

PEDAGOGIA DO TERRITÓRIO E JUVENTUDES DO CAMPO NO CEARÁ

Fernando Antônio Fontenele Leão, Núcleo TRAMAS/UFC, leaomusic@gmail.com

Rafael Dias de Melo, Núcleo TRAMAS/UFC, rafael.potiguar@gmail.com

Joice Forte Gomes, Núcleo TRAMAS/UFC¹, joice.arteducadora@gmail.com

LINHA TEMÁTICA: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

RESUMO

O artigo argumenta o epistemicídio e o desperdício de experiências sociais que a ciência moderna promove ao construir uma ruptura entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais. A partir dessa crítica, propõe uma ressignificação do tradicional tripé universitário, problematizando o exercício da função social da universidade. Em seguida, defende que vivenciamos uma nova etapa da acumulação capitalista caracterizada pelo avanço do capital para espaços tradicionalmente ocupados por populações camponesas, indígenas, quilombolas, dentre outras, para apresentar as potencialidades do conceito de território. Discute, então, uma experiência educativa com jovens camponeses, com foco nos aportes para a formação de estudantes, docentes e pesquisadores proporcionados pelo que se propõem enquanto pedagogia do território.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação acadêmica; Ciência moderna; Emancipação social.

INTRODUÇÃO

No final da década de 1960, em um assentamento de reforma agrária, no Chile, Paulo Freire propunha um jogo de perguntas a um grupo de camponeses. Ao final do jogo, 10 perguntas de Freire não respondidas pelos agricultores e 10 perguntas dos agricultores não respondidas por Freire. Aquele grupo entendeu claramente que possuía um saber que o doutor, o professor universitário, com todos os seus anos de estudo, não dominava (FREIRE, 1992). Nas observações participantes realizadas em reuniões com os movimentos sociais e com as comunidades discutindo os temas investigados ou em vivências de momentos importantes para estas (romarias dos mártires, festividades, apresentações de

¹ Núcleo TRAMAS - Trabalho, Meio Ambiente e Saúde – é um grupo de pesquisa vinculado à Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará (UFC), coordenado pela professora Dra. Raquel Maria Rigotto e integrado por estudantes e pesquisadores oriundos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Biologia, Serviço Social, Ciências Sociais, Comunicação Social, Artes Cênicas e Direito. Caracteriza-se por desenvolver ações de pesquisa e extensão em territórios que vivenciam conflitos ambientais relacionados a projetos de desenvolvimento, como a expansão do agronegócio, da carcinicultura, da mineração de urânio e fosfato e da produção de energia eólica. Site: <http://www.tramas.ufc.br/>.

expressões artísticas populares, entre outros), muitas são as situações nas quais os diferentes sujeitos envolvidos percebem e destacam, como na situação inicialmente apresentada, o diálogo entre saberes acadêmicos e populares.

Em uma das visitas à Vila Riacho das Pedras, em Santa Quitéria, no Ceará, um morador, Sr. Chico Paiva, 78 anos, agricultor, nos questionou: “Antigamente, professor universitário era difícil a gente ver, agora vocês estão sempre aqui, conversando comigo, ouvindo essa conversa de quem nunca estudou, de quem não teve o ‘recurso das letra’. O que foi que mudou?”. A pertinente indagação do “Seu Chico” nos conduz à reflexão de que na valorização dos saberes populares dos camponeses há uma ruptura com a ciência moderna e com a racionalidade ocidental que a infunda. A transição citada por nosso interlocutor é reflexo de um processo que se opera nas práticas acadêmicas desde, pelo menos, o início da segunda metade do século XX. Estas, todavia, seguem amplamente hegemônicas pela ciência moderna. Ademais, é indicativo do avanço do capital para o campo, processo que ocorre em todo continente latino-americano, também na África e Ásia (PORTO-GONÇALVES, 2006), uma vez que é o conflito ambiental provocado por este avanço que leva o nosso grupo de pesquisa ao encontro da comunidade do Sr. Chico, situada próximo à maior jazida de urânio do Brasil, em fase de licenciamento ambiental e nuclear para ser explorada.

Localizando a crítica à ciência moderna e o reconhecimento dos saberes dos diferentes sujeitos sociais envolvidos como princípio fundamental de práxis emancipatórias, tal como nos indicam os estudos de Freire (1992, 1997, 2005), nos debruçamos, neste artigo, sobre o que temos chamado de Pedagogia do Território, enquanto uma práxis acadêmica emancipatória, com destaque para a reflexão sobre as contribuições fornecidas pelas vivências das disputas que atravessam territórios em situações de conflitos ambientais para a formação continuada de estudantes, pesquisadores e docentes. Do ponto de vista metodológico, tomamos o Projeto Meio Ambiente, Saúde, Comunicação e Cultura: Transformações Territoriais e a Juventude no Sertão Central Cearense como caso estudado². Com este objetivo, apresentamos a seguir balizadores teóricos a respeito do tripé universitário e da função social da universidade a partir da crítica

² O projeto foi aprovado no edital nº 19/2014 – MDA/MCTI – INCRA/CNPq para o fortalecimento da juventude rural e é coordenado pelo Núcleo TRAMAS/UFC.

à ciência moderna, além de delimitações sobre o conceito de território para especificar o que propomos por pedagogia do território. Discutimos, antes das considerações finais, esta proposta a partir de diferentes dimensões experienciadas a partir do projeto acima citado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para apresentar a Pedagogia do Território, iniciamos por trazer à discussão o tripé universitário formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão e o modo como nós, no Núcleo TRAMAS/UFC, o reconcebemos.

Entendemos que o tripé universitário, concebido pelo modelo hegemônico de ciência, se caracteriza por ser diretivo e autoritário ao identificar o ensino à transmissão de conhecimento, a pesquisa à ideia de produção do saber realizada apenas por especialistas, a extensão ao propósito de intervenção em processos sociais. Nossa perspectiva, alinhada a uma concepção de ciência emancipatória – entendida aqui como aquela que se pauta na reciprocidade de sujeitos, que considera a consequência de seus atos e que presentifica a solidariedade e a participação (SANTOS, 2011), se propõe a recriar o tripé ensino - pesquisa - extensão a partir da inter-relação formação - construção compartilhada de conhecimentos - co-laboração social.

O eixo ensino, diretivo (há sempre alguém que detém um saber e deve transmitir esse conhecimento para outro que não o detém e que deve aprender), descontextualizado (o conteúdo programático é definido independente do contexto) e limitado, porque circunscrito em ações (na prática didática) e em sujeitos (na relação professor-aluno), deve dar lugar à formação. Isso porque entendemos que a formação se processa de modo integral, contextualizado e não apenas de forma diretiva, considerando que o ser humano – seja ele estudante, professor, pesquisador, funcionário na universidade – e em suas mais diversas relações sociais – em sala de aula, no campus universitário, nos territórios onde atuamos, etc. – está num constante exercício de construir sua própria existência, em busca de ser mais, em processo permanente de formação (FREIRE, 2005).

O eixo pesquisa, que vem marcado pela prevalência de um caráter elitista na universidade brasileira desde sua criação no século XIX (MAGNANI, 2002), instaurou clara ruptura do conhecimento científico com o senso comum. A universidade tem, de maneira geral, reservado aos especialistas a

responsabilidade por elencar e conduzir as investigações acadêmicas, dando-lhes legitimidade para tomar as decisões sem considerar as necessidades sociais e as consequências de seus atos (SANTOS, 2011). Em um contexto global, políticas neoliberais também têm contribuído para identificar o saber enquanto mercadoria, levando-o a ser regulado pelas pressões e contra-pressões do mercado, “resultando em uma filosofia utilitarista e uma concepção fragmentária do conhecimento” (MAGNANI, 2002, p. 12). Santos (1991) denuncia que esse entrelaçamento dos pilares do mercado e da ciência resultou na anulação do potencial emancipatório reservado ao conhecimento científico, e o que percebemos é que

os excessos da modernidade que a ciência prometeu corrigir, não só não foram corrigidos, como não cessam de se reproduzir em escala cada vez maior, e que os défices que a ciência prometeu superar, não só não foram superados, como se multiplicaram e agravaram (SANTOS, 1991, p. 4)

Diante disso, como legar ao conhecimento científico a responsabilidade por oferecer as únicas respostas sobre os fenômenos que se nos apresentam? Como permitir esse “epistemicídio” (SANTOS e MENESES, 2010), desperdiçando os saberes tradicionais, “saber de experiência feito” (FREIRE, 2014), agora que vemos o mercado tutelar a ciência moderna e nos sentimos obrigados a contestar, sistematicamente, a chamada neutralidade científica? Propomos, então, a superação da ideia tradicional de pesquisa acadêmica com a construção compartilhada de conhecimentos, de forma interdisciplinar, considerando a diversidade de sujeitos e saberes e as demandas sociais.

O eixo da extensão é geralmente concebido por professores e estudantes universitários como um tipo de atividade – quiçá o único – em que os alunos têm contato com a população e com o mundo além dos muros da universidade. Para Castro (2004),

(...) expressão muito utilizada ao descrever a extensão foi a de que ela é “alguma coisa fora”, fora da universidade e porque não, fora do currículo. Esta concepção está próxima da simbologia da mão única, utilizada para conceituar a extensão. Significa que a universidade sai e leva o conhecimento produzido dentro dela à comunidade. Aonde não existe o reconhecimento de que é possível também aprender com a comunidade. Esta é uma linha de pensamento que reforça a concepção autoritária do fazer acadêmico (CASTRO, 2004, p. 7).

E é reconhecer que as comunidades possuem um saber diferente do nosso; que essa diferença não confere qualidade de um saber de menor ou maior

importância; que esse saber, popular, pautado na experiência e construído no intercurso de muitas gerações, pode nos mostrar aspectos distintos da realidade, cujo o nosso olhar não tem conseguido comumente captar; que assumimos a co-laboração social, em lugar da extensão. Entendendo que a

co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação (FREIRE, 2005, p. 193).

E, assim, a co-laboração social é uma atividade de comunicação entre sujeitos sociais – diferente do processo antidialógico de um saber que explica o outro – que se encontram para descobrir e transformar o mundo.

Feita essa preleção, afirmamos que a Pedagogia do Território é entendida por nós como um caminho que perpassa organicamente essa inter-relação formação – construção compartilhada de conhecimentos – co-laboração social, oferecendo-nos uma base para a construção de uma ciência emancipatória.

Rigotto e Rocha (2014) afirmam que o propósito da Pedagogia do Território é

construir coerência entre a visão crítica que temos sobre a ciência moderna e as nossas práticas acadêmicas, perscrutando caminhos que potencializem a articulação entre opções ético-políticas e teórico-metodológicas contra-hegemônicas e a formação e a produção de conhecimento na universidade (RIGOTTO & ROCHA, 2014, p. 2).

Por isso, dado que o objetivo é construir coerência entre o que pensamos e o que fazemos, é a Pedagogia do Território um *quefazer*, uma práxis. Em acordo com Freire (2005),

(...) se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é uma teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se (...) nem ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 2005, p. 141-142).

E aqui assumimos uma posição, uma escolha – como seres históricos – de conhecer e transformar o mundo.

No entanto, essa mesma práxis, nos leva – além da consciência de nossa subjetividade que deseja a transformação – à percepção da objetividade do mundo, ou seja, o mundo como algo objetivo, que também é capaz de nos transformar. Aqui, pois, cabe trazer o conceito de território que, para Haesbaert (2010), em diálogo com Raffestin, é “o espaço socialmente apropriado, produzido, dotado de significado” (HAESBAERT, 2010, p. 84). Território tem ainda “a ver com

poder. Mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação” (HAESBAERT, 2004, p. 1). Cada território, assim, é um dado objetivo, um espaço concreto com relações de poder que nele atuam e sentidos de apropriação (simbólica) e dominação (jurídico-política) ali expressos.

Assim, temos em mente que a atuação do nosso grupo de pesquisa nos territórios – falamos de territórios camponeses que vivem processos de funcionalização pela lógica capitalista (HAESBAERT, 2004), para a implementação de grandes empreendimentos do agronegócio, da mineração e/ou da geração de energia – é permeada de relações de poder. Tal fato nos exige uma visão mais crítica e menos ingênua para apreender o território e aprender com o território.

Ainda quando identificamos – e nos indignamos com – a relação desigual e injusta imposta pela dinâmica de acumulação capitalista ao desterritorializar as comunidades, impedindo-as de se reapropriarem de seu espaço, dominado pelo aparato estatal-empresarial (HAESBAERT, 2004), não podemos descuidar da compreensão, como bem observa Foucault (1979), de que o poder é exercido nas relações sociais e se opera em várias direções (não apenas em sentido vertical entre dominador e dominado), sob pena de reduzirmos a complexidade da realidade a uma relação dicotomizada e romantizada – logo, equivocada – entre “puros opressores” e “puros oprimidos”. Freire (2014, p. 91) já nos alertava para o desafio de “nunca querer romantizar o mundo do oprimido”. Milton Santos afirma que

O território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Daí o vigor do conceito, convidando a pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo. O território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade do seu uso (MILTON SANTOS *apud* HAESBAERT, 2010, p. 59).

Com isso, queremos dizer que não vemos os camponeses – como outrora viam os “messiânicos sociopolíticos” (CANCLINI, 2008) –, como apartados do mundo, vivendo uma cultura idílica que deve ser preservada a qualquer custo das mudanças trazidas pela modernidade. Ao mesmo tempo, concordamos que a racionalidade moderna produz, em última instância, “uma ausência radical, a

ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna” (SANTOS, 2010, p. 38), e o faz sob a égide do progresso técnico, da expansão da produção, do crescimento econômico. Compreensão que nos leva a não permanecermos apenas como observadores, mas a assumir o papel ativo na denúncia acerca do desperdício das experiências sociais – e de tantas outras injustiças pelas quais têm sido submetidas as comunidades camponesas – no fortalecimento das lutas de resistência às violações de direitos que têm sido observadas nas implementações destes grandes empreendimentos e projetos ditos de desenvolvimento, e no anúncio de um mundo mais justo e mais humano.

Essa práxis inaugura, assim, um jogo dialético ser humano-mundo, sem descambar para o solipsismo (que só considera o ‘eu’, sem a realidade externa do mundo e sem o ‘tu’) nem para o objetivismo (que nega a presença transformadora do homem diante da realidade que transforma-se a si mesma) (OLIVEIRA e CARVALHO, 2007). É na ação refletida sobre o mundo que podemos transformar e ser transformados. É na inserção no território – e isso é mais do que simples visitas observadoras ou serviços pontuais prestados de maneira assistencialista – que podemos apreender aquela realidade e ter legitimidade para se aparceirar e assumir um processo de co-laboração social. Para Brandão,

(...) se tudo na vida são trocas e interações, conosco mesmo, com nossos outros, com a vida e com o mundo, se tudo são diálogos contínuos, múltiplos e crescentes, então na verdade conhecemos e compreendemos algo quando fazemos parte dos círculos de vida e de saber em que ‘aquilo’ é compreendido (BRANDÃO, 2005, p. 91).

Nossa perspectiva, assim, está em aprender com o território e não apenas aprender do território aquilo que já tateamos por meio das leituras e dos estudos na universidade. Nossa ação não se limita a ir ao território em busca de ilustração de um saber sistematizado na literatura, mas de nos situarmos enquanto sujeitos, abertos a partilhar dos diversos saberes e a aprender-ensinar a partir da experiência, do sentir e do agir.

A Pedagogia do Território é, então, uma práxis acadêmica emancipatória, cujo foco se situa nas aprendizagens junto aos sujeitos contra-hegemônicos nos territórios onde atuamos, e que atravessa a nossa concepção de tripé universitário, ao partir do eixo da co-laboração social – *lócus* privilegiado de comunicação entre sujeitos e saberes –, aportando novos conhecimentos e

olhares para uma construção compartilhada de conhecimentos e ampliando significativamente a experiência e os conteúdos de formação enquanto estudantes de graduação ou pós-graduação, enquanto pesquisadores, enquanto docentes, enquanto sujeitos capazes de interferir na transformação do mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em nossos primeiros esforços de elaboração desse conceito (RIGOTTO e ROCHA, 2014), destacamos algumas dimensões da Pedagogia do Território, a citar: a) experimentar a função social da universidade; b) reconhecer a Inter e a Transdisciplinaridade como necessidade e como prática cotidiana; c) aprender com os sujeitos dos territórios e com as entidades parceiras; d) favorecer o processo de desalienação por meio de vivências junto a uma cultura invisibilizada; e) o enriquecimento metodológico das pesquisas e das práticas educativas; f) a busca por outras linguagens e outras formas de validação do conhecimento construído;

Como discussão deste trabalho, faremos um breve relato da construção e execução – até o presente momento – do Projeto Meio Ambiente, Saúde, Comunicação e Cultura: Transformações Territoriais e a Juventude no Sertão Central Cearense, relacionando-o com as dimensões acima citadas.

a) Experimentar a função social da universidade;

De acordo com ANDES³ (2013),

a qualidade da universidade só ocorre, ganha sentido e atinge a sua finalidade quando torna o produto do fazer acadêmico acessível à sociedade, contribuindo para o seu aperfeiçoamento e para a melhoria das condições de vida de toda a população (ANDES, 2013, p. 49).

Com o propósito, pois, de construir um conhecimento emancipatório em diálogo com as populações camponesas, o Núcleo TRAMAS/UFC, desde 2010, atendendo à demanda de movimentos sociais atuantes na região, está no território de Santa Quitéria, Ceará, a fim de realizar pesquisas acerca dos possíveis impactos e riscos à saúde da população e ao meio ambiente do projeto de instalação de um complexo industrial para a mineração e o beneficiamento de urânio e fosfato junto à jazida de Itataia, entre os municípios de Santa Quitéria e Itatira.

³ ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior.

Uma ação junto às juventudes⁴ da região, não pensada pelo núcleo em um primeiro momento, surgiu de uma demanda dos movimentos sociais e comunidades do território, expressa em muitas falas de lideranças comunitárias e militantes que avaliavam que os jovens eram os mais susceptíveis aos discursos de geração de emprego e renda produzidos pelas empresas e agentes do Estado para conquistar o apoio da população ao empreendimento, além disso, consideravam também que os jovens deveriam estar mais atentos às suas comunidades, se integrando em espaços de decisão política.

Em 2014, o Núcleo TRAMAS/UFC reuniu diversos parceiros da academia, das comunidades e dos movimentos sociais para, além de produzir pareceres técnicos e subsidiar cientificamente a discussão sobre os riscos e impactos da mineração de urânio e fosfato na região durante as audiências públicas do licenciamento ambiental, elaborar também um projeto de co-laboração social envolvendo os jovens do território. O projeto foi aprovado em edital para o fortalecimento da juventude rural e o tema das juventudes camponesas foi acolhido por integrantes do grupo em suas pesquisas acadêmicas, artigos e projetos de dissertação de mestrado.

b) Reconhecer a Inter e a Transdisciplinaridade como necessidade e como prática cotidiana;

Latour (1994) propõe uma leitura dos fenômenos em rede, considerando a natureza, a política e o discurso. Para ele, diante de uma sociedade que faz proliferar híbridos, ou seja, fenômenos que articulam os conhecimentos exatos (natureza, saber em si) e os exercícios de poder (cultura), recortar em categorias, tentar purificar os elementos do mundo natural, dos interesses políticos e do discurso, é como cortar o nó górdio com faca bem afiada (referindo-se à lenda que envolve Alexandre, o Grande, ao resolver o problema de um nó não desatado por 500 anos com apenas um golpe de sua espada).

A existência de uma reserva de urânio na região – a maior reserva do país – e um projeto de funcionalização capitalista do território é um problema complexo que envolve questões científicas, políticas, econômicas, do campo do direito, da educação, dos saberes da população, logo nos exigiu construir um projeto que

⁴ A partir da década de 1990, estudiosos da temática da juventude identificaram a necessidade de problematizar a homogeneização presente no conceito de juventude – no singular – e passaram a utilizar o termo no plural, reconhecendo a diversidade das experiências juvenis (NOVAES, 1998).

considerasse dimensões estratégicas para a compreensão acerca da vulnerabilização das juventudes frente às transformações territoriais e que, ao mesmo tempo, possibilitasse o fortalecimento da autonomia dessas juventudes para atuar nesse contexto. Meio ambiente, saúde, comunicação vinculada aos direitos humanos e arte e cultura foram os eixos que elencamos junto aos parceiros e que vêm sendo trabalhados ao longo do processo a partir da colaboração de profissionais destas diferentes áreas em diálogo com militantes dos movimentos sociais, agentes de saúde, agricultores e artistas das comunidades.

c) Aprender com os sujeitos dos territórios e com as entidades parceiras

Para Mora-Osejo e Borda, precisamos “de universidades participativas, comprometidas com o bem comum, em especial com as urgências das comunidades de base”, intentando, assim, desconstruir as “definições discriminatórias entre o acadêmico e o popular” (MORA-OSEJO & BORDA, 2004, p. 720). É esse um dos pontos-chave da Pedagogia do Território. Assim, desde a definição das demandas comunitárias, o processo de mobilização e seleção dos jovens, a organização e viabilização da estrutura de hospedagem, alimentação e espaços didáticos nas comunidades para receber as etapas do tempo-escola do curso previsto no projeto, a eleição de temas que dialogam mais diretamente com as populações locais, a condução do projeto, entre outros aspectos, foram construídos em diálogo com lideranças das associações comunitárias, militantes de movimentos sociais, organizações não-governamentais, servidores do INCRA-CE. Durante as oficinas do curso, as histórias das comunidades, suas práticas produtivas e de saúde são apresentadas pelos próprios moradores, proporcionando um importante intercâmbio de experiência e saberes destes com os jovens que são oriundos de oito diferentes comunidades do sertão central cearense.

À medida que o projeto segue sua realização, cresce a certeza da necessidade destes aprendizados para a sua efetivação e para o enriquecimento da formação de todos os envolvidos. Importante destacar que tais parcerias e aprendizagens no território foram construídas ao longo dos anos – como mencionamos anteriormente, desde 2010.

- d) Favorecer o processo de desalienação por meio de vivências junto a uma cultura invisibilizada

Guimarães (1997) alerta para o aspecto redutor de muitas ações de extensão que visam apenas atender as demandas das comunidades, num caráter ativista, sem a devida reflexão e sistematização do conhecimento ali apreendido, logo, sem ampliar as possibilidades de emancipação dos sujeitos envolvidos. A Pedagogia do Território preza pela ação no território sem abrir mão de uma reflexão crítica sobre a realidade que se apresenta. É esse *quefazer*, essa práxis, que permite reconfigurar certas compreensões da realidade ali presentes.

Dentre vários processos de desocultar o que foi invisibilizado, destacamos a mudança na representação sobre os jovens a partir do projeto construído. Era bastante comum ouvirmos de adultos nas comunidades que os jovens não queriam permanecer no campo, que a juventude era “muito descansada e não queria trabalhar na roça”, que o sonho “desses meninos” era completar dezoito anos e “arribar pra São Paulo”. Essa visão foi sendo ressignificada – para nós e para as comunidades - no diálogo com os próprios jovens, em depoimentos que traziam conteúdos de autonomia, auto-organização e disposição para a ação, como o que segue:

Eu tava até conversando mais o Ti Júnior [presidente da Associação Comunitária]... o Ti Júnior é muito brincalhão [...] eu não sei se vocês conhecem o corrupião que é um passarinho que toma o ninho do outro passarinho; ele não faz, ele toma. Aí um dia o Erivan [da Cáritas Diocesana de Sobral] veio aqui e disse que era bom a gente botar um nome no grupo, e o ‘Ti’ Júnior disse que era pra ser ‘corrupião’. Porque eles [os adultos da comunidade] fizeram a *Casa de Sementes* e agora a gente tá querendo tomar (risos). A *Casa de Sementes* está bem dizer parada (...) e a gente queria reformular ela [...] (Jovem de Riacho das Pedras, 15 anos⁵).

Essa aproximação com a realidade objetiva dos jovens, garantindo espaço para que eles possam se expressar, resultou em um movimento de desinvisibilização dessas juventudes ante seu território, num nível tal que já observamos uma maior participação dos jovens em reuniões das associações comunitárias, um aumento no número de convites para que representem suas comunidades em encontros dos movimentos sociais e encontros de juventude, um significativo interesse das

⁵ Depoimento gravado em atividade do projeto; L. J. (jovem educando), em 12/09/2015. Núcleo Tramas, Vila Riacho das Pedras, Santa Quitéria-CE, 2015. Arquivo de vídeo.

pessoas por participar de ações (palestras, cinema-debate, oficinas, entre outras) conduzidas pelos jovens.

e) O enriquecimento metodológico das pesquisas e das práticas educativas

Durante o primeiro tempo-escola do curso, em julho de 2015, apresentamos as metas do projeto e proposta do Projeto Político-Pedagógico do curso aos jovens e criamos momentos para que eles pudessem contribuir em sua construção. Este momento foi fundamental para estes sujeitos se apropriarem do projeto e muito nos surpreendeu a qualidade das contribuições apresentadas, sobretudo no sentido de construir maior articulação entre as dimensões da teoria e da prática das atividades previamente planejadas com o cotidiano dos jovens em suas comunidades.

Como exemplo, podemos citar a importância destacada pelos jovens de debater o tema dos agrotóxicos, uma vez que em convivem cotidianamente com a aplicação indiscriminada desses produtos em suas comunidades por seus familiares e vizinhos, em produções maiores e coletivas ou mesmo nas menores individuais. Além disso, os jovens acrescentaram a necessidade de apresentar alternativas ao uso de agrotóxicos para que eles possam sugerir mudanças de práticas em suas comunidades. Assim, indicaram a realização de uma oficina de defensivos agrícolas naturais, que foi facilitada por uma ONG para o fortalecimento da agricultura familiar da região.

Tamanho foi o interesse dos jovens sobre o tema, debatido durante o 2º tempo-escola, em janeiro de 2016, que após retornarem às suas comunidades vários deles organizaram cinemas-debates com o documentário *O veneno está na mesa*, produzido por Sílvio Tandler, e oficinas de defensivos naturais.

f) A busca por outras linguagens e outras formas de validação do conhecimento construído

Identificando o grande interesse demonstrado pelos jovens durante o 1º tempo-escola do curso pelo teatro, nossa equipe de coordenação propôs aos jovens a montagem de uma peça para a partir dela discutir junto às comunidades os potenciais impactos do projeto de mineração identificados pelas pesquisas realizadas pelo Núcleo TRAMAS/UFC. A iniciativa foi muito bem acolhida e está em fase de montagem a partir do texto por nós adaptado *A Rosa de Itataia*⁶.

⁶ Livremente inspirado no original de Eduardo Campos, 'A Rosa do Lagamar', por Fernando Leão.

Além disso, durante o segundo tempo-escola do curso, após discussões acerca da necessidade de valorização do modo de vida camponês como estratégia de enfrentamento às transformações culturais e aos problemas sociais promovidos pela chegada de grandes empreendimentos ao campo, convidamos dois artistas plásticos da região para, junto com os jovens, criarem um painel mural com o tema. Este foi pintado na parede da Associação Comunitária dos Moradores de Riacho das Pedras. Dessa maneira, não só os participantes do curso, mas toda a comunidade teve a oportunidade de visitar e se posicionar diante de questões suscitadas pelo painel (figura 1).



Figura 1 – Painel produzido durante o 2º Tempo-Escola, janeiro de 2016, Santa Quitéria_CE.
Fonte: Acervo Núcleo TRAMAS/UFC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a ciência moderna operou uma ruptura epistemológica ao separar o conhecimento científico do senso comum, propomos, por meio da Pedagogia do Território – uma práxis de interação de saberes da universidade, dos movimentos sociais e das comunidades – um propósito insurgente: reatar os laços entre o saber científico e os diversos saberes tradicionais e populares para, a partir desse diálogo, ressignificar o papel da universidade.

Tal proposta é forjada no contexto da expansão da acumulação capitalista por espoliação (HARVEY, 2005), operada sobre novos espaços da América Latina, da África e Ásia, refuncionalizando-os e impondo novos processos

produtivos e, conseqüentemente, impactos e riscos socioambientais às populações que tradicionalmente os ocupam. É no seio de conflitos ambientais impulsionados pelo confronto entre distintas formas de apropriação material e simbólica do espaço entre populações que fazem usos tradicionais da terra e empresas-Estado que impõem projetos ditos de desenvolvimento, na complexa teia de relações de poder entre os atores sociais implicados, que a categoria território assume fundamental importância para compreender a realidade dessas populações.

É na identificação de tais relações de poder e suas assimetrias, na distinção sobre como as práticas espaciais empresariais e estatais ameaçam os direitos das populações camponesas, como o direito à saúde e à soberania alimentar, possibilitada pela vivência junto às comunidades e movimentos sociais, que localizamos a pedagogia do território como uma perspectiva promissora.

O projeto com as juventudes camponesas no Ceará segue considerando um conhecimento e uma práxis que tenha a “nossa cara” e o nosso desejo de emancipação, assumindo o desafio e o sonho de construir um conhecimento que não seja apenas voltado para os intelectuais da academia, mas que tenha repercussões sobre a vida das pessoas e possa ajudar a construir um mundo mais belo e mais justo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDES. **Caderno ANDES**: Proposta da ANDES-SN para a Universidade Brasileira. Sindicato ANDES/NACIONAL. No. 2. 4ª Ed. Brasília, Jan/2013.

BRANDÃO, C. R.. Comunidades aprendentes. In FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA – Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 85-91

CASTRO, L. M. C. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: < <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1111.pdf> >. Acesso em: 28 de março de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. Crítico, radical e otimista. In FREIRE, A. M. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014, p. 289-308

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- GUIMARÃES, A. M.. Extensão universitária como reconfiguração de Saberes. In: LEITE, D. e MOROSINI, M. (ORG). **Universidade Futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papyrus, 1997, p. 55-76
- HAESBAERT, R.. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre. 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: 28 de março de 2016.
- HARVEY, D. **O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- LATOUR, B.. **Jamais fomos modernos**: ensaio de Antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed.34, 1994.
- MAGNANI, I.. **Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro**. In: 25ª Reunião Anual ANPED, Caxambu, 2002. Disponível em: < www.anped11.uerj.br/25/trab13.rtf>. Acesso em: 28 de março de 2016.
- MOITA, F. M. G. S. C.. e ANDRADE, F. C. B.. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** [online]. Vol.14, n.41, 2009. pp.269-280.
- MORA-OSEJO, L. E. e BORDA, O. F.. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre nosso contexto tropical. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 711-720.
- NOVAES, R. R.. Juventude/ juventudes?. In: **Comunicações Iser**, n. 50, ano 17. Rio de Janeiro: Iser, 1998.
- OLIVEIRA, P. C., e CARVALHO, P.. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paideia**, 2007. P. 219-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>. Acesso em 28 de março de 2016.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- RIGOTTO, R. M. & ROCHA, M. M. **Da crítica à ciência moderna à construção de novas práxis acadêmicas**: a Pedagogia do Território e a Ecologia de Saberes. In: Anais do Colóquio internacional Epistemologias do Sul: Aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul, 2014.
- SANTOS, B. S.. **A transição paradigmática**: da regulação à emancipação. Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais, 1991.
- SANTOS, B. S.. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 8ª Ed.. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.