi uma dificuldade geral apresentada pela turma. Essa foi uma questão aberta e para melhor analisar as respostas organizei-as em cinco categorias de análise que foram possíveis estabelecer. Desta forma, os dados demonstraram que 50% da turma afirmaram não saber do que se tratava, 32,35% acreditam ser algo relacionado ao estudo ou trabalho no campo, 11,76% definiram como estudo da agricultura ou agropecuária, 2,94% como preservação do meio ambiente e 2,94% como pesquisa em uma comunidade (Gráfico 1).

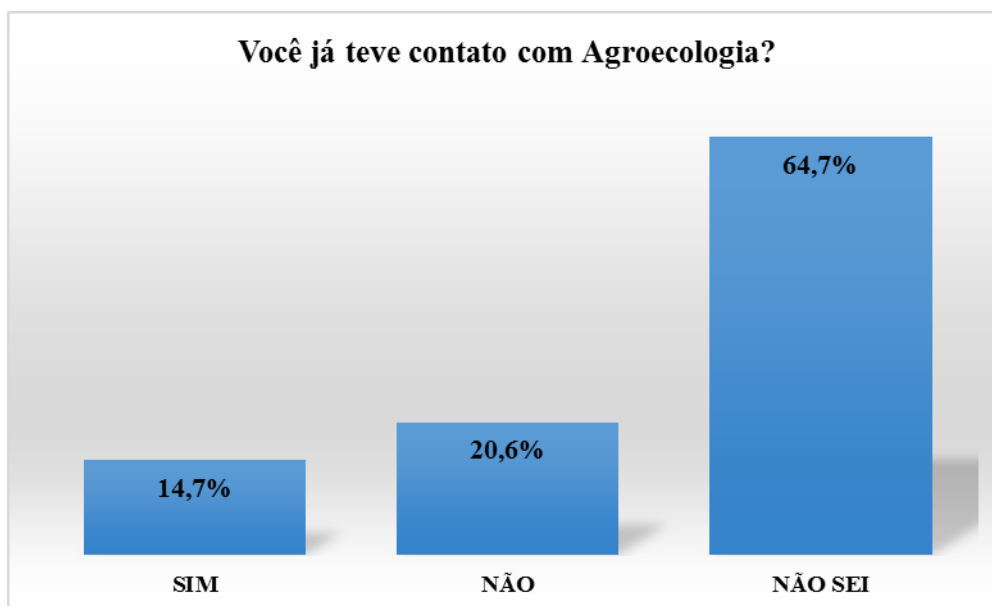
Gráfico 1. Percepções dos educandos sobre a Agroecologia.



Fonte: Produção da autora, 2019.

De forma explícita esses dados nos revelam a necessidade da formação nessa temática para estes jovens camponeses, com 50% destes não sabendo do que se trata esta temática, sendo esta uma temática cara e importante para contribuir com o fortalecimento e resistência da juventude camponesa. Não obstante, quando foram questionados se já tiveram contato com a Agroecologia, 64,7% afirmaram não saber responder a essa questão, enquanto 20,58% disseram não ter contato e apenas 14,70% responderam que tiveram contato com esta temática (Gráfico 2).

Gráfico 2. Contato dos educandos sobre a Agroecologia.

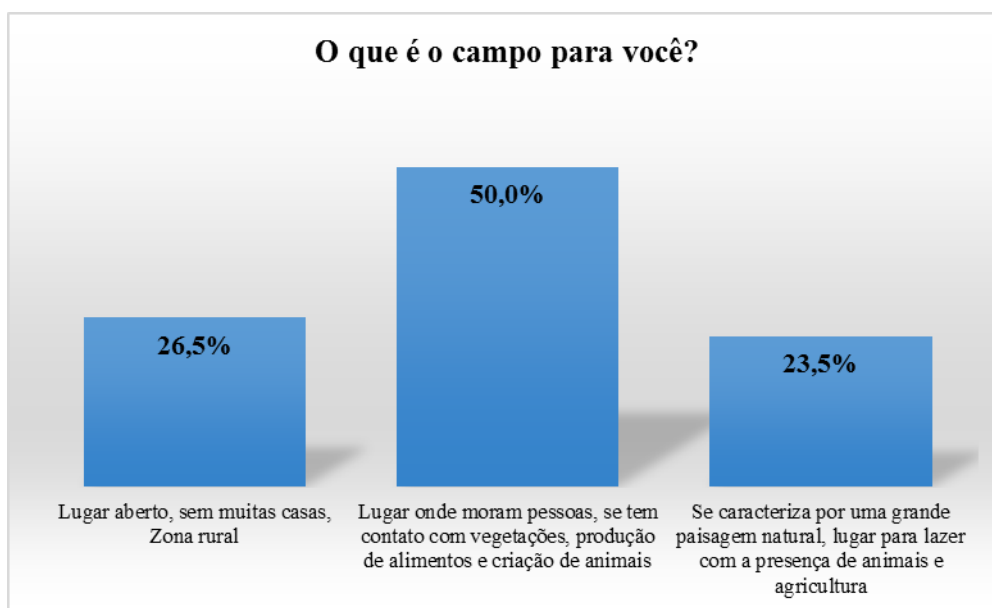


Fonte: Produção da autora, 2019.

É possível perceber a partir dos dados coletados que a grande maioria, cerca de 85% desses jovens, não tiveram contato ou não sabem reconhecer a presença desta temática por não a conhecer, o que reforça o valor desta formação como um importante espaço para garantir a discussão dessa temática. Sendo que a Agroecologia não é uma temática apenas para os sujeitos do campo, também interessa ou deveria interessar aos sujeitos da cidade, tendo em vista a necessidade de pensarmos a produção sustentável de alimentos e a gestão coletiva dos recursos naturais.

Quanto as suas percepções sobre o campo, 50% descreveram o campo como um lugar onde moram pessoas, se tem contato com vegetações, produção de alimentos e criação de animais, 26,5% descreveram o campo como um lugar aberto, sem muitas casas, Zona rural e 23,5% entendem o campo como uma grande paisagem natural, lugar para lazer com a presença de animais e agricultura (Gráfico 3).

Gráfico 3. Percepções dos educandos sobre o campo.

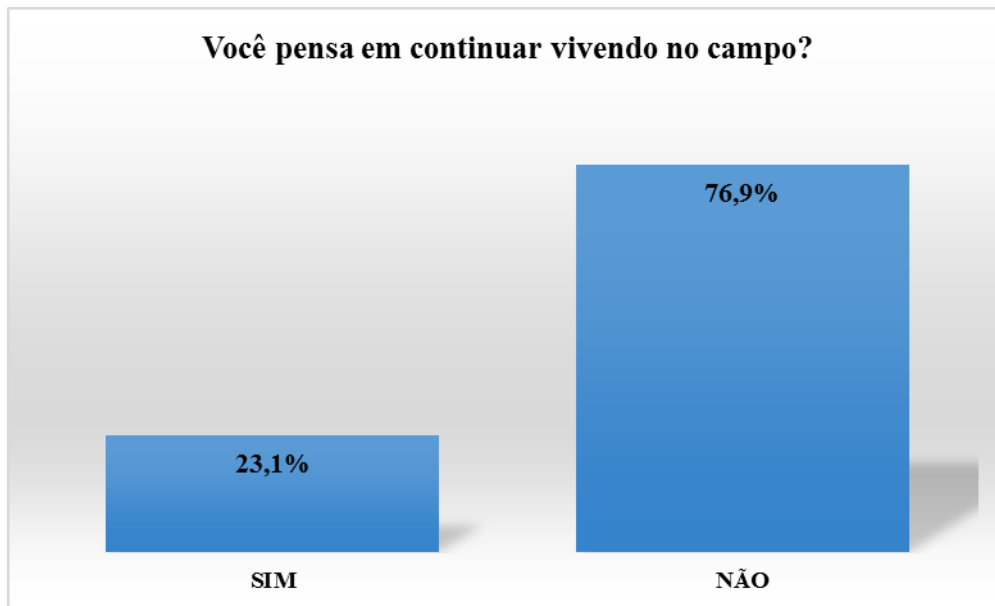


Fonte: Produção da autora.

Esta também foi uma questão aberta do questionário, e foi possível criamos as 3 categorias de análise acima citadas. Nesse quesito podemos perceber que 50% desses jovens entendem o campo enquanto lugar de vida, de pessoas, de produção de alimentos, de criação de animais e de contato com a natureza, 26,5% dos jovens veem o campo como um lugar de pouca gente e de uma paisagem homogênea incorporando assim a visão do agronegócio e os 23,5% dos jovens entendem o campo como um lugar para lazer, de contato com a natureza e produção de alimentos, estes trazem em suas concepções de campo uma ideia do homem e da mulher separado da natureza, e de uma desconexão com o ambiente como um todo, não compreendendo este de forma sistêmica e holística que é a visão que pretendemos construir nessa formação, mas sim dicotômica a partir da configuração de natural- construído/ campo-cidade, reafirmando a visão antagônica entre campo e cidade, enquanto estes estão separados apenas pelas condições materiais nas quais a vida se reproduz nesses espaços.

Quando a questão é a permanência no campo, 76,9% dos jovens sinalizaram que não continuarão no campo e 23,1% demonstram o desejo de permanecer (Gráfico 04).

Gráfico 04. Desejo de permanência dos educandos no campo



Fonte: Produção da autora.

Essa pergunta foi direcionada apenas para os estudantes que residem no campo, e ficou evidente o desejo de grande parte desses jovens em migrarem para os centros urbanos para buscarem melhores condições de vida, enquanto poucos decidem por ficar. Esta situação denuncia a negação de direitos, serviços públicos, justiça social e dignidade a que estão expostos esses jovens camponeses nos seus territórios, e o que fazem com que esses jovens saiam do campo.

Com relação as problemáticas identificadas por esses estudantes em suas comunidades, estas estão apresentadas na tabela 03.

Tabela 03. Problemáticas identificadas pelos estudantes em suas comunidades.

Quais problemas você identifica na sua comunidade?	n°	%
Falta de coleta de lixo	12	92,31%
Ausência de segurança pública	11	84,62%
Estradas em condições ruins	10	76,92%
Falta de saneamento básico	9	69,23%
Ausência de posto de saúde	9	69,23%
Desmatamento.	8	61,54%
Poluição da água	7	53,85%
Falta de assistência técnica para o manejo com a produção	6	46,15%
Falta de fornecimento de água tratada.	6	46,15%
Doença e/ou pragas na lavoura.	5	38,46%
Falta de oferta de venda e distribuição de medicamentos	5	38,46%
Invisibilidade das mulheres na tomada de decisões	3	23,08%
Erosão do solo	3	23,08%
Desigualdade social.	3	23,08%
Falta de transporte coletivo	3	23,08%
Falta de terra para plantar	2	15,38%
Uso excessivo de agrotóxico	1	7,69%
Falta de acesso à escola onde vivem	1	7,69%
Outros: Muito barulho.	1	7,69%
Violência contra a mulher	0	0,00%
Aumento da criminalidade	0	0,00%
Falta de acesso à energia elétrica	0	0,00%

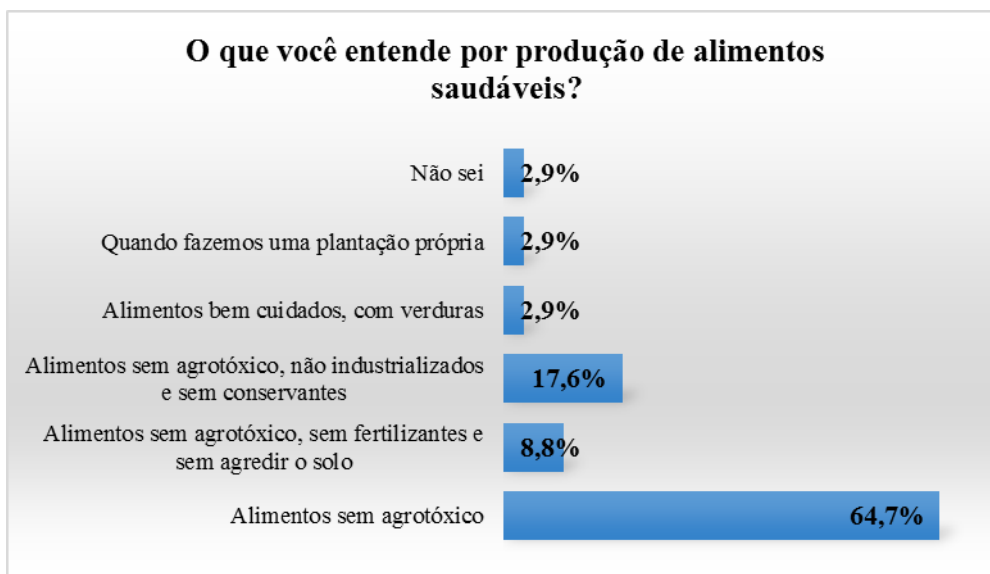
Fonte: Produção da autora, 2019.

Essa questão foi específica para os estudantes que residem no campo, e estes poderiam marcar as problemáticas que identificassem na sua comunidade sem se preocupar com o número de itens para marcação. Os problemas mais apontados foram: a falta de coleta de lixo (92,31%), a ausência de segurança pública (84,62%), estradas em condições ruins (76,92%), falta de saneamento básico (69,23%) e a ausência de postos de saúde (69,23%). Essa juventude camponesa denuncia problemáticas graves vivenciadas por eles no seu cotidiano, o que confirma a situação de violência de direitos vividas por esses jovens nas suas comunidades e que os fazem buscar melhores condições de reprodução da vida nos centros urbanos, diante de tamanha negação de direito no campo.

Estes jovens também foram questionados sobre a compreensão destes sobre alimentos saudáveis, e conseguimos organizar as respostas para esta questão aberta em

6 categorias de análise: Alimentos sem agrotóxicos; Alimentos sem agrotóxico, sem fertilizantes e sem agredir o solo; Alimentos sem agrotóxico, não industrializados e sem conservantes; Alimentos bem cuidados, com verduras; Quando fazemos uma plantação própria e Não sei. Apresentamos as categorias de análises com os seus respectivos resultados encontrados no gráfico 05.

Gráfico 05. Compreensão dos Educandos sobre alimentos saudáveis.



Fonte: Produção da autora, 2019.

Essas categorias expressam a visão nociva que estes jovens têm sobre os agrotóxicos, e que é primordial para o alimento ser considerável saudável estar livre deste. Porém, outras questões podem ser acrescidas, além de possuir agrotóxicos no seu processo de produção, como critérios utilizados por esses jovens para avaliar se o alimento é saudável como a utilização de fertilizantes e a não agressão ao solo para 8,8% destes e a não industrialização e o uso de conservantes para 17,6 % dos jovens. O que demonstra que a perspectiva de alimentação saudável desses jovens passa desde a análise do processo de produção, como o processamento destes e o cuidado com o espaço onde se vive e produz o alimento.

A partir da tabulação e análise dos dados levantados com o questionário diagnóstico, repensamos algumas questões para iniciarmos o diálogo de múltiplos saberes proposto no nosso plano de trabalho e seguimos na execução da proposta.

4.2 EXPERIMENTANDO UM TRABALHO PEDAGÓGICO CALCADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E NA AGROECOLOGIA.

Nesta seção, queremos apresentar uma análise e reflexão do processo de construção do conhecimento agroecológico dentro desta formação. Ainda assim é preciso deixar claro que o texto é menor que o processo real que se deu na prática, porém destaco a importância de sistematizar e publicizar essas reflexões para contribuir com todos os companheiros da marcha pela materialização da Agroecologia nas escolas do campo, como bem colocou Caldart (2017).

Textos e livros sempre são menores do que o movimento real das práticas, da vida acontecendo, das contradições em explosão, mas entendemos que a sistematização e a divulgação de reflexões sobre este movimento importam muito para o avanço da história. E importam especialmente para dar mais segurança aos caminhantes em uma direção cooperativamente construída (p.7).

As narrativas que serão utilizadas durante o texto por questões de princípios éticos da pesquisa serão identificadas pelos nomes de: *andu, mangalô, fava, feijão macasso, milho crioulo, mandioca crioula, abóbora crioula, mucuna preta e feijão de porco*. Assim, para preservar a identidade dos estudantes, eles serão identificados neste texto por pseudo-nomes, nomes de sementes crioulas, sendo estes as sementes geradas por essa proposta de formação, que irão brotar e dar frutos agroecológicos e que carregam em si a reserva de conhecimento produzidos nessa formação e como sementes crioulas guardarão as histórias e conservaram as memórias de seus territórios.

E buscando experimentar um trabalho pedagógico calcado na Educação do Campo e na Agroecologia, iniciamos as atividades do Plano de Formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa em Amargosa no dia 23 de outubro de 2019, com a apresentação da proposta de trabalho à turma (Figura 2 e 3).

Figura 2 e 3: 1º Encontro da Formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa em Amargosa, em 23/10/2020.



Fonte: Autora da pesquisa, 2019.

Na apresentação da proposta, foi exposto que se tratava de um projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e que este também estava cadastrado como projeto de extensão da referida universidade. Todos sinalizaram o desejo de participar, e demonstraram bastante empolgação para a execução da proposta de trabalho e também pelo fato de participar de um projeto vinculado à universidade. É preciso destacar aqui, que este foi um importante espaço para levar conhecimentos e reflexões discutidos na minha formação do Mestrado em Educação do Campo para as comunidades representadas nessa turma, como também de trazer para o meio acadêmico os conhecimentos aprendidos com estes jovens e suas comunidades, durante o processo da pesquisa. Desta forma, acontecendo a interação dos diversos saberes em uma relação dialógica.

Após a apresentação da proposta aplicamos um questionário com os estudantes, antes de iniciar a formação propriamente dita, para realizarmos um diagnóstico dos conhecimentos que estes estudantes traziam. Esse questionário diagnóstico foi importante para verificar os conhecimentos prévios desses educandos, e a partir desse conhecimento estabelecer os diálogos de saberes e também termos uma ideia de quanto a formação contribuiu com estes, pois ao final da formação esse questionário seria reaplicado (Figura 4 e 5).

Figura 4 e 5: Aplicação do questionário diagnóstico.



Fonte: Autora da pesquisa, 2019.

Com a análise dos questionários, percebemos a necessidade de iniciarmos a formação com um encontro para discutirmos Agroecologia e os principais temas que envolvem esta temática, pois era grande o número de educandos que afirmavam não conhecer essa temática.

Assim, montamos o segundo encontro, que aconteceu no dia 25 de outubro de 2019, com o objetivo de trabalhar a temática Agroecologia com os estudantes, elaboramos uma apresentação de slides buscando garantir questões importantes dentro desta temática como: a Agroecologia enquanto ciência, prática e movimento social; seus princípios e práticas que estão enraizados nos modos de vida dos camponeses, povos indígenas e comunidades tradicionais; suas bases que seguem os princípios de justiça social, sustentabilidade ambiental e soberania alimentar, assumindo compromisso político com a democratização do direito à terra, à água, aos recursos naturais e às próprias estruturas de produção do conhecimento; e o seu histórico apresentando como este projeto foi constituído no país. Buscando construir um debate mais amplo e político da Agroecologia, formando sujeitos que pensam e ajam a favor da vida, que se entendam enquanto parte da natureza buscando reconstruir essa relação e promovendo a superação da ruptura metabólica produzida pelo capitalismo.

Após essa introdução da Agroecologia, para nos ajudar a pensar ouvimos a música: Caminhos Alternativos (Zé Pinto), que nos apresenta de forma poética a Agroecologia. Eles ouviram a música, porém acredito que não se identificaram muito com o ritmo e começaram a propor ouvimos outras músicas que gostavam mais e que traziam também em suas letras o amor a terra, o modo de vida camponês, e a degradação ambiental como Xote Ecológico (Luiz Gonzaga) e Cio da terra (Chico

Buarque e Milton Nascimento). Essas proposições de outras canções para fomentar o debate da temática, demonstram a análise crítica que estes educandos conseguem fazer, ao identificar o que estava sendo proposto para a discussão na música, antes mesmo de ser levantado qualquer questionamento para o grupo, refletir sobre e intervir a partir da sugestão de outras possibilidades de música.

Para trazer uma melhor compreensão da Agroecologia apresentamos o Vídeo do Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá: Agroecologia é vida!, com aproximadamente 06 minutos de duração (Figura 6 e 7).

Figura 6 e 7: Exibição de vídeo e debate no 2º encontro da formação.



Fonte: Autora da pesquisa, 2019.

Após a exibição do vídeo, abrimos um espaço para debate a partir das questões levantadas no vídeo, e o primeiro a se manifestar foi o estudante *Andu*. *Andu* ao confrontar a ideia que tinha previamente de Agroecologia com o vídeo descobriu o seu significado, conforme a seguinte narrativa “Agroecologia é produzir alimento saudável e não agropecuária como escrevi no questionário” (Estudante *Andu*).

Outro estudante se manifestou bastante surpreso com a informação trazida no vídeo sobre o consumo de agrotóxicos no Brasil, apresentando o país como recordista mundial em uso de agrotóxicos, consumindo 20% de todos os agrotóxicos produzidos no mundo, e uma média de consumo por brasileiro de mais de 7 litros de agrotóxicos por ano, segundo *Mangalô* “o que me surpreendeu foi a quantidade de veneno que a gente consome por ano” (Estudante *Mangalô*).

A informação sobre o consumo de agrotóxicos por ano no Brasil chocou tanto este estudante que no 3º encontro ele repetia essa mesma fala ainda demonstrando espanto.

Outra questão que chamou a atenção da turma no vídeo foi um estudo desenvolvido no semiárido de Pernambuco, que revelou que sistemas produtivos agroecológicos são mais produtivos que sistemas não agroecológicos, como destacou a estudante *Fava*, “que em uma pequena área se produz uma grande diversidade e quantidade de alimentos” (Estudante *Fava*).

Confirmando a afirmação da estudante *Fava*, a estudante *Feijão Macasso* acrescentou que seria um método que traz mais renda: “é um método que traz mais renda” (Estudante *Feijão Macasso*). Outra estudante se manifestou completando a fala da colega, afirmando que além de ser um sistema que garante mais renda ao produtor, também se preocupa com a questão do meio ambiente e com a nossa saúde: “além de trazer mais renda, não prejudica o meio ambiente, o solo e nem a nossa saúde” (Estudante *Milho Crioulo*). Finalizando o debate sobre o vídeo a estudante “*Mandioca crioula*” afirmou que assistir ao vídeo a ajudou a compreender o que é Agroecologia, “com o vídeo conseguir compreender” (Estudante *Mandioca Crioula*). A fala desta última estudante confirma a necessidade de se trabalhar com diversos recursos que propiciem o aprendizado dos estudantes, proporcionando esse aprendizado por meio de diferentes estratégias.

Encerrado o debate de ideias sobre o vídeo, seguimos com a apresentação de slides, apresentando a Agroecologia como uma das prioridades da ONU para o desenvolvimento sustentável, quando apresenta a promoção da agricultura sustentável em segundo lugar dos 17 objetivos para o desenvolvimento Sustentável até 2030. Seguindo essa discussão foi apresentado brevemente aos estudantes as principais técnicas da Agroecologia para plantio e cultivo com vistas a preservação do solo, da água e do meio ambiente como um todo.

Para fortalecer essa discussão apresentamos o vídeo: 3 mitos que você sempre ouviu sobre Agroecologia (mas ninguém teve a coragem de negar) da Articulação Nacional de Agroecologia, com aproximadamente um minuto e meio de duração. Esse vídeo nos ajudou a mostrar de forma bastante esclarecedora que dá para alimentar o mundo inteiro sem agrotóxicos e fertilizantes químicos e que o mau uso do solo tem causado uma perda na produtividade de 24% das áreas do planeta. Descontrói ideias que alimentos orgânicos são mais caros, a Agroecologia é menos produtiva do que a agricultura convencional e que adotar a Agroecologia significa voltar ao tempo das cavernas são mitos e explica isso com exemplos práticos e de fácil compreensão. Os

estudantes gostaram bastante do vídeo e acharam bastante esclarecedor, e não fizeram mais colocações além dessas.

Ao discutirmos a importância dos saberes populares na Agroecologia, através do reconhecimento e valorização do saber popular, apresentamos alguns exemplos como a previsão do tempo a partir da observação da natureza e a observação da fase da lua para a realização das atividades no campo, então o estudante *Mangalô* trouxe sua experiência para compartilhar com a turma, com a seguinte narrativa, “meu pai falou para o meu vizinho que tava na lua errada para plantar feijão e ele não seguiu o conselho de meu pai e deu errado” (Estudante Mangalô). A estudante *Abóbora Crioula*, afirmou que sua mãe obedece as fases da lua para a realização das atividades em sua propriedade: “minha mãe obedece a quadra da lua” (Estudante “Abóbora crioula”).

Ainda na apresentação trouxemos discussões de temas como: Semente Crioulas: patrimônio genético e cultural da humanidade, Mulheres e Agroecologia, Juventude e Agroecologia e Agrotóxicos no Brasil e a nova lei. Ao final da atividade distribuimos o diário de campo e as cópias do inventário da realidade, que já havíamos explicado do que se tratava na apresentação da proposta de trabalho no 1º encontro da formação, para que os estudantes tivessem contato com o material e iniciassem o trabalho de pesquisa em suas comunidades.

Após trazermos essa discussão inicial, seguimos para o 3º encontro, no dia 30 de outubro de 2019. Compreendendo a Agroecologia a partir da práxis camponesa, e o trabalho como princípio educativo, partimos da prática social dos camponeses, com a investigação da realidade, para produção do conhecimento agroecológico. Como Caldart (2019), entendemos que as práticas camponesas são a base material da Agroecologia e através destas que o camponês produz a sua existência e constrói a luta: “É parte da luta de reapropriação dos meios de produção pelo trabalho vivo; na terra, na cultura, na ciência, na educação...” (CALDART, 2019, p.1).

Assim, esta proposta de construção do conhecimento agroecológico, busca a formação de um sujeito crítico e reflexivo diante da sua realidade, capaz de intervir na transformação desta, enquanto se constrói nesse movimento. Desta forma, a realidade é vista como base da produção do conhecimento.

Entende-se que a Agroecologia precisa ir além dos seus conteúdos específicos, pois deverá contribuir na construção da identidade dos educandos sem perder de vista o contexto social em que estão inseridos; ou seja, a discussão sobre a Agroecologia requer uma

análise das questões ambientais, políticas, sociais e culturais em que a comunidade se insere (RIBEIRO *et. al.* 2017, p.32).

E a busca por conhecer a realidade na qual esses sujeitos estão inseridos, se dá por meio da pesquisa como princípio educativo, de conhecimento e intervenção da realidade, que para Ribeiro *et. al.* 2017 deveria ser a atividade central na escola que busca a emancipação dos seus sujeitos.

A pesquisa deveria ser a atividade central na escola emancipadora, pois ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, sendo um processo permanentemente inacabado, como são os seres humanos. Ela acontece a partir de sucessivas aproximações com a realidade e fornece subsídios para uma intervenção no real (RIBEIRO *et. al.* 2017, p. 33).

Para Freire (2011), a investigação da realidade é a ferramenta para se ter uma educação dialógica e problematizadora, desvelando um mundo novo com possibilidade de intervenção neste. E esta educação exige uma outra relação professor-estudante, que é praticada nessa proposta, para que aconteça a educação problematizadora, afirmando a dialogicidade como prática, reconhecendo os saberes dos educandos, valorizando suas experiências, motivando-os nesse processo da busca pelo conhecimento onde quem ensina aprende e quem aprende ensina, despertando sua curiosidade, ajudando o estudante no caminhar da construção do conhecimento, estimulando o pensar autêntico.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.

Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (FREIRE, 2011, p.86).

Assim a educação construída a partir do pensar do sujeito, da sua autonomia intelectual ela é desveladora do mundo, e assim oportuniza a transição da consciência ingênua que não compreende a possibilidade de mudar o mundo para a consciência crítica que enxerga possibilidade de mudança e necessidade de intervir.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2011, p.93).

Na educação humanista, os seres humanos atuam de maneira criativa e transformadora sobre o mundo, problematizando a sua realidade para recriá-la, é importante ressaltar que não se trata de qualquer ideia descontextualizada e desconectada com o mundo, mas de pensar e problematizar seu próprio mundo.

E a partir dessa perspectiva de educação emancipatória e problematizadora, tendo como mediação do processo de ensino-aprendizagem a realidade vivida pela juventude camponesa, e a forma como o campesinato se reproduz social e economicamente nas comunidades inventariadas no campo de Amargosa iniciamos a aplicação do Inventário da realidade com os jovens em formação. Todas as comunidades representadas na turma foram inventariadas, porém para facilitar o desenvolvimento das atividades em campo os estudantes foram organizados em grupos (Tabela 04).

Tabela 04. Organização dos grupos de trabalhos por proximidade das comunidades.

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Baitinga Barra de Acaju Patioba	Boa Vista Pau ferro Cambaúba	Corta-mão Assa peixe	Itachama

Fonte: Autora da pesquisa, 2019.

Os grupos foram definidos a partir da proximidade entre as comunidades do campo e os estudantes da sede foram se organizando a partir de afinidade e de familiares que residem nessas comunidades.

No inventário da realidade, acrescentamos algumas questões para nos ajudar a conhecer ainda mais a comunidade, como: Quantas pessoas vivem na comunidade? Quantos são jovens? Quantas mulheres? Quantos homens? Crianças? Idosos?

No terceiro encontro, resgatamos a discussão com a turma do que era um inventário, e explicamos a partir dos questionamentos levantados como se daria esse processo em suas comunidades, já que os estudantes traziam muitas dúvidas e ainda não tinham iniciado efetivamente o levantamento das informações solicitadas no mesmo. Munidos das informações que precisavam e esclarecidas as dúvidas estes jovens se reuniram em seus respectivos grupos com o objetivo de se organizarem para seguirem com a realização do inventário nas comunidades (Figura 8 e 9).

Figura 8 e 9: Discussão com os grupos de trabalho nas comunidades sobre o inventário.



Fonte: Autora da pesquisa, 2019.

Neste encontro os estudantes também apresentaram dúvidas quanto ao preenchimento do diário coletivo, estas dúvidas foram sinalizadas durante o acompanhamento dos grupos e foram esclarecidas.

Enquanto atendia os grupos de trabalho no terceiro encontro, para orientar sobre a condução do inventário e responder as dúvidas sobre o diário de campo fui surpreendida com a fala de uma estudante, “professora, eu falei com meu pai sobre o que era Agroecologia e ele falou que não sabia. E olha que ele trabalha no campo faz tempo” (Estudante Milho Crioulo).

Neste momento, foi possível constatar que estes jovens estavam se tornando multiplicadores dessa formação e como a mesma foi significativa para a educanda a ponto de levar a discussão da Agroecologia para dentro de seu lar e promover um diálogo com seus familiares.

Os grupos de forma geral tiveram dificuldade com o inventário da realidade e de se adaptarem a essa nova proposta de construção do conhecimento, assim como o diário de campo. Por isso, gastamos mais tempo do que havíamos programado com o levantamento dos dados para a construção do inventário e organização desses dados. Assim, não foi possível iniciar uma discussão a partir dos dados do inventário neste 3º encontro, porém conseguimos identificar algumas dificuldades encontradas, as alegrias das primeiras anotações e dos primeiros registros no diário de campo, o compartilhamento do processo vivido por estes estudantes e a escuta extremamente importante nesse processo.

No quarto encontro, em 06 de novembro de 2019, seguimos com a socialização dos dados da realidade levantados pelos grupos e discussão destes com a turma. Os estudantes apresentavam suas comunidades a partir dos blocos apresentados no Roteiro do Inventário da realidade: 1- Recursos Naturais: (re) conhecendo a biodiversidade; 2- Pessoas/famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais; 3- Produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias; 4- Formas de trabalho e sua organização. Durante as apresentações do grupo, no terceiro e quarto encontro, através das falas foi possível perceber como eles se mobilizavam dentro das comunidades para o levantamento dos dados da realidade, dentro de suas famílias, visitando as famílias de suas comunidades, conversando com os mais velhos da comunidade “os guardiões dos saberes populares” e com os agentes comunitários de saúde das comunidades.

Neste encontro foi possível perceber como cada grupo tinha conseguido chegar a um estágio diferente do inventário, e como ainda persistiam algumas dificuldades com a sua realização do mesmo. Mas já era presente nas falas a alegria e a motivação de retratar o seu lugar de vida, os educandos não só traziam a sua realidade para o centro do debate, mas também a problematizava. A estudante *Mucuna Preta* apresentava a turma o problema da falta de terra para plantar na sua comunidade, Barra de Acaju, onde as casas que ela citava na sua fala estavam “em cima da estrada” como ela colocou e as famílias sem terra para produzir. Outro problema enfrentado na sua comunidade é o acesso ao sinal de telefonia celular. O estudante *Mangalô* expôs à turma uma atividade cultural presente na sua comunidade, Itachama, que é a produção de panelas de barro, porém a continuidade desta atividade está comprometida, pois a responsável pela produção já está bem idosa e não tem um sucessor ou sucessora para continuar com esta atividade na comunidade. A estudante *Abóbora Crioula* denunciava a desigualdade social existente na sua comunidade. A estudante *Feijão de Porco* apontava a baixa renda dos camponeses da sua comunidade, Baetinga, onde algumas famílias relatavam viver apenas com o valor do Benefício Bolsa Família, outras famílias com o valor da aposentadoria de um dos familiares e expôs a falta de transporte público que atenda a comunidade, a única possibilidade dessas famílias irem até a sede do município era nos dias que tinha transporte escolar, além da falta de acesso à internet na comunidade e a falta de coleta de lixo. A falta de água foi um problema apresentado por duas comunidades: Pau ferro e Cambaúba. Outras comunidades como Boa Vista e Corta-mão

apresentaram a falta de água tratada como um problema enfrentado por estas comunidades (Figura 10 e 11).

Figura 10 e 11: Socialização e análise dos dados do inventário.



Fonte: Autora da pesquisa, 2019.

Ao longo das discussões foi possível identificar questões, problemas e desafios comuns entre as comunidades do campo de Amargosa que estavam representadas ali na turma. Parte desse encontro foi utilizado para orientar os grupos que tiveram mais dificuldades para realizar o inventário da realidade.

Diante da aproximação do final do ano, e algumas atividades internas da escola programadas para os dias em que ocorreriam os próximos encontros, decidimos concluir o ano de 2019 com mais um encontro que seria o quinto encontro, e retomariamos as atividades do plano de formação no ano letivo de 2020. Assim para o 5º e último encontro, realizado em 13 de novembro de 2019, programamos a análise e discussão do inventário da realidade realizado em todas as comunidades rurais representadas na turma e a devolução do diário de campo. Decidimos então neste encontro, criar um painel com toda a turma de problemáticas encontradas nas comunidades e possibilidades que os mesmos poderiam elencar para buscar resolver tal problemática (Figura 12).

Figura 12: Construção do quadro de problemáticas e propostas de ação.

Formação em Agroecologia		Baetinga	Barra de Jacu	Patiola	Boa Vista	Pau-Ferro
Problemas		queima do lixo	Falta de água tratada e removida da Embaba (a embaba aliada e o tanque fora a comunidade)	queima do lixo e falta de um posto de saúde	falta de água tratada (Barragem)	→ lixo e queima de resíduos → água e tratada → (o lixo queimado)
Proposta de		→ Buscar a Prefeitura para avaliar a possibilidade	→ Procurar junto aos órgãos competentes	→ Queima de lixo → Aumento proposta da Baetinga → Falta de posto de saúde	→ Mobilização da comunidade para limpeza da barragem e barragem	→ Lixo e água → Buscar os órgãos competentes

Fonte: Autora da pesquisa, 2019.

Após o levantamento das problemáticas das comunidades pesquisadas e elaboração das possíveis propostas de ação, cada grupo escolheu de forma democrática em qual comunidade desejaria atuar com a realização de uma intervenção sobre a realidade da escolhida comunidade. Não seria possível a atuação dos grupos em todas as comunidades inventariadas, sendo que a intervenção demanda tempo, um número considerável de estudantes para sua realização e se utilizarmos um número pequeno de estudantes inviabilizaria o trabalho, além de exigir uma condição de trabalho maior. Estas comunidades estão circuladas com piloto azul na foto, foram elas: Baetinga, Pau Ferro, Corta Mão e Itachama.

No levantamento das problemáticas das comunidades pesquisadas e elaboração das possíveis propostas de ação, foi possível perceber o grupo muito atento e buscando formular resoluções factíveis com a realidade e também que poderia ser exequíveis por eles enquanto jovens estudantes camponeses em articulações com diversas instituições com atuação no município e possibilidade de parceria para a ação pretendida. Porém para alguns grupos existia indicativo de processos de organização e mobilização da comunidade como primeira condição para resolução dos problemas apontados, e em outros grupos a ação é direcionada para o contato com os órgãos competentes sem indicativo de articulação e mobilização social. Também foram percebidos pelos estudantes os problemas em sua aparência e não na essência, o que indicou a necessidade de aprofundamento destas questões nos próximos encontros.

Organizamos os dados do quadro das problemáticas e propostas de ação nas comunidades com os educandos na tabela 05.

Tabela 05. Quadro dos problemas e propostas de ação das comunidades inventariadas na Formação.

COMUNIDADES	PROBLEMAS	PROPOSTAS DE AÇÃO
BAITINGA	Queima do lixo.	Buscar a Prefeitura para avaliar possibilidade de coleta de lixo para a comunidade; Conscientizar a comunidade sobre descarte do lixo.
BARRA DE ACAJU	Falta de água tratada e encanada da Embasa (a Embasa abastece o tanque para a comunidade).	Procurar junto aos órgãos competentes a resolução deste problema a partir da organização da comunidade
PATIOBA	Queima do lixo e falta de um posto de saúde.	Buscar a Prefeitura para avaliar possibilidade de coleta de lixo para a comunidade; Conscientizar a comunidade sobre descarte do lixo; Mobilização da comunidade para reivindicação do posto na comunidade ou atendimento pela saúde móvel.
BOA VISTA	Falta de água tratada (Barragem) e o lixo é queimado.	Mobilização da comunidade para limpeza da barragem e cercar área; Buscar os órgãos competentes; Palestra na comunidade sobre a separação do lixo.
PAU-FERRO	Uso excessivo de agrotóxico, a água não é tratada e o lixo é queimado.	Lixo e água: Buscar junto aos órgãos competentes a resolução do problema; Agrotóxico: Fazer uma aula prática na comunidade com exposição de vídeos; Fazer uma prática de agroecologia na comunidade.
CAMBAÚBA	Falta de água e queima do lixo (alguns lugares apenas da comunidade tem coleta).	Falta de água: Buscar os órgãos competentes; Queima do lixo: Conscientizar a comunidade a reciclar.
CORTA MÃO	Falta de água tratada.	Buscar os órgãos competentes para resolução do problema.
ASSA PEIXE	Falta de saneamento básico (Água tratada e esgoto).	Buscar os órgãos competentes para solucionar o problema.
ITACHAMA	Falta de rede de esgoto (Esgotos são despejados nos rios), falta de comunicação por telefone e a coleta de lixo não é eficiente.	Buscar os órgãos competentes e mobilizar a associação de moradores para resolução.

Fonte: Produção da autora, 2019.

Observando a tabela 05, podemos perceber que a investigação da realidade fez aflorar diversas problemáticas, as “situações-limites” como explica Freire (2011): “No fundo, estas contradições se encontram constituindo ‘situações-limites’, envolvendo temas e apontando tarefas” (p. 148). E a partir da nossa análise dessas situações-limites, buscando entendê-la e redimensionar a nossa visão sobre ela, afloram os “inéditos viáveis”: “É a leitura do mundo [...] que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica das situações-limites, além das quais se acha o inédito viável” (FREIRE, 1992, p. 106).

E é através das possibilidades de transformações futuras “os inéditos viáveis”, pensadas a partir das intervenções possíveis que buscamos a transformação da realidade.

O inédito viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando

os seres humanos conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações limites que os e as deixaram a si e a, quase todos e todas limitados a ser menos, o inédito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Portanto, na realidade são essas barreiras, essas situações-limites que mesmo não impedindo, depois de percebidos-destacados, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do ser mais (FREIRE, 1992, p. 206).

Assim, a partir de uma educação emancipatória, os sujeitos envolvidos nessa pesquisa conscientes de que podem ser mais, se posicionam diante dessa realidade perversa que se apresenta como dada. E de forma crítica traçam o caminho para construir as condições materiais necessárias para alcançar o inédito viável, os sonhos agora possíveis de uma sociedade com justiça social.

Além dos encontros apresentados neste texto, outros encontros estavam previstos nesta formação, para construirmos a proposta de ação e realizarmos as intervenções nas comunidades, porém em acordo com os estudantes os transferimos para o início do ano letivo de 2020 por questões do próprio funcionamento da escola, como já explicado. Porém esses encontros foram impedidos de ocorrer como havíamos planejado por conta da Pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), com a suspensão das aulas pelo Governo do Estado através do Decreto Nº 19.586 que determinou a suspensão das aulas em unidades de ensino públicas e particulares da Bahia a partir do dia 19 de março de 2020, com o objetivo de conter a disseminação no novo Coronavírus. Sendo este decreto prorrogado por diversas vezes mantendo assim a suspensão das aulas no Estado. Entretanto, não significa que esses encontros não ocorrerão pós-conclusão da pesquisa institucional, esta que será apresentada por conta do tempo da universidade, mas há um compromisso com a comunidade e com todos os envolvidos que os encontros planejados para esta formação e que foram impedidos de acontecer por conta da Pandemia ocorrerão assim que aconteça o retorno das aulas.

4.3 CONHECENDO A REALIDADE JUNTO COM A JUVENTUDE

Nessa proposta de formação, utilizamos dois instrumentos para construir junto com os jovens camponeses de Amargosa o conhecimento da realidade: o inventário da realidade e o diário de campo.

4.3.1 Inventário da Realidade

Para compreender a realidade do campo vivida pelos jovens camponeses, utilizaremos nesse primeiro momento os dados coletados pelo inventário da realidade e discussões realizadas em sala de aula com os educandos. Estes jovens nos apresentam um campo cheio de vida, com produção de alimentos, criação de animais e repleto de histórias e de uma riqueza cultural enorme, embora nesse mesmo campo ainda convivam com situação de negação de direitos, de dignidade e serviços públicos.

O ambiente que os acolhe e que também como eles é parte da natureza, possui vegetações que caracterizam dois biomas presentes em Amargosa, Mata Atlântica e Caatinga. As comunidades da Baitinga, Barra de Acaju, Cambaúba, Pau-ferro, Patioba, Boa Vista, Assa peixe estão em área de Mata atlântica e a comunidade de Itachama em uma área de transição entre a Mata atlântica e a Caatinga. Os educandos relatam a presença de espécies vegetais nativas em suas comunidades como: Caroba, Jacarandá, Pau fava, Sucupira, Monzê, Sapucaia, Jatobá, Jequitibá, Murici, Pau darco, Papanáiba, Vinhático, Matataúba, Janaúba, Mandacaru, Abil e o Pau-ferro que dá o nome a uma das comunidades estudadas. E de espécies de animais nativos: periquito, sabiá, perdiz, teiú, saruê, tatu, luis caxeiro, raposas, nico, cobra pico-de-jaca, sapo, pássaro preto, coruja entre outros.

Na comunidade de Corta Mão há uma reserva particular, chamada Fazenda Jequitibá. Quanto ao tipo de solo os estudantes encontraram solos do tipo argiloso. Quanto a presença de fontes de água nas comunidades, tivemos registros no inventário de diversas fontes de água como rios, riachos, lagoa, represas e reservatórios, na comunidade de Pau Ferro temos uma barragem que leva água para a sede do município, e em Assa Peixe há uma barragem próxima a comunidade com água tratada pela

prefeitura, duas comunidades relataram a falta de qualidade de suas fontes de água, foram Corta-mão e Baetinga.

Buscamos também através deste inventário conhecer as comunidades. As opções de lazer nestas comunidades são os encontros em vendas, igrejas, aniversário de vizinhos, jogos de futebol, dominó, sinuca e baralho. Normalmente estes encontros acontecem nos finais de semana, pois durante a semana as pessoas da comunidade estão trabalhando e estudando. Em Itachama, o futebol é a diversão da comunidade, eles têm dias definidos e horários para utilização do campo pelos times masculinos e femininos da comunidade. Em Assa Peixe aos domingos eles tem aula de dança, capoeira e torneio de futebol.

Na cultura foram destacados a produção de artesanatos, com a produção de fuxico, crochê e panelas de barro, e as festas tradicionais realizadas nas comunidades como: Queima de judas na Baitinga e Patioba, Festa de São Roque em Itachama, a Festa de São Pedro em Corta-mão, Novenários, celebrações evangélicas, festa dos padroeiros das comunidades, São João, São Pedro, Natal e as Rezas. A utilização de plantas medicinais é uma prática muito comum nas comunidades e são utilizadas como chás e xaropes caseiros.

Algumas comunidades ainda convivem com a ausência de serviços públicos como saúde, coleta de lixo, saneamento básico, e falta de manutenção das estradas. A falta desses serviços traz riscos à saúde das populações dessas comunidades e condições difíceis de trafegar nas estradas para estudantes irem até as escolas, produtos levarem seus produtos para serem comercializados na feira e demais necessidade relacionadas a sua mobilidade.

A baixa escolaridade das famílias é predominante nas comunidades e não existe nenhum trabalho para a alfabetização de jovens e adultos nas comunidades, trouxemos alguns registros retirados do Inventário da Realidade produzido pela juventude.

A maioria não concluiu o ensino médio, outros não chegaram a estudar e alguns se formaram, de 30 a 90 anos não são alfabetizados. Não existe nenhum trabalho de alfabetização. (Inventário da Realidade da Comunidade de Corta-Mão, 2019).

Varia da 4ª série ao 2º ano do ensino médio. Há pessoas que não são alfabetizadas varia dos 40 a 85 anos. Não há (fazendo referência a pergunta: Há espaços educativos coletivos para crianças de 0 a 6 anos?), a distância para escola infantil é de 400 a 800m, e para o ensino fundamental 2 ou 3 km. Não há ensino médio nem superior na

comunidade (Inventário da Realidade da Comunidade de Assa-Peixe, 2019).

Nas comunidades, a renda que mantêm as famílias vem basicamente da agricultura, benefício do Bolsa Família e a aposentadoria dos idosos. Porém, para algumas comunidades existe uma situação de baixa renda onde o único recurso das famílias é o benefício do programa assistencial do bolsa família. As moradias nas comunidades são simples, com eletrodomésticos e móveis básicos para a condução de uma casa.

Os sistemas de produção desenvolvidos pelas famílias têm como principais atividades a produção de feijão, milho, hortaliças, cacau, banana, manga, jaca, amendoim, mandioca, laranja, cana, abacate, caju (castanha), coco. E criação de animais para consumo próprio e também a venda como galinha, peru, porco, carneiro, pato, bode, boi, alguns animais também são criados para realização de trabalhos na propriedade jumento, burro, jegue, cavalo. Há em algumas comunidades a presença de casas de farinha, onde se dá a produção da farinha com o beneficiamento da mandioca, e a produção de óleo de coco, o que agrega valor ao produto e mais renda para a comunidade. Na comunidade de Pau-ferro foi registrado também a presença de um engenho e o extrativismo de seringueira e da Nogueira. A falta de assistência técnica ao camponês estava presente em todos os inventários das comunidades, este que é um importante serviço com importantes reflexos na melhora da produção agrícola e no acesso as políticas públicas.

Os educandos da comunidade da Baitinga destacaram uma questão encontrado na produção de alimentos de sua comunidade, que é recorrente nas outras comunidades: a utilização de adubos químicos. Os produtores acreditam que produzir apenas com adubo orgânico não terão bons resultados, como apresentado no registro feito pelo grupo no inventário.

Muitas pessoas acham que para ter uma boa plantação só produtos orgânicos não vão dá bom resultado e vai comprar os adubos industrializados que causam grandes poluições (Inventário da Realidade da comunidade da Baetinga, 2019).

Quanto a terra, em todas as comunidades as famílias pesquisadas afirmam ter terra própria, porém nas discussões em sala de aula vimos que para algumas famílias

essas terras não são suficientes para a produção de alimentos para o consumo da família gerando uma situação de insegurança alimentar.

Quanto as formas de trabalho e sua organização, observamos a predominância do trabalho masculino nas roças das comunidades, ainda que algumas mulheres também participem, porém ainda existe a destinação do trabalho doméstico para as mulheres e da roça para os homens de maneira muito forte. O trabalho da propriedade é organizado entre a família, porém existe a organização da comunidade para o plantio da mandioca e para fazer farinha nas casas de farinha.

Notou-se a partir das descrições das comunidades uma relação harmoniosa com a terra e os elementos naturais, o cuidado das famílias com o manejo na produção de alimentos e na realização das festas tradicionais o que demonstra a identidade e o pertencimento destas em relação ao lugar. Porém conhecemos também situações de falta de atendimentos a serviços público essenciais a reprodução da vida social no campo.

4.3.2 Diário de Campo

No diário de campo os educandos registraram os dados recolhidos durante a realização da pesquisa nas comunidades, garantindo assim a memória do processo vivido. Os grupos eram livres para decorar os diários e organizarem como se dariam os registros da comunidade, os educandos eram muito cuidadosos nas anotações, citando datas, horários, o que realizaram, o que discutiram e muito organizados e criativos nas decorações tanto na capa, quando nas páginas (Figura 13).

Figura 13: Diário de campo decorados pelos estudantes.



Fonte: Autora da pesquisa, 2019.

Nos diários eles apresentaram fotos, receitas tradicionais da comunidade, histórias de algumas comunidades narradas pelos moradores mais antigos, faziam uma breve descrição de cada encontro realizado pelo grupo, os passos que tomariam na pesquisa para buscar mais informações do seu espaço, as expectativas do grupo e avaliações das ações realizadas.

Entre os registros podemos destacar a história do nome de duas comunidades, Corta-mão e Assa peixe contada por moradores:

História de Corta-Mão

Conta que dois amigos foram em uma tarde até um rio, para realizar a famosa “pesca de loca” (tipo de pesca que é inserida a mão em um determinado buraco de pedras para pegar o peixe), só que nesse intuito a mão de um dos amigos acabou ficando presa no buraco, o amigo vendo a cena se desesperou, não tinha como pedir socorro pois o ambiente era fechado. Então não havendo saída, ele puxou uma faca da cintura e para a correnteza não carregar o amigo ele acabou decepando a mão. A história teve grande repercussão, ai ficaram com o hábito de falar: “ O lugarzinho por onde o rapaz cortou a mão”, “a vilazinha que o moço cortou a mão”, ai decidiram tirar o antigo nome que era: Pedra da moça e colocou Corta-Mão.

(morador de Corta-Mão, 55 anos)

História de Assa peixe

Conta-se que a região sempre foi um local de muita água, minador forte. E por conta disso há um tempo atrás existia rios com determinados tipos de peixes, e por conta das pessoas serem de condições baixas sempre ia pescar e existia muito a questão de “assar peixe”, as pessoas da região gostavam de peixe assado e existia muitos peixes. Até hoje existe a presença de vários rios, disso se deu o nome.

(moradora de Assa peixe, 38 anos.)

As receitas apresentadas da culinária tradicional das comunidades foram, o Peixe na palha de banana da comunidade da Baetinga, a cocada na palha da banana verde da comunidade de Assa peixe e o geladinho de amendoim da comunidade de Corta Mão.

Devido a parada nas atividades do projeto em novembro de 2019, os registros no diário de campo também foram interrompidos e os mesmos recolhidos. Assim como daríamos seguimento com a pesquisa no ano de 2020, continuaríamos também os registros nos diários, e deixamos planejadas entrevistas com alguns moradores mais antigos de algumas comunidades que ainda não haviam sido realizadas, alguns registros

fotográficos das comunidades, a entrevista com a senhora que faz panelas de barro em Itachama entre outros.

Parte gratificante desse processo foi perceber o comprometimento e a responsabilidade da turma com a realização desta atividade, apesar de termos nossos encontros semanais para realizarmos as atividades do projeto, eles me abordavam nos corredores, durante as aulas da disciplina que lecionava, por meio de aplicativos de mensagens. Esse tema se mostrou tão motivador para a turma que fui informada por eles que decidiram trabalhar com esse tema na Feira de Ciência da escola no presente ano. Isso nos mostra que a juventude se interessa pela temática e como está sendo significativa esta formação para eles. É animador ver essa formação sendo aceita e despertando interesse de um tema tão importante para a consolidação do campo enquanto espaço de vida dos camponeses.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Agroecologia é uma categoria teórica fundante para se pensar o campo brasileiro a partir do projeto de campo da classe trabalhadora. Esta propõem muito mais que uma discussão técnica-científica, mas busca a superação de um projeto histórico da lógica capitalista hegemônica de organização da agricultura a partir do agronegócio, baseado na monocultura, na utilização de agrotóxicos, na concentração de terras, na produção de *commodities* agrícolas para exportação, na busca incessante pelo lucro, na padronização da natureza e na exploração à exaustão do trabalho humano e dos recursos naturais, produzindo a degradação ambiental, social e humana no campo. Enquanto o capitalismo agrário impõe uma relação devastadora sobre o campo, a Agroecologia constrói uma nova forma de fazer agricultura, que tem como centralidade a vida, fundamentada na agricultura camponesa, na socialização da propriedade da terra, na diversidade cultural, na preservação dos recursos naturais que servem de base à reprodução econômica e social dos camponeses, na produção de alimentos saudáveis, em sistemas de produção diversificados, na valorização do saber popular e articulação deste com o conhecimento científico, no estabelecimento de novas relações no campo que sejam socialmente justas, economicamente viável e culturalmente autêntico.

Diante desses dois projetos que se apresentam em disputa no campo brasileiro, Agroecologia e Agronegócio, e conhecendo o modelo de produção agrícola proposto pelo agronegócio que atende aos interesses da classe dominante e seu projeto de campo e de sociedade, é imprescindível a formação dos jovens camponeses nessa importante categoria teórica, a Agroecologia. Este segmento que tem se mostrado cada vez mais importante na continuidade da luta dos trabalhadores do campo e na permanência do território camponês. Sendo assim, é preciso avançar na aproximação entre as escolas do campo e a Agroecologia diante da potencialidade e importância política, social, cultural e econômica deste tema.

Com base neste contexto, a presente pesquisa teve como objetivo construir uma proposta de formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa em Amargosa, com foco em realizar uma intervenção qualificada. E construir junto com a juventude os saberes agroecológicos que surgem a partir da problematização das realidades vividas por eles em suas comunidades. Essa proposta de formação, nasce dentro de um contexto escolar que não dialoga com temas importantes para a construção de um

projeto de campo da classe trabalhadora, sendo a escola um importante espaço para a formação da nova geração camponesa, por tanto construir uma proposta de formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa de Amargosa, utilizando uma metodologia que dialogue com a juventude camponesa promovendo a formação política e emancipadora foi o objetivo central desta pesquisa. Nesta formação não apenas os jovens foram envolvidos, na medida em que se movimentavam em suas comunidades a partir da pesquisa da sua realidade e promoviam nelas debates dos temas que estavam sendo trabalhado na formação, esta formação atingia também as comunidades envolvidas nesse processo formativo, que durou em média 40 horas de formação mas considerando as discussões que foram provocadas por estas nestes espaços, foram bem mais do que está expresso aqui em carga horária.

A formação em Agroecologia com os jovens camponeses em Amargosa, mostrou que é possível dentro da estrutura dura das escolas experienciar um trabalho pedagógico fundamentado nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia. Uma educação que parte da vida dos educandos, no contexto em que se insere, fundamentada na pesquisa e no trabalho como princípio educativo, centrada na dialética como método de compreensão da realidade vivida pelos sujeitos do campo e promovendo a formação política e emancipadora destes jovens para que atuem e ajam a favor da vida e da justiça social.

A partir do inventário da realidade, foi possível conhecer as condições e potencialidades que existem nas comunidades inventariadas. Estes jovens nos apresentou um campo rico em biodiversidade, cultura, histórias, lazer entre outros. Porém também nos revelou a condição de desumanização e de negação de direitos que vivem. Diante dessa situação se deu a construção de um quadro de problemas e propostas de ação junto com a juventude, buscando assim diante das situações-limites encontradas nas comunidades efetivar a superação dessas situações, e a partir das propostas de ações pensadas pelos educandos alcançar os inéditos viáveis.

Diante das problemáticas levantadas pelos jovens na formação, percebemos direitos ao acesso a serviços públicos básicos sendo negado a estes jovens e demais membros de suas comunidades, o que nos mostra que o que faz a juventude querer sair do campo é a falta de condições de reprodução ampliada de vida no campo. O que exige de forma urgente projetos e ações efetivas no campo das políticas públicas, na garantia

de condições de reprodução da vida no campo, com acesso aos direitos, dignidade e justiça social.

O desvelamento dessa realidade, com base nos resultados, evidenciou a importância e reafirma o papel do professor e do compromisso deste em compreender a identidade desses jovens, e se engajar na condução da sua formação política, humana e emancipadora. E de temas relacionados a Educação do Campo e a Agroecologia, este que é um destes temas dentro da pauta da Educação do Campo. E nos traz o desafio de dar prosseguimento a essa formação para consolidação dos conhecimentos agroecológicos, necessários para contribuir no avanço e na consolidação da Agroecologia em nosso território. Este projeto pode servir como uma experiência vivida, para que outras atividades dentro do próprio planejamento escolar e do diálogo com a comunidade possam ser pensadas em momentos posteriores. Para dar continuidade a essa formação a partir das sementes que foram lançadas e que produzam frutos agroecológicos que gerem um campo feliz e enquanto território de vida, com Bem Viver e sustentabilidade da vida.

Na realização desta proposta de formação em Agroecologia tivemos algumas limitações, como a suspensão das aulas do turno da tarde (turno no qual acontecia os encontros da formação) do ensino integral do colégio por mais de um mês por conta da falta de entrega dos itens para a produção do almoço dos educandos, o que atrasou o início da realização da proposta de formação, e determinou sua continuidade em 2020. Com a retomada do ano letivo de 2020, e iniciado as aulas no turno da tarde do integral as aulas foram suspensas pelo decreto nº 19.586 que determinou a suspensão das aulas por conta da Pandemia do novo Coronavírus, o que impediu a realização dos últimos encontros previstos desta formação.

Todavia, esta pesquisa vem apresentar caminhos de esperança, a partir da formação em Agroecologia de sujeitos críticos e atuantes, para intervenção e transformação de suas realidades, fortalecendo assim, a construção do projeto de campo da classe trabalhadora no chão da escola. Confirmando a possibilidade de ações de formações para e com os jovens. A pesquisa também mostrou a potencialidade da pesquisa participante e trouxe para o chão da escola e para os envolvidos um potencial de temas não só da Agroecologia, mas temas correlatos desse lugar e da pauta da Educação do Campo, que antes não tinha o diálogo com essas discussões importantes para a construção de um campo mais digno, feliz e com sustentabilidade da vida.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. O **Buen Vivir**: uma oportunidade de imaginar outro mundo. In: Um campeão visto de perto. Editora Fundação Boell: 2012. Disponível em: <<http://www.br.boell.org/web/19-1448.html>> julho 2019.

ALMEIDA AGUIAR, Maria Virginia et al. PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA. **Cadernos de Agroecologia**. [S.l.], v. 11, n. 1, june 2016. ISSN 2236-7934. Disponível em: <<http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/20800>>. Acesso em: 08 July 2019.

ALTIERI, M. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ALTIERI, M. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, AS-PTA 2012.

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação**. Faculdade de Educação-UFRJ. Cad. Pesq., São Paulo, maio 1991, p.53-61.

ANDRADE, G. S. **Agroecologia**: agricultura para além do capital. 2016. Cartilha (Mestrado em Educação do Campo- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa,2016).

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOMBARDI, L. M. **Geografia do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões com a União Europeia**. São Paulo: FFLCH-USP, 2017.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias e letras, 2006.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. (Lei nº 9.394, 20/12/1996)

BRASIL. **Política Nacional de Educação na Reforma Agrária** (Decreto nº 7. 352, 04/11/2010).

BRASIL. **Lei no 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – Sinajuve. Brasília: Congresso Nacional, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/bCrKig>>.

_____. **Decreto no 8.736, de 3 de maio de 2016**. Institui o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/597YzW>>.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Agricultura familiar do Brasil é 8ª maior produtora de alimentos do mundo**. MDA,2018. Disponível em:

<http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/agricultura-familiar-do-brasil-%C3%A98%C2%AA-maior-produtora-de-alimentos-do-mundo> Acesso em 13/09/19.

CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, R. S. **Agroecologia, Educação e Projeto Social Emancipatório.** Extrato de registros do processo de construção para exposição na Mesa “Agroecologia: cultura e ciência popular na resistência dos povos no território, em 30 de agosto de 2019.

CALDART, R. S. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!** Porto Alegre, fev 2016. Disponível em:< https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/01Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf>. Acesso em: 01/07/19.

CAPORAL, F. R. & COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural.** Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v.1, n.1, jan/mar, 2000.

CAPORAL, F. R. & COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios.** Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAPORAL, F.R.; PETERSEN, P. **Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil.** Agroecologia. v.6, 2012, p.63-74.

CARDOSO, I. M. **A questão agrária, agroecologia e soberania alimentar.** In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A.(orgs.). Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte, MG : Autêntica Editora, 2019.

CARNEIRO, Fernando Ferreira (Org.). **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARNEIRO, F F; PIGNATI, W; RIGOTTO, R M; AUGUSTO, L G S. RIZOLLO, A; MULLER, N M; ALEXANDRE, V P.; FRIEDRICH, K; MELLO, M S C. **Dossiê ABRASCO –Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde.** ABRASCO, Rio de Janeiro, abril de 2012. 1ª Parte.

CARTA-MANIFESTO dos 20 Anos da Educação Do Campo e do PRONERA (2008). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1yQ-IJD7I-CGgIlv3NOjFK2_1prrukBB6/view?usp=sharing

CASTRO, E. V. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”, Entrevista à equipe de edição, originalmente publicada no livro **Povos Indígenas no Brasil** disponível em 2001/2000 https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB.../No_Brasil_todo_mundo_é_índio.pdf

CASTRO, E. G. **Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político.** Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 7, nº. 1, jan-jun 2009).

_____. **Juventude rural, do campo, das águas e das florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude.** Revista de Ciências Sociais, nº 45, Julho/Dezembro de 2016.

CASTRO, E. G., FERREIRA, A. T., SERRADOURADA, R. N., CARVALHO, E. **Juventude e Agroecologia: a construção de uma agenda política e a experiência de Planapo.** In: SAMBUICHI, R. H. R. et al (org.). A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável– Brasília: Ipea, 2017.

COSTA, M. B. B. **Dra. Ana Maria Primavesi: a professora de todos nós.** Agriculturas, v.5, nº3, Setembro de 2008.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FAO. Região da América Latina e Caribe apresenta a maior desigualdade na distribuição de terra. Organização das Nações Unidas para a alimentação e a Agricultura- FAO no Brasil, 2017. Disponível: <<http://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/879574/>>. Acesso em: 08 de jun de 2020.

FERNANDES, B. M. & MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo.** 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf> Acesso em: julho/19.

FERNANDES, M. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: Molina, M. C. (org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”:** texto preparatório. In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli S. e MOLINA, Mônica C. (Orgs). Por uma Educação do Campo. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. M. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial.** In: STEDILE, J. P (org). A questão Agrária do Brasil: o debate na década de 2000. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERNANDES, S. de L. R., ESMERALDO, G. G. S. L., JALIL, L.M.. **Mulheres, Agroecologia e Convivência com o Semiárido: quintais produtivos e a caderneta agroecológica a desvendar forças sociais, produtivas e humanas.** Agro ecologia, n. 39, p. 62-68, julho/2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERMANI, G. **Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro**. In: GeoTextos: revista da Pós-Graduação em Geografia/IGEO/UFBA. V.2. Salvador, dez.2006, p. 115-147.

GORTÁZAR, N. G. Por que os indígenas são a chave para proteger a biodiversidade planetária. **EL PAÍS**, 2019. Disponível em: <[GRIGORI, P. 118 agrotóxicos são aprovados durante a pandemia, liberação é ‘serviço essencial’. **Agência Pública/Repórter Brasil**, 2020. Disponível em:<\[GRUPO DE PESQUISA GEOGRAFAR- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Disponível em:< <https://geografar.ufba.br/estrutura-fundiaria> > . Acesso em: 07 de jun de 2020.\]\(https://reporterbrasil.org.br/2020/05/96-agrotoxicos-sao-aprovados-durante-a-pandemia-liberacao-e-servico.> . Acesso em: 08 de jun de 2020.</p></div><div data-bbox=\)](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/07/politica/1557255028_978632.html#:~:text=A%20ONU%20destaca%20que%20nas,que%20no%20resto%20do%20mundo&text=Os%20ind%C3%ADgenas%20brasileiros%20s%C3%A3o%20cerca,vivem%20em%2014%25%20do%20territ%C3%B3rio.> . Acesso em: 05, jun de 2020.</p></div><div data-bbox=)

GUHUR, D. M. P. & TONÁ, N. **Agroecologia**. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GUZMÁN, E. S. **A perspectiva sociológica em Agroecologia: uma sistematização de seus métodos e técnicas**. Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent. Porto Alegre, v. 3, n.1, jan/mar 2002.

HADDAD, S. **Direito à Educação**. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/> .

INCA. Agrotóxicos. **Instituto Nacional de Câncer - INCA**, 2019. Disponível em:<[> . Acesso em: 08 de jun de 2020.](https://www.inca.gov.br/exposicao-no-trabalho-e-no-ambiente/agrotoxicos)

_____. **Censo Demográfico 2010**. Educação e deslocamento. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> .

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

KOPENAWA, Davi. **Bem viver: um aprendizado para a humanidade**. IHU On-line, São Leopoldo, ano 10, n. 340, p. 29-31, 23 ago. 2010.

LIMA, L. Bolsonaro sobre política para juventude: “Não espere do governo”. **Metropoles**, 2020. Disponível em: < <https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/bolsonaro-sobre-politica-para-juventude-nao-espere-do-governo> >. Acesso em: 15 de maio de 2020.

LUDKE, M. ; ANDRE; M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, E. “O bem viver só existe quando não só você está feliz”, defende Cacique Babau. **Comissão Pastoral da Terra**, 2017. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/cpt/4077-o-bemviveroexiste-quando-nao-so-voce-esta-feliz-defende-cacique-babau>>. Acesso em: 03 de jun. de 2020.

MARQUES NETO, E. **Ecosistema Escolar: práxis agroecológica e Educação do Campo**. 2017. Cartilha (Mestrado em Educação do Campo- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa,2017).

MARRAS, S. & Dias Junior, C. M. **Fala Kopenawa! Sem floresta não tem história**. Rio de Janeiro: Revista Mana - Antropologia Social - Museu Nacional (UFRJ), 2019 (Entrevista).

MIRANDA, E. L. **Intercâmbios e diálogos entre educação do campo e agroecologia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação- Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014).

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M.C.; SANTOS, C.A; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R.P. (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA, 2014. 292 p.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. 17f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2008. Disponível em:

<www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: junho de 2019.

ONU. Jovens são maior fonte de esperança em tempos de turbulência, diz secretário-geral da ONU. **Nações Unidas Brasil**, 2019. Disponível em:<<https://nacoesunidas.org/jovens-sao-maior-fonte-de-esperanca-em-tempos-de-turbulencia-diz-secretario-geral-da-onu/>>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

PEGADAS - Plano Popular Estratégico de Gestão e Afirmação Democrática por uma Amargosa Sustentável, 2009. In: Nas pegadas da participação: uma análise do plano popular estratégico de Gestão e Afirmação democrática por uma Amargosa Sustentável- PEGADAS (2005-2012). 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Cruz das Almas, 2015.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRIMAVESI, A. **Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais.** 18 ed. São Paulo: Nobel, 2002.

REZENDE, R. **Amargosa: nossa terra, nossa gente.** Textos de Miguel José da Silva; Jaqueline Argolo Rebouças e Raul Lomanto Neto. Salvador: P55 Edição, 2019.

Ribeiro, D. et. al. **Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, F. J. S. & MOURA, T. V. **A invisibilidade dos sujeitos do campo nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais.** 19º. EPENN- Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, João Pessoa-PB, 2009.

SANTOS, C.E.F.; PALUDO, C. ; OLIVEIRA, R.B.C. **Concepção de Educação do Campo.** In: UFBA. Universidade Federal da Bahia. Cadernos didáticos sobre educação no campo. Org: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; et all. – Salvador : EDITORA, 2010.

SAUER, S. Reflexões esparsas sobre a questão Agrária e a demanda por terra no Século XXI. In: **A Questão Agrária no Brasil. Debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000.** João Pedro Stedile (org.); Douglas Estevam (assistente de pesquisa). 1. ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCHMITT, C. J. **Transição Agroecológica e Desenvolvimento Rural: um olhar a partir da Experiência Brasileira.** In: Agroecologia e os desafios da transição agroecológica. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SILIPRANDI, E. **Rompendo a inércia institucional: as mulheres rurais e a política nacional de agroecologia e produção orgânica.** In: SAMBUICHI, R. H. R. et al (org.). A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável– Brasília: Ipea, 2017.

SILIPRANDI, E. **Mulheres e agroecologia**: transformando o campo, as florestas e as pessoas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SILVA, J. de S. **Agroecologia, bem viver e o 'dia depois do desenvolvimento'**. Agroecologia, n. 39, p. 9-14, julho 2019.

SILVA, A. S. & FAGUNDES, L. F. **Agroecologia e Educação do Campo**. Boletim Dataluta, maio/2011.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história, 2004. <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf> Acesso em 30/04/2011.

SOUZA, M. M. O. & COSTA, A. A. **Educação do Campo e agroecologia**: perspectivas a partir das escolas no/do campo no município de Goiás-GO. Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v.4, p.351-373, julho/dezembro 2013.

SOUSA, R. P. **Educação em agroecologia**: reflexões sobre a formação contrahegemônica de camponeses no Brasil. Ciência e Cultura, v. 69, n. 2, p. 28-33, 2017.

STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil**. O debate tradicional 1500-1960. São Paulo: Expressão popular, 2005. pp.15-31.

STEDILE, J. P & CARVALHO, H. M. **Soberania Alimentar**. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TARDIN, J. M. & GUHUR, D. M. P. **Educação do Campo e Agroecologia**. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A.(orgs.). Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte, MG : Autêntica Editora, 2019.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural**: a importância ecológica das sabedorias tradicionais. 1a ed. São Paulo: Expressão popular, 2015.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Pesquisa-ação em Educação Ambiental**. Rev. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 3, n. 1, 2008, PP. 155-169.

VEIGA, J. E. da. **A dimensão rural do Brasil**. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 1, 2004, p. 71-94.

WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais**: mapas de estudos recentes. Brasília: MDA, 2005.

_____. **Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais.** Revista Desidades, nº 1, ano 1, Dezembro de 2013.

_____. **Juventude e agricultura familiar no Recôncavo da Bahia.** Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.

APÊNDICES

Apêndice 1- Questionário Diagnóstico

TÍTULO DO PROJETO: Formação em Agroecologia com a Juventude camponesa de Amargosa.

Nome:

Sexo: () Masculino () Feminino

Comunidade:

Questionário:

1. O que é Agroecologia para você?

2. Você já teve contato com Agroecologia?

() Sim () Não () Não sei

3. O que é o campo para você?

4. Você pensa em continuar vivendo no campo? (Específica para estudantes que residem no campo.)

() Sim () Não

5. Quais problemas você identifica na sua comunidade? (Específica para estudantes que residem no campo. Pode marcar mais de uma resposta.)

- | | |
|---|-----------------------------------|
| () Falta de terra para plantar | () Desmatamento. |
| () Uso excessivo de agrotóxico | () Poluição da água |
| () Violência contra a mulher | () Ausência de posto de saúde |
| () Falta de saneamento básico | () Erosão do solo |
| () Aumento da criminalidade | () Desigualdade social. |
| () Doença e/ou pragas na lavoura. | () Estradas em condições ruins |
| () Falta de acesso à escola onde vivem | () Falta de transporte coletivo |
| () Falta de coleta de lixo | () Ausência de segurança pública |
| () Falta de acesso a energia elétrica | |
| () Falta de assistência técnica para o manejo com a produção | |
| () Falta de oferta de venda e distribuição de medicamentos | |
| () Falta de fornecimento de água tratada. | |
| () Invisibilidade das mulheres na tomada de decisões | |

() Outros: _____

6. O que você entende por produção de alimentos saudáveis?

Apêndice 2- Inventário da Realidade utilizado.

Inventário da Realidade

Nomes dos estudantes:

Data de realização:

Comunidade em estudo:

Informações sobre a comunidade:

Quantas pessoas vivem nela?

Quantos jovens?

Quantas mulheres?

Quantos homens?

Crianças?

Idosos?

Roteiro – Levantamentos básicos

Bloco 1: Recursos Naturais: (re)conhecendo a biodiversidade

- Como é a vegetação natural da área? Que plantas nativas/espontâneas estão presentes: arbóreas e herbáceas.
- Há reservas na área? De que tipo?
- Que animais existem no lugar: nativos e domésticos.
- Quais os tipos de relevo, que acidentes geográficos existem? Há erosão, voçorocas, ravinas?
- Quais os tipos e as características (físicas, químicas e biológicas) do solo: cor, estrutura (arenosa, argilosa...), terra solta ou compactada, presença de matéria orgânica? Quais os tipos de rocha existentes e que uso se faz delas?
- Quais são os indicadores considerados significativos pelos agricultores para definir que o solo é de boa qualidade? E quais as condições atuais de qualidade do solo deste local? Observa-se, por exemplo, a presença de plantas indicadoras de qualidade do solo? Quais?
- Como é o clima na região: qual a regularidade das chuvas, qual a média de temperaturas ao longo do ano, qual a média de dias do sol por ano...

- Há fontes de água no entorno? Quais? Existe algum riacho, rio, lagoa, açude ou vertente de água no local ou próximo? Há alguma barragem em área próxima? Como é a qualidade da água?

Bloco 2: Pessoas / famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais

- Quantas são as famílias da comunidade? De onde vieram? A que etnias pertencem? Quais os tipos de composição das famílias que existem nesta comunidade?

- Há pessoas portadoras de deficiências físicas ou mentais na comunidade? Quais as deficiências presentes e como são tratadas?

- Quais as principais características econômicas, sociais, culturais das famílias? Como se dão as relações de gênero e entre gerações? Que relações existem entre as famílias?

- Como são as moradias (condições básicas, características estéticas, proximidade entre elas...). O que existe no entorno próximo das moradias?

- Que móveis e eletrodomésticos existem na maioria das moradias (mesa, cadeiras, cama, fogão, geladeira, aparelho de TV e de som...)

- Como é o acesso a luz elétrica, saneamento, água?

- Quais os meios de comunicação e de acesso às informações que são utilizados pelas famílias?

- Há uso de internet, quem usa, para que finalidade e com que regularidade?

- Quais os meios de transporte mais usados pelas famílias e como são as estradas?

- Que atividades de lazer são realizadas coletivamente ou por determinados grupos e quando acontecem?

- Há festas tradicionais que se realizam na comunidade, que datas costumam ser celebradas mais fortemente pelas famílias?

- Que igrejas/religiões atuam no local e que práticas desenvolvem com as famílias?

- Há grupos artísticos no local? Existe acesso próximo a atividades/produções artísticas, música, pintura, teatro...?

- Há museus ou outros centros de memória no local ou que não estejam muito distantes da escola? E há bibliotecas próximas?

- Quais são os principais hábitos alimentares das famílias e características da cultura alimentar da comunidade? Quais os alimentos consumidos regularmente, todos os dias ou todas as semanas? A maioria dos alimentos é produzida no local ou comprada na cidade? Que alimentos são adquiridos no mercado e em que quantidades? A maioria dos alimentos ingeridos contém agrotóxicos? Há muito consumo de alimentos processados ou ultraprocessados? Observar formas de preparo dos alimentos, nas famílias, em

refeitórios coletivos quando houver; coletar receitas culinárias típicas do local ou da região. Identificar a percepção das famílias sobre a qualidade dos alimentos.

- Quais os problemas de saúde mais comuns entre as famílias e como costumam ser tratados? Como é o atendimento de saúde? Há iniciativas de tratamentos alternativos, quais e como é sua receptividade pelas famílias? Existe posto de saúde na comunidade ou próximo?

- O que se faz com o lixo (restos de alimentos, embalagens, latas, garrafas,...) nas casas e no conjunto da comunidade?

- Qual a média de anos de escolarização entre as famílias? Há pessoas (e em que faixa etária) que não são alfabetizadas? Existe algum trabalho de alfabetização de jovens e adultos na comunidade ou na região? Há espaços educativos coletivos para crianças de 0 a 6 anos? Qual a distância entre a moradia e a escola mais próxima (de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior)?

- Quais são as *fontes de renda* da família? Listar as rendas, indicando o que e quanto: * *monetária* (a que pode ser medida, salário, cheque do leite, venda de produtos...) e *não monetária* (a que não é transformada em dinheiro, indo direto para o autoconsumo); * *agrícola*: cultivos, criação de animais e processamento simples de produtos da agricultura; *não agrícola*: salário, diárias, prestação de serviços, aposentadoria, pensão, auxílios previdenciários, bolsa família, etc.; identificar o total mensal e anual e o beneficiário. No caso de salário, diárias ou prestação de serviços, identificar o tipo de atividade e quanto tempo a pessoa dedica a esse trabalho na semana...

- As famílias têm acesso a que *políticas públicas* ou programas? Acessam financiamentos, assistência técnica, habitação rural, saúde, educação, PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar)?

- As famílias têm dívidas financeiras? De que tipo? Há alguma inadimplência junto a bancos ou outras instituições de crédito? Há algum planejamento para quitar as dívidas?

Bloco 3: Produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias

- Quais as formas de acesso à terra: terra própria de cada família ou pessoa, posse, arrendamento, comodato, uso comunitário...; área total ocupada (para produção, moradia e outros usos comunitários)...

- Quais os *cultivos existentes*: que plantas são cultivadas (espécies e variedades) e para que finalidades? Há consórcios de plantas e rotação de culturas? Qual a origem das sementes utilizadas? Quais as formas de cultivo e que tecnologias são utilizadas? São usados fertilizantes sintéticos e agrotóxicos? São usados adubos ou outros produtos orgânicos?

- Que *animais* são criados (e de que raças) e para que finalidades? Quais as formas de criação e qual o uso de tecnologias?

- Existe *processamento de produtos*? Quais? Por iniciativa de cada família para seu próprio uso ou há atividades comunitárias simples para consumo das famílias ou para venda em feiras, etc.
- Há *agroindústrias* formalmente constituídas no local ou no entorno, em que forma de propriedade, quem trabalha nelas e qual sua forma de gestão?
- Existem *atividades extrativistas*, quais, quem trabalha nelas?
- Existem práticas de *artesanato*, quais, quem trabalha nelas?
- Há *outras indústrias* no local ou no entorno ou na região? Quais as principais e quem são seus proprietários? De onde são seus trabalhadores? Há membros desta comunidade trabalhando nelas? Em que regime de trabalho?
- É feito uso de *maquinários e ferramentas* nas atividades produtivas? Quais, em que atividades são utilizadas, quem os têm e quem os opera? Há fabricação local de instrumentos de produção, quais, como são feitos? Como são as instalações das diferentes atividades produtivas?
- Quais os *resultados da produção*? O que é produzido para consumo doméstico (de cada família ou de um grupo coletivo/comunitário)? Há excedentes de produção que são comercializados e onde/para quem? Há produção feita exclusivamente para comercialização? Quais produtos? Como e onde é feita a comercialização de cada produto, quando acontece?
- Há alguma forma de “assistência técnica” no local? Quem faz e de que forma?

Bloco 4: Formas de trabalho e sua organização

- Qual a divisão social do trabalho entre as diferentes atividades produtivas existentes na comunidade: quem faz o que?
- Qual a forma predominante de organização do trabalho: familiar, trabalho coletivo (grupos, associações, cooperativas,...), outras formas? Existe trabalho assalariado para atividades produtivas internas à comunidade? Existem trabalhadores assalariados de empresas externas próximas? Como se dá a participação das mulheres, dos jovens e das crianças no conjunto do trabalho, nos processos de decisão e de execução?
- Como é feito o trabalho doméstico: o que é feito em cada família? há serviços comunitários, como por exemplo, cuidado de crianças, preparo de alimentação em refeitórios coletivos,...?

Apêndice 3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “Formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa em Amargosa” desenvolvida pela Mestranda Lílian Souza Conceição Santos, estudante do Mestrado Profissional em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob a orientação da professora doutora Rosineide Pereira Mubarack Garcia. A referida pesquisa tem como objetivo geral a formação da juventude camponesa em Agroecologia.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e não envolve nenhum risco pessoal, se dará por meio de resposta a questionário, participação dos encontros de formação e de atividades que serão realizadas nas comunidades rurais. Esclarecemos que se V.Sa aceitar participar desta pesquisa estará contribuindo para a ampliação do conhecimento acadêmico nesta área e na construção de uma proposta de formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa.

Se depois de consentir a sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no endereço Praça da Bandeira, 371, Centro, Amargosa-Ba, Colégio Estadual Pedro Calmon e pelo telefone (75) 3634-1159/991062302. E-mail: lilianscon@hotmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o objetivo, benefícios e sobre a ausência de riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo e autorizo o uso das declarações (gravadas e escritas) e imagens (fotos e vídeos) por mim fornecidas para fins de divulgação e publicação de trabalhos científicos, bem como para elaboração de Projetos de Políticas Públicas ou de outros específicos para melhora da comunidade. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

_____, ____/____/____.
Local, Data

Apêndice 4 - Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**Formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa em Amargosa**”, sob minha responsabilidade, Lílian Souza Conceição Santos e da orientadora Professora Doutora Rosineide Pereira Mubarack Garcia cujo objetivo geral é a formação da juventude camponesa em Agroecologia. Para realização deste trabalho será utilizado como método de pesquisa a aplicação de questionário, encontros de formação com temas relacionados a Agroecologia e a realização de atividades nas comunidades rurais.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo. Sua participação nesta pesquisa é voluntária e não envolve nenhum risco pessoal. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: formação política e emancipatória da juventude camponesa em Amargosa, permitindo a esta intervir em sua realidade a partir dos conhecimentos agroecológicos aprendidos, construção de uma proposta de formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa e a produção do conhecimento da realidade na qual está inserida a partir da pesquisa como princípio educativo.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para você.

Nos casos de dúvidas você deverá falar com seu responsável, para que ele procure o pesquisador, a fim de resolver seu problema, cujo nome é Lílian Souza Conceição Santos, no endereço Praça da Bandeira, 371, Centro, Amargosa-Ba, Colégio Estadual Pedro Calmon e pelo telefone (75) 3634-1159/ 991062302. E-mail: lilianscon@hotmail.com.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____ (informar nome completo do responsável), após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor _____ (nome do menor), recebeu todos os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Local, data

Assinatura do responsável
responsável

Assinatura da pesquisadora

Para menores de 18 anos a autorização é assinada pelo Pai ou responsável

ANEXO

ANEXO 1- Inventário da Realidade

Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo¹

Sobre o Inventário

O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores.

Inventariar a realidade do entorno da escola

Estamos propondo este guia para uso das escolas do campo e o inventário aqui tratado é basicamente sobre o que existe no entorno delas. No trabalho de educação e particularmente na escola de educação básica, buscar conhecer o lugar em que se insere, e suas relações sociais e ecológicas com as questões da realidade mais ampla, integra uma determinada concepção de educação e de escola.

Na concepção que nos orienta, é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza, intencionalizados em uma direção emancipatória. Por isso a escola não pode desenvolver sua tarefa educativa apartada da vida, suas questões e contradições, seu movimento. Mas esta ligação entre escola e vida (trabalho, luta, cultura, organização social, história) precisa de uma formulação pedagógica séria, para que os momentos de estudo não se reduzam a conversas sobre aspectos ou problemas da realidade, mas possam garantir efetiva apropriação de conhecimentos

¹ Guia discutido no Seminário: *Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo*. Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18 de junho 2016. Participaram da elaboração: Roseli Salet Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins. Esta é uma versão para experimentação prática nas escolas e em cursos de formação de educadores do campo, aberta à continuidade de sua construção coletiva. Concluída em julho 2016.

necessários à construção de novas relações sociais e de relações equilibradas entre o ser humano e a natureza. Buscamos um modo de estudo que articule trabalho, conhecimento, ensino e participação dos estudantes na condução da vida escolar. E buscamos construir a escola como um lugar de formação humana multidimensional e um centro cultural de referência para a comunidade.

Caminhar nesta direção exige que o conjunto dos sujeitos da escola parta de uma base comum, objetiva e detalhada, de informações sobre a realidade a ser trabalhada pelo plano de estudos.

O *roteiro de inventário* que apresentamos a seguir é uma forma de organizar o trabalho de levantamento das informações sobre o entorno da escola (e também sobre seu interior). No entanto é importante compreender o inventário como um processo dinâmico, em movimento. Elementos da observação e do diálogo cotidiano podem contribuir para compor este roteiro.

Os levantamentos propostos consideram questões da realidade atual e visam prioritariamente o uso pedagógico dos dados pela escola, em suas diferentes atividades educativas. O inventário é uma ferramenta de trabalho para materializar sua ligação com a vida e as relações sociais de que é parte. Mas à medida que a escola organiza e disponibiliza as informações levantadas, ela passa a ser uma fonte de dados e de materiais de pesquisa para o conjunto da comunidade e para variados usos. E se trata de um trabalho dinâmico e cumulativo: se a escola conseguir estabelecer esta relação viva com a comunidade, ela própria (famílias, grupos, organizações,...) poderá tomar a iniciativa de fornecer novos dados ou atualizar as informações do inventário, em um fluxo contínuo e educativo.

Objetivos do inventário

Nas escolas do campo visamos alguns usos prioritários das informações a serem levantadas pelo inventário, usos relacionados a nossos objetivos formativos:

- identificar possibilidades de relação da escola com o trabalho socialmente produtivo, para discussão com a comunidade e possível inclusão no planejamento pedagógico;
- levantar informações para estudos sobre agroecologia e agricultura na relação com o trabalho, considerando a possibilidade real de ligação das escolas do campo com atividades de produção agrícola de base agroecológica, e a necessidade de refletir sobre a realidade da agricultura hoje e suas mudanças no tempo e no espaço;
- verificar porções da realidade inventariada que possam ser ligadas ao estudo dos conteúdos de ensino das diferentes áreas;

- identificar conteúdos a serem incluídos no plano de estudos em vista da compreensão de questões relevantes da realidade atual;
- levantar possibilidades de pesquisas ou visitas de campo com os estudantes para aprofundar o estudo científico de determinadas questões da realidade na relação com os conteúdos de ensino.

No planejamento da realização do inventário, é importante que cada escola discuta também seus objetivos específicos com esta ferramenta, considerando o processo educativo que ali se desenvolve e as necessidades reais de conhecimento da realidade. E que desenvolva a preparação considerando o inventário como uma forma de *diálogo de saberes* entre as famílias, entre a escola e a comunidade, entre educadores e educandos, e com a natureza, de que todos somos parte.

Entorno da escola

Estamos entendendo por *entorno* da escola o meio geográfico onde ela se situa, mas combinado com as relações sociais e comunitárias que ela estabelece por meio dos seus sujeitos, especialmente os estudantes e suas famílias. Isto quer dizer que uma mesma escola pode ter relação com diferentes comunidades, cujos núcleos de moradias e unidades de produção têm proximidade física maior ou menor. Uma escola que recebe grupos de estudantes de comunidades vizinhas precisa fazer o inventário dos diferentes locais, à medida que atividades de trabalho e de estudo possam acontecer nelas.

Também é importante identificar aspectos de um entorno um pouco mais distante, mas que influenciam significativamente a vida das famílias, das comunidades que integram a escola, por exemplo, a existência de uma fábrica ou de uma agroindústria próxima que recebe trabalhadores da comunidade ou com a qual as famílias se relacionam comprando ou vendendo produtos, ou que afeta o meio ambiente da região.

Cada escola precisa decidir, em função dos objetivos específicos do seu inventário, qual o recorte do entorno a ser investigado, considerando estas totalidades que se entrelaçam: - as redondezas do prédio/local da escola; - a área de vizinhança da escola; - a(s) comunidade(s) envolvida(s) com a escola e suas atividades. Em alguns casos todas estas possibilidades de entorno são fisicamente próximas; em outros, elas significam que fazer o inventário implicará deslocamentos das pessoas para conseguir as informações. Tudo isso precisa ser considerado no plano de realização do inventário.

Construindo um roteiro-guia para fazer o inventário

Organizamos esta proposta de guia para realização do inventário em **duas fases**. Na prática são dois roteiros, necessariamente articulados entre si, mas com objetivos específicos e com focos, tempos e procedimentos diferentes. Trata-se apenas de um guia, que poderá ser recriado ou ajustado conforme as circunstâncias locais e os objetivos do uso desta ferramenta em cada escola ou entre escolas que se articulem para processos coletivos de planejamento.

A **primeira fase** se refere aos levantamentos gerais básicos para usos diversos na escola e pela comunidade. As informações a serem levantadas estão indicadas por *blocos*. A depender dos objetivos discutidos em cada escola, um bloco poderá ser mais detalhado do que outro, mas é muito importante ter dados básicos em todos os blocos, porque eles se referem a diferentes dimensões da vida com a qual o trabalho pedagógico da escola precisa ser conectado. A ordem dos levantamentos ou se eles serão feitos todos de uma vez é uma decisão do planejamento de cada escola.

A **segunda fase** do inventário supõe a realização da primeira e a sistematização dos dados nela levantados, para que sirvam de base para este novo passo do trabalho. Desenhamos o roteiro desta segunda fase a partir de um objetivo específico: que a escola possa contribuir de alguma forma com as famílias de determinada comunidade que decidam pelo caminho de uma *reconstrução ecológica e social da agricultura*. Mas os levantamentos propostos indicam possibilidades de continuar o trabalho como pesquisa em outros estudos coordenados por algumas disciplinas ou feitos entre disciplinas de uma determinada etapa da educação básica. O roteiro principal permite chegar a um estudo introdutório sobre os agroecossistemas presentes no entorno da escola. Partimos de formulações já existentes no âmbito da *agroecologia*², ajustadas para realização pelos estudantes ou com sua participação, caso integre uma ação mais ampla do conjunto da comunidade.

Como fazer o levantamento das informações

O levantamento precisa ser planejado para cada fase. Na primeira fase pode ser organizado por bloco. Para cada bloco é preciso verificar primeiro que informações a escola já tem e atualizadas; o que já está em registros ou documentos que podem ser consultados: não tem porque ocupar as pessoas com perguntas que se tem como ter a resposta de outra forma, a menos que seja para confrontar informações; as entrevistas e rodas de conversa devem priorizar aspectos que

² Foram nossas referências mais diretas: AS-PTA. *Avaliação econômico-ecológica de agroecossistemas*. Parte II – Procedimentos metodológicos. Rio de Janeiro: AS-PTA, maio de 2015 (apostila). ESCOLA MILTON SANTOS. *Diálogo de saberes no encontro de culturas. Caderno da ação pedagógica*. Maringá: MST/PR, julho de 2012. ALTIERI, Miguel. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3ª ed., (revista e ampliada), São Paulo/Rio de Janeiro: Expressão Popular/AS-PTA, 2012, especialmente o capítulo “O agroecossistema: fatores determinantes/recursos/processos e sustentabilidade”, p. 183-218.

sejam de memória ou de conhecimento oral, ou dos quais não se tenha registros confiáveis. A partir daí é necessário distinguir entre os dados que podem ser obtidos pela observação e anotação do que for observado, e o que implicará entrevistas ou conversas, e quais precisam ser feitas com cada família ou podem ser feitas apenas com algumas lideranças comunitárias ou representantes de organizações coletivas locais.

Na segunda fase prevê-se um trabalho de campo mais demorado, possivelmente com mais de uma ida às famílias, aos grupos coletivos e aos locais de produção para busca das informações e envolvendo mais atividades de entrevistas, rodas de diálogo e dias de campo. Entendemos, pela experiência de roteiros deste tipo, que o questionário não é o instrumento mais recomendado porque formaliza demais os levantamentos e dada a diversidade de situações que podem ser encontradas teria que ser construído caso a caso ou com muitas variáveis que dificultariam a aplicação e a sistematização. Melhor trabalhar com entrevistas, observações e conversas individuais, em família ou em diferentes grupos, garantindo o rigor dos registros. Na seleção de famílias para entrevistas podemos considerar seu envolvimento mais expressivo com diferentes sistemas produtivos presentes no lugar.

Em ambas as fases o inventário deve ser uma atividade realizada em conjunto por estudantes e professores da escola, envolvendo outros membros da comunidade na realização ou na discussão dos objetivos e usos das informações levantadas. *É muito importante que o inventário seja assumido como tarefa da comunidade e não apenas da escola.*

Especialmente para a segunda fase é fundamental contar com a participação de pessoas da área da produção e ou com profissionais das ciências agrárias (da escola ou de equipes técnicas com atuação no local). É necessário ter uma equipe de coordenação e não ser uma atividade de educadores ou turmas isoladas, exatamente porque precisa se tornar um material de apoio ao planejamento pedagógico do conjunto da escola. Serão várias pessoas trabalhando ao mesmo tempo, de forma organizada e planejada. A divisão de tarefas pode ser feita pela quantidade de famílias a serem entrevistadas, pela natureza da tarefa (organizar os registros, ler documentos e extrair os dados), ou pela familiaridade dos educadores que compõem cada equipe com determinados assuntos ou blocos. E os docentes das diferentes disciplinas ou áreas, à medida que são envolvidos no planejamento, podem indicar novos aspectos a serem levantados, visando seu uso pedagógico específico.

O processo de realização do inventário deve ser tão educativo como o uso posterior de seus resultados. Isso implica planejamento e organização coletiva, participação efetiva dos estudantes e que todos entendam o processo em andamento e seus

objetivos, tendo apropriação sobre o conteúdo das perguntas e observações que fazem. E certos estudos prévios em sala de aula serão necessários na preparação para realização do inventário, já implicando conteúdos de ensino a incluir no plano de estudos da escola.

Quando se faz o inventário

Um inventário como este proposto não é uma atividade que possa ser feita de uma vez e de uma vez para sempre. *É um processo cumulativo, que deverá ser feito passo a passo.* Por isso é necessário que a escola inclua a realização do inventário em seu planejamento, estabelecendo as tarefas e definindo quem faz o que e em que tempo. Lembramos que o melhor é realizar uma fase depois da outra. E que a segunda fase supõe a primeira, mas a primeira não supõe necessariamente a realização da segunda. Dependerá do planejamento mais amplo da escola.

Quando o inventário for feito pela primeira vez por uma escola, será preciso decidir qual o melhor período para que o maior número de educadores e de estudantes possa ser envolvido, considerando que esta atividade terá vários passos e ocupará um bom tempo. Possivelmente aconteça ao longo do ano, sendo as informações aproveitadas aos poucos. Já no ano letivo seguinte à realização do inventário se poderá considerar o conjunto das informações no planejamento pedagógico da escola. A princípio os levantamentos de campo não poderão ser feitos todos no horário escolar regular (pelo tempo exigido), a menos que se trate de uma escola em tempo integral. Já a sistematização dos dados de ambas as fases e alguns dos procedimentos de campo previstos em ambas as fases, poderão integrar o planejamento de atividades pedagógicas de alguma disciplina ou entre disciplinas no próprio tempo aula.

A realidade que estamos inventariando é dinâmica, vai mudando. Mas nem tudo muda de um ano para outro. Recomenda-se que depois de feito o primeiro, a escola passe a colocar na sua agenda anual a atividade de atualização do inventário, que não significa fazer todos os levantamentos de novo, mas buscar identificar alterações e novos aspectos que precisam ser revistos ou acrescentados. A periodicidade da atualização vai depender de cada realidade e das novas exigências dos processos formativos. E talvez se possa pensar na realização da primeira fase em um ano e da segunda fase no ano seguinte, já incluindo alguma atualização necessária das informações dos levantamentos básicos.

Como sistematizar/organizar os dados

A forma de organizar e disponibilizar as informações levantadas vai depender dos objetivos de cada escola com esta ferramenta, do contexto específico de sua realização e da decisão de realizar ou não as duas fases. Pensando na primeira fase, se o inventário integra um planejamento pedagógico comum entre escolas

próximas ou de uma determinada região, por exemplo, há necessidade de sistematizar o que há de comum entre elas, em alguma forma de síntese, sempre tomando o cuidado de não descartar/perder a memória dos registros feitos no momento de cada levantamento (que devem ficar arquivados na escola). Se o inventário é feito para uso da própria escola, mas com mais de uma comunidade pesquisada, também há necessidade de sistematizar aspectos comuns. Caso se trate de uma mesma comunidade, a necessidade será de organizar os registros em uma forma de síntese que permita o acesso pelo conjunto da escola, incluindo estudantes e educadores que vão chegando a cada período.

Pensando na segunda fase, possivelmente se tenha que fazer um tipo de sistematização de dados e de texto escrito para cada bloco, a depender da natureza das questões envolvidas e de modo a facilitar o uso posterior, tanto nas atividades de ensino como de trabalho.

É importante conceber o inventário como uma ferramenta de trabalho. *Os levantamentos podem ser usados à medida que são feitos.* Sínteses parciais de alguns blocos podem ir direto para trabalho de sala de aula em determinadas disciplinas ou áreas. Mas isso não tira o compromisso da *elaboração de um documento-síntese* que poderá incluir quadros, tabelas e desenhos ou mapas, que organizem ou permitam visualizar mais facilmente as informações levantadas em cada fase. É preciso que se discuta isso no momento do planejamento do inventário, para que se chegue a um formato de documento que seja prático e para uso frequente. É fundamental envolver os estudantes também neste momento, conforme as condições de trabalho de cada idade e orientados pelos educadores. Outros arquivos poderão compor a memória do inventário: fotografias, conversas gravadas, banco de sementes, herbário das principais plantas da região, cadernos de receitas culinárias...

Roteiro Fase 1 – Levantamentos básicos

Bloco 1: Recursos Naturais: (re)conhecendo a biodiversidade

- Como é a vegetação natural da área? Que plantas nativas/espontâneas estão presentes: arbóreas e herbáceas.
- Há reservas na área? De que tipo?
- Que animais existem no lugar: nativos e domésticos.
- Quais os tipos de relevo, que acidentes geográficos existem? Há erosão, voçorocas, ravinas?
- Quais os tipos e as características (físicas, químicas e biológicas) do solo: cor, estrutura (arenosa, argilosa...), terra solta ou compactada, presença de matéria orgânica? Quais os tipos de rocha existentes e que uso se faz delas?
- Quais são os indicadores considerados significativos pelos agricultores para definir que o solo é de boa qualidade? E quais as condições atuais de qualidade do solo deste local? Observa-se, por exemplo, a presença de plantas indicadoras de qualidade do solo? Quais?
- Como é o clima na região: qual a regularidade das chuvas, qual a média de temperaturas ao longo do ano, qual a média de dias de sol por ano...
- Há fontes de água no entorno? Quais? Existe algum riacho, rio, lagoa, açude ou vertente de água no local ou próximo? Há alguma barragem em área próxima? Como é a qualidade da água?

Bloco 2: Pessoas / famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais

(Considerar a opção de fazer os levantamentos das diferentes comunidades de origem dos estudantes (se for o caso) ou apenas daquela onde fica localizada a escola.)

- Quantas são as famílias da comunidade (local e ou de cada comunidade envolvida na escola)? De onde vieram? A que etnias pertencem? Quais os tipos de composição das famílias que existem nesta comunidade?
- Há pessoas portadoras de deficiências físicas ou mentais na comunidade? Quais as deficiências presentes e como são tratadas?
- Quais as principais características econômicas, sociais, culturais das famílias? Como se dão as relações de gênero e entre gerações? Que relações existem entre as famílias?
- Como são as moradias (condições básicas, características estéticas, proximidade entre elas...). O que existe no entorno próximo das moradias?

- Que móveis e eletrodomésticos existem na maioria das moradias (mesa, cadeiras, cama, fogão, geladeira, aparelho de TV e de som...)
- Como é o acesso a luz elétrica, saneamento, água?
- Quais os meios de comunicação e de acesso às informações que são utilizados pelas famílias?
- Há uso de internet, quem usa, para que finalidade e com que regularidade?
- Quais os meios de transporte mais usados pelas famílias e como são as estradas?
- Que atividades de lazer são realizadas coletivamente ou por determinados grupos e quando acontecem?
- Há festas tradicionais que se realizam na comunidade, que datas costumam ser celebradas mais fortemente pelas famílias?
- Que igrejas/religiões atuam no local e que práticas desenvolvem com as famílias?
- Há grupos artísticos no local? Existe acesso próximo a atividades/produções artísticas, música, pintura, teatro...?
- Há museus ou outros centros de memória no local ou que não estejam muito distantes da escola? E há bibliotecas próximas?
- Quais são os principais hábitos alimentares das famílias e características da cultura alimentar da comunidade? Quais os alimentos consumidos regularmente, todos os dias ou todas as semanas? A maioria dos alimentos é produzida no local ou comprada na cidade? Que alimentos são adquiridos no mercado e em que quantidades? A maioria dos alimentos ingeridos contém agrotóxicos? Há muito consumo de alimentos processados ou ultraprocessados? Observar formas de preparo dos alimentos, nas famílias, em refeitórios coletivos quando houver; coletar receitas culinárias típicas do local ou da região. Identificar a percepção das famílias sobre a qualidade dos alimentos.
- Quais os problemas de saúde mais comuns entre as famílias e como costumam ser tratados? Como é o atendimento de saúde? Há iniciativas de tratamentos alternativos, quais e como é sua receptividade pelas famílias? Existe posto de saúde na comunidade ou próximo?
- O que se faz com o lixo (restos de alimentos, embalagens, latas, garrafas,...) nas casas e no conjunto da comunidade?
- Qual a média de anos de escolarização entre as famílias? Há pessoas (e em que faixa etária) que não são alfabetizadas? Existe algum trabalho de alfabetização de jovens e adultos na comunidade ou na região? Há espaços educativos coletivos

para crianças de 0 a 6 anos? Qual a distância entre a moradia e a escola mais próxima (de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior)?

- Quais são as *fontes de renda* da família? Listar as rendas, indicando o que e quanto: * *monetária* (a que pode ser medida, salário, cheque do leite, venda de produtos...) e *não monetária* (a que não é transformada em dinheiro, indo direto para o autoconsumo); * *agrícola*: cultivos, criação de animais e processamento simples de produtos da agricultura; *não agrícola*: salário, diárias, prestação de serviços, aposentadoria, pensão, auxílios previdenciários, bolsa família, etc.; identificar o total mensal e anual e o beneficiário. No caso de salário, diárias ou prestação de serviços, identificar o tipo de atividade e quanto tempo a pessoa dedica a esse trabalho na semana...

- As famílias têm acesso a que *políticas públicas* ou programas? Acessam financiamentos, assistência técnica, habitação rural, saúde, educação, PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar)?

- As famílias têm dívidas financeiras? De que tipo? Há alguma inadimplência junto a bancos ou outras instituições de crédito? Há algum planejamento para quitar as dívidas?

Bloco 3: Produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias

- Quais as formas de acesso à terra: terra própria de cada família ou pessoa, posse, arrendamento, comodato, uso comunitário...; área total ocupada (para produção, moradia e outros usos comunitários)...

- Quais os *cultivos existentes*: que plantas são cultivadas (espécies e variedades) e para que finalidades? Há consórcios de plantas e rotação de culturas? Qual a origem das sementes utilizadas? Quais as formas de cultivo e que tecnologias são utilizadas? São usados fertilizantes sintéticos e agrotóxicos? São usados adubos ou outros produtos orgânicos?

- Que *animais* são criados (e de que raças) e para que finalidades? Quais as formas de criação e qual o uso de tecnologias?

- Existe *processamento de produtos*? Quais? Por iniciativa de cada família para seu próprio uso ou há atividades comunitárias simples para consumo das famílias ou para venda em feiras, etc.

- Há *agroindústrias* formalmente constituídas no local ou no entorno, em que forma de propriedade, quem trabalha nelas e qual sua forma de gestão?

- Existem *atividades extrativistas*, quais, quem trabalha nelas?

- Existem práticas de *artesanato*, quais, quem trabalha nelas?
- Há *outras indústrias* no local ou no entorno ou na região? Quais as principais e quem são seus proprietários? De onde são seus trabalhadores? Há membros desta comunidade trabalhando nelas? Em que regime de trabalho?
- É feito uso de *maquinários e ferramentas* nas atividades produtivas? Quais, em que atividades são utilizadas, quem os têm e quem os opera? Há fabricação local de instrumentos de produção, quais, como são feitos? Como são as instalações das diferentes atividades produtivas?
- Quais os *resultados da produção*? O que é produzido para consumo doméstico (de cada família ou de um grupo coletivo/comunitário)? Há excedentes de produção que são comercializados e onde/para quem? Há produção feita exclusivamente para comercialização? Quais produtos? Como e onde é feita a comercialização de cada produto, quando acontece?
- Há alguma forma de “assistência técnica” no local? Quem faz e de que forma?

Bloco 4: Formas de trabalho e sua organização

- Qual a divisão social do trabalho entre as diferentes atividades produtivas existentes na comunidade: quem faz o que?
- Qual a forma predominante de organização do trabalho: familiar, trabalho coletivo (grupos, associações, cooperativas,...), outras formas? Existe trabalho assalariado para atividades produtivas internas à comunidade? Existem trabalhadores assalariados de empresas externas próximas? Como se dá a participação das mulheres, dos jovens e das crianças no conjunto do trabalho, nos processos de decisão e de execução?
- Como é feito o trabalho doméstico: o que é feito em cada família? há serviços comunitários, como por exemplo, cuidado de crianças, preparo de alimentação em refeitórios coletivos,...?

Bloco 5: Lutas sociais e formas de inserção e organização política das famílias

- As famílias desta comunidade participam em movimentos sociais, organizações de trabalhadores, outras entidades (locais e mais amplas)? Indicar quais e se a participação é de toda família ou só dos homens, das mulheres, dos adultos, dos jovens...
- Quais as questões que têm mobilizado a organização ou participação nas lutas?
- Que formas de organização coletiva existem na comunidade? Entre as comunidades?

- Que organizações ou entidades ou instituições estão presentes e ou têm influência significativa sobre as relações e práticas da comunidade (movimentos sociais, sindicatos, igrejas, grupos culturais, órgãos públicos, cooperativas, entidades do agronegócio...)?

Bloco 6: Escola: estrutura física, formas de organização do trabalho e aspectos curriculares

- Quais são as condições de infra-estrutura da escola: salas de aula, biblioteca, equipamentos de laboratório de ciências, acesso a luz elétrica, água, saneamento, internet, local para prática de esportes,...

- Quem são os educadores: de onde vêm, qual a formação, qual o regime de trabalho, se há rotatividade...

- Quem são os estudantes? Suas características de faixa etária, origem, etnia, gênero, vínculos familiares e sociais...

- Como é a organização do trabalho na escola: entre os educadores, com os estudantes?

- Como se dá a gestão da escola: há processos em que os estudantes estão ou poderiam estar envolvidos? Há alguma experiência de auto-organização dos estudantes? Como funciona?

- Há formas de interação com a comunidade? Quais?

- Qual a referência seguida pela escola na seleção de conteúdos de ensino? Quem decide sobre o que ensinar? Em que forma os conteúdos são trabalhados: por disciplina, por área, com alguma forma de integração entre as disciplinas ou áreas? Há uso de livros didáticos pelos professores e estudantes? Fazer uma lista dos principais para cada disciplina ou área.

- Há planejamento pedagógico na escola? Quem faz? Quais os níveis de planejamento que existem? Que tipo de atividades são planejadas?

- Costumam acontecer atividades realizadas pelos estudantes fora da escola? Quais e em que tempo?

- Quais são os alimentos utilizados na merenda escolar e qual sua origem? Observar formas de preparo dos alimentos na escola.

Bloco 7: O que fazem as crianças e jovens no tempo em que não estão na escola³

Levantamento detalhado por idade (sugestão de faixas: 6 a 8, 9 a 11, 12 a 15, 16 a 18 anos, conforme realidade de cada local) e distinguindo meninos e meninas e estudantes da escola e de fora, mas que moram na comunidade, sobre:

- Participação nas atividades produtivas familiares ou comunitárias (quais atividades em quanto tempo diário médio)
- Participação em trabalhos domésticos (quais atividades em quanto tempo diário médio)
- Participação em jogos e brincadeiras (quais atividades, individuais e coletivas, em que tempo diário ou semanal)
- Se assistem TV ou estão na internet, redes sociais, etc. (em que tempo diário ou semanal)
- Leituras (quais, em que tempo, se para tarefas da escola ou por outras indicações)
- Participação em grupos ou organizações entre si ou com os adultos (quais, em que tempo)
- Participação em atividades culturais internas ou externas à comunidade (quais, em que tempo)...

Roteiro Fase 2 – Levantamentos visando aprofundamento de estudos

Este roteiro propõe um aprofundamento da pesquisa de campo (pensando especialmente no trabalho com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio) sobre *agroecossistemas*⁴ existentes no entorno da escola, em interface com informações sobre o *sistema agroalimentar*⁵ da região. A ideia é que esta ferramenta ajude a estudar relações fundamentais entre produção e consumo de alimentos, agricultura, estrutura agrária, funcionamento da lógica de exploração capitalista (sobre o trabalho e sobre a natureza) e construção de novas

³ Estas informações poderiam compor os blocos anteriores, mas optamos por deixar em um bloco próprio para destaque e para facilitar uma sistematização que possa ser considerada no planejamento da escola e no diálogo com as famílias.

⁴ Agroecossistema é uma comunidade de plantas e animais interagindo com seu ambiente físico e químico, que foi modificado para produzir alimentos, fibras, combustíveis e outros produtos para consumo e utilização humana. Um agroecossistema é constituído por diferentes sistemas produtivos (sistema agrícola, pecuário, extrativista, agroflorestal, de processamento de alimentos,...), por recursos naturais, pelas pessoas (indivíduos, famílias, coletivos) em suas relações de trabalho e de convivência, pelas instalações de trabalho e áreas de moradia. A delimitação exata de um agroecossistema não é algo dado a priori; é uma decisão que se toma a partir dos objetivos de seu estudo ou das intervenções pretendidas. Geralmente se combina o critério geográfico com o de configuração das unidades de produção, familiares ou coletivas.

⁵ Sistema agroalimentar é uma expressão que inclui produção agrícola, distribuição de recursos, processamento e comercialização de produtos em uma determinada região ou país.

relações sociais de produção. Estudos que integrem abordagens ecológicas, econômicas, políticas e socioculturais, adequando-os para cada faixa etária.

Recomenda-se que a preparação desta 2ª fase do inventário inclua um estudo básico sobre os conceitos-chave envolvidos neste foco. É importante que os estudantes saibam qual a análise que se está pretendendo fazer com os dados de campo que vão ajudar a levantar. As chaves de análise estabelecidas pela relação entre estes conceitos podem orientar a forma de exposição dos resultados desta pesquisa. Mas a escola precisa ter presente que cada bloco de dados e descrições poderá ter diferentes usos nas atividades pedagógicas ao longo do ano letivo em curso e no planejamento do próximo.

Bloco 1: Levantamentos de percurso histórico

É fundamental conhecer a história (transformações) do território onde a escola se insere: o percurso da comunidade, das famílias, do lugar em que estamos hoje vivendo, trabalhando. Alguns levantamentos que estamos propondo:

- *Sobre a comunidade*: buscar documentos e registros da história da comunidade, do lugar, da região e registrar histórias ou depoimentos de vida de pessoas mais antigas da comunidade, história da escola...; identificar eventos marcantes que mudaram a trajetória de desenvolvimento do lugar, como a implantação de um determinado sistema de produção, a vinda de alguma indústria para a região, ou um evento climático forte, o início de uma organização coletiva,...; perguntar para as pessoas mais antigas quais as mudanças principais que ocorreram desde sua chegada ou desde a constituição desta comunidade; identificar e descrever experiências de agricultura alternativa já desenvolvidas no local e o que aconteceu com elas...

- *Famílias*: entrevistar as famílias (ou uma amostra delas) sobre sua origem, quando chegaram neste lugar e porque, os ciclos principais de casamentos, nascimento de filhos e filhas, migrações, chegada de outras pessoas, mudanças de familiares, questão da sucessão...; fazer um inventário da evolução patrimonial de cada família ou grupo coletivo: benfeitorias (infra-estrutura) – casa, paiol, estrebaria, chiqueiros, galinheiros, cercas, tanques/açudes...; móveis e equipamentos de uso doméstico; ferramentas de trabalho; máquinas e equipamentos (incluindo veículos); rebanho – todos os animais...; descrever alterações que percebem nos costumes e modo de vida, por exemplo, na forma de alimentação e nos produtos produzidos para consumo doméstico e comprados no mercado, no uso do tempo para diferentes atividades, na participação em lutas sociais e em organizações ou instituições...

- *Agroecossistemas*: buscar o histórico das transformações já ocorridas nos ecossistemas (pelo menos as recentes, desde que as famílias ali moram): o clima

tem mudado? O solo ficou mais pobre ou mais fértil? A variedade de plantas aumentou ou diminuiu? Havia mais fontes de água? Tinha rio e não tem mais?... Já existiram tipos diferentes de sistemas produtivos neste local? O que mudou em relação ao uso de insumos na produção agrícola e na forma de trabalhar? Verificar se as pessoas identificam as razões das mudanças e registrar as razões indicadas.

Para sistematização dos levantamentos deste bloco uma sugestão é recompor o percurso da ocupação deste território e as transformações ocorridas na paisagem, mostrando as relações entre as potencialidades e as restrições sociais, ambientais e agronômicas particulares de cada local e a história do lugar e das famílias que adotam determinados sistemas produtivos.

Bloco 2: Biodiversidade, sistemas de produção, trabalho e uso de tecnologias⁶

- A partir das informações levantadas na fase 1 (melhor se estiverem sistematizadas em tabelas) desenhar o *mapa da biodiversidade* dos agroecossistemas pesquisados com os estudantes (plantas nativas e cultivadas, criação de animais), mostrando depois para a(s) comunidade(s) envolvida(s) e propondo a discussão sobre a situação atual da biodiversidade em nossa área/região: estamos conservando ou degradando a biodiversidade? Por quê? Quais os aspectos que mais ameaçam a sustentabilidade da agricultura neste lugar, nesta região? Verificar no diálogo se há informações que precisam ser atualizadas e acrescentadas no mapa, que pode ter também um texto descritivo correspondente, incluindo problemas identificados em relação à água, ao solo, aos aspectos estéticos da paisagem... Pode-se fazer também a construção de mapas pelos agricultores para levantar especificamente as características do solo.

- Pesquisar sobre a que *bioma* a área pertence e o que identifica/caracteriza este bioma.

- Como se faz o manejo do solo? Há práticas de conservação ou recuperação do solo? Quais e em que locais?

- Pode-se estudar, com a contribuição específica das ciências da natureza, como acontece em cada ecossistema o fluxo de energia e a ciclagem de nutrientes, considerados processos fundamentais na análise ecológica dos agroecossistemas.

- Identificar os *subsistemas produtivos* que compõem o sistema de produção dos agroecossistemas pesquisados: cultivo agrícola, criação dos animais, processamento de alimentos e outras produções, se houver. Descrever cada um

⁶ Uma fonte para detalhamento de aspectos que podem compor estas descrições e levantamentos, especialmente envolvendo estudantes do ensino médio: Escola Milton Santos, Maringá/PR, Roteiro para o *diálogo de saberes no encontro de culturas* – Tempo Comunidade Curso Técnico em Agroecologia. Materiais produzidos pela EMS podem ser acessados eletronicamente em <http://atemisems.wix.com/escolamiltonsantosvc>

deles: estrutura, ocupação do solo, nível de investimento, quantificação do trabalho (por pessoa, por gênero, em cada subsistema); práticas de conservação do solo, da vegetação; como as famílias/os grupos fazem as atividades envolvidas em cada subsistema⁷ e como é a ocupação do tempo de trabalho da família: o que é feito por adultos, jovens, crianças ou misturando faixas e gênero; e quantas pessoas trabalham em cada atividade, considerando o calendário agrícola; - levantar informações sobre perdas que podem ser observadas: erosão do solo, perda de biodiversidade, morte de animais, perdas da produção no campo e na armazenagem, desperdício de materiais orgânicos...; também limites que se observa em relação a pessoas para o trabalho, ferramentas/equipamentos/máquinas, recursos,...

- Fazer os custos de produção⁸ e o total da produção obtida em cada subsistema⁹; comparar tempo empregado e valores obtidos da renda monetária e não monetária e da renda agrícola e não agrícola.

⁷ Um exemplo de detalhamento desta descrição está no roteiro do *diálogo de saberes* antes referido, neste caso visando estudos em um curso técnico: 1) para cada cultivo: - qual a data do plantio e que cultura existia na área anteriormente; - qual a variedade e como a conseguiu; - como fazem o preparo do solo, o plantio e a adubação; - quais são as principais plantas espontâneas (“inços”) e como é feita a capina; - quais doenças e insetos costumam aparecer e como se faz as pulverizações; - como é feita a colheita, a armazenagem, o transporte e a comercialização; - quais são as principais perdas que ocorrem no subsistema; - observar e registrar como está a conservação do solo (se existe erosão e quais práticas são adotadas para evitá-la); - o que planeja para esta área depois desse cultivo... 2) para o subsistema de criação de animais: - fazer o levantamento do rebanho, dividindo por categoria (matrizes, reprodutor, crias), e anotar a(s) raça(s); - como preparam e fornecem a alimentação aos animais; - quais os principais parasitas e doenças e como é feito o tratamento; - há uso de vacinas: se sim, quais; - como é o fornecimento de água; - como são as instalações; - como é o manejo reprodutivo; - quais são as principais perdas; - como é feita a comercialização.

⁸ Mesma fonte nos dá uma referência para organizar este levantamento: - anotar a quantidade e o custo de cada insumo: sementes, mudas, caldas, agrotóxicos, adubos, sacos, combustível, medicamentos, ração, concentrado, sal, vacinas, arame, energia elétrica, manutenção de máquinas e equipamentos, utensílios em geral (cordas, baldes, peneiras), etc.; - quantificar o trabalho realizado em cada atividade, separadamente, tanto para os cultivos agrícolas (preparo do solo, plantio, adubação, capina, pulverizações, colheita...) como para os subsistemas pecuários (manejo, ordenha, alimentação...), especificando se o trabalho é manual (anotar o valor da diária), se é tração animal (valor da diária) ou mecânica (valor da hora-máquina); tanto para os insumos como para o trabalho, anotar se o custo é monetário (ou seja, se a família desembolsou dinheiro para pagar) ou não-monetário (quando não desembolsou dinheiro, por exemplo: trabalho da própria família, sementes guardadas do ano anterior, troca de dia de serviço com vizinhos, etc.).

⁹ Mesma fonte da nota anterior: - anotar: a forma de comercialização (se individual ou coletiva) e para quem se vende (atravessador, cooperativa, agroindústria, vizinhos, etc.); quantidade total produzida (em kg, toneladas, arrobas, sacos, etc.); quantidade destinada ao auto-sustento; quantidade comercializada e o preço de venda.

- Descrever o *trabalho feito em cada moradia*, quem faz e o tempo utilizado em cada atividade (calcular no dia, na semana, no mês, no ano): preparo de alimentos (café, almoço, janta, lanches), limpeza de louças e da casa, lavar e passar e arrumar roupas, limpeza do ambiente (quintal, jardim,...), cuidado das crianças; - descrever que tipo de trabalho é feito (se existe) fora do local ou do agroecossistema (diárias, mutirões,...).
- Levantar dados sobre a estrutura agrária da região, identificando tendências de concentração ou desconcentração de terras.
- Identificar e descrever processos de depredação da natureza.
- Comparar diferentes agroecossistemas nos aspectos levantados neste bloco.
- Identificar limites e potencialidades percebidos pelas famílias em relação ao conjunto da produção e às alternativas que estão sendo discutidas para solução dos problemas.

Bloco 3: Levantamentos/estudos socioculturais

- Um levantamento que é relacionado à produção, mas neste bloco abordado na dimensão da cultura e das relações sociais se refere aos *conhecimentos tradicionais de agricultura*, que subsistem nas práticas ou na memória das famílias camponesas: identificar, listar e descrever o que sabem as famílias em relação aos cuidados com a terra, com a água, como produzir sementes, como processar e conservar alimentos... Perceber/perguntar como as pessoas entendem a relação com a natureza.
- *Alimentação*: a partir das informações levantadas na primeira fase podemos avançar para um estudo mais aprofundado sobre o caminho dos alimentos utilizados na base alimentar cotidiana das famílias e na merenda escolar: de onde vem cada alimento, onde foi produzido, como e por quem os alimentos foram produzidos, se foram beneficiados ou industrializados, por quem, onde, de onde vêm as embalagens em que são comprados, quais os preços de cada alimento, quem compra, quem vende; quem cozinha/prepara os alimentos... Este estudo pode ser entrelaçado com questões de nutrição e saúde, sobre fome, desnutrição, obesidade. E com elementos da história da agricultura: qual a origem das plantas e dos animais que utilizamos em nossa alimentação, porque diminui em vez de aumentar a variedade de alimentos consumidos pelas pessoas... Quem mais produz alimentos em nosso país, em outros lugares do mundo, como funciona o processo de comercialização e de distribuição dos alimentos... E se pode verificar a relação com os meios de comunicação, da propaganda: há alimentos consumidos pelas famílias pela influência da propaganda da televisão ou de outros meios?

- *Relações sociais e costumes*: identificar com as famílias (conversando com membros de diferentes idades), quais as mudanças que vêm ocorrendo nos costumes e hábitos das famílias nas diferentes dimensões da vida e as razões disso; descrever o uso que é feito dos meios de comunicação, das redes sociais, dos livros; identificar como as pessoas entendem e fazem o cuidado da saúde; perceber e registrar como acontecem as relações de gênero e entre gerações nas famílias; como se trata a questão da sexualidade, das opções sexuais, das etnias, das religiões,... fazer um levantamento sobre o uso atual do tempo nas famílias: quanto tempo no dia ou na semana para cada atividade, seja de trabalho, estudo, lazer, outras dimensões...

Bloco 4: Levantamentos sobre conflitos, lutas sociais e organização política

- Descrever as formas e pautas de luta social em que a comunidade está envolvida neste período. Quais são os principais problemas/interesses comuns que movem ou poderiam mover a organização coletiva das famílias de trabalhadores deste território?

- Identificar presença de diferentes etnias e povos tradicionais na ocupação deste território e descrever processos de interação, expropriação, conflitos e resistências presentes no lugar e como são trabalhados.

- Verificar se há reações sociais (coletivas) a questões sociais e ambientais existentes.

- Identificar organizações coletivas de trabalhadores presentes na comunidade e descrever tipos de atuação (econômica, política, cultural...), sua estrutura e seu funcionamento, especialmente em relação à participação das pessoas (quem participa e como participa). Identificar e descrever especificamente atuação e funcionamento de grupos de crianças e de jovens, organização dos estudantes, de mulheres.

- Identificar entidades/instituições de origem externa com influência na comunidade; descrever tipos e formas de atuação.

- Registrar depoimentos de pessoas mais antigas e sua participação nas lutas, em movimentos sociais... Levantar as percepções das famílias sobre a participação política e sobre envolver as novas gerações nas lutas e em alguma forma de organização coletiva.

Uma sugestão geral de aprofundamento de estudos a partir desta segunda fase do inventário: **1-** Identificar os diferentes agroecossistemas existentes no entorno da escola. **2-** Fazer uma linha de tempo dos agroecossistemas identificados, indicando as principais mudanças ocorridas ao longo de determinado período, considerando

especialmente os seguintes aspectos: - nível de integridade ou de degradação dos ecossistemas; - evolução dos cultivos e da criação de animais; - uso de tecnologias; - processos de trabalho; - produção para consumo doméstico e para comercialização; - acesso a políticas públicas;... **3-** Avaliar os agroecossistemas identificados em suas dimensões ecológica, econômica, social e cultural: limites e potencialidades; avanços e retrocessos; perspectivas de futuro.¹⁰

¹⁰ Para compreensão e detalhamento destes pontos: fontes indicadas na nota de rodapé n. 2.

Anexo 2- Músicas

Caminhos Alternativos (Composição: Zé Pinto)

Se plantar o arroz ali,
se plantar o milho a cula,
um jeito de produzir,
pra gente se alimentar.
Primeiro cantar do galo,
já se levanta da cama,
e o camponês se mistura
a terra que tanto ama.

Amar o campo, ao fazer a plantação,
não envenenar o campo é purificar o pão.

Amar a terra, e nela plantar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.

Choro virou alegria,
a fome virou fartura,
e na festa da colheita,
viola em noite de lua.
Mutirão é harmonia,
com cheiro de natureza,
o sol se esconde na serra
e a gente ascende a fogueira.

Amar o campo, ao fazer a plantação,
não envenenar o campo é purificar o pão.

Amar a terra, e nela plantar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.

Quando se venena a terra,
a chuva leva PRO rio,
nossa poesia chora,
se a vida tá por um fio,
e ela é pra ser vivida,
com sonho, arte e beleza,
caminhos alternativos
e alimentação na mesa.

Amar o campo, ao fazer a plantação,
não envenenar o campo é purificar o pão.

Amar a terra, e nela plantar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.

Xote Ecológico

(Composição: Luiz Gonzaga)

Não posso respirar, não posso mais nadar
A terra está morrendo, não dá mais pra plantar
E se plantar não nasce, se nascer não dá
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Não posso respirar, não posso mais nadar
A terra está morrendo, não dá mais pra plantar
E se plantar não nasce, se nascer não dá
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Cadê a flor que estava aqui?
Poluição comeu
E o peixe que é do mar?
Poluição comeu
E o verde onde é que está?
Poluição comeu
Nem o Chico Mendes sobreviveu

O Cio da terra

(Composição: Chico Buarque e Milton Nascimento).

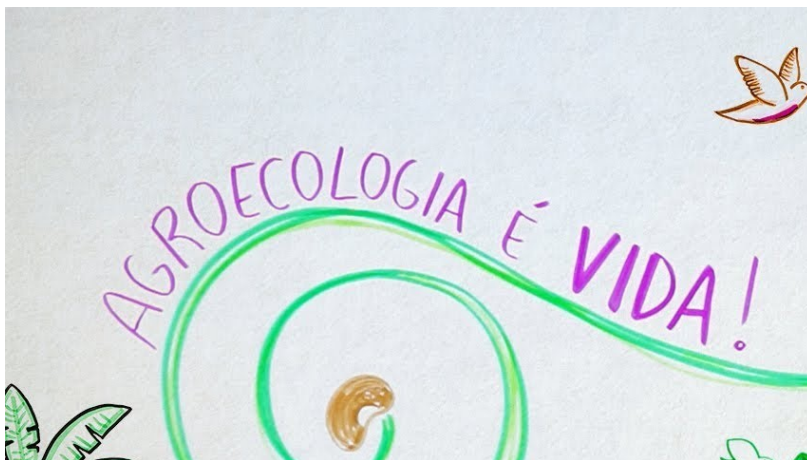
Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão
E se fartar de pão

Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana a doçura do mel
Se lambuzar de mel

Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, a propícia estação
E fecundar o chão

Anexo 3 - Vídeos

Vídeo 1: Agroecologia é vida!



Duração do vídeo: 6 minutos e 30 segundos.

Ano: Junho/2019.

Link para o vídeo: <https://youtu.be/8vpcabxKGt0>

Descrição do vídeo: O vídeo "Agroecologia é Vida" é uma realização da organização Centro Sabiá e traz informações sobre a importância da agroecologia e as vantagens em se produzir e consumir alimentos agroecológicos. O vídeo, utiliza a técnica da reportagem gráfica, e traz resultados do "Estudo Agroecologia no Semiárido de Pernambuco – Centro Sabiá: Caminhos para a Construção de Sistemas Alimentares Sustentáveis", realizado juntamente com a agência da cooperação alemã Misereor, e que revelou que sistemas de produção agroecológicos são mais produtivos do que sistemas não agroecológicos no Semiárido de Pernambuco. A pesquisa integra um conjunto de investigações realizadas em regiões semiáridas da Ásia, África e América Latina. O curta apresenta alguns resultados do documento e os desafios colocados para a prática da agroecologia no Brasil. (Texto extraído da descrição do vídeo do Canal do Centro Sabiá no You tube, disponível em: <https://youtu.be/8vpcabxKGt0>)

Ficha técnica

Realização: Centro Sabiá

Direção, roteiro e produção: Catarina de Angola

Sistematização gráfica: Raissa Theberge

Imagens, direção de narração, edição e finalização: Hugo de Lima

Narração: Iyale Tahyrine

Acompanhamento editorial: Carlos Magno Morais

Apoio: Misereor

Vídeo 2: 3 mitos que você sempre ouviu sobre agroecologia (mas ninguém teve a coragem de negar).



Duração do vídeo: 1 minutos e 40 segundos.

Ano: Agosto/ 2012.

Link para o vídeo: <https://youtu.be/FpEL21Lr8kk>

Descrição do vídeo: Animação produzida pela campanha “Cresça”, mostra três fatores que colocam a agroecologia e a agricultura familiar como real alternativa à agroindústria. No país que mais se consome agrotóxicos do mundo, vídeo-animação da campanha “Cresça” em parceria com a Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), mostra três mitos construídos em torno da agroecologia e a agricultura familiar, para a manutenção da supremacia da agroindústria no Brasil. Segundo dados da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), em 2011 os brasileiros ingeriram cerca de 850 milhões de litros de agrotóxicos presentes na produção da agricultura convencional. A exposição excessiva aos tóxicos usados para acelerar a produção de alimentos por parte das indústrias causa, além da degradação do solo e dos lençóis freáticos, efeitos nocivos à saúde. A agroecologia e a agricultura familiar se apresentam como alternativa para que a produção da agricultura brasileira seja com qualidade de alimentos, preservando a natureza e fortalecendo a soberania popular e alimentar. (Texto extraído do site: <http://pacs.org.br/>. Disponível em: <http://pacs.org.br/2013/02/07/3-mitos-que-voce-sempre-ouviu-sobre-agroecologia/>)

Ficha técnica

Realização: Articulação Nacional de Agroecologia e Cresça

Animação: Mol Toons

Locução: Mel Garcia