



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA: EDUCAÇÃO POPULAR**

**GISANIA CARLA DE LIMA**

**JUVENTUDE RURAL E PROCESSOS EDUCATIVOS: um estudo de caso sobre  
práticas de jovens em assentamentos rurais no Brejo Paraibano**

**JOÃO PESSOA**

**2021**

**GISANIA CARLA DE LIMA**

**JUVENTUDE RURAL E PROCESSOS EDUCATIVOS: um estudo de caso sobre as  
práticas de jovens em assentamentos rurais no Brejo Paraibano**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva.

JOÃO PESSOA

2021

## Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

L732j Lima, Gisania Carla de.

Juventude rural e processos educativos: um estudo de caso sobre práticas de jovens em assentamentos rurais no Brejo paraibano / Gisania Carla de Lima. - João Pessoa, 2021.

190 f. : il.

Orientação: Severino Bezerra da Silva.  
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação - Campo. 2. Juventude rural. I. Silva, Severino Bezerra da.  
II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)

**GISANIA CARLA DE LIMA**

**JUVENTUDE RURAL E PROCESSOS EDUCATIVOS: um estudo de caso sobre as  
práticas de jovens em assentamentos rurais no Brejo Paraibano**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Popular.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva – PPGE/UFPB (Orientador)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes-Rocha – PPGE/UFGM (Examinadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Mariano Cardoso Van Oosterhout – PPGCS/UFCG  
(Examinadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tereza Correia da Nobrega Queiroz –  
PPGCS/UFPB (Examinadora)

---

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira –  
PPGDH/UFPB (Examinador)

---

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves – PPGE/UFPB (Examinador)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Xavier Batista – PPGE/UFPB (Suplente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina Aragão Araújo – PPGSS/UEPB (Suplente)

Aos jovens e educadores, encontrados e reencontrados nesta caminhada.

À Maria Cecília Silva de Lima, filha amada.

## AGRADECIMENTOS

Com alegria, esperança e fé, chegamos até aqui, vencendo dificuldades de nosso tempo e de nossa alma. Acreditamos que em todo tempo o *Jeová Jiré*, Deus que prover, esteve ao nosso lado.

À minha família, Marcos Silva Lima e Maria Cecília Silva de Lima, pelo amor em todo tempo e compreensão nas ausências; isto sempre me incentivou e animou. Aos familiares de perto e de longe, Pernambuco e Paraíba, que sempre apoiaram minha trajetória educacional.

Aos queridos amigos e amigas que se juntaram a nós nessa caminhada, trazendo alegria, acreditando e nos apoiando: Clemilson de França, Luana Costa, Renata Chaves, Germana Menezes, Maria de Lourdes, Tessy, Juliana Bezerra, Maria Lígia, Gildivan Francisco, Andrezza Cirne.

Aos que colaboraram gentilmente com a construção do trabalho: Cristina Pereira, Francisca Paulina, Joel Cirilo. Assim como ao professor Afonso Leite, pela sua colaboração importante na elaboração do texto final.

Ao incentivo, crédito e diálogo estabelecido na orientação do Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva, a quem posso chamar de amigo.

Às contribuições relevantes da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Mariano Cardoso Van Oosterhout, da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tereza Correia da Nobrega Queiroz, do Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira e do Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves, dadas desde o momento da qualificação e que tornaram possível dar respostas aos questionamentos elaborados com o trabalho.

À participação e contribuição inestimável ao trabalho dada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes-Rocha.

À Associação Sedup – Serviço de Educação Popular, aos membros do conselho diretor desta instituição na pessoa de Luciel Araújo, à coordenadora Maria Rozângela da Silva e educadores Eliane, Cristina, Francisca e Renildo, por fazerem parte de minha trajetória profissional e por colaborarem com este trabalho.

Às juventudes nos assentamentos rurais do Brejo Paraibano que dialogaram conosco, fazendo-nos compreender a condição juvenil nessas áreas e esperar com suas práticas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em especial aos docentes e aos discentes da linha de Educação Popular, turma 26 mestrado e turma 37 doutorado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CAPES), pela oportunidade da bolsa de estudos e apoio financeiro na pesquisa.

“Viver é entrelaçar pensamento e ação.”  
(Henri Matisse)

## RESUMO

Os jovens vivem um tempo de ser que se constitui com suas experiências e com o entendimento acerca dos impactos das mudanças que estão em curso ao longo dos últimos anos. A complexidade, os dilemas e as possibilidades que encontram em determinados contextos sociais, são refletidos em suas experiências, tornando indispensável compreender a contribuição disto para práticas que resguardam a conquista de autonomia com participação e diálogo. Nesse cenário, destacamos a realização de processos educativos de formação humana, política e produtiva, que consideram a pluralidade e a diversidade das juventudes no campo, assim como o reconhecimento da condição social desse grupo geracional. Neste estudo de tese, analisamos a contribuição das experiências de jovens em assentamentos rurais do Brejo Paraibano nesses processos para o desenvolvimento de práticas de valorização e renovação das vivências nestes territórios, considerando a construção de identidade camponesa e de trajetórias de permanência traçadas. O referencial teórico-metodológico adotado se fundamentou nas contribuições de Minayo (1994, 1998), Stropasolas (2006), Groppo (2000, 2015, 2017), Abramoway (2015), Regina Novaes (2013), Calado (1994, 2007), Brandão (1980, 1985, 1986, 2002, 2013), Brandão e Streck (2006), Gohn (1992, 2005), Streck (2013), Streck e Zitkoski (2016), Geraldo Leão e Maria Isabel Antunes-Rocha (2015), Elisa Guaraná de Castro (2005, 2015), Paulo Freire (1987, 1992, 1996), Edward Palmer Thompson (1981, 1998), entre outros, com as quais compreendemos a juventude como categoria social, como ator social no contexto rural, suas ações e projeções a partir dos processos educativos, e o campo como espaço de experiências relevantes para as juventudes. Com o emprego da abordagem de pesquisa qualitativa, optamos pelo método de estudo de caso, tomando como referências Yin (2001), Goldenberg (1997), Stropasolas (2006). Os procedimentos metodológicos adotados como levantamento e revisão bibliográfica, acompanhamento sistemático, observação direta e aplicação de entrevistas com roteiro semi-estruturado, foram executados para favorecer o conhecimento acerca do tema. Os desafios encontrados fizeram com que assumíssemos uma postura metodológica para analisar as informações apresentadas nas declarações dos participantes da pesquisa, indo além do que se apresentava como previsível e costumeiramente dito acerca da juventude, para encontrar o que criam os jovens para acrescentar sentidos a sua trajetória, lançando-se ao encontro do inesperado, do inédito viável. Identificamos que suas experiências educativas estão relacionadas à possibilidade de melhoria na qualidade de vida no campo, porque contribuem para que sua participação tenha sentido, seu diálogo seja um recurso motivador de relações e os saberes sejam apropriados e transformados com suas práticas. As práticas revelam particularidades dessas experiências como a conexão dos processos formativos com os princípios de uma educação libertadora e emancipadora; a promoção de um sentido de pertencimento e afirmação para os jovens; e a existência de espaços para sua atuação. As experiências se relacionam com suas vidas e passam a ser conhecidas e fortalecidas nos espaços públicos e nos grupos. Dessa forma, o saber construído com essa atuação tem o mérito de colaborar para que não sejam desvinculados de sua realidade, mas que possam transformar as relações no cotidiano da atuação profissional, da produção e das sociabilidades nos territórios por meio do diálogo e da participação, possibilitando um esperar para essa juventude.

Palavras-chave: Juventude. Campo. Educação.

## ABSTRACT

Young people live a time of being that is constituted with their experiences and with the understanding of the impacts of the changes that have been taking place over the last few years. The complexity, dilemmas and possibilities they find in certain social contexts are reflected in their experiences, making it essential to understand the contribution of this to practices that protect the achievement of autonomy with participation and dialogue. In this scenario, we highlight the implementation of educational processes of human, political and productive formation, which consider the plurality and diversity of youth in the countryside, as well as the recognition of the social condition of this generational group. In this thesis study, we analyze the contribution of young people's experiences in rural settlements of Brejo Paraibano in these processes for the development of practices of valorization and renewal of experiences in these territories, considering the construction of peasant identity and the trajectories of permanence traced. The theoretical-methodological framework adopted was based on the contributions of Minayo (1994, 1998), Stropasolas (2006), Groppo (2000, 2015, 2017), Abramoway (2015), Regina Novaes (2013), Calado (1994, 2007), Brandão (1980, 1985, 1986, 2002, 2013), Brandão and Streck (2006), Gohn (1992, 2005), Streck (2013), Streck and Zitkoski (2016), Geraldo Leão and Maria Isabel Antunes-Rocha (2015), Elisa Guaraná de Castro (2005, 2015), Paulo Freire (1987, 1992, 1996), Edward Palmer Thompson (1981, 1998), among others, with which we understand youth as a social category, as a social actor in the rural context, their actions and projections based on educational processes, and the countryside as a space for relevant experiences for youth. Using the qualitative research approach, we opted for the case study method, taking as references Yin (2001), Goldenberg (1997), Stropasolas (2006). The methodological procedures adopted, such as survey and literature review, systematic monitoring, direct observation and application of interviews with a semi-structured script, were carried out to promote knowledge about the topic. The challenges encountered made us take a methodological stance to analyze the information presented in the statements of the research participants, going beyond what was presented as predictable and customarily said about youth, to find what young people create to add meaning to their trajectory. , launching itself to meet the unexpected, the unprecedented and viable. We identified that their educational experiences are related to the possibility of improving the quality of life in the countryside, because they contribute so that their participation makes sense, their dialogue is a motivating resource for relationships and knowledge is appropriated and transformed with their practices. The practices reveal particularities of these experiences, such as the connection of training processes with the principles of a liberating and emancipatory education; the promotion of a sense of belonging and affirmation for young people; and the existence of spaces for its performance. The experiences relate to their lives and become known and strengthened in public spaces and in groups. In this way, the knowledge built with this action has the merit of collaborating so that they are not disconnected from their reality, but that they can transform the relationships in the daily life of professional performance, production and sociability in the territories through dialogue and participation, providing hope for this youth.

Keywords: Youth. Field. Education.

## LISTA DE SIGLAS

ACR – Ação Católica no Meio Rural  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEAAL - Conselho de Educação de Adultos de América Latina  
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base  
CEF - Caixa Econômica Federal  
CEPLAR - Campanha de Educação Popular  
CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação  
CF – Constituição Federal  
CDDH – Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba  
CODH - Centro de Orientação dos Direitos Humanos  
EDOP – Centro de Documentação Popular  
CONJUVE - Conselho Nacional de Juventude  
CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura  
CPT - Comissão Pastoral da Terra  
CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento de Ação Comunitária  
CUT - Central Única dos Trabalhadores  
IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Instituto Polis – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais  
EAD – Educação à Distância  
EAFS - Escola Agrotécnica Federal de Sousa  
ECIs - Escolas Cidadãs Integrais  
ECIT – Escolas Cidadãs Integrais Técnicas  
ECIS – Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas  
ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural  
FUNDEB - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
MEB - Movimento de Educação de Base  
MEC - Ministério da Educação

MECA - Movimento de Educação do Campo e Agroecologia  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MMC - Movimentos de Mulheres Camponesas  
MMT – Movimento de Mulheres Trabalhadoras  
MPC - Movimento de Cultura Popular  
MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores  
MPV – Medida Provisória  
MS - Ministério da Saúde  
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
NIS - Número de Identificação Social  
OMS - Organização Mundial da Saúde  
ONG – Organização Não Governamental  
PAA - Programa de Aquisição de Alimento  
PROCERA - Programa de Crédito especial para a Reforma Agrária  
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONAF - Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar  
PGPAF - Programa de Garantia de Preços para a Agricultura Familiar  
PNE - Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar  
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
PRONERA - Programa Nacional de Educação para Educação na Reforma Agrária  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
SEAF - Seguro da Agricultura Familiar  
SEC - Serviço de Educação Cultural  
SEDUP – Serviço de Educação Popular  
**SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas**  
SEECT - Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia  
SEJEL - Secretaria de Estado de Juventude, Esporte e Lazer  
SIREPA - Sistema Radioeducativo da Paraíba  
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso  
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UTI - Unidade de Terapia Intensiva

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos do marco legal da política nacional para o campo.....	65
Quadro 2 – Assentamentos da Reforma Agrária no município de Pilões.....	88
Quadro 3 – Relação recente de beneficiários por assentamentos. ....	88
Quadro 4 – Síntese das principais demandas dos assentamentos.....	92

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Engenho Santa Cruz entrada do município de Pilões no Brejo Paraibano.....	50
Fotografia 2 – Moradias do Engenho Santa Cruz entrada do município de Pilões no Brejo Paraibano.....	50
Fotografia 3 – Plantação de Bananeiras nos assentamentos.....	87
Fotografia 4 – Pecuária assentamento São Francisco I.....	87
Fotografia 5 – Margarida.....	96

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I – APRESENTAÇÕES E APROXIMAÇÕES.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Introduzindo o diálogo.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Apresentando o tema estudado.....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 Nossos passos nessa caminhada.....</b>	<b>27</b>
<b>1.4 Desenho Teórico-Metodológico da pesquisa.....</b>	<b>33</b>
1.4.1 Conceitos estruturantes.....	42
<b>1.5 Caminhos metodológicos nesta pesquisa.....</b>	<b>47</b>
1.5.1 Mudanças no cenário da pesquisa.....	55
<b>CAPÍTULO II – CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DA(S) JUVENTUDE(S) RURAIS: Um breve olhar sobre o campo.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1 Dimensões da vida no campo: alguns apontamentos.....</b>	<b>63</b>
2.1.1 Dimensão produtiva: o valor da terra.....	66
2.1.2 Agricultura familiar e agroecologia: fortalecendo um projeto sustentável de campo.....	69
2.1.3 Sentido e valor da dimensão educativa.....	72
<b>2.2 Organização dos trabalhadores rurais na Paraíba.....</b>	<b>74</b>
2.2.1 Formação de assentamentos rurais no Brejo Paraibano.....	79
2.2.2 Notas acerca do Fórum dos Assentados/as dos municípios de Areia, Serraria, Remígio e Pilões .....	90
2.2.3 Associação Serviço de Educação Popular (Sedup).....	93
<b>CAPÍTULO III – JUVENTUDE RURAL E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>96</b>
<b>3.1 Juventude: reflexões sobre uma categoria .....</b>	<b>96</b>
3.1.1 Conceituação da juventude no Brasil.....	99
<b>3.2 Traços da Juventude Rural.....</b>	<b>102</b>
3.2.1 A condição social da juventude no campo.....	105
3.2.2 Protagonismo juvenil e suas significações.....	108
<b>3.3 Juventude rural e educação: impasses e avanços na relação .....</b>	<b>111</b>
<b>3.3.1 Processos formativos de jovens no campo.....</b>	<b>116</b>
3.3.2 Pandemia, pesquisa e o cenário da educação.....	118
<b>CAPÍTULO IV – DA EXPERIÊNCIA EM PROCESSO EDUCATIVO ÀS PRÁTICAS DE UMA JUVENTUDE.....</b>	<b>125</b>
<b>4.1 Reconhecimento, convívio, significados e projeções de uma juventude .....</b>	<b>129</b>

<b>4.2 Reflexões acerca da concepção de educação nos processos .....</b>	<b>139</b>
4.2.1 Saberes: fios que tecem trajetórias juvenis no campo.....	150
<b>4.3 Práticas e cotidianidades: conhecendo o fazer dos jovens.....</b>	<b>156</b>
4.3.1 (Res)significação de dimensões sociais no campo.....	163
<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>177</b>

## CAPÍTULO I

### APRESENTAÇÕES E APROXIMAÇÕES

#### 1.1 Introduzindo o diálogo

*“Caminhante, não existe caminho, o caminho se faz ao caminhar...”*

(Antonio Machado)

No movimento de ir e vir, de ser e deixar de ser, cada geração nos apresenta como a vida vem sendo transformada pelas experiências de homens e de mulheres que vivem as condições de seu tempo, de seu lugar, criando, transformando, construindo caminhos, trajetórias, sendo caminhante. Temos a certeza de que o caminho se faz por ser cada tempo de caminhada um tempo único, tempo de experiências, cuja história contada pelos caminhantes retrata o que fomos ou somos em um determinado contexto, tornando fundamental o entendimento dos avanços e da busca por superação dos dilemas de cada tempo da existência humana. Há nessa dinâmica da vida social a possibilidade de substituir o conceito de “tempo bom ou ruim”, “tempo melhor ou pior”, por tempo experimentado, tempo vivido com mais ou menos oportunidades de caminhar, expressando nas práticas o movimento dos percursos e das escolhas feitas ao longo de uma caminhada que pode estar iniciando ou em curso, mas que revela a forma como estamos representados e organizados na sociedade contemporânea através de nossas práticas.

E assim nasceram nossas reflexões acerca da juventude. A representação que os jovens fazem de si mesmos, ou que é feita de sua juventude, explícita como experimentam sua condição juvenil, mesmo que muitas vezes essa representação seja distorcida pelo olhar de quem se resguarda apenas à adjetivação pejorativa acerca da existência social da juventude como ator social relevante em nosso contexto. Uma juventude pode ser influenciada e influenciadora; pode fazer uma conexão entre jovens e não jovens, para uni-los a um projeto comum, coletivo, de grupos, para superar conflitos, dissensos, nas relações sociais dos jovens em seus contextos. Na passagem entre um momento de experiência e outro, o diálogo, como instrumento de consenso, como suporte para a convivência social, permitirá que os jovens consolidem projetos e trajetórias de vida resgatando, preservando ou criando práticas coletivas (DAYRELL, 2011).

A sociedade tem projetado para as juventudes um futuro brilhante e harmônico, deixando de observar as consequências do que se faz ou não se faz para favorecer essa

projeção. Na verdade, as gerações vindouras é que experimentaram essas consequências. Em entrevista exibida no programa Roda Viva, do canal da TV aberta Cultura, em 03 de fevereiro de 2020, o cineasta, produtor, roteirista e ativista Fernando Meirelles, falou na necessidade de preparação das gerações para lidar com as questões do meio ambiente de forma consciente e equilibrada, com vista à materialização de um futuro possível que se concretizará com a ação combativa dos problemas causados pelo desequilíbrio ambiental. Dessa forma, o sucesso ou não de uma iniciativa como essa dependerá do que se constrói no presente em torno das relações, das experiências, do diálogo. Quando pensamos nos jovens como futuro, não podemos deixar de considerá-los no presente para não desvirtuar os sentidos do que se deseja construir coletivamente.

Para entender como será e o que esperar das juventudes no futuro, é preciso compreendê-las no presente, dialogar com suas demandas, seus projetos de vida, resguardando seu lugar na história e atentando para as possibilidades geradas com suas práticas (COSTA, 2019). Isso contribui para que as relações se estabeleçam e que sejam permeadas por respeito, tolerância, extremamente necessários em uma sociedade multicultural, plural, e com isso demonstrar uma inclinação das juventudes para assumir-se como protagonistas de mudanças sociais importantes que podem alcançar dimensões embrionárias ou gigantescas.

A existência marcada por uma lógica linear fundamentada em aspectos biológicos, faixas etárias, tempo cronológico, pede que outros aspectos da vida sejam apreciados, especialmente os que tratam das representações das juventudes na contemporaneidade. O que há para cada momento do ciclo vital são tempo, expectativas e aspirações, que não podem ser ignoradas nas atuações e projeções que os indivíduos e os grupos fazem diante do contexto que estão inseridos. Por exemplo, é preciso saber o que o tempo representa em determinados contextos e como ele pode assegurar ou não as condições para ser jovem. Assim, ampliar o olhar às experiências das juventudes, valorizando-as como parte significativa na construção de identidades e formação das trajetórias juvenis, é um caminho possível para compreender as representações dos jovens e seus contextos.

Entender os fundamentos da categoria juventude, suas características e adequações, assim como as especificidades e singularidades que a envolvem, permite fugir de enquadramentos acerca de como se pode viver o tempo de ser jovem. Neste sentido, ao considerar juventude como categoria socialmente construída, podemos tratar da representação sociocultural da multiplicidade das juventudes, da pluralidade de práticas, territórios que está inserida, identidades que constroem; e constatar que não existe apenas uma juventude,

uniforme, homogênea, mas que juventudes se formam a partir de suas especificidades, particularidades e contextos.

Colocar juventude no plural expressa a posição de que é necessário qualificá-la, percebendo-a como uma categoria complexa e heterogênea, na busca de evitar simplificações e esquematismos. Certamente para os cientistas sociais em geral, e em particular para antropólogos, o *etnocentrismo* é o risco maior a ser combatido, mas está longe de ser consensual o que realmente seria etno ou sociocentrismo. Porque a dificuldade de compreender experiências e interpretações de diferentes grupos e culturas não se dá apenas quando pensamos em sociedades da Oceania, África, Ásia ou mesmo em grupos indígenas sul-americanos e brasileiros (VELHO, 2006, p. 192).

Trajetórias de superação das condições sociais adversas que as juventudes vivenciam no campo, como dificuldades para garantir a qualificação no processo educacional, precariedades no trabalho com a agricultura, nortearam nossa busca e sinalizaram caminhos para percorrermos. Assim, fomos desafiados neste estudo a analisar as práticas sociais de uma juventude, considerando experiências em processos educativos de formação humana, política e produtiva, orientados por princípios da educação libertadora e emancipadora.

Tomando como princípio que as escolhas feitas pelo “caminhante” descortinam segredos, desvalendo-se de adjetivações que almejem definir essa juventude a partir de determinados padrões. Abrimos mão de abordagens acerca da juventude, que naturalizam comportamentos, atitudes e formas de tratar essa temática, adjetivando e classificando as experiências juvenis. O resultado disso é a formulação de concepções que buscam conhecer os fenômenos relacionados às juventudes sem atentar para sua condição de sujeito, fundando conceitos a partir de nossas próprias experiências, fazendo com que não percebamos as possibilidades criadas pelos jovens.

Ainda em relação às escolhas, Deslandes (1994) contribuiu para o entendimento de que a escolha pelo estudo sinaliza uma identificação precisa do pesquisador com o tema, motivada pelos percursos que seguimos em nossa caminhada. A realização da pesquisa desvenda o desconhecido com o emprego de métodos e técnicas que asseguram um conhecimento acerca do fenômeno estudado. Esse conhecimento não pode ser apreendido à primeira vista, mas com um intenso exercício de lançar um olhar investigativo e dialógico sobre a realidade dos participantes da pesquisa, que construíram conosco as respostas às questões levantadas.

Na busca por conhecimento há um caminho de mão dupla; ao nos aproximarmos do desconhecido tanto conhecemos a cerca da realidade do outro como podemos também conhecer os sentidos de nossa própria trajetória em relação ao que se propõe realizar. No processo de pesquisa desponta o sujeito pesquisador, aquele que motivado pelo desejo de conhecer se lança à descoberta, ao descortinar da realidade. O conhecimento acerca da realidade, de nós mesmos, de quem somos, é favorecido, fazendo com que possamos conhecer e descobrir-nos no processo investigativo, constituindo-se como aspectos que podem ser lançados como resultados não quantificáveis, mas que indicam a dimensão subjetiva que envolve as relações, ações e emoções entre todos que estão envolvidos nos contextos da pesquisa.

Tratando do sujeito pesquisador, Elias (1998) nos mostra que em níveis diferentes ele pode se encontrar alienado ou envolvido com o estudo. O sentido da alienação, para esse autor, se constitui com um distanciamento para ver melhor o que nos parece familiar, natural, e assegurar que a explicação das questões levantadas para investigar produza um conhecimento válido. O envolvimento corresponde aos interesses que se materializam em padrões de discurso ou de pensamento, indicando comportamentos e saberes socialmente construídos, mostrando a natureza do interesse pelo tema pesquisado e a identificação com o objeto estudado.

Todo conhecimento está rodeado de vida, de sentimentos, de significados, que passam a compor trajetórias de enfrentamento, resistência e superação de desafios. Para cada escolha de nossa trajetória, traçaram-se caminhos que nos levaram a um lugar de encontro e reencontro com o outro; encontro consigo mesmo, encontro com o conhecimento, encontro com a vida, com a realidade, que dinamicamente e intensamente se mostrou para ser compreendida. A pesquisa, portanto, é movimento que desvenda realidades e forma identidade de pesquisador, cujas experiências vivenciadas e as inquietações passam a ser responsáveis por nossas motivações.

A postura metodológica adotada neste estudo não partiu de um receituário pronto que indicasse os caminhos a serem percorridos; ao contrário, deparamo-nos com a necessidade de encarar na realidade desafios previstos e imprevisos, atestando que é na caminhada que aprendemos como conhecer. Primeiro, deparamo-nos com a ocorrência de que somos ou já não somos mais isso ou aquilo, bastando o movimento de ir e vir nos caminhos percorridos, à alvorada ou ao anoitecer, para deixarmos de ser o que éramos para sermos “novo”. A consciência de quem já não somos e do lugar que não é mais nosso reafirmou nossa condição de forasteiros, de estranhos, num lugar de reencontros e encontros possíveis, sem impedir

nossa busca. A existência das juventudes certifica que o que somos e o que dizemos sobre elas, dependerá do lugar de onde olhamos e do que queremos ver, não sendo possível definir como o tempo de uma juventude deve ser. Ao proceder dessa forma, é preciso estar cientes do esforço axiológico de falar do que já não somos mais, e do lugar onde não mais estamos.

Segundo, superado o estranhamento, tivemos que aprender a lidar com os impedimentos dos acontecimentos internos e externos, redefinindo nossos passos sem perder de vista nossas inquietações e motivações iniciais, alinhando-nos ao que se configurou na realidade como inesperado. Isto nos conduziu ao lugar do reencontro e encontro, como dissemos, com uma juventude com a qual nos relacionamos em tempo e espaço diferentes, indicando a relevância em compreender sua condição social analisando suas experiências, a pertinência de nossas escolhas e uma relação com nossa trajetória pessoal. As narrativas dos jovens, construtores de um território fértil de práticas, expressaram sua condição e sua vocação ontológica de ser mais, ser em si e ser com os outros, como destaca Freire (1987, 1992), isto porque têm assumido o papel de protagonistas em histórias de vida que representam afirmação, pertencimento e engajamento.

A partir da observação da atuação de jovens em territórios de assentamentos rurais<sup>1</sup> no Brejo Paraibano, considerando, especialmente, a relação que estabeleceram entre suas práticas e os processos formativos que estavam ou estiveram envolvidos, elaboramos nosso pressuposto de tese, ou seja, as experiências educativas desses jovens nos processos contribuem para que desenvolvam práticas de valorização e renovação das vivências no campo, por meio das trajetórias de permanência e da construção de uma identidade camponesa.

Organizamos o desenho teórico-metodológico deste estudo em quatro blocos fundamentados nas contribuições de autores como Paulo Freire (1987, 1992, 1996) e Edward Palmer Thompson (1981, 1998), Stropasolas (2006), Groppo (2000, 2015, 2017), Abramoway (2015), Regina Novaes (2013), Calado (1994, 2007), Brandão (1980, 1985, 1986, 2002, 2013), Gohn (1992, 2005), Streck (2013), Jr. Garcia (1989), Juarez Tarcísio Dayrell (2003, 2016), Geraldo Leão e Maria Isabel Antunes-Rocha (2015), Elisa Guaraná de Castro (2005, 2015). No primeiro bloco, tratamos a juventude como categoria social, apresentando o contexto de formação dessa categoria, as representações sociais acerca do termo e suas configurações na contemporaneidade. O segundo bloco alia essas contribuições à perspectiva

---

<sup>1</sup> O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) institui o termo assentamento para imóvel rural, pertencente a um único dono que é distribuído para um conjunto de pessoas que possuirão uma parcela de terra, constituindo-se como assentados.

de emancipação, de transformação, de alternatividade, presentes na concepção de educação que orienta processos educativos que envolvem as juventudes no campo. No terceiro bloco, lançamos um olhar sobre o contexto sociopolítico dos territórios camponeses para compreender as projeções e ações das juventudes.

Tendo em vista a natureza do estudo proposto, trouxemos para o quarto bloco referências da abordagem qualitativa de pesquisa como Haguette (1999), Becker (1997), Bourdieu (1998), Brandão & Streck (2006), Creswell (2014), Demo (1992), Mello (2005). A estratégia metodológica utilizada foi o estudo de caso que nos permitiu uma visão detalhada do fenômeno estudado, para uma compreensão ampliada da realidade. Com o emprego desse método aprofundamos nossa análise considerando as características latentes no tema, como a diversidade dos espaços de atuação e a pluralidade das práticas e inserções das juventudes, encontrando em Yin (2001), Goldenberg (1997), Stropasolas (2006), aporte para esse procedimento.

Definimos como objetivo geral analisar a contribuição das experiências dos jovens em assentamentos rurais, a partir dos processos educativos de formação humana, política e produtiva, para práticas de valorização e renovação da vida no campo, considerando a construção de uma identidade camponesa e as trajetórias de permanência dessa juventude. Já os objetivos específicos foram: (1) compreender como os jovens nos territórios rurais avaliam esses processos formativos; (2) identificar a concepção educativa orientadora dos processos, bem como as expectativas e projeções dos jovens a partir dessa experiência educativa; (3) verificar os impactos das experiências na trajetória dos jovens, na valorização e renovação da vida no campo e na elaboração de saberes; (4) compreender como os processos têm contribuído para o envolvimento e permanência dos jovens nos territórios.

O primeiro, um capítulo introdutório onde apresentamos inquietações e motivações presentes em nossa trajetória pessoal, profissional e acadêmica, e sua contribuição para nos aproximarmos do que propomos, agregando questões norteadoras ao estudo e informações importantes à composição da tese. A discussão acerca do tema foi iniciada neste capítulo e tratamos ainda do desenho teórico-metodológico, apresentando os elementos estruturantes para nossa análise e os conceitos que foram incorporados à compreensão da condição social dos jovens nos assentamentos.

O segundo capítulo, **Contexto Sociopolítico da(s) Juventude(s) Rurais: um breve olhar sobre o campo**, expomos o resultado do diálogo favorecido pela revisão bibliográfica acerca do tema através do qual destacamos a representação histórica das lutas dos trabalhadores rurais, considerando os sujeitos que passam a representar estas lutas; a formação

de espaços de atuação e as dimensões sociais da vida no campo. Discutimos aspectos sócio-históricos do Brejo Paraibano e a formação de assentamentos rurais nessa região, para compreender a realidade e o lugar dos jovens com quem dialogamos neste estudo. Abordamos ainda as entidades de organização, de representação, de apoio e assessoria, tais como: o Fórum dos Assentados/as dos municípios de Areia, Serraria, Remígio e Pilões e a Associação Serviço de Educação Popular (SEDUP), que ajudam a esboçar uma história de luta e resistência na região que envolve as juventudes.

No terceiro, **Juventude Rural e Educação**, trazemos ao centro da conversa a categoria juventude visando entender a diversidade presente na composição e atuação das juventudes. A reflexão sobre essa categoria possibilitou apresentar neste capítulo alguns elementos do pano de fundo sobre o tema da juventude brasileira nas últimas décadas, assim como as singularidades de uma juventude que se expressa no protagonismo de jovens nos territórios dos assentamentos rurais no Brejo Paraibano. Tratamos ainda nesse capítulo a juventude e educação, com especial atenção como se caracterizam os processos educativos que envolvem essa juventude, e produzem experiências exitosas na trajetória dos jovens. Por fim, tecemos uma precisa reflexão acerca dos impactos da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) nessa população, especialmente no âmbito da educação.

Com o quarto capítulo, **Da Experiência em Processo Educativo às Práticas de uma Juventude**, temos a análise das práticas de jovens que valorizam e renovam a vida nos territórios dos assentamentos a partir de suas experiências em processos educativos de formação humana, política e produtiva. As narrativas trouxeram para essa análise pistas que indicam a afirmação dessa juventude como ator social e o sentimento de pertença de jovens a um espaço de reprodução de vida. Essas narrativas destacam ainda que isso está relacionado aos processos educativos na medida em que essa juventude identifica a influência desses processos em suas práticas cotidianas e se move em direção a (res)significar dimensões sociais da vida no campo, edificando saberes que geram mudanças nas relações e na representação da juventude nesse contexto. O cotidiano é tomado como lugar que evidencia práticas para o reconhecimento da importância histórica das projeções feitas pelas juventudes no campo em torno da tessitura de trajetórias.

Nas **Considerações finais** reunimos o que foi discutido ao longo do texto, ressaltando os resultados e apontando os elementos sinalizados com a conclusão deste estudo. Demarcamos a relevância de trazer para o debate no campo da educação a realidade das juventudes no campo considerando as experiências que têm acumulado com processos educativos emancipatórios, marcando a relação dessas experiências com a melhoria na

qualidade de vida dos jovens. Concluímos assinalando que o interesse pelo tema responde ao que construímos em nossa caminhada, feita de encontros, reencontros, que consolidaram um conhecimento sobre a realidade dos jovens, os resultados de suas experiências e de suas práticas em seu contexto, reafirmando nosso compromisso com esses sujeitos, seus contextos e nossa condição de sujeito pesquisador.

Nesse contexto a presença de uma juventude tem representado sinônimo do viável, do provável, do visível, pois ao assumirem o papel de ator social em potencial, valorizam e renovam perspectivas de vida no campo, e fazem emergir questões que demandam conhecimento por estarem relacionadas à própria organização da sociedade no campo social, econômico, cultural e político. Avançamos para apresentar a seguir aspectos acerca do tema estudado que nortearam nossa busca e fundamentaram nossa análise.

## **1.2 Apresentando o tema estudado**

As pesquisas sobre juventude nas últimas décadas se intensificaram, promovendo uma ampla e detalhada compreensão de sua condição considerando a realidade brasileira. Algumas abordagens acerca da juventude a concebem como etapa problemática da vida social, período preparatório, fase de transição, cujos estudos davam ênfase ao caráter transitório, fluido e inconstante, sem buscar tratar os significados desse tempo de experiências e as particularidades dos grupos juvenis, fazendo com que por décadas as questões e demandas dos jovens fossem invisibilizadas.

Achegamo-nos aos resultados dos estudos e às abordagens acerca da juventude para abordar as questões deste estudo, buscando respostas na escuta atenta das falas de jovens que conosco construíram um conhecimento acerca de suas práticas e de seu contexto. Avaliamos que uma grande contribuição dos estudos sobre essa tema na contemporaneidade é considerar seu pluralismo, diversidade, permitindo-nos ponderar as inserções dos jovens e seus contextos. As abordagens que avaliam os jovens como atores estratégicos de desenvolvimento e sujeitos de direitos, promoveram uma eminente inversão do quadro de invisibilidade, especialmente, do ponto de vista legal, com a inclusão do termo juventude no texto da Constituição Federal e a representação dos jovens como grupo geracional, intensificando os debates sobre políticas públicas para este grupo em todos os níveis de governo.

Refletindo sobre os movimentos sociais juvenis, percebemos que mostram como é delicado discorrer acerca das juventudes por conta de como têm se representado, exigindo nas pesquisas uma metodologia para favorecer o conhecimento da realidade dos jovens que ainda

se encontram em formação, e o trato das questões de sua existência. Quanto às ações desempenhadas, evidenciam questões urgentes relacionadas à busca pela implantação de políticas públicas para juventude como grupo geracional nos mais variados contextos das inserções dos jovens.

Abramo (2005) destaca nos resultados de pesquisa realizada sobre a juventude que o tempo de ser jovem dura até quando se assume responsabilidades, sendo o trabalho um dos maiores indicadores do alcance de uma “nova” condição social para os jovens, e a educação um caminho para tornar isso possível. As condições para que esse trajeto seja feito de maneira apropriada devem produzir oportunidades para qualificar e melhorar o acesso dos jovens à educação de qualidade e ao trabalho digno, decente, com a expectativa de diminuir desigualdades nas dimensões da vida social das juventudes.

O conhecimento produzido acerca da juventude tem o compromisso de responder questões que envolvem os jovens no mundo contemporâneo. As juventudes que estão inseridas em contextos de privações e desigualdades sociais, e conseqüente falta de oportunidades, apresentam demanda por processos de formação onde não predomina um modelo funcional orientado apenas para o mundo do trabalho, mas que inclua questões de seu contexto, de sua vida. Logo, a concepção de educação que norteia os processos ofertados aos jovens deverá ser eficiente no sentido de favorecer a possibilidade de superação e mudança.

Muito se diz sobre o que os jovens deveriam ser e não são a partir de padrões aceitáveis para seu comportamento e conduta, sem atentar para o que explicitam, revelam em suas ações acerca dos reflexos de acontecimentos que cercam a sociedade. Para abordar aspectos relevantes nas experiências de uma juventude, é necessário compreender como ela vive seu tempo, sua condição, e que é possível que repita erros e acertos cometidos de forma igual ou diferente daqueles que a precederam.

Cada juventude vive suas experiências em contextos específicos que lhe conferem uma dinâmica existencial singular, particular. As relações sociais que envolvem essas experiências se apresentam como elemento de integração das juventudes ao mundo social, tendo em vista que deverão ser marcadas por princípios de igualdade e de diferença, afirmando sua condição juvenil. Em alguns casos, parece ser impossível que essa relação aconteça sem que haja predisposição para um controle e que isto gere conflitos; ou sem que este seja negado pelas práticas de uma juventude que subvertem quadro de opressão. Por isso, os resultados do processo histórico não podem ser generalizados para enquadrar as juventudes a modelos de representação preestabelecidos.

Parte-se da ideia de que a atuação e os engajamentos das juventudes contribuem para construir ou reconstruir utopias, sonhos, desejos e perspectivas futuras, e devem ser regadas pelo desejo de conhecer e reconhecer o lugar social dos jovens e sua importância histórica. A história está sendo transformada pelos atores sociais das gerações, e os jovens se destacam nesse processo por sua vitalidade e ousadia, assumindo a vanguarda e os riscos da mudança. Um caminho para conhecer e reconhecer sua importância histórica é procurar olhar as práticas que indicam os resultados dos vários processos formativos que experimentam e explicam seus percursos.

Ao considerar o tema das juventudes no campo, tratamos de sua condição social tomando como indicadores proeminentes educação e trabalho, uma vez que ambos ocupam um lugar significativo em suas projeções, representando a possibilidade de alavancarem projetos de mobilidade social que lhes proporcionem outra condição de vida, supostamente melhor ou melhor do que a dos seus pais, com mais liberdades e oportunidades, que os façam alcançar suas expectativas de vida, permitindo a permanência ou uma estreita relação com o campo. O que está em jogo com a escolarização ou com a busca por uma formação é a possibilidade de construir outros percursos e deslocamentos para além do que se estima para os jovens em sua realidade, representando a conquista de sonhos, de desejos, de aspirações.

Do contato com a realidade no campo, fomos levados a indagar sobre a existência ou não de uma juventude perante as configurações que a vida nesse contexto tem assumido. Com isso, marcamos por um lado que os resultados dos estudos sobre as temáticas da juventude certificam sua existência como categoria social e como ator político, perspectiva que ganhou fôlego a partir da segunda metade do século XX, reafirmando sua importância para o entendimento de transformações sociais ocorridas na contemporaneidade; por outro lado, percebemos que as experiências dessa juventude apresentam pistas, sinais, para conhecermos segredos que explicam sua permanência no campo, assim como a valorização e renovação de suas experiências nesse espaço.

No caminho de suas experiências em processos educativos de formação, executados por Organizações Não Governamentais - ONGs, entidades e instituições num território de atuação política, visualiza-se a criação de condições para viverem sua juventude e fazerem escolhas com sentido à elaboração de suas trajetórias de vidas. Os processos que destacamos ressaltam o potencial transformador de uma educação emancipadora que contraria a influência

de algumas tendências pedagógicas presentes na educação formal e o peso de um olhar estigmatizador<sup>2</sup> presente no ambiente escolar.

Movidos pelas palavras de Velho (2006), avançamos para qualificar a juventude no campo com atenção ao que particulariza as experiências de jovens em assentamentos rurais, e possibilita o entendimento sobre fenômenos socioculturais contemporâneos presentes nos projetos e nas trajetórias sociais dessa juventude. Aproximamo-nos da noção de que as mudanças e as possibilidades criadas em torno da representação da juventude no campo (res)significa a história de vida e espaços de sua atuação, onde discorreremos sobre uma juventude identificando o sentimento de pertencimento que move jovens para criar e contrariar expectativas, compreendendo o que os jovens dizem sobre sua juventude, sua relação com o assentamento, com a educação, suas projeções e visão de futuro.

Perante o exposto, alguns aspectos apresentados nesse início de conversa serão retomados e contextualizados a partir do viés teórico e conceitual adotado para o desenvolvimento deste estudo a partir do primeiro capítulo. Já na seção a seguir, refletimos acerca de nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional, considerando nossa condição de pesquisadora e as escolhas feitas para a realização deste estudo.

### **1.3 Nossos passos na caminhada**

O caminho em direção ao conhecimento aliado ao autoconhecimento é longo e tem seus percalços, porém pode ser extraordinário. Nesse sentido, partimos da experiência com pesquisa social onde realizamos um trabalho<sup>3</sup> de contextualização sócio-histórica da região da zona da mata pernambucana, no ano de 1995, região aonde nasci e vivi até meus dezoito anos. O objetivo com isso era analisar os impasses e os avanços sociais e econômicos dessa região, com a intensificação, na segunda metade do século XX, da produção nas usinas açucareiras.

O cotidiano das áreas de produção canavieira estava marcado pelo trabalho com a terra, nos engenhos e usinas, configurando a dinâmica da vida social na região. Ao observar de forma incipiente esse cotidiano, percebe-se que nos períodos de colheita da cana-de-açúcar, o espaço urbano e o rural ganhavam outras formas com a intensificação da atividade econômica do comércio local, que modifica as relações sociais nesses espaços. É certo que,

---

<sup>2</sup> Ver GOFFMAN (1988).

<sup>3</sup> Título do trabalho: Zona da Mata ou Zona da Cana? Impasses da modernidade na mata norte de Pernambuco. Premiada na “Ciência Jovem Pernambuco”, promovida pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente – Espaço Ciência e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

atualmente esse quadro não é percebido com tanto vigor devido à crise do setor canavieiro que atingiu vários estados da região Nordeste na década de 1990, gerando falência de usinas e a saída de populações do campo para as cidades, com destaque para a capital do estado no caso de Pernambuco.

Sem sombra de dúvidas, as relações que giravam em torno da usina a representavam o campo como lugar de trabalho, de riqueza e de desenvolvimento econômico, diante de brutais desigualdades sociais. Contudo, as narrativas dos trabalhadores o apresentavam este lugar de vida importante para sua população, porquanto não eram apenas as histórias dos coronéis, fazendeiros, usineiros e “doutores” que permeiam o imaginário de quem mora na zona da mata pernambucana, mas a figura do trabalhador do campo, que trabalhava no canavial durante o dia e à noite “brincava” maracatu ou ia aprender a ler, alguns escondidos, nas salas de alfabetização de adultos, também marcam presença nesse universo de representações.

Isso lembra os versos do poeta popular, camponês agricultor, João Muniz, aluno da turma Margarina Maria Alves do curso de magistério do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no qual tive a alegria de lecionar disciplinas na área das ciências sociais, em 2005. Dos versos que falam da vida do homem do campo ressalto a importância de sua representação no mundo rural.

O homem do campo se acorda  
 Ao cantar da passarada  
 Pra começar novo dia  
 Com sua luta incensada  
 No seu pedaço de chão  
 Trabalhando pelo pão  
 Puxa o cabo da enxada...

Assim é o dia a dia  
 E a vida do agricultor  
 Tem dias que falta chuva  
 Às vezes falta calor  
 Só não falta humildade  
 Nem falta felicidade  
 Esperança, paz e amor.

(Cordel: Educação que se planta é a que se colhe. Publicação: Sedup, 2013)

Essa experiência nos fez seguir uma formação acadêmica para adquirirmos subsídios, a fim de entendermos alguns questionamentos feitos diante do que percebíamos em nosso contexto. Assim, ingressamos no curso de bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba, em 1999, onde estivemos engajados no Programa Institucional de Bolsas

de Iniciação Científica (PIBIC), realizando pesquisa acerca das formas de resistências desenvolvidas por populações de áreas periféricas em João Pessoa, para a superação da precariedade das condições de vida. Dessa experiência elaboramos nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado em 2003.

Nesse momento reencontramos o campo no espaço urbano identificando na formação das comunidades o percurso feito pelas populações de áreas rurais dos municípios do interior do estado em direção à capital para adquirir melhores condições de vida, o que nem sempre se concretiza devido à situação de vulnerabilidade a que ficam expostas nos centros urbanos. Essas populações passaram a mesclar suas práticas sociais a esse novo contexto como estratégia de sobrevivência, tendo em vista as consequências do processo de desenraizamento que sofreram com esse deslocamento.

Os movimentos sociais e as organizações populares têm um papel importante no desenvolvimento de processos de resistência e enfrentamento a essa realidade, que acontecem tanto no campo da ação institucional como nas práticas cotidianas dessas populações com a busca por ocupação, a religiosidade, os arranjos familiares, a conquista da moradia e a inserção nos espaços públicos.

Em 2004, atuando como pesquisadora em projeto de pesquisa que avaliou programas sociais do Governo Federal nas áreas de educação e assistência social tive a oportunidade de observar e refletir sobre as condições de pobreza e de exclusão das populações de quatro estados nordestinos: Paraíba, Pernambuco, Piauí e Maceió. Percebemos que essas condições se intensificavam ainda mais nas áreas rurais, marcando nossa região com profundas desigualdades sociais que demandam políticas públicas para qualidade de vida nessas áreas.

De outra maneira, aliamos os primeiros passos de nossa trajetória à experiência com a escola, permitindo-nos conhecer e refletir sobre a realidade da educação e dos jovens estudantes. Em 2004, por ocasião de nossa inserção no ensino privado como professora dos níveis fundamental e médio, busquei conhecer os sentidos que a escola dá à vida dos jovens e reconhecer nesse espaço o lugar do jovem. Diante de uma realidade de práticas que precisavam ser (re)significadas, reforçamos a perspectiva de considerar a escola como espaço de criação, de representação, de relações e de diálogos, e que são os sujeitos que lhe dão vida e sentido e não apenas o currículo. Na verdade, o interesse pelo estudo dessas questões se delineou com mais clareza anos mais tarde com nossa experiência na educação popular.

Em 2005, como educadora popular na Associação Sedup - Serviço de Educação Popular -, acompanhamos o desenvolvimento de atividades político-educativas junto às

organizações do meio popular e movimentos sociais populares para fomentar o processo de participação cidadã em municípios do Brejo Paraibano. As atividades de articulação e formação para essa participação em conferências, reuniões, fóruns e comissões, mobilizavam diversos segmentos da sociedade civil, visibilizando espaços e fortalecendo a representação dos sujeitos nos espaços públicos.

A partir dessa atuação elaboramos uma proposta de estudo desenvolvida durante o curso de Pós-Graduação em Educação na UFPB, nível mestrado, que buscou analisar o processo político-educativo presente nas ações dos sujeitos da participação na gestão pública local, buscando compreender as possibilidades que são estruturadas para a autonomia desses sujeitos no cenário político local. Com a conclusão desse estudo, em 2009, podemos constatar que os sujeitos aprendem a participar participando; e aprendem que para participar é necessário que sejam organizados espaços públicos para a visualização dos conflitos, das disputas e para a negociação acerca dos interesses coletivos, assegurando a formação de uma pedagogia da participação popular. Tivemos oportunidade, nesse momento, de encontrar com uma juventude fora da sala de aula, observando seu envolvimento e participação em ações de formação cidadã, das quais assumiam posição de protagonistas.

Como educadora na Associação Sedup, intensificamos os encontros com as juventudes, quando passamos a acompanhar, em 2009, um projeto interinstitucional que articulou organizações da sociedade civil em torno da economia solidária. Com atividades de formação política, humana e de empreendedorismo solidário, o projeto Atores voltado para grupos juvenis com atuação no campo e na cidade, assistia um território com sete municípios do interior da Paraíba (João Pessoa, Bayeux, Sapé, Guarabira, Araçagi, Pilões, Belém), concretizando uma experiência relevante e inovadora, tanto para as instituições envolvidas quanto para os grupos juvenis envolvidos. Avaliamos como positivo e essencial o envolvimento nesse projeto, tendo em vista que favoreceu encontros com as juventudes desses municípios, contribuindo para a composição desta tese.

Ao ingressarmos no curso de licenciatura em Pedagogia, em 2010, observamos que nosso interesse pela educação escolar, seus dilemas e, principalmente, as possibilidades que surgem das experiências nesse espaço, aflorou como se estivéssemos voltando a um lugar de inquietações e reflexões, revigoradas com o passar dos tempos, o que nos motivou a buscar respostas. Através da disciplina de estágio supervisionado nesse curso onde desenvolvemos uma pesquisa a partir de nosso envolvimento com o cotidiano escolar, e na produção do trabalho de conclusão de curso, em 2016, sobre a experiência do Programa Mais Educação em uma escola de ensino fundamental da rede pública, no município de Guarabira. Com o

trabalho de conclusão de curso constatamos que a ausência de uma relação da escola com a família e com a comunidade representava um dos entraves para o desenvolvimento do programa e dos princípios da educação integral, deixando-nos ainda mais motivados em nossa busca.

Em 2012, estivemos ocupando a função de professora substituta no Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, onde permanecemos até 2017. Participamos de projetos de extensão, intitulado *O despertar das borboletas: a escola e os direitos infantojuvenis*, cujo público-alvo eram professores e alunos da rede pública do ensino fundamental no município de Guarabira. O objetivo do projeto foi contribuir para o fortalecimento de espaços de reflexão e ação em torno dos direitos da criança e do adolescente, com atividades de formação como seminários, encontros e curso de extensão.

Dessa forma, estivemos inseridos no debate sobre temas do cotidiano escolar, tanto através da temática dos direitos de crianças e adolescentes como da educação integral, com os quais observamos a atuação dos sujeitos e as relações nesse espaço. Isso constituiu um momento de experiências ricas para nossa formação profissional, fazendo com que nosso interesse não se justificasse apenas pelo desejo, mas pelo que nos foi apresentado como pertinente.

O *campus* III da UEPB está localizado em uma região de bastante fluxo de parte das juventudes dos municípios em que havíamos atuado como educadora, possibilitando encontros e reencontros importantes nesse espaço com jovens que fizeram parte desse momento de nossa trajetória, demarcando um olhar sobre seus contextos. É importante destacar questões dessa juventude ligadas aos processos educativos que a envolviam e que nos chamaram atenção, despertando nosso desejo em compreender as experiências escolares e não escolares dos jovens. Isto nasceu do que observamos também nos momentos de reflexão em sala de aula onde se tornaram relevantes os depoimentos sobre a ausência de diálogo e de invisibilidade da condição juvenil no campo, descritos pelos jovens vindos das áreas rurais da região.

Nesse período nossa participação, a partir de 2014, no grupo de pesquisa Observatório da Educação Popular, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à lida de Educação Popular e ao Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, soma valorosos aprendizados à nossa busca. O observatório se constituiu como espaço permanente de discussão sobre a temática da educação popular na contemporaneidade, realizando atividades acadêmicas como pesquisa, seminários, encontros, reuniões periódicas. Compartilhamos experiências e refletimos achados, gerando uma

atmosfera de construção coletiva de um saber dialogado que permitiu fundamentar, num primeiro momento, princípios teóricos e metodológicos no trabalho de pesquisa.

Atualmente, nossa experiência como membro do conselho gestor da Associação de Serviço de Educação Popular (Sedup) permite que possamos acompanhar e discutir ações desenvolvidas por esta instituição junto aos atores locais, proporcionando contato direto com os sujeitos e a realidade em assentamentos de quatro municípios através do Fórum de Assentados e Assentadas dos municípios de Areia, Serraria, Pilões e Remígio, na região do Brejo Paraibano; daí, temos a oportunidade de acompanhar a dinâmica da região, possibilitando o delineamento do trabalho de pesquisa.

Por isso, a proposta de estudo para nosso doutorado, que teve início no PPGE/UFPB, na linha de Educação Popular, teve muito do que carregamos em nossa bagagem e assegura a relevância social e acadêmica do tema proposto. Os caminhos percorridos nessa trajetória convergiram para a análise das experiências de uma juventude em relação a processos educativos de formação realizados no território, considerando seu protagonismo, autonomia, e a elaboração de histórias de vida com superação para jovens de três áreas de assentamentos do município de Pilões.

Dessa forma, percebemos que não haveria dissociações entre nossa trajetória e as experiências que estávamos vivenciando, uma vez que a construção deste estudo de tese se deu a partir de encontros e reencontros que nos estimularam para seguir buscando descobrir e descobrir-se, sendo estranho, mas nunca invasor, silenciando para ouvir e ouvindo para saber falar.

Ressaltamos nesse processo que nossa condição humana nos move em busca de relações e da afirmação de quem somos. Citamos Scott (2010), para quem a formação de uma identidade toma o outro como referência, o conceito de *self* define a representação da construção do eu social formado na relação com o outro, quando há o reconhecimento de nossa humanidade no outro, evidenciando relações, interações, o que pode ou não representar o ser humano. O ser social, formado a partir da consciência da vida em sociedade, é também consequência da apreensão de um papel social a desempenhar, segundo esse autor.

Da reflexão sobre nossa trajetória de vida, compreendemos que o caminho percorrido, os encontros contribuíram para que houvesse, no momento atual, identificação com a pesquisa, constituindo-se um lugar de chegada para nossa caminhada, pois caminhar representa escolhas compostas de aprendizados, que vão se firmando para substituir o que à primeira vista não aparecer; contudo, guarda sentidos que apontam para novas direções. É

inegável a intencionalidade no caminhar, expressão do desejo de seguir caminhando, de encontrar, de reencontrar e de se encontrar para conhecer e se conhecer.

O lugar da chegada pode significar o ponto de partida para outros caminhos, outros encontros, outros reencontros, outros aprendizados, visto que, na trajetória da pesquisa não se chega por acaso, nem de qualquer forma. A chegada pode ser por motivações, inquietações, sonhos, que formam a dimensão ideológica do estudo, assegurando que o objeto apareça também como parte da trajetória pessoal, como necessidade de conhecer os significados das experiências vividas e de estabelecer relação com o objeto estudado, fazendo-se sujeito pesquisador.

Na seção seguinte apresentamos o desenho teórico-metodológico elaborado para a pesquisa, trazendo a descrição de conceitos, do procedimento com método e instrumentos utilizados no trabalho de campo.

#### **1.4 Desenho Teórico-Metodológico da Pesquisa**

*“O mundo social é, com toda certeza, obra do homem.”*

(Giambattista Vico)

Sendo obra do ser humano, é inevitável que o mundo social se lance à nossa interpretação. Percorremos caminhos para encontrar respostas aos muitos questionamentos que fazemos acerca das composições da realidade deste mundo, desejando que as respostas nos levem ao conhecimento dos processos históricos e sociais que o moldam. Fragmentos, pistas, indícios da grande e valiosa composição da vida se apresentam aos olhos de quem deseja conhecer, desafiando-os a compreender a obra realizada pelo homem criador de mundos.

A concepção compreensiva, por exemplo, garante uma aproximação do real, considerando a formação de uma dimensão subjetiva como lugar dos significados das práticas sociais. O sociólogo Max Weber (1979) se empenhou em perceber a realidade, aportado no método compreensivo/interpretativo, cujo objeto da aplicação é a ação social, ou seja, a sociologia, pretendendo “... entender, interpretando-a, a ação social, para, dessa maneira, explicá-la casualmente em seu desenvolvimento e feitos”, constituiu uma concepção que explica de forma parcial a realidade, possibilitando perceber a subjetividade das relações sociais. Assim, fugindo da crença de que o conhecimento só poderia ser promovido com bases epistemológicas forjadas na padronização de métodos e técnicas, marcadas pela diferenciação

entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, a realização de pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento desconstruiu o ideal em torno de uma tradição positivista, como paradigma dominante, para instituir uma perspectiva para a compreensão dos fenômenos para além de enquadramentos.

Santos (1987) identificou a urgência de um paradigma emergente e a relevância de seus resultados para a ciência. De acordo com o autor, enquanto a ciência moderna separou sujeito/objeto, consagrando o sujeito epistêmico e retirando o valor “humano-religioso” que envolve o ser; o paradigma emergente ultrapassa o dualismo e a fragmentação das disciplinas científicas emanadas desse processo, consagrando uma visão local e total do conhecimento, promovendo o autoconhecimento e compondo-se com o senso comum, acessível, compreensível aos homens. No caso do conhecimento como autoconhecimento, ao invés da distância poderá ocorrer aproximação e relação entre sujeito e objeto, com a aplicação de metodologias que favorecem esse movimento como a etnografia e a observação participante como destaca o autor. A ciência pôde promover um conhecimento com bases epistemológicas arraigadas aos aspectos da realidade dos fenômenos, possibilitando um saber científico que se assimila e o saber popular que se reconhece, e com quem pode dialogar.

Em *Epistemologias do Sul*, Santos e Meneses (2010) retomam esse debate abordando o caráter quantitativo e fragmentado do conhecimento científico moderno, a sobreposição da natureza na composição dos dados quantitativos e as interpretações qualitativas dos objetos. Algumas áreas e setores da ciência valorizaram o quantificável em detrimento do qualificável para outros setores, demarcando a clássica distinção quantificável e qualificável. Setores que se valem da abordagem qualitativa permanecem em certo estado de anonimato, mesmo que seus resultados tragam reflexões sociais importantes ao tratar de aspectos instituídos no campo das subjetividades que explicam os fenômenos.

A aplicabilidade ou não de uma metodologia que assume uma abordagem ou outra não poderá ignorar a perspectiva de tornar viável a combinação dessas abordagens diante da complexidade dos fenômenos, ultrapassando limites impostos à investigação científica para a validação do conhecimento que deve gerar a compreensão da vida social, e superar questões pelas quais as sociedades têm passado ao longo dos anos, cumprindo com a função social da ciência (BOURDIEU, 1983; DEMO, 1987).

A relevância do conhecimento produzido por essas duas abordagens é inegável para a sociedade. Por ocasião da pandemia do novo coronavírus<sup>4</sup>, que alterou significativamente a

---

<sup>4</sup> Segundo o Ministério da Saúde o coronavírus, denominado SARS-CoV-2, pode apresentar um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

história no século XXI, o conjunto do conhecimento produzido pela ciência respondeu de forma ampla aos estudos acerca dos impactos sociais e econômicos. O número de pesquisas realizadas nesse período, divulgadas no Brasil e no mundo, colocou em destaque o resultados da ciência, criando uma reserva de saberes que não foram pautados apenas em uma abordagem, mas que proporcionaram explicações, interpretações, descrições, sobre os fenômenos, fazendo um “cruzamento” de informações que consideraram as especificidades do momento. Nesse caso, destacamos as investigações feitas no campo da educação, que sempre representou um campo de disputa, e evidenciaram tanto a importância do setor como as dificuldades enfrentadas e intensificadas com as mudanças durante a pandemia, como por exemplo, o ensino remoto, híbrido.

As questões abordadas neste estudo demandaram a aplicação da abordagem qualitativa de pesquisa, sobre a qual tratamos de forma específica para tornar claras as escolhas feitas no percurso metodológico e os procedimentos aplicados na análise dos dados. Na pesquisa qualitativa teorias e conceitos estão envolvidos no processo investigativo para compor um caminho importante para o conhecimento aproximado da realidade, explicando fenômenos, eventos, fatos, que a cercam, exercem influência e promovem mudança. A presença ou a descoberta da teoria no processo de pesquisa afasta o risco para o pesquisador de tomar o aparente como verdade, visto que a pesquisa empírica proporciona uma aproximação da realidade considerando como ela se apresenta e não o que se deseja encontrar ou confrontar.

Haguette (1999) ao tratar as questões epistemológicas e metodológicas nas ciências sociais, destaca:

Entendemos que as questões epistemológicas e metodológicas nas ciências sociais estão, por definição, subordinadas às teorias explicativas que o pesquisador elege como responsáveis pelo funcionamento da sociedade. Por trás delas situa-se, em última instância, sua visão de mundo (WELTANSCHAUUNG), ou ideologia, que fornecerá o substrato da sua crença na forma como a sociedade se mantém, na inevitabilidade desta manutenção ou na possibilidade e necessidade de uma transformação (HAGUETTE, 1999, p. 18).

De acordo com Schmidt, Xavier e Peterson (2008), devem ser considerados como parte da realidade teoria, conceitos, categorias, encontradas no percurso em busca do conhecimento, destacando algumas condutas que resguardam o processo de conhecimento como a reflexão teórica para compreender e expor o conhecimento, e a trajetória do pesquisador no sentido de assegurar que possa se direcionar do desconhecido ao conhecido.

A abordagem qualitativa, segundo Minayo (1994), atende às questões subjetivas implicadas em um projeto de pesquisa, constituindo uma perspectiva que contribui para “... sondar a realidade e desvendar seus segredos”, mostrando como se configura a busca pelo conhecimento do mundo social a partir das subjetividades. O que precisa ser conhecido se revela no seu próprio lugar de procedência com diálogo e relações de confiança, exposto para que possamos conhecer os mistérios da vida. É nesse momento que os procedimentos adotados permitem a composição de um “mosaico científico” válido no processo investigativo, assegurando por meio da cientificidade dos instrumentos adotados, o cuidado com o que está sendo descoberto (BECKER, 1997). Diante do que é assegurado na abordagem qualitativa, buscamos no trabalho de pesquisa os procedimentos adequados ao que se busca, o trato necessário ante as mudanças que ocorrem, tomando como princípio o rigor do trabalho de pesquisa e a ética com todos e tudo que estiver envolvido no estudo para fazer valer os detalhes que explicam o fenômeno, como destaca Yin (2001).

O conhecimento prévio acerca da realidade que envolve o fenômeno se torna um procedimento viável para fugir de estigmas, juízos de valor e preconceitos, presentes na trajetória dos participantes da pesquisa. Minayo (1994), Richardson (2003) e Moreira (2005) consideram esse momento como fase exploratória da pesquisa constituída com uma pesquisa prévia, conhecimento primeiro do universo da pesquisa empírica, que fornecerá, posteriormente, informações importantes para uma caracterização sumária desse universo para conhecer dados que permitem conhecer a realidade pesquisada. Isso pode favorecer o exercício do procedimento da suspensão, nos moldes da concepção fenomenológica da pesquisa, de acordo com Creswell (2014).

O conhecimento prévio, os contatos, as relações com os participantes da pesquisa, neste estudo se formou nos reencontros e encontros com os jovens nos territórios que estão inseridos, acompanhando o cotidiano de sua atuação. Da mesma forma, isso facilitou o planejamento e execução dos momentos seguintes do trabalho de campo aonde são utilizados instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, que receberam o cuidado necessário para inviabilizar a distorção das informações produzidas, de acordo com o que destaca Goldenberg (1997).

A pesquisa qualitativa, através da observação participante e entrevistas em profundidade, combate o perigo de bias, porque torna difícil para o pesquisado a produção de dados que fundamentem de modo uniforme uma conclusão equivocada, e torna difícil para o pesquisador restringir suas observações de maneira a ver apenas o que sustenta seus preconceitos e expectativas (GOLDENBERG, 1997, p. 47).

As fontes orais na pesquisa qualitativa garantem a apreensão de aspectos que compõem a dimensão subjetiva que cerca o objeto estudado. Para isso são utilizados na pesquisa empírica: formulários, questionários, entrevistas individuais e coletivas, instrumentos para registro, como técnica para coleta de dados. A partir daí, as informações são tabuladas, categorizadas e analisadas para compor o conhecimento em determinado campo científico, representando uma relação de poder em torno do conhecimento, identificada com a maior utilização de algumas técnicas em um campo do que em outro. Reafirma-se que na aplicação de um método ou técnica, a informação produzida deverá ser acessível e o conhecimento emancipador, caindo por terra a ideia de um receituário metodológico previamente aplicável na pesquisa (BOURDIEU, 1998).

A fala é instrumento imperativo na abordagem qualitativa, pois nela se percebe a presença e pertinência de categorias, ocultadas ou reveladas mais claramente, com a atribuição de significados aos elementos mais gerais e específicos das interações sociais que norteiam o objeto estudado (BICUDO, 2000). Mesmo que as declarações exponham imprecisões, vazios, silêncios, entusiasmos, aos participantes da pesquisa é garantido que falem de si, do seu lugar de experiências, para serem apresentados de acordo com o que declaram; e não de forma idealizada, romantizada ou estereotipada, por parte do pesquisador.

No trabalho de campo, armadilhas estarão sempre postas, não para comprometer a busca, mas para sobre o aprender o tema e aprender a pesquisar. Uma chave dada por Bourdieu (1998) e outros autores para garantir o respeito ao que fala, refere-se à necessidade que há de nos colocarmos no lugar do outro e diminuir distâncias sociais percebidas especialmente no momento da entrevista. Quanto ao sujeito da pesquisa, a utilização do termo “informante” pode esvaziar toda carga de empatia, de proximidade e familiaridade, que envolve a empreitada investigativa. Como participantes da pesquisa, os que chamamos sujeitos contribuem com uma concepção de pesquisa que evidencia as relações, comprometendo-nos com a construção de uma trajetória em direção ao conhecimento onde com a dinâmica da pesquisa temos oportunidade de observar a realidade social para descrevê-la, desprendendo-se de si para ver o outro.

De quem busca, será requerido um movimento de empenho, uma troca, uma entrega, um olhar, tendo em vista que os processos que envolvem e explicam o fenômeno investigado se constituem com a conexão dos fatos, das representações, das subjetividades, criada a partir das várias experiências dos homens e mulheres que vivem e interpretam contextos sociais diversos. O pesquisador não pode controlar o que ocorre diante de seus olhos, apenas controla

a busca, o desejo de conhecer, e a partir disto compreende, explica, interpreta, fugindo da armadilha de responder às questões da pesquisa aplicando regras de generalidade, de uniformidade ao que é possível conhecer (HAGUETTE, 1999).

Optamos pela entrevista individual compreendendo que com a interação no momento de sua aplicação se estabelece uma relação social que “exerce efeitos sobre os resultados obtidos”; daí, problemas “práticos e teóricos” despontam para identificar a densidade das relações que permeiam a arena empírica da pesquisa, como discute Bourdieu (1998, p. 694). Um importantíssimo alerta feito por esse autor é para que não haja a prática da violência simbólica instituída por meio da comunicação, que é o principal veículo para estabelecer relações e possibilitar a interpretação do que está sendo apresentado pelos interlocutores. O entendimento acerca de um fenômeno é possível quando as informações declaradas são apresentadas e recebidas como parte de uma comunicação que permite o emprego do método estratégico do estudo de caso para perceber a construção da realidade.

Por isso, o cuidado com a comunicação esteve presente quando iniciamos nossas experiências de pesquisa ainda em nossa primeira graduação. A atenção com a chegada para garantir o respeito por quem fala, tornou-se uma questão essencial na escolha e emprego dos instrumentos no trabalho de campo. Quando realizamos um trabalho de pesquisa junto às comunidades carentes em João Pessoa, foi um tempo até que a chegada fosse concretizada, não por qualquer receio, mas pelas experiências exaustivas daquelas populações com pesquisas que as tomaram como um laboratório para os estudos científicos tanto pela proximidade da UFPB como pelas condições sociais a que estavam submetidos. Flertamos por um bom tempo; aos poucos nos permitimos ser vistos e ver os lugares e depois os sujeitos da pesquisa, para os quais resguardamos em muitos momentos a fala como direito e não apenas como resposta. Acreditamos que a comunicação constitui parâmetro, aprendizado para a atuação do pesquisador em campo, atrelados à organização e à aplicação do que fazer e de como fazer o trabalho de pesquisa.

Dialogar nos territórios sobre a temática da juventude e suas experiências, favoreceu o entendimento de elementos presentes nos contextos, que explicam os fenômenos que estão relacionados às práticas juvenis. Com isso, estivemos empenhados em perceber durante todas as etapas do trabalho de campo à apreensão dos significados de suas experiências, debruçados sobre uma “esfera analítica” constituída a partir de uma dimensão subjetiva e suas implicações. Moreira (2005) apresenta as bases dessa dimensão de maneira sucinta na citação a seguir.

Falamos aqui de ‘subjetividade’ dos atores não no sentido psicológico do termo, mas no sentido em que tempo e espaço atualizam-se nas representações sociais, assumindo tons novos e singulares. Daí a necessidade de compreender a forma pela qual o tempo aflora no presente, trazendo à tona o que foi vivido no passado para fazê-lo emergir no aqui e agora sob a forma de lembranças e recordações que passam, então a construir representações marcadas socialmente, com um papel ativo e partícipe da construção presente e futura do ator social (MOREIRA, 2005, p. 29).

Ao descrever o contexto que envolve o fenômeno estudado, a dimensão subjetiva representará um lugar de descobertas, do desvendar, descortinar o que está oculto nas experiências, ressaltando que, *a priori*, esse oculto não se revela por completo e que os segredos não são contatos sem que se estabeleça uma relação de troca e de confiança, sendo necessário um investimento, empenho para que isto seja possível através da pesquisa. Nesse sentido, compreender o significado que o outro atribui às experiências a partir de suas práticas é relevante para conhecer como se fundam as relações sociais (MARTINS, 2006).

As pesquisas em educação buscam fundamentar uma concepção diferenciada acerca da pesquisa na área e do papel do pesquisador, de seus envolvimento, afetos e perspectivas para afastar a influência da concepção positivista, conservadora, que estabelece um conhecimento apenas quantificando e mensurando dados. O esforço é para a construção de saberes sem sobreposição, silenciamentos ou negação do outro, levando-se em conta a dinâmica dos contextos e das relações sociais, sendo muitas vezes a escolha dos procedimentos a serem adotados que demarca qual concepção poderá servir a pesquisa.

Para o sujeito pesquisador durante e depois do trabalho de campo, coloca-se a condição de se encontrar e reconhecer a relação de suas experiências com o que está sendo encontrado, percebido, como abordamos. A construção do conhecimento, com isso, não está comprometida, haja vista que não se recorre exclusivamente às experiências pessoais como princípio para a análise das informações, mesmo que elas representem um lugar de referência.

Ao invés de uma conduta em que o trabalho de campo seja representado como um lugar de achados desconectados que serve apenas para a comprovação do que está preestabelecido, como lança Mello (2005), a perspectiva do diálogo, mais uma vez, favorece descobertas, tanto dos elementos para as análises como para os participantes da pesquisa no que se refere à sua representação. Ouvinte e falante invertem em alguns momentos seus papéis, mostrando que são motivados por interesses e por estímulos derivados do lugar social que ocupam e da realidade em que estão inseridos; e que contribuem dessa forma para demonstrar e aprofundar um conhecimento acerca dessa realidade.

Para o andamento deste estudo, considerar no cotidiano dos jovens suas práticas foi possível porque estabelecemos uma relação dialógica onde os participantes da pesquisa puderam se colocar de forma autêntica e livre, apresentando em suas histórias o entendimento dos temas abordados nos encontros e nas entrevistas. Saber ouvir, portanto, foi essencial para que a comunicação estabelecida pudesse fluir, e expor o que era possível conhecer a partir da interação, da forma adequada de tratar o lugar do outro e aproximar teoria e realidade.

O método de estudo de caso permite uma análise minuciosa, detalhada, capaz de apurar na diversidade dos aspectos presentes em uma situação os aspectos importantes que possibilitam a compreensão de determinado contexto, sem perder de vista sua validade e a amplitude do conhecimento que promove sobre a realidade do fenômeno (CHIZZOTTI, 2009). Ressaltando as possibilidades no emprego do método de estudo de caso na abordagem dos contextos e no trato das evidências, Yin (2001) indica os processos individuais e coletivos, relações e mudanças, como elementos que configuram contextos e tratam das particularidades e singularidades da representação do sujeito. O estudo de caso se efetiva reunindo “[...] o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto” (GOLDENBERG, 1997, p. 34), constituindo um acompanhamento sistemático dos eventos para compor as informações. Por isso, estivéssemos atentos, no percurso metodológico desenvolvido na pesquisa, aos eventos, acontecimentos ocorridos no cotidiano dos jovens.

Ao apresentar o estudo de caso como uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo, Minayo (1994) destaca que, enquanto método, o estudo de caso permite uma visão de determinado fenômeno para compreensão detalhada do objeto de estudo, cuja observação direta é uma técnica fundamental nesse processo. Já Stropasolas (2006) chama atenção para o duplo sentido desse método, que se constitui na possibilidade de compreender o fenômeno estudado de forma abrangente e de reelaboração de “[...] noções teóricas mais gerais sobre regularidades no processo observado e suas correlações com as estruturas sociais [...]” (STROPASOLAS, 2006, p. 44). A aplicação deste método no contexto rural é viável, porque aprofunda a compreensão sobre os fenômenos sociais, sem perder de vista que a realidade é compreendida de forma parcial e que muitos são os elementos que convergem para sua composição. Desse modo, a aplicação desse método aliando observação direta, descrição e interpretação, sinaliza um caminho relevante para a compreensão de fenômenos.

A compreensão de fenômenos sociais a partir de critérios qualitativos promove um olhar sobre o invisível, em busca do essencial, das evidências, do que se explica por meio da explanação, segundo Yin (2001). Com a intensidade dos elementos observados com sua aplicação, o estudo de caso institui possibilidades para a análise, representando um “mergulho no mar de subjetividades” que configuram a realidade social, penetrada para alcançar clareza das questões norteadoras e aprofundar os pontos elucidados com a realização da pesquisa.

Tratado os procedimentos e o método, avançamos para definir a metodologia como uma parte complexa da pesquisa, exigindo do pesquisador precisão na aplicação, uma vez que não pode ser considerada apenas como uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, mas sim como uma escolha consciente que fundamenta o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Metodologia se caracteriza como “[...] escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo”, além de “[...] definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados” (DESLANDES, 1994, p. 43), sendo indispensável ponderar sobre ela considerando os elementos da realidade para poder aplicá-la.

As condições sociais para viver a juventude se constituíram neste estudo a partir das experiências diversas e intensas empreendidos pelos jovens em seus percursos, que aconteceram em um tempo e espaço específico, fazendo que tomem posições perante seus contextos que mudam ou reafirmam histórias de enfrentamentos e protagonismo. Daí, observamos nos lugares de seu cotidiano as práticas significantes para a valorização e renovação das vivências, para a transformação das relações nos territórios e para a composição de trajetórias.

Vivenciamos muitos momentos onde estivemos diante de lugares, de pessoas, de nossa juventude, de uma trajetória constituída por caminhos, escolhas, que constataram mais do que um sentimento de saudosismo, que aflora com as lembranças que nos tomaram; constataram a construção de experiências de vida importantes na relação com os interlocutores da pesquisa e com a construção de nossa identidade, mostrando quem nos tornamos perante o que experimentamos. Adotar o reencontro e o encontro como procedimento viabilizou a abertura do diálogo em torno dos temas da vida nos assentamentos levantados pelos participantes da pesquisa, tendo em vista o tom de leveza que se estabeleceu para uma relação baseada na veracidade e no fato de que conhecidos tiveram a oportunidade de se aproximar ainda mais, tornando próspera uma conversa em torno de questões específicas deste estudo.

Nem sempre pudemos contar com as condições adequadas para isso, principalmente, no momento da pandemia, sendo necessário persistir para que a busca pudesse acontecer, e

que em cada momento pudéssemos nos aproximar ainda mais para que conhecidos e parceiros se tornassem amigos. O sentimento de amizade e companheirismo se concretizou como uma motivação, fazendo com que na relação que estabelecemos a comunicação fosse para houvessem naturalidade nas declarações sobre o que é, e como é ser jovem, viver a juventude no contexto dos assentamentos rurais, os sentidos da educação, e para que pudéssemos compreender o significado das práticas que vêm se desenvolvendo.

Com isso, garantimos que os procedimentos metodológicos adotados levaram em consideração o contexto sócio-histórico do aparecimento e identificação do fenômeno e a constituição do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, fazendo com que nos esforçamos para trazer à tona aspectos relevantes das juventudes no campo e apresentar os resultados da pesquisa de forma clara e coerente.

Na próxima seção tratamos dos conceitos estruturantes que possibilitaram a organização deste estudo, dos caminhos metodológicos da pesquisa; e, em seguida, fazemos a descrição dos procedimentos que compõem o quadro da pesquisa de campo.

#### 1.4.1 Conceitos estruturantes

Movemo-nos para compreender na relação dialética entre teoria e prática, conceitos presentes na realidade do fenômeno estudado, ponderando a existência de um sistema social e das dimensões da vida social dos sujeitos. A importância em considerar esse sistema está em representar o agrupamento de “padrões regulares de comportamento” (TELES, 1993, p. 45), compondo processos sociais baseados na dinâmica da interação humana por meio da qual nos encontramos dentro do outro, realçando a ideia de interdependência dos indivíduos no campo social, como destacam Scott (2010), Bauman e May (2010). A realidade é composta por elementos das subjetividades da ação dos sujeitos inseridos em contextos sociais específicos, de onde surgem experiências que os tornam autônomos. Em relação ao cotidiano, ele se organiza a partir de processos formadores de identidade e autoidentidade; dos papéis, distâncias e limites simbólicos e físicos dos espaços da interação humana (BAUMAN; MAY, 2010). Aspectos presentes na realidade dos sujeitos podem estar arrolados aos conceitos fundamentados teoricamente e poderão ser evidenciados com o trabalho de investigação científica.

Elencamos *a priori* os conceitos experiência e autonomia para nortear os passos dados inicialmente na pesquisa, sem perder de vista o que o universo pesquisado apresentava e o que os participantes da pesquisa declaravam em suas narrativas, sendo possível avançar para

compreender a relação conceitual e teórica implicada no fenômeno estudado. Tomamos os processos educativos como referência para encontrar nessa realidade um conceito de educação, fundamentado no diálogo e no saber à luz do pensamento freireano, e relaciona-los aos conceitos de experiência e autonomia. O resultado disto fez emergir as categorias participação e protagonismo das práticas sociais experimentadas pelos jovens nos territórios dos assentamentos rurais. Por isso, mesmo com as mudanças ocorridas, – descritas na última seção deste capítulo –, esses conceitos e categorias se mantiveram neste estudo, tornando-se pertinentes em nossa busca, porquanto indicavam como poderíamos compreender a atuação dos jovens nesse contexto.

O pensamento do historiador britânico Edward Palmer Thompson aborda o processo histórico a partir do conceito experiência que promove historicização articulada à cultura, consolidando uma condição existencial e relacional, de experiência vivida, dialogada, concretizada nos espaços (THOMPSON, 1981). Ao distinguir experiência vivida, que se refere à existência do ser social, e experiência percebida, constituindo uma consciência social, o autor afirma que a articulação entre ambas serve para explicar mudanças históricas de maneira racional, sem sobreposições. Experiência histórica, segundo a concepção de Thompson considera é experimentação na prática que explicita o carácter inovador e transformador da vida humana, e não só na ideia, no pensamento, como alegava o althusserianismo. Estabelecendo processos sociais dinâmicos, a experiência indica um campo de mudanças da realidade, da história, onde os homens se colocam na posição de construtores, fatores dessa mudança, que ao falarem de suas experiências falam da história em movimento, sendo vivida e percebida por eles (ALVES; ARAÚJO, 2013; MELLO, 2005).

Partindo da análise das experiências de jovens rurais representados como “[...] sujeitos reais que vivem, pensam, sentem suas experiências e dão respostas ao contexto sócio-histórico em que se encontram inseridos”, Suely Martins (2006, p. 12) apresenta as contribuições da teoria thompisiana para garantir que no processo histórico suas experiências não estejam reduzidas a determinismos econômicos. Nisto, a autora destaca a importância de compreender a realidade histórica a partir da relação dessa juventude com as condições materiais e culturais de seus contextos, de acordo com a citação abaixo.

Tratando-se especificamente dos jovens rurais, a análise deve levar em conta a realidade em que vivem no campo com dificuldades e privações, a dupla pressão cultural em que se encontram: de um lado, uma cultura tradicional que se impõe por meio dos adultos, e de outro, uma cultura que se impõe através dos meios de comunicação de massa e especialmente, por meio do contato com outros jovens moradores das cidades. Como os jovens rurais

respondem a isso? Em que medida emergem novas respostas e em que medida se reproduzem as estruturas dominantes? (MARTINS, S., 2006, p. 12)

De acordo com José de Souza Martins (2014), as narrativas de experiências são relevantes porque possibilitam que as particularidades sejam percebidas no cotidiano, negando enquadramentos e permitindo entender a dimensão educativa de processos sociais, e produzir conhecimento sobre práticas comuns para a construção social da realidade. Foi com essa noção que nos lançamos na busca por conhecer os significados das práticas de jovens em suas trajetórias e os sinais que indicam a relação dessa experiência com a experiência vivida.

Em relação à educação, Pacheco (2014) aborda a experiência do educando pode modificar processos educacionais quando percebida a relação dialética existente entre educação e o conceito de experiência. A educação se coloca na posição de estrutura dada, consolidada e legitimada, ou seja, para influenciá-la é preciso dispensar uma carga de significado muito intensa sobre as experiências que buscam dialogar com ela no sentido de promover mudanças nas práticas educativas, por exemplo, que precisam marcar novas posições de fala, de escuta, de fazer, para que os sujeitos tenham êxito em suas buscas.

A valorização das experiências das juventudes no campo, geridas a partir de relações de interação e sociabilidades no cotidiano dos territórios, pode contribuir para configurar trajetórias de superação a partir de traços que discutimos neste estudo. A relação dialética entre educação e experiência pode fazer com que as experiências dessa juventude sejam negadas ou transformadas a partir da concepção da educação que se aplica na análise dos processos educativos. Dessa forma, ao abordá-la focamos no que tem sido um diferencial na educação para a realidade dos jovens, fundamentada no princípio emancipador, transformador com uma base popular, para quem “[...] Só existe saber na intervenção, na reivindicação, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58).

Dessa maneira, o ideal de educação para a emancipação dos sujeitos se volta para a formação ontológica do ser humano com a apreensão do conhecimento sistemático, acumulado culturalmente, que deve servir para desenvolver atitudes autônomas dos sujeitos. Experiências podem colaborar para que homens, mulheres, grupos sociais, alcancem as condições sócio-históricas para se libertar, ou seja, para serem autônomos, cujas condições podem ser propiciadas em processos educativos que estejam baseados em uma educação para a autonomia (SAVIANI, 1994; FREIRE, 1996; ZATTI, 2007).

Como categoria central no pensamento freiriano, o conceito de autonomia é:

[...] um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas... (STRECK; ZITKOSKI, 2016, p. 53).

A palavra autonomia significa no grego “autogoverno, governar-se a si próprio”, o que torna compreensivo porque na literatura acadêmica ela estará ligada à participação social, segundo Martins (2002), que destaca, ainda, que a autonomia deve ser instrumento a serviço da escola, sendo sua instrumentalização ação direta para autogestão e relação social, visto que “... não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva...” (MARTINS *apud* CASTORIADIS, 1991, p. 130). Zatti (2007) apresenta que a epistemologia da palavra autonomia “significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei)” (ZATTI, 2007, p. 12), em oposição à heteronomia, seu inverso. O autor ressalta que apesar de Immanuel Kant definir o conceito de autonomia na modernidade e de trazê-lo como conceito central para sua teoria, com Paulo Freire esse conceito promove um olhar diferenciado do sujeito educando, transformado por uma educação que lhe proporciona a passagem da heteronomia à autonomia, e por isto uma educação libertadora em contextos de opressão.

No campo democrático a autonomia representa o resultado de um processo de aprendizagem participativa, segundo Patrocínio (2007), promovendo atitude coletiva nos sujeitos, para que se oponham a uma condição de controle e regulação que os priva. Da mesma maneira, no conjunto das práticas dos movimentos sociais, a autonomia é conquistada com os processos educativos que geram, constituindo de uma dimensão educativa. As experiências dos movimentos sociais são fontes de inovação de ideais com nova interpretação para igualdade, fraternidade e liberdade, que passaram a ser consideradas no campo da justiça social, da solidariedade e da inclusão social, direcionando os sujeitos para ações reflexivas e para a compreensão de conceitos que transformam as visões de mundo (GOHN, 1992).

Ao assumir uma forma de materializar a autonomia, a participação desponta como prática contendo esses sentidos, que também refletem uma consciência sobre a realidade, as práticas opressoras e desiguais entre os homens, superadas quando os sujeitos são capazes de se definir e de ocupar espaços, consolidando essa prática como transformadora voltada para a justiça social e a igualdade de direitos como princípios. A prática conscientiza os sujeitos sociais acerca de uma participação que estabelece uma dinâmica de ações propositivas, que mobiliza e articula os sujeitos para ocupar os espaços e estabelecer relações democráticas de partilha do poder (PATROCÍNIO, 2007).

As escalas diferenciadas em que a autonomia dos sujeitos ocorre correspondem à relação entre as pessoas, pessoas-coisas, pessoas-mundo real. Na primeira escala relacional, encontram-se educador-educando, dispostos a estabelecer relação dialógica, ressaltando a importância do diálogo. A escala seguinte ocorre com a interiorização dos novos conhecimentos, os elementos referentes à realidade vivida são compreendidos e analisados, representando um processo de “desencantamento” ou desvendamento, localizado ainda entre coisas de interesse particular. Na última escala, identifica-se a formação de uma identidade autônoma com posturas, comportamentos mais coletivos frente aos contextos e a busca pela transformação da realidade (FREIRE, 1996).

A autonomia versada no diálogo institui relação e sentimento com o mundo, com as coisas, e desconstrói o antidialógico com a humanização de processos sociais (ZATTI, 2007). Ela também é efeito do que é possível criar com os processos formativos para que a voz dos sujeitos seja ouvida e considerada nos espaços de decisão nos territórios, fazendo com que suas práticas, nesses espaços, sejam coerentes com uma identidade construída com protagonismo para enfrentar as dificuldades e melhorar seu contexto. É nesse sentido que o conceito de autonomia é reconhecido nas experiências que destacamos, como resultado dos aprendizados, da participação, evidenciando o diálogo como ferramenta que potencializa sua atuação e a constituição de um saber nas práticas dos jovens.

O diálogo trata da fala que não é vazia de significados, ao contrário, é representação da condição de uma juventude que participa de experiências históricas no campo. Zitkoski (2016) discorrendo acerca das condições do diálogo apresentadas na fundamentação teórico-filosófica em *Pedagogia do Oprimido*, define-o a partir de uma perspectiva em que:

[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (ZITKOSKI, 2016, p. 117).

A realidade produzida com a ação humana é rica em detalhes e significados que a explica e sob ela projetam mudanças; dessa forma, sem o diálogo como princípio norteador da busca das relações e do conhecer, não seria possível compreender o significado das práticas dos jovens, nem tampouco relacioná-las às experiências em processos educativos emancipadores. Consequentemente, o diálogo tanto se constitui como saber como constitui

saberes que favorecem a realização de práticas que incidem de forma significativa na realidade, produzindo um conhecimento importante que pode evidenciar aspectos, nuances da trajetória de uma juventude.

Para Jovchelovitch (2011) saber é significativo, pois representa mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos, além de se permitir conviver com outros saberes por meio do reconhecimento de seu caráter plural, heterogêneo, diverso, e de sua contribuição para a construção de conhecimento. Nisso, atentamos para as experiências que carregam esse conceito como fundante de sua ação, demarcam um campo identitário na vida dos sujeitos, que ao protagonizarem lutas, enfrentamentos em seu contexto, constroem identidades, pertencimentos, e superam com suas práticas a colonização praticada por uma concepção distorcida de educação em determinados processos formativos no campo.

Como tratamos nesta tese, com a experiência, a participação, o diálogo, os saberes acumulados e uma postura autônoma, são construídas identidades que negam a condição de despertencimento dos jovens, favorecendo enfrentamentos e criação de novos saberes para uma mudança e para criar narrativas que valorizam as experiências e a vida em seus contextos.

### **1.5 Caminhos metodológicos nesta pesquisa**

Para entender a atuação de jovens no campo e o lugar do sujeito pesquisador, optamos por uma metodologia que se desenvolveu na promoção de reencontros e encontros para assegurar uma relação entre todos os envolvidos no processo investigativo. Os reencontros e encontros com os contextos e os participantes da pesquisa se deram graças às experiências anteriores de nossa trajetória, das quais recorreremos a parceiros institucionais – como é o caso da Associação SEDUP –, e individuais (educadores populares, articuladores e profissionais da área de educação). Isto foi realizado para não comprometer a convivência nos contextos e nem as questões constituídas em torno da pesquisa.

No desenvolvimento da metodologia o diálogo se tornou relevante para fundamentar a concepção de pesquisa participativa que concebeu os sujeitos como interlocutores construtores de discursos, que revelam particularidades do contexto social que estão inseridos; e não apenas fontes de informações, de dados sobre determinados contextos, como destaca Streck (2013).

No conjunto das relações que os jovens estabelecem entre si e com o seu contexto, vislumbramos a dimensão subjetiva onde os sentidos e significados são resguardados para se

materializar em práticas positivas para o protagonismo desses jovens nos espaços de participação e incidência nos territórios, certificando uma condição para viverem a juventude. As relações nesse sentido foram valorizadas porque nos indicaram um nível de protagonismo que extrapolava o cotidiano dos assentamentos, enriquecendo suas experiências e fazendo com que se engajassem em novos processos.

Uma questão que norteou nossa busca veio do incomodo com as falas que reforçam uma suposta ausência da juventude no campo por razões diversas, passando a caracterizar um estado de invisibilidade de sua atuação, como abordamos no terceiro capítulo. Assim, nosso pressuposto de tese foi constituído na relevância do que encontramos nas idas a campo e nos relatos dos participantes da pesquisa.

Foi precisamente em uma ocasião de ida ao campo para um encontro com jovens que na informalidade da conversa fomos surpreendidos por falas que remeteram às impressões elaboradas acerca de suas experiências em processos de formação escolar, de formação sociopolítica, de sua relação com o assentamento, apontando, principalmente, os resultados e as dificuldades enfrentadas, e como potencializaram, concretizaram os conhecimentos da teoria na sua prática. À medida que a conversa seguia, naturalmente as jovens comparavam suas experiências indicando as diferenças entre as metodologias, os conteúdos e o alcance do que conquistaram com essas formações. Suas trajetórias se caracterizaram com sua permanência e estreita relação com os dilemas do campo, por exemplo, a migração dos jovens e a qualidade da educação.

Conforme citado anteriormente, não pudemos seguir sem sentir aflorar de nossas experiências como educadora na Associação Sedup e também como professora substituta no *campus* IV da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), memórias retomadas para validar o que estava sendo apresentado pelas jovens. Delas recordamos da aproximação com as juventudes da região quando realizamos atividades de formação e acompanhamento sistemáticos, assim como das aulas ministradas naquela instituição onde dialogávamos tantas vezes acerca de temáticas pertinentes e das expressões dessa juventude de sua realidade, marcando seus enfrentamentos, sua relação com o campo e sua busca por representação nos espaços públicos.

Diante disso, ficamos certos de que seria inevitável retomar questões que ficaram marcadas como impressões que buscamos compreender, analisar e aprofundar. As evocações e percepções apresentadas e os detalhes do contexto possibilitaram identificar indícios para analisar a contribuição das práticas dos jovens e sua incidência nos territórios dos assentamentos rurais, localizados em uma região com relevância histórica por conta das lutas

e das conquistas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais que passaram à condição de assentados, compondo narrativas que evidenciam as singularidades das trajetórias e a capacidade de resistência e resiliência que as juventudes nos territórios vêm desenvolvendo.

A organização do itinerário da pesquisa contou com a aplicação de procedimentos adequados ao estudo proposto como a revisão da bibliografia acerca do tema, com a qual tivemos clareza de conceitos, facilitando a aproximação e identificação da realidade. Muito tem sido dito sobre as juventudes, sendo prudente nos ancoramos na perspectiva que considera juventude como ator social, como categoria social, resguardada neste trabalho pelo recorte de classe e da subcategoria campo. Não poderíamos seguir sem ter o entendimento da sua natureza e sem refletir sobre os aspectos que envolvem seu funcionamento e sua relação com o que propomos conhecer com esta tese.

No contexto que envolve a atuação dos jovens, passamos a dar atenção à educação como um processo amplo e contínuo, em diálogo com a realidade. Estabelecemos contatos com os jovens e os sujeitos que estão inseridos nos territórios que inclui três assentamentos rurais do município de Pilões/PB: Redenção, São Francisco e Tabocal. Iniciamos em 2018 os primeiros contatos e os registros no diário de campo das impressões iniciais, o que contribuiu para a compreensão e descrição dessa realidade.

Nosso trajeto até os assentamentos iniciava com nossa saída de João Pessoa até a cidade de Guarabira, e de lá seguíamos. Nossa estadia em Guarabira serviu como “base” para organizarmos algumas atividades práticas do trabalho de campo, como contatos e visitas. O traslado até o nosso destino é feito em determinados horários do dia, por ônibus, carro ou moto – com um custo considerável, dependendo do que meio de transporte. A distância entre esses municípios não é longa, contudo, o deslocamento é prejudicado pela ausência de uma oferta ampla de transporte, cuja espera chega a mais de uma hora, tornando inviável contar com esse tipo de recurso para viabilizar nossos deslocamentos.

Saindo de Guarabira nos deparávamos com a paisagem de morros, serras e vales, cobertos pelo verde da vegetação intensamente visível e verde nos meses de abril a agosto; e banhado sutilmente pelas águas dos rios Araçagi-Mirim e Araçagi que descem os montes pelas cachoeiras de Ouricuri, Poço Escudo e Cachoeira da Manga. A direção de algumas dessas cachoeiras é indicada na estrada, tornando-se um lugar de lazer para as populações da região, em determinados períodos do ano. Observávamos as partes do caminho íngreme, com curvas sinuosas, barreiras, estradas danificadas por buracos, pedras, pedregulhos e pela própria presença da vegetação local. Era impossível não notar a paisagem, a arquitetura; as propriedades ao longo da extensão de terra coberta pelo verde que impera nas estações mais

frias; o gado, as muitas plantações de bananeiras que tomam conta de boa parte do território geográfico da região até chegar aos assentamentos. Percebíamos a marca intensa da agricultura nas construções, como o antigo engenho Santa Cruz na entrada do município de Pilões, que atualmente, as casas desse engenho servem de moradia para algumas famílias, como podemos ver nas fotos a seguir.

Fotografia 1 - Engenho Santa Cruz entrada do município de Pilões no Brejo Paraibano

Fotografia 2 - Moradias do Engenho Santa Cruz entrada do município de Pilões no Brejo Paraibano



Fonte: Registro da autora (2019).



Fonte: Registro da autora (2019).

O contato anterior com alguns assentados e jovens facilitou o planejamento em torno dos procedimentos que adotamos, tendo em vista que o movimento que estávamos prestes a desempenhar era no sentido de conhecer “novos” aspectos da realidade da juventude nesse contexto. Definimos os caminhos de nossa busca, considerando lugares, sujeitos, participantes, colaboradores, método, sabendo que isso não poderia representar a determinação definitiva dos processos que seriam instalados com a intensificação da investigação; estávamos dando um passo para adentrar num contexto de dimensões e leituras da realidade que precisariam ser compreendidas.

O registro de imagens próprias ou cedidas pelos colaboradores deste estudo trataram de registrar o cenário da pesquisa, as atividades realizadas coletivamente nos grupos pelos jovens, além de alguns momentos da pesquisa de campo, sendo um recurso relevante para a análise.

Em 2019 passamos a realizar visitas nos assentamentos e na escola, localizada na zona urbana, acompanhando de forma sistemática as atividades que envolviam as juventudes. No ambiente escolar observamos o trabalho com a juventude e a participação juvenil; já no momento do acompanhamento nos assentamentos, avaliamos, nas atividades executadas nos

grupos organizados de famílias assentadas, identificados como espaços de participação e decisão, as nuances da participação dos jovens, como sua atuação, como se dava as relações e as possibilidades de incidência em seu contexto. O acompanhamento sistemático foi um procedimento essencial em nossa busca; feito a princípio presencial e, posteriormente, de maneira remota nos períodos de maior distanciamento social, por conta da eclosão da pandemia do novo coronavírus (Covid-19).

Em 2020 demos continuidade à pesquisa de campo incorporamos procedimentos para aprofundar as questões levantadas tanto com o conhecimento prévio da realidade como o resultado desse acompanhamento, considerando também as modificações na dinâmica dos territórios estudados a partir da pandemia. A seguir elencamos os procedimentos e apresentamos o objetivo para aplicação de cada um:

- ✓ Pesquisa documental e pesquisa de material audiovisual: com objetivo de aprofundar questões sinalizadas no percurso metodológico.
- ✓ Visitas aos assentamentos: buscamos com isso levantar informações sobre o lugar dos jovens, caracterizando seu engajamento com as questões sociais do seu contexto.
- ✓ Acompanhar atividades nos assentamentos: o objetivo era acompanhar atividades realizadas nos assentamentos que envolviam a juventude.
- ✓ Elaboração de questionário: o objetivo foi realizar um mapeamento, histórico, que possibilitasse visualizar a realidade da juventude na região e nos assentamentos.
- ✓ Aplicação de entrevistas com roteiro semiestruturado: finalidade de aprofundar questões levantadas com o trabalho de campo.
- ✓ Análise das informações: objetivo tratar das categorias e subcategorias encontradas na pesquisa.

Brandão e Streck (2006) abordam na pesquisa a importância da construção de procedimentos metodológicos alicerçados em interações, em diálogos, como forma de assegurar a relevância da pesquisa empírica e superar problemas causados pela oposição entre sujeito/objeto e na relação teoria/prática, sendo isto uma motivação para o desenvolvimento deste estudo. Não deixamos de observar para as condições do sujeito, buscando perceber suas expressões como um exercício intelectual que desempenham para representar-se e representar a realidade em que está inserido.

Na coleta das informações, iniciamos com o acompanhamento sistemático e a observação trouxeram subsídios para entendermos a conexão das práticas desempenhadas com/para/pelos os jovens com a perspectiva de uma concepção de educação libertadora e

emancipadora. Daí, identificamos as experiências apresentadas previamente nas narrativas, observando a existência do fenômeno, não por sua frequência, mas pelo significado atribuído a essas práticas, que possibilitaram uma caracterização da realidade das juventudes nos territórios e a aplicação de entrevistas individuais para tratamos o que vislumbramos a partir disto. Com as entrevistas imergimos nas subjetividades dessa juventude para resgatarmos memórias e desvendarmos segredos e significados arraigados às experiências, colocando o sujeito entrevistado em relação com o sujeito pesquisador.

Para estabelecer a comunicação favorável nas entrevistas, cuidamos para que pudéssemos compreender o alcance do dado produzido com a informação coletadas (BOURDIEU, 1998). As declarações apresentadas nas entrevistas estão plenas de sentidos e significados e constituem a representação de uma realidade, e não devem ser analisadas “fora” ou sem relação com um contexto específico de experiências e reflexões. O sujeito entrevistado, por sua vez, não será visto apenas como informante, mesmo que às vezes suas expressões não sejam apresentadas de forma elaborada, sem pausas, silêncios, distração e até pela transversalidade de temas. Consequentemente, o que foi dito sobre os questionamentos acerca do fenômeno investigado foi considerado sempre como representação de um ser e de um contexto.

É importante lembrar que a pesquisa com fontes orais não é neutra, uma vez que o pesquisador direciona as perguntas, escolhe os participantes e as declarações considerando o que é relevante para a análise feita com os pressupostos teórico-metodológicos do trabalho. Da mesma forma, quem narra tem a oportunidade de conduzir sua narrativa para projetar o que idealizou sobre o real, colaborando para desvelar segredos. Compreendendo essas relações, o pesquisador no momento da análise assume uma postura para identificar as distorções nas narrativas, ocorridas muitas vezes de forma não intencional, mas que requer atenção.

A aplicação do questionário teve como objetivo levantar algumas questões junto aos participantes da pesquisa para aperfeiçoarmos os aspectos iniciais da pesquisa, aproximar-nos da realidade estudada e contextualizar nossa busca; e iniciarmos a seleção de procedimentos metodológicos. Aplicamos o questionário durante os meses de isolamento social, por conta do impedimento para nosso deslocamento até a região, enviamos os questionários para os endereços eletrônicos de alguns participantes, com prazo para responder e reencaminhar, ainda no primeiro semestre de 2020.

Após conhecimento prévio da realidade das juventudes em assentamentos rurais, selecionamos os entrevistados em três assentamentos rurais no município de Pilões:

Redenção, São Francisco e Tabocal, levando em conta seu envolvimento em processos educativos de formação humana, política e produtiva. Entrevistas com roteiro semiestruturado deram vez às evocações e expressões dos participantes, contando com questões de identificação e questões abertas para caracterizá-las como momento de relacionamento social, possibilitando a codificação das informações e a composição de um quadro-síntese para organização das temáticas discutidas, das categorias e subcategorias de análise. As entrevistas foram gravadas, com acordo prévio, resguardando o sigilo dos nomes dos entrevistados; e no quarto capítulo desta tese, apresentamos a análise das informações produzidas com as entrevistas e trechos de entrevistas onde demos aos declarantes nomes fictícios.

Iniciadas em fevereiro de 2020, logo as entrevistas foram interrompidas por conta da pandemia, sendo retomadas no mês de junho deste ano. Dessa forma, as entrevistas precisaram passar por reformulações tanto no cronograma como no modo de aplicação, uma vez que sete entrevistas só puderam ser concretizadas de forma remota durante a pandemia por meio da plataforma virtual do whatsapp, com o recurso de videochamada neste aplicativo; e outras cinco foram realizadas presencialmente nos períodos de flexibilização do isolamento social. Foram várias tentativas para que as entrevistas fossem realizadas, mas para muitas não obtivemos sucesso diante do contexto da pandemia. Todos, de alguma maneira e com alguma intensidade, enfrentamos o desafio de reaprender a fazer e participar de pesquisa e produzir um conhecimento científico. Avançamos com a realização das entrevistas, o que exigiu um aprendizado novo ante aos rebatimentos na pesquisa empírica.

Realizamos o total de doze entrevistas, sendo cinco homens e sete mulheres; deste total, nove entrevistas foram realizadas com jovens (quatro homens e cinco mulheres), duas com educadoras que atuam na região e uma com um professor da instituição escolar. Objetivo do diálogo por meio das entrevistas com educadores e professor foi conhecer aspectos da realidade dos territórios dos assentamentos rurais na região, dos processos formativos realizados nesses territórios, da atuação e representação das juventudes nesse contexto, sendo, portanto, um procedimento viável que nos aproximou de uma compreensão acerca das motivações dos jovens para realizar suas práticas.

Com os jovens, conhecemos os resultados de suas experiências educativas e a influência destas para consolidar trajetórias que ganham sentidos e significados na relação com o contexto que estão inseridos.

Organizamos o perfil dos jovens entrevistados com as seguintes informações:

- 1) Faixa etária com idades de 23 a 29 anos.

- 2) Identificação – cinco jovens se identificaram com a cor parda; três com a cor negra; e um com a cor branca.
- 3) Grau de escolaridade – dois jovens tem ensino médio completo; sete jovens tem ensino superior completo, e destes, dois tem especialização na área de educação. Além disso, dois jovens estão cursando a segunda graduação na modalidade EAD, e outros desejam fazer uma segunda graduação.
- 4) Composição familiar – cinco jovens solteiros moram com os pais; e quatro jovens casados, sendo três casados com filhos.
- 5) Situação de trabalho – seis jovens desenvolvendo atividades profissionais na área de educação; um jovem desenvolvendo atividades no serviço público local; e outros dois desenvolvem atividades com agricultura na unidade familiar.
- 6) Renda – os sete jovens que estão empregados tem renda de 1 salário a 2 salários mínimos; e, renda até 1 salário para os jovens que desenvolvem atividades com agricultura.
- 7) Participação em processos formativos – todos os jovens participaram de processos formativos na região; e atualmente quatro estão participando de processo com as temáticas da agroecologia e da economia solidária.
- 8) Participação política e social – sete jovens indicaram que essa participação acontece em grupos religiosos, esportivos ou produtivos na comunidade, além das atividades na associação do assentamento, e em conselho escolar, no caso da participação no ambiente escolar; dois jovens, no entanto, declararam que no momento não tem esse tipo de participação.

Acontecimentos externos ocorridos nos últimos dois anos do trabalho de campo nos surpreenderam e mudaram tanto o cenário da pesquisa como a possibilidade de fazê-la, exigindo cautela e atenção redobrada para não comprometer os passos dados no sentido do conhecimento. Contudo, seguimos certos de que a abordagem qualitativa possibilitou criar caminhos para ver, sentir, encontrar e perceber parte de uma realidade das experiências humanas, instalando processos capazes de transformar homens e mulheres em sujeito pesquisador. Pesquisar é fascínio, encantamento, envolvimento, compromisso, técnica e arte que aprendemos a instituir no contato direto com essa realidade (GOLDENBERG, 1997).

### 1.5.1 Mudanças no cenário da pesquisa

A partir do segundo semestre de 2019 o cenário da pesquisa enfrentou mudanças que influenciaram, de maneira crucial, a dinâmica do trabalho de campo. Discorreremos sucintamente ao longo desta seção o resultado dessas mudanças a partir das sugestões acatadas na qualificação do trabalho e acontecimentos externos. As alterações foram feitas no cronograma de atividades previsto e nos procedimentos metodológicos adotados como nos objetivos da pesquisa, na coleta de informação, aplicação das entrevistas e nas ações para análise das informações.

O primeiro acontecimento tratou da implantação do modelo de educação em tempo integral para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antonieta Corrêa de Menezes, inicialmente lócus da pesquisa empírica. A escola é uma opção viável para os que se deslocam diariamente dos assentamentos do município de Pilões, em busca do direito a educação no nível médio, encarando as distâncias e as dificuldades de acesso demarcadas com a geografia das áreas rurais. Segundo o gestor escolar o número de alunos vindos de trinta e uma “comunidades rurais” era de 200 alunos em 2019, expressando a relevância dessa instituição para a educação da população rural no município. Inicialmente nosso interesse se voltou para as experiências educativas dos jovens nos assentamentos rurais na educação básica, modificado posteriormente por conta de acontecimento que descritos ao longo desta seção.

A escola fica na parte alta da cidade, de onde é possível observar a extensa paisagem montanhosa que envolve assentamentos da região. A infraestrutura da escola é favorecida por instalações de ensino que contam com seis salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca, despensa, sala de diretoria, sala de secretaria, banheiros, cozinha, pátio coberto, sala de professores, laboratório de ciências e almoxarifado. Dois corredores estruturam as salas de aulas na posição de um pátio central que os separa e onde estão localizadas as demais dependências, incluindo banheiros e cozinha.

Como observamos, o pátio é o local mais central da escola. Lugar para ver, e ser visto. Lugar de comer juntos, de encontros cheios de risadas, afagos, exhibições. Lugar de onde não quer sair quando acabam os intervalos entre as aulas ou entre o primeiro e o segundo turno das aulas. Mas há ainda os que preferiam, junto com seus pares, explorar os lugares periféricos nos corredores ou nos arredores do pátio, para se socializarem através de conversas animadas em pequenos grupos. Enquanto isso, os professores circulam nas partes centrais interagindo com os jovens com uma afetuosa atenção para com eles.

O entorno da escola é cercado por muros com áreas abertas que permitem a entrada e saída do prédio, e a circulação dos alunos nos horários livres. Por conta disso, desde a entrada é possível observar as salas de aulas pelas vidraças das grandes janelas que fazem parte de sua arquitetura. Ao lado, o mastro para hasteamento de bandeiras, e avançando um pouco mais vemos a estrutura descrita anteriormente. Uma parte dessa área aberta era destinada ao cultivo de uma horta implantada como atividade extracurricular, que, segundo o gestor escolar, a iniciativa promoveu debates importantes acerca de temas ligados ao meio ambiente; contudo, com o passar dos anos não ficaram mais resquícios dessa experiência.

Na segunda metade de 2019, iniciou-se um processo de transição do modelo de ensino regular para o modelo de educação em tempo integral, implantado pelo governo do estado da Paraíba. As mudanças ocorrem porque no ensino regular, normal, os conteúdos curriculares são ajustados para uma jornada escolar de quatro horas diárias; enquanto o modelo estruturado a partir da educação em tempo integral, são diferenciados tanto na oferta de conteúdos como na carga horária que chega a sete horas aulas diárias. O programa de Educação Integral do governo estadual é composto por: Escolas Cidadãs Integrais (ECIs), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), foi adotado nas escolas na gestão pública do governador Ricardo Coutinho, iniciado de forma gradual, a partir de 2016, com processos de transição em toda a rede pública de ensino, com o papel preponderante de gerenciamento das regionais de ensino, espalhadas em todo o estado.

Para que as escolas pudessem se adequar às diretrizes do novo modelo de ensino, regionais de ensino e Secretaria de Estado de Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT) estiveram empenhadas para orientar e supervisionar as escolas, realizando seleções, capacitações e monitoramentos das ações administrativas e pedagógicas. Foram criados mecanismos que favoreceram uma gestão compartilhada, com o acompanhamento, a organização e o desenvolvimento do programa, como é o caso das coordenações que orientam atividades na SEECT e nas escolas.

No caso da escola no município de Pilões, sob a gerência da 2ª Região de Ensino da Paraíba, com sede na cidade de Guarabira, que supervisiona 26 municípios na região, o processo de transição seria concretizado com a implantação do novo modelo no ano de 2020. Avaliamos como pertinente acompanhar a princípio os rebatimentos no cotidiano escolar desse processo, observando os empasses apresentados desde o momento de transição, e os possíveis avanços esperados com as mudanças, considerando especialmente a realidade dos jovens das áreas de assentamento que continuaram matriculados. Como consequência desse

quadro, o aumento significativo do tempo de convivência no ambiente escolar, o acesso aos novos conteúdos, temas, metodologias, propostos pelo programa, sinalizavam processos participativos para a atuação dessa juventude, constituindo informações sobre a participação juvenil que não poderíamos deixar de considerar, pois poderiam enriquecer este estudo com o surgimento de novos dados para nossa análise. Por conta disso, passamos a acompanhar o processo de transição e implantação do modelo de educação integral na instituição escolar, contudo fomos impactados com o cancelamento das atividades educativas de maneira presencial naquele ano.

Entretanto, outro acontecimento tornou-se ainda mais impactante e promoveu mudanças ainda mais profundas: a pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19). Iniciada no primeiro trimestre de 2020, ela impediu que déssemos continuidade ao que planejamos até aquele momento para o trabalho de campo, tendo em vista que a principal medida tomada com a eclosão da pandemia pelas autoridades públicas sanitárias para prevenção do contágio do vírus foi estabelecer medidas para o distanciamento e isolamento social. Adotamos por isso o acompanhamento de forma remota, acionando os contatos estabelecidos nos momentos anteriores da pesquisa de campo para nos manter informados e em relação com os participantes, acompanhando os desdobramentos da pandemia na região, no município e no cotidiano dos assentamentos.

A necessidade do distanciamento ocorreu de forma inesperada e imperativa, restando-nos realizar modificações para não comprometer o andamento do trabalho, buscando saídas que pudessem amenizar nossa retirada não planejada e abrupta do campo de pesquisa. No contexto da pandemia não foi possível realizar a observação direta nas atividades que envolviam a participação dos jovens nos assentamentos e em outros espaços, como anunciamos. Os métodos e técnicas aplicadas e incorporadas à metodologia buscaram responder às mudanças e também as questões que passaram a compor este estudo a partir das reformulações aplicadas. Na verdade, estivemos seguros de que os caminhos percorridos na pesquisa até esse momento possibilitaram realizar atividades de maneira remota como pesquisa documental (leis, portarias, decretos, *sites*); pesquisa audiovisual (vídeo, documentários, reportagens, *lives*); acompanhamento às atividades nos assentamentos; envio de questionário para coleta de informações e realização de entrevistas.

Ao refletir sobre os efeitos das mudanças encaradas ao longo do percurso metodológico, avaliamos que isso favoreceu uma metodologia que se adequou às características do contexto dos jovens nos assentamentos, explicitando o caráter excepcional e inesperado da dinâmica desse contexto. Assim, fizemos escolhas possíveis certos de que os

investimentos, o esforço aplicado no desenvolvimento desta tese, ressaltaram a ideia de que o conhecimento se construiu com uma escuta aplicada e um diálogo bem-sucedido.

Como resultado dos passos iniciais dados a partir do conhecimento prévio da realidade investigada com a aplicação de procedimentos metodológicos, abordamos, na sessão seguinte, aspectos relevantes do contexto sociopolítico das juventudes no campo, destacando a história das lutas dos trabalhadores rurais, seus sujeitos, os espaços de representação; nisto, abordamos os aspectos sócio-históricos formação dos assentamentos rurais no Brejo Paraibano, com destaque para o município de Pilões; e apresentamos o Fórum dos Assentados/as dos municípios de Areia, Serraria, Remígio e Pilões e a Associação SEDUP, como articuladores nos territórios dos sujeitos e das juventudes.

## CAPÍTULO II

### CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DA(S) JUVENTUDE(S) RURAIS:

#### Um breve olhar sobre o campo

*“[...] 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...”*

(Chico Buarque, 1977)

A composição do mundo rural é marcada pelas consequências de um sistema sociopolítico excludente e desigual desde o período colonial, fazendo com que capítulos importantes na história do Brasil fossem escritos com lutas empreendidas pelos trabalhadores e trabalhadoras que na relação com a terra se viram diante de uma realidade de expulsões, expropriação dos meios de produção e exploração da sua força de trabalho.

De acordo com Calado (1994), a instalação do projeto colonizador europeu em terras Tupi-Guarani, deu início à trajetória de lutas sociais e de resistências inicialmente de povos indígena e quilombola, e depois dos que passaram a conviver com drásticas consequências sociais, econômicas, políticas e culturais desse projeto, no campo e na cidade, constituindo as populações mais vulneráveis. Citada pelo autor por sua importância histórica, as Ligas Camponesas, é um exemplo de como as lutas se oponham à ordem vigente, buscando promover mudanças para a vida dos trabalhadores rurais. O autor lembra ainda que essas lutas foram ocultadas na história oficial pelo temor de que a memória histórica dos “oprimidos” evidenciasse opressões que causam desigualdades sociais severas, percebidas na constituição da relação entre as classes sociais no Brasil.

No campo, a propriedade privada da terra favoreceu o desenvolvimento de um modelo agroexportador, baseado na monocultura e no uso de técnicas que dinamizam a produção explorando os recursos naturais e o trabalhador rural. O fortalecimento desse modelo motivou disputas e conflitos que explicitam a existência de projetos divergentes para o campo, defendidos por quem representa seus interesses por meio da luta e da organização popular ou das corporações capitalistas que se instalaram nas áreas rurais.

No Brasil, a composição do cenário sociopolítico e econômico no século XVI foi fortemente influenciada pela cultura da cana-de-açúcar, que se estabeleceu sob uma estrutura fundiária firmada no latifúndio, na propriedade privada da terra – representação de desigualdade entre os homens, segundo Jean Jacques Rousseau. Forjada a princípio na mão de obra escrava, servil, dessa estrutura se constituiu um capital acumulado a partir do modelo de produção da monocultura em algumas regiões do país, promovendo o enriquecimento dos grandes latifúndios realçado pelo ideal de progresso e desenvolvimento propagado para o campo em detrimento da garantia das condições necessárias para qualificar a vida do trabalhador.

Gilberto de Mello Freyre, sociólogo, antropólogo e historiador pernambucano, atentou para a influência da monocultura na região Nordeste, da escravidão e do latifúndio como pilares que são representação do rural, e considerou que a cana-de-açúcar favoreceu uma identidade para o homem nordestino, formada a partir da atividade laboral que desenvolvida nesse período.

Considerando que a identidade social do trabalhador rural se organizou em torno dessa atividade, as singularidades da vida no campo podem ser reveladas, interpretadas de várias formas, expressando a condição humana dos homens e das mulheres no campo, como destaca José de Souza Martins (1983). O camponês assim como latifundiário, tornaram-se palavras políticas que representam lugar social, situação de classe, como aponta o autor, possibilitando compreender as particularidades do camponês brasileiro, a organização dos movimentos sociais do campo, as ações do Estado agrário-conservador, e a questão fundiária.

A organização da estrutura fundiária inicia com o “instrumento colonial” das sesmarias, que causou desigualdades na distribuição das propriedades, promovendo a monopolização da terra.

[...] Assim, quanto mais desigual a distribuição das terras, mais concentrada será a estrutura fundiária, ao passo que quanto mais igualitária for a distribuição, mais desconcentrada ela será.

[...] seja qual for a base estatística, a concentração fundiária aparece como uma marca inegável da estrutura fundiária brasileira e geradora de profundas desigualdades (ALENTEJANO, 2012).

Stédile (2005) destaca que a concretização de latifúndios no Brasil se deu com a promulgação da Lei nº 601, de 1850, a Lei de Terras, que ao legitimar um modelo desigual na

distribuição de terras, provocou várias revoltas dos trabalhadores expropriados dos meios de produção e submetidos à precariedade nas condições de vida.

A modernização no campo se caracterizou com a marca conversadora onde o camponês se viu dependente da política, uma vez que representava “reserva de votos para os políticos locais”, como discute Sabourin (2009), ao destacar que essa dependência é rompida com as mobilizações ocorridas na década de 1950, e com as lutas encampadas na década de 1980, que instituíram o debate público acerca das políticas públicas e à Reforma Agrária. O autor ainda coloca a existência de modelos de desenvolvimento rural a partir de interesses divergentes em relação ao campo, como podemos observar na citação a seguir.

“[...] um que tem por base o apoio à agricultura familiar e camponesa, o desenvolvimento do mercado interno e a luta contra a fome; e outro cuja única prioridade é o desenvolvimento das exportações agrícolas a partir do setor capitalista e da grande propriedade” (SABOURIN, 2009, p. 47).

Como trata Van Oosterhout (2014), o rural no Brasil é configurado como espaço diferenciado, ameaçado pelo modelo agroexportador que produz relações desiguais. Além disso, assumiu formas sociais distintas por conta das condições que se estruturaram nesse contexto para seus sujeitos, com precariedades vivenciadas pela maioria de suas populações e estigmatização. A autora destaca ainda que o camponês se compõe por meio da unidade familiar que garante a produção e reprodução da vida no campo, tornando-se dependente ao invés de autônomo, tendo em vista que a autonomia do camponês resulta do acesso e uso da terra com experiências onde são possíveis relações justas e sustentáveis.

Na organização da produção no campo, as relações com o mercado, os lugares que os sujeitos ocupam, contribuem para a formação da categoria camponês com caráter político “[...] tecido nas relações sociais e se exprime em manifestações de resistência e compromisso” (ESMERALDO, 2013, p. 238). A dimensão sociopolítica dessa categoria considera as sociabilidades, experiências, inserções, identidades dos trabalhadores, a partir da perspectiva do campo como um espaço diverso e plural, analisando os fenômenos em ocorrência sobre várias perspectivas de estudo.

Com o fim da escravidão e os conflitos que se tornaram frequentes por conta dos interesses de classes e dos grupos que passaram a disputar poder nas áreas rurais, o camponês, por um lado, se definiu com bastante expressividade na condição de morador da terra; por outro lado, ocorreu a redução do trabalho na agricultura, das lavouras de alimentos para a população trabalhadora, com expulsões que geraram migrações temporárias para outras

áreas de cultivo de cana, e fortaleceram o processo de êxodo rural que modificou a paisagem das cidades (MENEZES; GASPARETO, 2013).

Com o declínio das oligarquias agrárias nas primeiras décadas do século XIX, a representação do poder do mando, ancorada no poder do capital, passou a ser assumida por uma burguesia industrial, fortemente alinhada com o rural, fortalecida pela atuação do Estado que manteve a ordem agrária-conservadora e assumiu um caráter reformador. As ações governamentais como a política de indústria de base e a política agrária para colonização em áreas de fronteiras, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas; o investimento do governo Kubitschek na agroindústria, que rendeu dívida externa; e, a popularização da luta pelas reformas de base no governo João Goulart, que criou o Estatuto do Trabalhador Rural, favoreceram mudanças no meio rural, especialmente, a produção, associando-o a um projeto de modernização e desenvolvimento que ampliou ainda mais as relações capitalistas no campo.

A relação do Estado com a agroindústria fortaleceu o poder do latifúndio com a política de crédito, redução de impostos de exportação, e garantia de infraestrutura para o escoamento da produção com a construção de portos e rodovias. Para o setor agrícola foram executados projetos e programas integrados de irrigação para a produção; de colonização e povoamento de áreas, assim como o desenvolvimento de tecnologia para utilização da terra (CALAZANS, 1993). Nesse contexto, a educação do “homem rural” foi valorizada com investimentos, e teve o objetivo de garantir a permanência desse homem na terra para adaptação ao trabalho assalariado na indústria, instalada no campo por meio da agropecuária e do setor canavieiro. Essa concepção de educação realçou a percepção do rural como espaço produtivo, de enriquecimento, permitindo que entrasse em cena o modelo de educação voltado para a promoção de uma “consciência agrícola e sanitária” para o cumprimento de “[...] tarefas práticas a fim de satisfazer necessidades populares, consideradas urgentes e inadiáveis pelos grupos dominantes” (PRADO, 2001, p. 20). A educação, portanto, deveria servir para adaptar o homem do campo ao trabalho e a vida que se configurava no campo naquele período.

Aos camponeses que se encontravam na condição de morador na terra foi negado o acesso à terra e, conseqüentemente, sua função social como direito humano, acentuando os conflitos existentes com a composição do espaço agrário, como podemos observar na citação a seguir.

A estrutura agrária brasileira tem se caracterizado, desde a sua formação por um elevado grau de concentração da propriedade da terra. Enquanto algumas propriedades se apossam da maior (e provavelmente melhor) fração da área territorial, um sem-número de pequenas unidades disputam exíguas áreas que mal permitem ao produtor e sua família extrair daí o seu sustento” (SILVA, J., 1981, p. 33).

A invisibilidade política dos povos do campo é um dos aspectos elencados por Batista (2006) como motivadores de suas lutas e resistências, tendo em vista que a inversão dessa invisibilidade poderia promover mudanças importantes nas relações do Estado com o campo e seus sujeitos. Destacando o favorecimento dos interesses da classe dominante por meio da estrutura agrária, a autora ainda ressalta a exploração através do trabalho assalariado das populações como mais um estímulo para os enfrentamentos.

Assim, os trabalhadores assumiram uma postura obstinada, com ações aguerridas para romper com seu ocultamento nos espaços públicos de poder, e escrever capítulos importantes em sua história. Sua organização se concretiza com a ação de grupos e movimentos sociais como sujeitos históricos que apontaram o campo como lugar de resistência, sociabilidades, promoção de identidades, criatividade, diversidade, aspectos discutidos na seção seguinte a partir das dimensões sociais que envolvem as vivências dos trabalhadores e trabalhadoras no campo.

## **2.1 Dimensões da vida no campo: alguns apontamentos**

As mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e, especialmente, no campo, afirmamos a noção de que o rural não deixou nem deixará de existir; ao contrário, têm-se renovado as dimensões que envolvem a vida no campo com as questões ligadas à produção, formação de territórios, a participação nas políticas públicas, comprovando a dinâmica de reconfiguração das relações sociais e o entendimento de espaços de poder e do forte significado simbólico que o campo resguarda.

A dimensão produtiva aponta para o campo como produtor de riquezas, com grande potencial, despertando, especialmente, os interesses econômicos do setor privado. Isso tem se concretizado com a ineficácia da Política Nacional Agrária e das ações governamentais para executar programas de melhorias e preservação que se efetivem para beneficiar os pequenos agricultores, segundo Conceição Silva (2017), uma vez que na relação do capital com a terra são visíveis os rebatimentos desse quadro, favorecendo mais o latifúndio e precarizando as

condições do acesso à terra, ao crédito e aos bens e serviços necessários para qualificar a vida no campo.

O trabalho na agricultura como aspecto relevante dessa dimensão, pode ser compreendido a partir de um princípio educativo, pois resguarda a condição de formação do ser humano de forma integral, sendo, dessa forma, essencial para a preservação e criação de novas vivências no campo, como tratam Frigotto e Ciavatta (2012). Como vimos no início deste capítulo, a identidade social do homem do campo, é traçada com o desenvolvimento da atividade laboral, ou seja, o trabalho é representação de como são as relações e expressões que os trabalhadores têm experimentado e que influenciam seu modo de vida.

Além do trabalho, consideramos outro aspecto da dimensão produtiva que corresponde ao debate de um projeto social “alternativo”, popular para o campo, diante da ameaça do intenso desgaste de reservas naturais dos ecossistemas, causada pela atividade produtiva industrial as áreas rurais. Tornou-se imprescindível assegurar a produção sustentável, o fortalecimento da identidade camponesa, e, conseqüentemente, o sentimento de pertencimento para homens e mulheres que estão nesse espaço, com um projeto que inclui formas de produção diferenciadas para a manutenção e reprodução da vida, envolvendo as gerações em ações que favorecem a transformação das relações com o meio ambiente.

Nisso, a formação dos trabalhadores e de territórios para atuarem é indispensável. Os territórios são delineados como lugar dinâmico e têm como objetivo assegurar as vivências, a intervenção dos sujeitos e o caráter social e político dos espaços no campo, favorecendo o protagonismo histórico, através de ações que se estabelecem em cotidianos de resistências. Como trata Milton Santos (2006), os territórios representam lugar que garante um sentido de pertencimento, tornando-se, portanto, estratégicos para a valorização do viver o/no campo porque sua constituição é marcada pelo encontro de diversos sujeitos, organizações populares e instituições sociais que têm voltado sua atenção para desenvolver processos de mobilização e formação política, social e técnica com as juventudes (SILVA, L., 2019).

No caso do Território da Borborema, espaço que compreende as áreas incluídas neste estudo, apresenta aspectos em sua formação que afirmam sua relevância para a organização dos trabalhadores e para a transição agroecológica e convivência no Semiárido Brasileiro, sinalizando a busca por implantar um projeto social diferenciado para as áreas incluídas nesse Território.

O Território da Borborema vai passando a congregar redes e articulações do final de 1980 à início de 1990, suas territorialidades vão sendo construídas a

partir das pequenas ações de vários momentos e sujeitos[...] Caracterizando-se por especificidades ambientais bem distintas, os espaços geográficos do Território da Borborema agrupam várias percepções das dinâmicas existentes, em termos gerais, estes se estabelecem desde a compreensão de transição Agroecológica até a de Convivência com o Semiárido Brasileiro (SILVA, L., 2019, p. 79).

Os territórios que se constituíram no campo com a organização dos sujeitos, refletem a pluralidade e diversidade que o revestem, demonstrando experiências, percursos e a presença de sujeitos para desenvolver espaços construídos coletivamente para ações participativas para todos, inclusive as juventudes. A participação dos jovens fomentada nos territórios, tem resultado no fortalecimento dos conselhos de políticas públicas, na articulação política através de fóruns, redes, a nível local, estadual e nacional, na visibilidade das demandas das juventudes, além de criar uma dimensão educativa que sustenta as ações dos grupos, movimentos sociais e organizações populares. No caso da implantação de políticas públicas, a participação dos sujeitos pode superar os muitos entraves causados pela verticalização das relações assumidas por um Estado que atua negando o diálogo, a participação e o embate de ideia como instrumento de consenso, especialmente em relação às populações rurais.

No marco legal da política nacional para o campo, estruturado com o processo de participação da sociedade civil, os instrumentos legais fomentam mais participação e ações governamentais para a mobilização e atuação política dos camponeses, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Instrumentos do marco legal da política nacional para o campo

Instrumentos	Ações
Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Estatuto do Trabalhador Rural, Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963. Lei Agrícola de 1991. Lei nº 12.188, de 12 de janeiro de 2010, que institui a Política Nacional de ATER – PNATER, e de Reforma Agrária e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e Reforma Agrária (Pronater).	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Programa Nacional de Fortalecimentos da Agricultura Familiar (PRONAF)</li> <li>✓ Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA)</li> <li>✓ Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – PNATER (ATER/ATES)</li> <li>✓ Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)</li> <li>✓ Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)</li> <li>✓ Compra Direta Livre (CDL)</li> <li>✓ Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA)</li> <li>✓ Territórios da Cidadania</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado com informações coletadas em Silva (2017).

Apesar dos avanços sinalizados nesse quadro, os impasses causados no tratamento da questão agrária pelo Estado e na relação com os sujeitos foram agravados com a crise política

ocorrida na segunda década do século XXI, com mudanças dramáticas que representaram um retrocesso para o debate público acerca das questões do campo, historicamente relegadas a segundo plano pelos governos em todos os níveis. Um evento emblemático foi a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário, em 2016, no governo do Presidente Michel Temer, substituído pela Secretaria Especial de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário, resultando no enfraquecimento e encerramento de ações políticas descritas nesse quadro, nos anos seguintes. De outra maneira, isso reafirmou a seriedade da falta de uma Política de Reforma Agrária justa, aplicada pelo Estado para manter um compromisso em promover igualdade em relação à questão agrária, promovendo a regularização fundiária, o acesso à terra e a qualidade da vida no campo.

A criminalização dos movimentos sociais do campo, os conflitos violentos envolvendo trabalhadores, grileiros, posseiros, fazendeiros, madeireiros, polícia, foram intensificados nesse cenário na sequência de vários episódios, confirmando a urgência histórica de agir com justiça perante a questão da violência. Segundo a Comissão Pastoral da Terra, no campo o ano de 2019 foi o ano mais violento dos últimos quinze anos no Brasil, registrando um aumento de 23% de mortes comparadas aos anos anteriores. Lamentavelmente, esses conflitos vitimizam com frequência os representantes das populações do campo, fragilizados nas disputas, desprovidos de proteção por ainda viverem sob o jugo de uma cultura de mandonismo e senhorio.

A história de luta e resistência dos trabalhadores rurais contribuiu para o sentimento de pertencimento e afirmação, a participação, a construção de uma identidade camponesa renovada, refeita e acrescida com práticas que estabelecem os novos caminhos dessa história. Na perspectiva dos sujeitos as dimensões da vida no campo são valorizadas com a criação de novas práticas sociais e produtivas, a participação dentro e fora dos territórios, e o reconhecimento do relevante papel assumido pelas juventudes no processo histórico. Por isso, seguiremos o debate tratando de aspectos presentes na dimensão produtiva no campo, destacando a partir da produção o valor da terra.

### 2.1.1 Dimensão produtiva: o valor da terra

O valor dado à terra é percebido na disputa pelos interesses opostos dos que buscam desenvolver atividades produtivas para fortalecer o setor agroindustrial, e dos que desejam permanecer morando e trabalhando nela. Por um lado, o grande latifúndio se apressa para atender à demanda do mercado e lucro nacional e internacional, enquanto o pequeno

agricultor, trabalhador rural, busca suprir parte das necessidades da unidade camponesa e do mercado local.

O capital gerado pelos produtos naturais para exportação, os *commodities*, despertou o interesse de grandes, médias e pequenas corporações que instalaram suas atividades produtivas no campo, estabelecendo relações de apropriação e expropriação de terras. O interesse em atividades produtivas agrícolas tem gerado um acúmulo de capital considerável, que se mantém nas mãos da indústria, de empresários, acirando disputas, conflitos e violência no campo. Na região do Brejo Paraibano, por exemplo, o processo produtivo a partir do cultivo da cana-de-açúcar, na segunda metade do século XIX, um único empreendimento expandiu suas atividades produtivas ao longo das terras de três municípios dessa região, a usina Santa Maria, uma das maiores do estado. Localizada no município de Areia, estendeu suas atividades produtivas para as terras de outros dois municípios: Serraria e Pilões.

A expansão do capitalismo no campo, como apontamos, esteve fortemente ligada às intervenções governamentais para o fomento da modernização da produção agrícola, que resultaram na chamada Revolução Verde, que entre outros aspectos, desencadeou a expansão dos investimentos do capital estrangeiro e, atualmente, a política que favorece e intensifica as atividades do agronegócio. A produção passou a ser orientada por critérios internacionais de padrão e qualidade, criando uma demanda por pesquisa, tecnologia, assistência técnica, para a competitividade internacional dos produtos; conduta que se tornou essencial para o setor agrário brasileiro, uma vez que a primazia de grande parte do que é produzido é destinada ao mercado externo, certificando a grande fonte de lucros que esse setor tem representado.

A ação do Estado frente ao agronegócio apresenta as seguintes características:

Historicamente a ação do Estado para a política agrícola priorizou a agricultura dos grandes proprietários de terras e do agronegócio, incentivando e patrocinando a chamada Revolução Verde ou modernização conservadora, que se apoiou em alguns elementos: apoio à produção através de crédito rural, estabilização de preços, assistência técnica (EMATER) e inovação científica e tecnológica (EMBRAPA) (BATISTA, 2011, p. 50).

Para os que mantêm uma relação com a terra baseada somente na produtiva e lucrativa do modelo do agronegócio, os meios para desenvolver as atividades produtivas são afirmados sempre como viáveis, mesmo que haja um desgaste dos recursos naturais. O agronegócio intensificou suas atividades no campo ainda mais nas últimas décadas, ocupando grandes extensões de terras produtivas no país, resultando no crescimento da produção do setor agrícola, que segundo Felema, Raiher e Ferreira (2013) alcançou em um cenário mundial, os

melhores indicadores do setor nos anos 2000, chegando aos maiores recordes nos percentuais de produção dos últimos 50 anos.

No Brasil, o setor cresceu 9% em 2020, sendo ovacionado nos discursos dos representantes das indústrias e do governo. Vale lembrar que esse crescimento ocorreu durante o aumento do dólar e, conseqüentemente, aumento no poder de compra dos produtos brasileiros no mercado externo; impulsionado pela pandemia mundial do novo coronavírus, que atingiu severamente outros setores com a queda na produção e no consumo de bens e serviços. O significativo aumento da demanda mundial pelo consumo de produtos naturais nesse período, gerado pela queda na oferta de alguns produtos nos mercados internacionais, fez com que aumentassem as exportações para os mercados, como é o caso da soja e da celulose, que alcançaram patamares elevados nesse ano, tornando-se os produtos com maior destaque.

A expansão das atividades do agronegócio nas áreas rurais do país impactou a vida das populações tanto do campo como da cidade, estabelecendo uma conta injusta em relação aos repasses da riqueza produzida no país ao direcionar a produção para *commodities* e exportação, criando disparidades entre produção e consumo. Segundo dados de 2018 da pesquisa de orçamento familiar realizada pelo IBGE, as atividades da agroindústria produzem em alimentos o equivalente para alimentar um bilhão de pessoas no mundo; no entanto, no Brasil são 10 milhões de pessoas passando fome, com uma previsão de que tenha ocorrido um aumento maior nesse número em 2020, por conta da pandemia, quando o país voltou a integrar o mapa mundial da fome. Nesse caso, especialistas alertam para o risco à segurança alimentar da população, produzido pelo modelo produtivo implantado no campo, que impede o acesso da população a alimentos nutritivos e variados.

Todavia, o agronegócio encontra seu contrário na força da fala, da coragem e do fazer do trabalhador/homem do campo que tenta enfraquecer. O pequeno agricultor desponta como responsável por abastecer o mercado interno com os produtos da agricultura familiar que representa 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros. Nesse sentido, a historiadora e estudiosa do tema da fome Adriana Salay, destaca a exigência por mudanças estruturais para promoção de uma política de Reforma Agrária no Brasil, bem como a organização dos territórios e a implantação de políticas públicas, como essenciais para inverter a concepção que naturaliza a pobreza ao invés de considerá-la como produto do modelo econômico vigente. A pesquisadora acrescenta ainda que a agricultura familiar desponta como caminho para superar as desigualdades sociais produzidas, necessitando de

uma atenção quanto à remuneração dos trabalhadores e ao problema da mão de obra como medidas emergenciais para qualificar o trabalho no campo.

O desenvolvimento de atividades produtivas realizadas no campo tem motivado um discurso que tem representado o agro como “*pop*”, “a indústria riqueza do Brasil”, camuflando velhas questões como a conservação de uma política desigual de distribuição fundiária. Com valorização da produção agrícola como meio para fortalecer a economia em tempos de crise, não podemos perder de vista a atuação dos sujeitos diante da cobrança do compromisso que os governos devem ter com as populações do campo, e da participação nos espaços de representação demarcados nos territórios.

Como já dissemos, o pequeno agricultor, trabalhador rural, busca sobreviver e suprir o mercado interno com atividade produtiva que desenvolve; cuja importância dessa condição é descrita nas palavras de ordem dos movimentos sociais do campo: *Se o campo não planta a cidade não janta!* A perda do roçado com a ocupação das áreas rurais para o agronegócio, por conta disso, desenraiza o trabalhador que em busca da sobrevivência migra para regiões urbanas aumentando os bolsões de pobreza nas cidades, como tratam Moreira e Targino (2007).

Aspectos estruturais da realidade social no campo como a concentração da terra entre uma pequena parcela da população, o uso inapropriado da terra, e o agravamento das desigualdades nessas áreas, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste do país, demonstram a necessidade de discutir com responsabilidade a questão da produção para os pequenos agricultores no campo. Deste modo, o valor dado à terra instituiu projetos distintos para o campo e que estão em disputa: o projeto da produção, claramente exposto no que temos dialogado até o presente momento; e o projeto da permanência, que contribui para as mudanças que vêm ocorrendo.

### 2.1.2 Agricultura familiar e agroecologia: fortalecendo um projeto sustentável no campo

As consequências do avanço do agronegócio e o aumento das desigualdades, fez com que os sujeitos assumissem no espaço camponês, o debate acerca de temas que representam mudanças para o campo, elaborando um projeto social, popular e sustentável com práticas produtivas sustentáveis, orientadas pela agricultura familiar e para a agroecologia, sendo este o desenho da produção camponesa na região do Brejo Paraibano.

Com o processo de desapropriação das terras da usina Santa Maria nessa região, os trabalhadores se voltaram para atividades na agricultura, fortalecendo a produção nas

unidades familiares produtivas e avançando para aprofundar o conceito de agricultura familiar, sinalizada como uma demanda urgente nos territórios a partir desse momento. Segundo Pontes (2011), terra, trabalho, família são elementos primordiais na composição do conceito de agricultura familiar, pois estão relacionados no desenvolvimento das práticas produtivas no campo. A terra representa o lugar de pertencimento, de vida; o trabalho, modo de reprodução; e, a família unidade de produção, agente executor da ação de reprodução. Deste modo, a harmonia e o equilíbrio entre esses elementos permite compreender a reprodução a partir da unidade familiar, assim como as mudanças que esse conceito promoveu na organização do trabalhador, do camponês, cuja perspectiva acerca da agricultura familiar direciona-se para um projeto alternativo de desenvolvimento para o campo.

Os desafios encontrados nos assentamentos rurais do Brejo Paraibano correspondem às práticas da produção industrial que ainda estão arraigadas ao modo de cultivo na agricultura, com o uso frequente de agrotóxicos e suas consequências para o meio ambiente, ou seja, degradação e exploração os ecossistemas. Por isso, a formação dos trabalhadores para executarem ações que favoreçam atitudes diferenciadas no manejo e trato com o meio ambiente, tornou-se uma necessidade imprescindível para qualificar as relações de produção na agricultura familiar.

Nesse caso, a assistência técnica para os agricultores deve dialogar com a realidade, e o acesso e tomada de crédito deve financiar a produção. O Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA), surgido na década de 1990, com a finalidade de qualificar a produção familiar e melhorar as condições de vida com assistência técnica e crédito, desempenharam um papel importância no fortalecimento da agricultura familiar, assim como o Seguro da Agricultura Familiar (SEAF), o Programa de Aquisição de Alimento (PAA), o Programa de garantia de preços para a agricultura familiar (PGPAF), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNE) e o Programa Nacional de Biodiesel, legitimados em consequência da luta dos movimentos sociais (BATISTA, 2011).

Assim, a promoção do modelo de agricultura familiar se consolidou como uma estratégia produtiva válida incorporada às políticas para o campo, fortalecendo e aperfeiçoando os canais de diálogo, participação, negociação, acionados pelo trabalhador; e favorecendo o monitoramento e avaliação das ações governamentais empreendidas nos programas e projetos.

Também com o objetivo de qualificar a vida no campo por meio da produção, vem ocorrendo um movimento de transição para o modelo agroecológico, com experiências que

resgatam práticas menos hostis com o meio ambiente. A agroecologia repercutiu, entre as décadas de 1960 e 1980, elucidando uma concepção de agricultura sustentável que busca retomar práticas anteriores às que foram introduzidas durante a Revolução Verde<sup>5</sup>, para superar os estragos causados aos ecossistemas na relação da indústria com o meio ambiente, legitimados na política de Estado e nas ações governamentais empregadas nas áreas rurais a partir da década de 1960 (PEREIRA, 2017).

Definida como disciplina científica, prática agrícola e movimento social e político, a agroecologia ao toma como princípio a sustentabilidade emprega tecnologias limpas e agricultura orgânica, garantindo respeito e equilíbrio ao meio ambiente para facilitar o agroecossistema e promover uma transição agroecológica nas áreas mais afetadas pela atuação do agronegócio, segundo Luana Silva (2019). O resultado desse movimento deve traçar medidas importantes para ações dos sujeitos do campo no sentido de superar os desafios postos no atual contexto, e afirmar a segurança alimentar das populações do campo e da cidade, com a produção e consumo de alimentos saudáveis, e, conseqüentemente, a sobrevivência com qualidade de vida na região do Brejo Paraibano.

A agroecologia, na verdade, aprofunda ainda mais as experiências de vida e de produção que já estão em curso, marcadas pela autonomia dos sujeitos e a valorização dos saberes e da cultura dos territórios dos assentamentos. De acordo com Conceição Silva (2017), ela incorpora à agenda das questões agrárias a discussão sobre canais de participação, como sindicatos, conselhos, conferências, comissões; as relações de gênero, marcadas ainda pela cultura machista e desigual; o acesso ao crédito para viabilizar ações produtivas na terra; a escolarização, como direito e possibilidade de melhorar a qualidade de vida; a participação das juventudes e das mulheres na construção de uma pauta inclusiva e decisiva de suas demandas. A autora lembra que essa ação está em conformidade com as temáticas necessárias da classe popular, sobre as quais acrescenta a preservação e conservação do ambiente com sua ecologização, pauta que vem repercutindo de forma planetária por conta das questões ambientais e climáticas.

Os trabalhadores que vivem da/a terra fazem com que o campo se constitua tanto como território de atuação como lugar de afirmação, a partir da produção. Sua relação com a terra está baseada na reprodução da vida no campo, como dissemos, e na elaboração do projeto social diferenciado, construído através da difusão de ações combativas, propositivas e de incidência em sua realidade. A composição desse projeto além de estar alicerçada na

---

<sup>5</sup> Com a Revolução Verde a indústria no campo lançou mão de agrotóxicos, de defensivos agrícolas e outras técnicas para dinamizar a produção, causando danos em muitos casos irreversíveis à natureza.

agricultura familiar, na agroecologia, assume também uma proposta de política para Reforma Agrária justa e eficaz.

### 2.1.3 Sentido e valor da dimensão educativa

A educação é um direito fundamental no processo de emancipação social e política dos sujeitos, fortalecendo a cultura e os valores humanos. Dessa forma, o tema da educação é indispensável na elaboração do projeto social sustentável para o campo, representando um instrumento de empoderamento e fortalecimento dos trabalhadores, das juventudes e dos movimentos sociais.

A luta pela escolarização para as populações rurais se justifica porque durante muito tempo estiveram desprovidas do direito à educação, encontrando-se enfraquecidas na peleja por seus direitos, especialmente, os trabalhadores rurais que se interessam pela educação dos filhos e filhas, e valorizam os processos educativos que os envolve. Por este motivo, a proposta de educação que se deseja promover no campo tem como objetivo contribuir para superar a falta de consciência de sua condição social, e instituir a compreensão acerca da condição cidadã para o desenvolvimento da autonomia. O resultado disso poderá romper com uma concepção de educação para o campo relegada a planos inferiores e orientada por uma ideologia elitista, visivelmente presente na declaração: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14).

A concepção de educação do campo é o resultado das lutas dos movimentos sociais em parceria com universidades, INCRA, entre outras instituições, a favor de uma educação qualificada para atender às demandas da realidade das populações no campo. Emanada da mobilização nacional ocorrida com as ações do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, representou um marco na elaboração das diretrizes para a (res)significação da prática educativa. De acordo com Pires (2012):

Nessa I Conferência foi reafirmado que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Foram discutidos os problemas analisadas as propostas e socializadas as experiências de resistência no campo e de afirmação de outro projeto de educação que preconizava a constituição de uma nova realidade, que exigia outra leitura do campo e respectivamente, da educação voltada para essa realidade [...] Uma escola que seja “do e no campo” isto é, com vínculos de pertencimentos político e cultural. Para tanto, é fundamental que na construção desse projeto os

sujeitos participem no seu processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação. Entre estes, citamos: movimentos sociais, sindicais e comunitários, organizações não governamentais, redes, fóruns, conselhos. O protagonismo dos sujeitos se coloca como central já nos primórdios do movimento (PIRES, 2012, p. 94-95).

É buscando a cultura do homem do campo que através da educação o novo modo de vida pode ser estabelecido, como observamos na citação a seguir.

A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas (CALDART, 2004, p. 21).

A educação do campo garantiu o “estudo” para as populações e avançou no aprofundamento de uma proposta de formação em todos os níveis, inclusive, para educadores, afirmando seu compromisso com os sujeitos para que possam compreender aspectos da realidade. Representa um conceito em movimento desenvolvido como fenômeno educativo, que precisa ser compreendido em sua constituição histórica e na estreita relação entre a proposta pedagógica que excuta e a concepção popular de educação transformadora.

Um traço comum entre a educação do campo e a concepção de popular é o desenvolvimento de práticas educativas fundamentadas no estabelecimento de relações dialógicas que criam meios para que a participação dos educandos seja direcionada para um projeto social. Na verdade, vários processos sociais que acontecem no campo contribuem para o fortalecimento da educação do campo, como abordou Albertina Araújo (2014) em Educação do campo – campos de disputas. Elementos da realidade são considerados no processo educativo, como a cultura, afirmando a identidade camponesa, o trabalho como forma de reprodução da vida, fazendo emergir reflexões relevantes para a conscientização e orientação de práticas que favorecem a autonomia e a participação na luta pela Reforma Agrária.

A política de educação do campo fomentou investimentos na construção de escolas e na formação de professores através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que possibilitou o acesso à educação em todos os níveis. Só na Paraíba, de 1998 a 2008, foram atendidos pelo programa 6.701 alunos em cursos de escolarização e alfabetização, cursos técnico e normal, cursos de nível superior e curso de especialização, num total de 21 cursos, segundo Dalva Costa (2012), envolvendo na realização desses cursos

a Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Estadual da Paraíba e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa (EAFS).

O sentido e valor da educação para as populações no campo tem relação com um projeto social para a autonomia e emancipação, por meio da participação nas lutas e reivindicações tanto em torno das particularidades de grupos organizados nos territórios como de questões sociais mais amplas que envolvem a efetivação da Reforma Agrária em áreas de assentamentos no Brejo Paraibano.

## **2.2 Organização dos Trabalhadores Rurais**

O surgimento dos movimentos sociais do campo, na segunda metade do século XX, contribuiu para debater as reais condições de vida dos trabalhadores, concretizando experiências que potencializaram a atuação de vários sujeitos. E a conscientização dos trabalhadores rurais acerca dos problemas sociais de sua realidade e do que podiam criar para enfrentá-los, favoreceu as lutas em torno dos direitos e do acesso à terra, e promoveu sua organização política.

O processo de mobilização dos trabalhadores na região Nordeste, entre as décadas de 1950 e 1980, se deu por meio das Ligas Camponesas, da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e das Pastorais Sociais da Igreja Católica, influenciadas pela Teologia da Libertação. Também protagonizaram episódios importantes na história das lutas do movimento camponês<sup>6</sup>, a Via Campesina, o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o sindicalismo combativo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

As Ligas Camponesas foi um movimento que teve origem no engenho Galileia, no estado de Pernambuco, abrangendo diversos estados, apoiado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB). Associações se formaram para organizar os trabalhadores contra as péssimas condições de trabalho e de vida das populações das áreas rurais, tornando-se um movimento emblemático e traçou a trajetória de lideranças políticas simbólicas e gerar grandes resultados para a organização desses trabalhadores no processo de luta pela Reforma Agrária. Na Paraíba, reuniu trabalhadores rurais, assalariados das usinas de cana-de açúcar, moradores, camponeses, pequenos produtores entre outros, que lutavam pela garantia de melhores condições de trabalho e moradia. A organização contou com a fundação da Confederação das

---

<sup>6</sup> Ver TOSI (1988).

Ligas Camponesas da Paraíba, em 22 de novembro de 1961, com dezoito ligas. Reprimida com violência por conta das reivindicações trabalhistas em disputa, culminou com o assassinato de uma das maiores lideranças no estado, João Pedro Teixeira, fundador da Liga Camponesa de Sapé, em fevereiro de 1958; morto em 02 de abril de 1962, no município de Sobrado/PB (PEREIRA, 2009).

Não podemos deixar de destacar nesse período a educação popular, favorecendo as investidas dos movimentos sociais para conscientizar os “oprimidos”, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MPC) os Centros Populares de Cultura (CPC), os Círculos de Cultura Popular e a Ação Popular (AP). O educador pernambucano Paulo Freire foi importante para o desenvolvimento de uma pedagogia, construída no sistema educativo com um método de alfabetização que possibilitou o diálogo na educação, a leitura de mundo, a problematização da realidade, a valorização das práticas culturais populares, tornando-se um método libertador por conta dos princípios humanistas resguardados em uma educação com caráter social e político.

Devido às altas taxas de analfabetismo, foram desenvolvidas várias iniciativas de alfabetização, como é o caso da campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler, no Rio Grande do Norte; Campanha de Educação Popular (CEPLAR), na Paraíba; projetos de extensão universitária como Centro Rural Universitário de Treinamento de Ação Comunitária (CRUTAC), o Projeto Rondon e a Operação Mauá; Sistema Rádio Educativo da Paraíba (SIREPA); Serviço de Educação Cultural (SEC) da UFPE e Centros de Cultura Popular.

No entanto, toda a dinâmica de formação, organização, mobilização e visibilidade dos movimentos sociais foi interrompida em 01 de abril de 1964 com a instalação do Regime Militar. Junto com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Estado desenvolveu nesse período iniciativas de alfabetização com um caráter diferenciado das citadas anteriormente (MANFREDI, 1980).

A repressão à organização dos movimentos sociais do campo e da cidade ocorrida durante o Regime Militar silenciou abruptamente as vozes dos “oprimidos” e das ideologias contrárias ao regime. O uso da força militar era intenso, direitos foram cassados, poderes foram destituídos, em nome da ordem e do progresso da nação que, no final da década de 1980, estava endividada com credores externos e com seu próprio povo, por conta do aumento da pobreza e da excessiva violência impetrada nas ações do Estado.

A organização sindical dos trabalhadores rurais na Paraíba esteve comprometida e foi influenciada pela Igreja Católica, que junto com a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e outras organizações da própria Igreja, buscaram neutralizar a interferência das

correntes políticas de esquerda no movimento camponês por meio do sindicalismo rural, como podemos observar na citação a seguir.

A sindicalização rural no Estado representa um comando “político e religioso” sobre os camponeses firmados entre três frentes: o Estado, através de suas instituições; a Igreja Católica, por meio de suas paróquias/vigários; e os senhores de Engenho, por intermédio do poder local, constituído por eles, seus capangas, capatazes, entre outros. Mas merece esclarecer-se que na Paraíba não foi criada uma estrutura tão vinculada ao Estado como no Rio Grande do Norte- SAR –RN em Pernambuco – SORPE” (SILVA, S., 2011, p. 79).

O sindicalismo rural mais combativo, de luta, com atuação direta dos trabalhadores surge como resposta à instrumentalização do mecanismo sindical pelo Estado através da influência da Igreja Católica, que colocava o sindicato contrário à defesa dos interesses dos trabalhadores. Com o surgimento desse novo sindicalismo, as ações reivindicativas e combativas em nível local, regional e nacional, não estavam mais comprometidas, e os efeitos negativos por conta dos atrelamentos políticos foram amenizados.

Margarida Maria Alves se tornou expressão desse sindicalismo, desempenhando um papel importante para garantir a presença das mulheres em espaços de lutas por melhores condições de trabalho e vida no campo. Esteve à frente do Sindicato Rural dos Trabalhadores de Alagoa Grande/PB por 12 anos, e pautou corajosamente as principais demandas dos trabalhadores e trabalhadoras, diante da conjuntura instalada com a crise do setor agroaçucareiro, que promoveu a falência da usina Tanques, maior da Paraíba, localizada neste município. Ressaltamos que a atuação de Margarida<sup>7</sup> Maria Alves junto às mulheres no sindicato aconteceu quando isso não era comum, fazendo com que se empenhasse, junto com outras bravas, na organização do Movimento de Mulheres Trabalhadoras da Paraíba (MMT-PB).

Na década de 1980 o novo sindicalismo sofreu violentas represálias no estado. Margarida foi assassinada em sua residência, na cidade de Alagoa Grande, no dia 12 de agosto de 1983, por conta de sua atuação diante das questões trabalhistas. Deixou um legado de ensinamentos em torno das lutas e das conquistas para os trabalhadores e trabalhadoras, que no caso das mulheres expressam resistência com o resgate da memória histórica dessas conquistas e a participação na Marcha das Margaridas, evento nacional que acontece a cada dois anos.

---

<sup>7</sup> Ver FERREIRA (2010).

Ao discutir outros acontecimentos históricos que favoreceram a organização dos trabalhadores, voltamos nosso olhar para refletir sobre as consequências de uma Igreja que passou a se comprometer com a defesa dos “fracos e oprimidos”, com a chegada do novo arcebispo da Arquidiocese da Paraíba, Dom José Maria Pires, nomeado em 1965, pelo Papa Paulo VI. Este foi um evento importante porque renovou o compromisso com os “fracos e oprimidos” como decisão política adotada como “opção evangélica na América Latina, com o surgimento da Teologia da Libertação<sup>8</sup>” (SILVA, S., 2011, p. 89). No estado, tanto o clero como os “agentes de pastorais” foram orientados, através de Cartas Pastorais, a terem esse posicionamento, opção, especialmente, diante dos acontecimentos ocorridos no Brasil e na Paraíba, em decorrência da instalação do Regime Militar em 01 de abril de 1964.

De acordo com Severino Silva (2011), a Igreja reorientou serviços existentes e passou a atender, com serviços e pastorais, os pobres e camponeses por meio de organismos de assistência ao camponês. O autor destaca, “[...] quanto mais se sucediam os conflitos por terra no campo, mais se organizavam para atender aos camponeses” (SILVA, S., 2011, p. 96), através da Ação Católica no Meio Rural (ACR), criada em 1965; o Movimento de Evangelização Rural (MER), Comissão Pastoral da Terra (CPT) nacional, em 1975, e a Pastoral Rural, na Paraíba; o Centro de Defesa dos Direitos Humanos da Arquidiocese da Paraíba (CDDH), em 1976; o Centro de Documentação Popular (CEDOP), em 1978; o Serviço de Educação Popular (SEDUP) em Guarabira/PB, criado em 1981.

Voltando aos movimentos sociais do campo, o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ampliou o debate acerca de um projeto aliançado com correntes ideológicas de esquerda, norteado por uma perspectiva contra-hegemônica com caráter social, político, cultural e pedagógico. As práticas do MST reafirmam a noção de que a conquista da terra está voltada para a mudança nas formas de produção e ocupação nos territórios rurais, bem como na transformação nas relações com o Estado, o setor privado, industrial e com a ciência. O movimento investe no debate acerca da estrutura social e política, permitindo que nas ações que promove os trabalhadores experimentem um nível de planejamento, engajamento.

A busca da promoção de justiça social com equidade e garantia de direitos, sustentou as bandeiras de luta dos movimentos sociais, dentre as quais estava a redemocratização do Estado brasileiro. Tivemos como consequências desse processo a organização da esfera

---

<sup>8</sup> Concílio Vaticano II (1965); II e III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano em Medellín (1968) e Puebla (1979); são eventos importantes nas decisões tomadas pela Igreja Católica sob uma perspectiva progressista nesse contexto.

pública e o fortalecimento da sociedade civil em várias frentes organizativas, asseguradas pela Constituição Federal de 1988, consagrada como Constituição Cidadã, tendo em vista a disposição legal em resguardar direitos civis, políticos, econômicos e sociais, para todos.

O cenário político configurou as relações de força entre os contrários em espaços democráticos, evidenciando campos de luta, de disputa, de intervenção, ocupados tanto por quem demanda como por quem designa ações que devem ter um caráter afirmativo e não compensatório. A compensação tem prevalecido no atendimento do Estado às demandas do campo ao longo dos anos; isto porque ao assumir a defesa do capital, o Estado explicita a existência da classe dominante, cujos interesses sempre divergiram dos interesses da classe dominada. Com isso, deixa de defender os que legitimam sua existência enquanto instituição social protetora, com igualdade e justiça dos direitos de homens e de mulheres, causando problemas estruturais graves, bem como se desresponsabilizando por questões sociais urgentes, como a questão da terra e a garantia de sua função social, respaldada no artigo 5º da Constituição Federal.

Instalou-se uma cultura política autoritária e excludente na constituição do Estado brasileiro, por conta da relação entre público e privado, com uma política do favor infiltrada nos fundamentos do Estado onde “[...] o poder pessoal e oligárquico e a prática do clientelismo são ainda fortes suportes da legitimidade política no Brasil” (MARTINS, 1983, p. 20). Conseqüentemente, as instituições sociais e o modelo de democracia adotado se fragilizam, constituindo uma tradição em torno dessa cultura política, ressaltada no pensamento de Oliveira (2005), que acrescenta a urgência em elaborar e efetivar um projeto diferenciado com bases populares e realmente democráticas que supere a “pesada herança antidemocrática” das instituições políticas.

Logo, a existência de uma dimensão privada no Estado instituiu a privatização da política, razão pela qual ocorre a ausência ou esvaziamento dos espaços públicos democráticos, fragilizando a esfera pública como lugar da participação cidadã, de acordo com Raichelis (1998) e Moreira (2002). E as expectativas e iniciativas de transformação das instituições sociais através de relações mais democráticas de partilha de poder, sempre esbarraram nas conseqüências da tradição autoritária das instituições pós-ditadura, segundo Wanderley (1980), tendo em vista que as esquerdas se empenharam e investiram mais na mudança da ordem institucional do que na concepção da sociedade civil fortalecida através da democratização.

A experiência no processo de redemocratização empoderou os sujeitos para o debate público acerca da concretizaram de políticas públicas, sendo as primeiras décadas do século

XXI foram positivas para esse debate tanto do ponto de vista da avaliação das ações governamentais como das demandas apresentadas pelas populações do campo. O resultado disso indica que a incidência política dos sujeitos cria canais de diálogo entre sociedade civil e sociedade política, gera aprendizados que dão um sentido prático à democracia, estabelecendo uma cultura cidadã e participativa.

Para essas questões não podemos fechar os olhos, uma vez que influenciaram e influenciam a ação e reação dos movimentos sociais do campo, que atuam no sentido de superar os desafios impostos pelo Estado, suas instituições, e pelo setor privado, (re)significando práticas e transformando concepções de mundo e de exercício do poder, por meio da organização dos trabalhadores. Ocupando os espaços em prol de melhorias necessárias nas condições de vida, os trabalhadores aprendem que a conquista da terra deve vir acompanhada de garantias com a implantação de políticas públicas para incentivar a produção dos pequenos produtores, e atender aos serviços básicos e essenciais, como educação, saúde, transporte, melhorias no acesso e nas localidades rurais.

### 2.2.1 Formação de assentamentos rurais no Brejo Paraibano: trajetória de resistência

A ideologia nacional desenvolvimentista e de modernização consolidou no campo profundas transformações e marcas severas de desigualdades sociais. A tradição política causou impasses na execução do projeto de desenvolvimento, que passou a vigorar para o campo a partir de 1950, em uma realidade marcada pela concentração e precariedade da estrutura fundiária nas regiões do interior do país; por secas sazonais, altos índices de migração, relações paternalistas e clientelismo da cultura política que esboçaram o quadro das relações sociopolítico, sem reduzir a dívida social do Estado. Na região do Brejo Paraibano, os resultados dessa tradição política estimulam a organização social e política dos trabalhadores rurais, como tratamos anteriormente, porque impedem o avanço de políticas públicas nos territórios rurais.

Na década de 1970, o governo federal regulamentou e subsidiou a produção do setor agrícola através do Programa Nacional de Alcool (PROÁLCOOL), instituído pelo Decreto nº 76.593, de 14 de novembro de 1975. Ações de desenvolvimento de tecnologias foram realizadas pelo Programa Nacional de Melhoramento da Cana-de-açúcar (Planalsucar) e o Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA). O Planalsucar, por exemplo, enquanto órgão de pesquisa, apoiava essa iniciativa produzindo conhecimento que contribuiu para o aumento da

produção agroindustrial nas regionais onde se identificavam as potencialidades para o desenvolvimento dessa atividade.

Dessa forma, as medidas governamentais favoreceram a economia nacional fazendo com que houvesse crescimento na indústria automobilística com aumento no país da produção de carros adaptados para o consumo do etanol. Já nos anos 1980, esse crescimento foi retraído com a crise econômica e política desse período, sendo retomado só nos anos 2000, quando o setor é aquecido com a produção de automóveis *Flex* para consumo de gasolina e álcool.

Quanto ao espaço agrário da zona canavieira paraibana, Moreira e Targino (2007) destacam que o Proálcool redefiniu intensamente esse espaço. Os incentivos do governo através do programa fizeram com que produtores vivificassem a cultura da cana-de-açúcar em áreas onde se aplicava policultura para subsistência, promovendo a modernização e ampliação industrial; expansão das fronteiras canavieiras; redução da população rural; expulsão e expropriação de terras, representando o domínio dessa cultura nas áreas canavieiras nos municípios, segundo os autores.

Assim, a região do Brejo Paraibano foi impactada pelas atividades com o cultivo da cana-de-açúcar em grandes extensões de terras. A economia na região se subdivide em áreas para a pecuária e a agricultura, por meio das quais os municípios se agrupam e se organizam economicamente e também politicamente. Cabral (2020) declara que a produção da cana-de-açúcar foi possível por conta de condições naturais, sociais e econômicas favoráveis como o declínio do algodão, a falta de emprego no setor agrário e a disponibilidade de capital acumulado para fomentar investimentos na produção agrícola, sendo este o conjunto de fatores responsáveis por estimular a produção da agroindústria na região, assim como o Proálcool e outras ações governamentais empreendidas.

A região é composta pelo município de Pilões, Alagoa Grande, Alagoa Nova, Areia, Bananeiras, Borborema, Matinhas e Serraria, encontrando-se no quadro da mesorregião do Agreste do estado, unidade geoambiental do Planalto da Borborema. Menezes e Gaspareto (2013) lembram que o Brejo Paraibano está localizado na microrregião da Paraíba, na parte mais úmida do Agreste, entre a Zona da Mata e o Sertão, constituída em um território estratégico, muito importante no abastecimento das cidades com hortifrutigranjeiros.

A transformação do roçado em terra para arrendamento; a produção agrícola transformada em matéria para a indústria; e, a condição de trabalhador assalariado temporário no campo, representam as principais mudanças ocorridas na realidade dos municípios da região. Nisso, destacaram-se as atividades da usina Santa Maria iniciadas na região em 1931, localizada no município de Areia, ocupando uma área de 3.452 hectares, estendida às terras

nos municípios de Pilões e de Serraria, controlada pela família Solon Lira Lins. Um dos maiores empreendimentos agrícolas no Brejo nesse período para destilação de álcool, com quatro mil e quatro empregados, produzindo cerca de “[...]12% da cana moída no estado [...]” (SILVA, 2015, p. 40). A crise mundial do petróleo elevou o preço da gasolina e impulsionou a produção interna do álcool combustível (etanol), e o aumento na produção sucroalcooleira (açúcar e álcool). Isto fez com que as atividades na usina fossem intensificadas ainda mais.

Garcia Jr. (1989) apresenta traços da composição do espaço agrário na Paraíba como a “terra de agricultura” onde pequenos grupos domésticos produziam para subsistência; e, a “terra de engenho” onde o trabalho, a sujeição ao proprietário garante a produção. A monocultura canavieira substituiu a policultura familiar com diversidade de produtos; o roçado deu lugar ao plantio da cana para a produção na indústria; e o trabalho na agricultura é substituído pelo emprego sazonal na usina, instituindo relações com a terra completamente divergentes e estabelecendo um processo de reconversão produtivo.

O emprego na usina deu acesso a alguns trabalhadores à condição de moradores nas terras da usina. O trabalho na usina se dividia entre as funções da parte agrícola, que envolviam os trabalhadores rurais e a parte industrial, administrativa, com operários, assalariados; contudo, para os primeiros as condições de trabalho eram precárias com baixos salários, negação de direitos, além do trabalho de crianças que eram levadas por suas mães para as lavouras. Já o latifúndio da cana-de-açúcar nesse momento, ao modificar a estrutura fundiária na região do Brejo, impactou de forma significativa a organização social dos trabalhadores rurais.

A crise na economia canavieira na década de 1980, causada por endividamento externo, atingiu fortemente a política agrícola governamental focada no Proálcool. Na década seguinte, a crise financeira do Estado, a queda nos investimentos internacionais no setor, bem como a redução no valor do barril de petróleo, possibilitando o consumo de gasolina e a diminuição na fabricação de automóveis à gasolina, intensificou ainda mais a crise no setor. Nesse contexto, a extinção do Proálcool e de outras iniciativas que contribuíram para sua efetivação, fez com que houvesse estagnação nas atividades produtivas, endividamento, fechamento e falência de diversas usinas, sendo a região Nordeste, a mais afetada pelos reflexos da crise.

O fechamento da usina Santa Maria no Brejo Paraibano gerou crise no mercado de trabalho local e comprometeu o desenvolvimento da região. Por outro lado, instalou-se um processo de luta dos trabalhadores e moradores dos territórios da usina para a desapropriação das terras da usina no ano de 1997, como forma de indenização e que resultou na criação de

cinco assentamentos rurais só no município de Pilões, com cento e noventa e oito famílias beneficiadas, de acordo com dados do INCRA/PB (MALAGODI; ARAÚJO, 2004).

O município de Pilões fica a 120 km da capital, João Pessoa, tornando-se uma das cidades pioneiras no estado no cultivo da cana-de-açúcar na segunda metade do século XX, experimentando a redefinição da economia canavieira e a reformulação das relações de trabalho com a implantação da usina. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Pilões pertenceu a Mamanguape e, posteriormente, a Areia, sendo seu território demográfico instituído a partir da primeira década do século XIX. A principal atividade econômica desse município é a agricultura, sendo poucas as oportunidades em outros setores. Destaca-se o ciclo da produção da cana-de-açúcar nos séculos XIX e XX, como apontamos acima, chegando a ocupar quase todo o território do município.

A população estimada desse município, em 2019, era de 6.635 habitantes, com 52% da população vivendo na zona rural, são aproximadamente trinta “comunidades rurais” incluindo Projetos de Assentamentos; e 48% na zona urbana. O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aponta que o município alcançou 4,2 para os anos iniciais do ensino fundamental, e 2,6 para os anos finais do ensino fundamental no ano de 2017<sup>9</sup>.

O consumo de bens e serviços é acessível na sede do município e nos municípios mais próximos, como Guarabira, Areia e Campina Grande, fazendo com que haja uma grande circulação da população entre essas cidades para, que visa atender às mais diversas demandas como saúde, educação, trabalho, lazer e consumo. Isso é comum em muitas cidades do interior localizadas em regiões estratégicas que apresentam algum nível de desenvolvimento, sendo uma característica marcante dos municípios do interior do estado.

Visando fortalecer a economia local, o município tem investido no turismo rural e ecoturismo, por meio das reservas naturais e patrimônio local, e realizando eventos e compondo o calendário das atividades culturais, turísticas do estado. A *Rota Cultural Caminhos do Frio*<sup>10</sup>, idealizada pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae/PB) e incentivada pelo governo do estado, é o principal evento dessa natureza realizado entre os meses de julho e agosto na região. Eventos como esse têm feito com que o município seja conhecido e se torne rota turística, movimentando a economia local.

---

<sup>9</sup> Ver Informações acerca de Trabalho e Rendimentos, Território e Meio Ambiente, Saúde, Economia, no *site* <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/piloes/panorama>.

<sup>10</sup> A Rota Cultural Caminhos do Frio realiza nos meses de julho a setembro uma ampla programação cultural nos municípios de Areia, Pilões, Remígio, Solânea, Serraria, Bananeiras, Matinhas, Alagoa Nova e Alagoa Grande.

Na segunda metade do século XX havia vinte e seis engenhos no município<sup>11</sup> que contribuíram para o povoamento das áreas rurais, com atividades na agricultura como cultivo do algodão, cana-de-açúcar e sisal, além da fabricação de rapaduras, açúcar mascavo, mel, cachaças e aguardentes, garantindo o poder do senhor de engenho na região. Esse cenário foi modificado e demarcou nos anos de 1950 a 1980 o declínio e reestruturação desse poder, assim como mudanças na vida dos moradores, como podemos observar na citação abaixo:

O declínio do senhor-de-engenho ocorre no período de “fogo morto” que se intensifica entre os anos de 1950 a 1980. As mudanças atingem os senhores de engenho e moradores. Nesse período o senhor de engenho ou se tornará um usineiro (se tiver condições) ou virará um mero fornecedor de cana para a usina” (CABRAL, 2020, p. 36).

Assim, o desenvolvimento da atividade agroaçucareira pela indústria alterou a vida local e promoveu uma verdadeira reestruturação nas relações de poder e na representação social, tendo em vista que a predominância das atividades agrícolas nessas áreas significou mais do que um espaço de produção; influenciou profundamente as condições de trabalho/emprego no campo e a política local, fortalecendo as oligarquias e o poder dos coronéis na região. Na década de 1970, a usina Santa Maria chegou a controlar toda a área canavieira dos municípios de Areia, Pilões e Serraria, como relatamos no início deste capítulo, ampliando a área de produção. Em Pilões, arrendou terras e incorporou quatro engenhos com 895 ha, absorvendo suas terras/glebas e alterando a relação com os engenhos que modificaram suas atividades, fazendo com que o trabalho nesses estabelecimentos fosse vinculado ao fornecimento de matéria-prima para a produção industrial do etanol, ocorrendo destruição do emprego rural e substituição de culturas.

Em relação às lutas trabalhistas e a mobilização dos trabalhadores no município nesse período, destacamos dois aspectos apresentados por Severino Silva (2011) *apud* Tosi (1988): o papel desempenhado pelo sindicato rural nas lutas por melhores condições de trabalho e garantia de direitos e o engajamento dos trabalhadores rurais; e a ausência do movimento das Ligas Camponesas nesse período. Fundado pelo Padre Albano, em 1962, o sindicato garantiu seu funcionamento, apesar de sofrer repressão políticas e ideológicas daquele momento histórico.

Nos anos 1990 a usina decretou falência, fazendo com que os trabalhadores ficassem também sem garantias em relação aos direitos trabalhistas por conta do somatório das dívidas

---

<sup>11</sup> Ver *site* <http://www.piloes.pb.gov.br/historia>.

adquiridas pela usina. As ponderações de Menezes, Malagodi e Moreira (2007) mostram que isso refletiu o colapso do projeto de desenvolvimento implantado a partir do setor agroindustrial, subsidiado pelo governo através de programas que deveriam ser avaliados para apurar os prejuízos e os ganhos para o investimento público no setor. Em 1992 a usina reabriu, passando a ser chamada de Usina e Agropecuária (USIAGRO/LTDA), liderada pela empresa Agropecuária e Engenharia S/A (AGROENGE), do grupo empresarial do Distrito Federal, que financiou o soerguer junto ao Banco do Brasil, produzindo álcool e açúcar por mais dois anos. Após esse período a usina deixou de funcionar, fechando as portas definitivamente.

Dispostos e apoiados por representantes de setores sociais, os ex-trabalhadores da usina buscaram estabelecer um diálogo profícuo com os poderes públicos em torno de suas reivindicações, que representaram uma luta importante para marcar a organização dos que foram aleijados de seus direitos em amplo sentido. O significado das conquistas dessa luta pode ser percebido na configuração da região e representação dos trabalhadores rurais.

As características particulares que o Brejo apresenta fazem com que o denominemos de uma região bonita, agradável e atraente. O verde da cana-de-açúcar não conseguiu apagar, por completo, a beleza, a grandeza do verde das pequenas matas que ainda restam, o verde das bananeiras, mangueiras, o verde símbolo da esperança de um povo que luta pela preservação e conquista da terra que para os trabalhadores começa a ser escassa (CARDOSO, 1993, p. 35).

A organização dos trabalhadores diante das precariedades a que estiveram expostos com a falência do projeto de desenvolvimento através das atividades produtivas nas áreas rurais, foi fomentada por iniciativas que tiveram um cunho político e educativo, para o qual lançaram mão de princípios e metodologias para realizar ações educativas, criativas e reivindicativas junto aos sujeitos na região. Destaca-se o papel de apoiadores como a diocese de Guarabira, através do Serviço de Educação Popular (Sedup), e de outras organizações, que despontaram como agentes nas lutas, por seu compromisso com as classes populares. Severino Silva (2011) enfatiza o papel relevante no meio popular e sindical do Sedup para a construção de metodologias de trabalho pautado na educação popular.

O serviço atendia a vários aspectos de formação e conscientização dos diversos movimentos sociais e para tanto se organizou em setores para melhor sistematizar e acompanhar pedagogicamente as diversas demandas, tais como: assessoria sindical, comunicação, pequenos produtores rurais,

alfabetização de jovens e adultos e formação sindical (cursos de base) (SILVA, S., 2011, p. 98).

Perante os entraves nas questões das indenizações dos trabalhadores, formou-se um comitê na região, que atuou em prol das causas dos trabalhadores com a seguinte composição: sindicatos rurais dos municípios, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), Universidade Federal da Paraíba – *campus* de Areia, Associação Sedup, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Centro de Orientação dos Direitos Humanos (CODH), vinculado à Diocese de Guarabira/PB.

A criação da Justiça do Trabalho no Brasil, em 1941; da Junta de Conciliação e Julgamento da Paraíba, em João Pessoa e da Junta de Conciliação e Julgamento de Guarabira, em 1987, contribuiu para que os recursos impetrados contra a usina pelos trabalhadores fossem julgados. Nessas instâncias as causas judiciais foram motivadas pela ausência do cumprimento dos direitos trabalhistas como: hora extra, 13º salário, férias, entre outras, explicitando as péssimas condições de trabalho na indústria no campo, registradas nos autos dos processos, como mostra Raquel Silva (2015). A peleja judicial se prolongou entre os anos de 1991 e 1996, resultando na desapropriação, em 29 de outubro de 1997, de terras da usina nos três municípios, como pagamento de dívidas acumuladas e indenizações trabalhistas.

Em 1997, foram encaminhados os pedidos de desapropriação das glebas da Usina, que culminaram com a desapropriação de 4.040 hectares, sendo implantados nove assentamentos em áreas descontínuas, localizadas nos três municípios. Cada assentamento é composto por um número variável de famílias, sendo o menor..., PA Tabocal, em Pilões, com 16 famílias e o maior o PA Redenção, com áreas em dois municípios, Pilões e Areia, com 94 famílias (MALAGODI; ARAÚJO, 2007, p. 5).

As reivindicações que iniciaram em torno dos direitos trabalhistas, voltaram-se para a questão da garantia de condições para a permanência na terra, fazendo com que as terras da usina fossem desapropriadas para fins de reforma agrária, como retrata citação a seguir.

[...] o processo de falência da Usina e o processo de ocupação deste território é marcado por conflitos entre os donos da terra e os trabalhadores, naquele momento lesados, e em consequência a organização dos próprios trabalhadores na perspectiva de conseguirem para si e suas famílias um pedaço de chão, este processo se arrasta na década de 1990, com os primeiros indícios de falência da Usina, marcado pelo não pagamento dos salários dos trabalhadores, até 1998, período em que se originam, formalmente, os assentamentos, arrastando-se, também, até os dias atuais pela ausência de políticas para a permanência dos moradores nos lotes (SOUZA, J., 2017, p. 10).

As terras da usina foram consideradas improdutivas pelo capital investidor na produção agroaçucareira no estado, legitimando a desapropriação dessas terras e a formação de assentamentos rurais. Os ex-trabalhadores da usina experimentaram um processo de reconversão consolidado com a transição da condição de assalariados para a condição de assentados da Reforma Agrária, sobre a qual construíram novas narrativas forjadas em uma posição diferenciada, mas que inclui uma relação com a terra e com a luta pela sobrevivência nela.

Com a criação dos assentamentos, os ex-trabalhadores tiveram a necessidade de adaptação ao novo modo de vida, encontrando dificuldades, uma vez que mesmo com a posse da terra, os ex-trabalhadores “não sabiam em sua maioria cultivar a terra com culturas para seu sustento” (SILVA, C., 2017, p. 73), porque estavam condicionados ao trabalho na indústria. O contexto para a formação do modo de vida criou novos *habitus* e necessidades, porque o assentado trabalhador, pequeno agricultor, passou a ser dono de seu tempo e de sua produção, o que não ocorria na condição de trabalho na indústria onde o tempo e a produção era do patrão. Enquanto a desapropriação das terras estava em andamento, os agricultores passaram a produzir culturas não permanentes como a banana e a criação de gado nas localidades rurais no Brejo Paraibano.

Concretizou-se, dessa forma, a transição de trabalhador assalariado em assentado, da terra em assentamento, constituindo um processo de reconversão que modificou a produção na região, pois tanto a estrutura fundiária como a vida do trabalhador foi modificada com a implantação dos projetos de assentamentos, que instituíram novas relações sociais (GARCIA JR., 1989).

O processo de reconversão que não ocorreu naturalmente, mas em meio a tensões entre trabalhares, pequenos agricultores e grandes proprietários na região, existentes ainda hoje. Menezes e Gaspareto (2013) alegam que a reconversão produtiva substituiu um “agroecossistema por outro”, instituindo transformações profundas no modo de produção e de vida desses sujeitos, colocando em evidência uma transição na trajetória desse trabalhador, que passou a trilhar outros percursos sem perder de vista a possibilidade de manter uma relação com a terra, como é o caso de muitos dos trabalhadores rurais.

Ações de sensibilização, mobilização, formação e organização foram realizadas nos territórios, desde os primeiros momentos da luta pela conquista da terra até os dias atuais, com o objetivo de que, enquanto assentados, os trabalhadores, agricultores possam estabelecer práticas diferenciadas na terra, garantindo a sobrevivência e a sustentabilidade das famílias

assentadas. As imagens a seguir retratam a configuração atual da produção nas áreas de assentamento especialmente no município de Pilões, a partir da agricultura e da pecuária.

Foto 3 - Plantação de Bananeiras nos assentamentos. Foto 4 - Pecuária assentamento São Francisco I



Fonte: Registro da autora (2020).



Fonte: Registro da autora (2020).

Garcia Jr. (1989) apresenta os impactos do processo tanto para agricultores como para proprietários de terras, no Brejo Paraibano, mostrando que todos estiveram submetidos às reconversões, identificadas, no caso da trajetória dos agricultores, nas estratégias de reprodução social e os deslocamentos que empreenderam. A partir disso, sua análise se volta a uma concepção de processo histórico não linear, onde os sujeitos foram expostos às mudanças que influenciaram nas dimensões sociais e na sua representação, produzindo experiências de autonomia, uma identidade forjada na luta, tendo seus costumes influenciados pelo projeto de vida para os assentamentos.

A experiência histórica de formação dos assentamentos e assentados no Brejo comprova que a categoria assentado não é homogênea, mas se define em posições, singularidades, representações, adquiridas ao longo de uma trajetória de luta pela permanência dos sujeitos no campo, como mostra Ramiro *et al.* (2019). Por isso, a consolidação dos assentamentos possibilita a manutenção dos trabalhadores na terra, e a produção na agricultura familiar e na agroecológica, como resultado de uma transformação na relação com a terra onde o roçado é retomado criando um sentimento de pertencimento e afirmação de uma identidade camponesa.

Atualmente são mil seiscentas e quarenta e duas famílias assentadas, segundo informações do governo do Estado, ocupando o primeiro lugar no estado em número de

assentamentos e o terceiro em número de família assentadas. Já nas áreas de abrangência das atividades produtivas da usina Santa Maria nos municípios foram instituídos, inicialmente, dez assentamentos rurais de Reforma Agrária, dos quais cinco estavam no município de Pilões, como podemos observar no quadro a seguir que mostra sua configuração.

Quadro 2 – Assentamentos da Reforma Agrária no município de Pilões

<b>Projeto de Assentamentos</b>	<b>Área</b>	<b>Nº de famílias</b>	<b>Área/Família</b>
Tabocal	199,2	16	12,5
Santa Maria	269,7	27	10,0
Veneza	300,0	26	11,5
São Francisco	432,0	35	12,3
Redenção	969,5	94	10,3

Fonte: INCRA/PB *apud* MALAGODI; ARAÚJO, 2007, p. 5.

O quadro atual de famílias assentadas no município apresenta a seguinte composição, de acordo com a relação de beneficiários por assentamentos do INCRA/PB.

Quadro 3 – Relação de beneficiários por assentamentos

<b>Assentamentos</b>	<b>Nº de Famílias Assentadas</b>
Veneza	33
São Francisco I	31
Redenção	127
Santa Maria	30
Florestan Fernandes	44
Josué de Castro	18
Tabocal	27
<b>Total</b>	<b>310</b>

Fonte: Associação Sedup (2019).

Ao comparar os quadros, destacamos aumento da população nos assentamentos existentes, assim como o aumento no número de assentamentos no município, como é o caso do assentamento Florestan Fernandes e Josué de Castro, formados na primeira década deste século, com a ampliação da articulação dos trabalhadores rurais e movimentos sociais no território, de acordo com depoimentos de assentados.

A renda familiar dos assentados está baseada em atividades agrícolas nos assentamentos, como dissemos, tanto para subsistência como para a comercialização. Além disso, complementa a renda familiar dos assentados aposentadorias, benefícios, programas sociais, bem como o auxílio emergencial instituído no período da pandemia do novo

coronavírus, com critérios e valores específicos, para assistir as famílias afetadas pelas consequências da crise econômica.

A diversidade das atividades produtivas identificada acontece por conta do “[...] relevo forte, ondulado e montanhoso, com poucas áreas planas nos topos achatados das elevações e nos baixios localizados no fundo dos vales” (PONTE, 2011, p. 63); e está representada pelo cultivo nos lotes de banana, milho, feijão-verde, mandioca, jerimum, batata-doce, macaxeira e frutas da época, segundo declarou uma camponesa, principais produtos cultivados. A parte da produção que é comercializada se destina ao consumo em atacado e varejo em feiras, mercados, supermercados nos municípios da região e nos centros urbanos. Grande quantidade da produção é escoada com a mediação de atravessadores, gerando perdas nos lucros considerando o custo final do produto.

Nos assentamentos as associações exercem funções importantes no desenvolvimento de ações de mobilização e organização política dos assentados. Questões relacionadas ao lote, ao trabalho na terra e ao enfrentamento das precariedades, são incluídas na pauta de discussões das associações, com o objetivo de promover mudanças necessárias nos assentamentos. Isso tem contribuído para a construção e conservação de uma identidade camponesa, reafirmando um projeto social sustentável e coletivo, e buscando articulações e parcerias por meio da participação no Território da Borborema.

De acordo com Luana Silva (2019), o Território da Borborema ocupa cerca de 23,1% do estado, com abrangência de área de 3.341,7 Km<sup>2</sup>, em 21 municípios, organizando geograficamente, socialmente e politicamente as populações desses municípios. Com a formação desse Território às especificidades e territorialidades nos contextos foram visibilizadas, ocorreu o fortalecimento da atuação dos movimentos sociais no campo, cujas ações encampadas caracterizam processos históricos relevantes para as juventudes do campo.

Os representantes dos assentamentos do município de Pilões se articulam no Território por meio do Fórum dos Assentados/as dos municípios de Areia, Serraria, Remígio e Pilões, criado para mobilização e incidência política dos assentados, e para uma relação que constituiu espaços de vivências e aprendizagens importantes. Assim, apresentaremos na seção seguinte algumas notas que elucidam as características do Fórum, ressaltando alguns resultados do engajamento político dos assentados nesse espaço organizativo.

### 2.2.2 Notas acerca do Fórum dos/as Assentados/as dos municípios de Areia, Serraria, Remígio e Pilões

O Fórum dos/as Assentados/as dos municípios de Areia, Serraria, Remígio e Pilões foi criado em julho de 2002, como espaço para reflexão, informação sobre questões relacionadas ao cotidiano dos assentamentos, e como espaço de formação, discute temas relevantes para o enfrentamento das dificuldades e as vivências, considerando a articulação de ações que podem incidir nas políticas públicas para o território.

A organização de fóruns e redes no Brasil aconteceu a partir da década de 1990, com o objetivo de proporcionar participação no debate de questões sociais e construir de forma sistemática propostas de transformação da realidade social. Nesse período a ação dos movimentos sociais se fortaleceu, articulando organizações que se encontravam na base da sociedade, organizações de articulação política, associações de ONGs e redes de redes, com atuação coletiva na esfera pública, através de mobilizações sociais como marchas, campanhas, semanas de conscientização, entre outras, segundo Scherrer-Warren (2006).

Os objetivos do Fórum foram direcionados para ações de articulação e constituição de um espaço participativo, com valorização e promoção de processos formativos para os assentados. Sua existência na região do Brejo Paraibano permite que relações sejam estabelecidas no sentido de garantir a organização de grupos para atuação nos territórios, sendo um dos maiores aprendizados adquiridos no processo organizativo as mobilizações em torno de interesses coletivos, que são pautados através das demandas apresentadas, motivando engajamentos políticos e criando vínculos para um projeto sustentável nos assentamentos.

A diversidade no campo se expressa na forma de organização do Fórum que resguarda as especificidades existentes em catorze projetos de assentamentos nos municípios que o integram. A articulação no município de Areia envolve o assentamento Emanuel Joaquim, Socorro, Esperança e União; em Pilões: assentamento São Francisco, Veneza, Redenção, Santa Maria, Tabocal, Josué de Castro e Florestan Fernandes; em Serraria: assentamento Cajazeiras e Campo Verde; e, por fim, no município de Remígio, o assentamento Oziel Pereira. Segundo os representantes dos assentamentos, o Fórum é um espaço para o debate acerca da permanência e vivências nos territórios, onde a participação dos trabalhadores rurais nas ações que desenvolvem tem sido motivada pelas questões da posse da terra e da garantia das condições para convivência.

O termo projeto de assentamento se dá por conta de os assentados não terem a posse definitiva da terra, sendo conferido apenas um Contrato de Concessão do Uso da Terra pelo

INCRA para os moradores dos lotes, uma vez que as terras da usina Santa Maria foram consideradas improdutivas pelo capital investidor na produção agroaçucareira no estado, legitimando a desapropriação dessas terras e a formação de assentamentos na região, como destacamos anteriormente.

O acesso dos assentados à política de crédito, objetiva melhorar as condições de produção agrícola e pecuária nos assentamentos, além de garantir outras melhorias estruturais necessárias nos lotes. A isso está aliada a demanda por assistência técnica nos assentamentos para desenvolver processos que possam garantir a produção, gestão, beneficiamento, comercialização, dos serviços e atividades, além de orientar ações a serem empreendidas nos lotes, de acordo com a Lei de Assistência Técnica e Extensão Rural - nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010, que regulamenta a assistência técnica (SILVA, C., 2017 *apud* BRASIL, 2010, p. 1).

As informações sobre a funcionalidade do Fórum foram fornecidas pela Associação Sedup, que disponibilizou fontes documentais, a exemplo dos relatórios institucionais, e fontes orais por meio dos relatos dos educadores da instituição, sendo possível dessa forma compreender a importância de seus objetivos, que são:

1. Valorização e fortalecimento de processo de articulação e organização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais a partir das associações dos assentamentos e de entidades de apoio atuantes na região de localização do Fórum.
2. Articular os(as) assentados(as) e suas organizações visando fortalecer as lutas e reivindicações em torno da conquista de políticas públicas para o campo.
3. Atuar como instância de representação dos assentados (as) junto aos poderes públicos.
4. Constituir-se enquanto um espaço de fortalecimento das lutas pelo desenvolvimento das condições de vida e trabalho dos assentados.

O Fórum realiza atividades como: reuniões, oficinas, rodas de diálogos, encontros temáticos, intercâmbios, seminários, encontros avaliativos, feiras. Quanto à ação que legitima sua representação, destaca-se a participação em espaços públicos como: audiência, conferências, comissões, conselho; participação em atividades em rede como marchas e mobilizações locais, regionais e nacionais. Para a realização dessas ações articuladas foi organizada uma coordenação formada atualmente por assentados, representantes das associações dos assentamentos e da Associação Sedup. Representando uma instância de

decisão, a coordenação planeja e dinamiza atividades importantes para as reivindicações, assim como a participação dos assentados para promover uma articulação maior entre os assentamentos e empoderá-los para a representação e atuação em outros espaços do Território da Borborema.

Para fortalecer os laços e estimular o engajamento dos assentados, os encontros coletivos são programados a partir de uma metodologia participativa que os envolve nas atividades. A mística desenvolvida para esses momentos torna-se indispensável, já que contribui com reflexões através da utilização de vários recursos (canções, imagens, entre outros), que ressaltam a importância dos elementos simbólicos na construção de uma identidade e de relações sociais entre os participantes. O resgate histórico da luta pela terra é incorporado a esses momentos com a finalidade de valorizar as conquistas alcançadas e sensibilizar acerca das demandas existentes.

As principais reivindicações dos assentamentos são frequentemente expostas e discutidas nas reuniões e nos encontros, com o objetivo de atender as urgências de temas como infraestrutura, educação, saúde, segurança, organização e juventude, cujas principais demandas discutidas nos últimos anos, expomos no quadro a seguir.

Quadro 4 – Principais demandas dos assentamentos

<b>Infraestrutura</b>	<b>Educação</b>	<b>Saúde</b>	<b>Segurança</b>
Construção de cisternas; Recuperação das estradas; Distribuição de água; Construção de áreas de lazer; Construção de passagem molhada e bueiros; Saneamento básico.	Distribuição de equipamentos e materiais escolares; Fardamento para os estudantes; Transporte escolar.	Reativação de PSFs; Melhoria no atendimento nos PSFs.	Patrulha rural nos assentamentos.

Fonte: Registro dos encontros avaliativos do Fórum.

Comprometido com um projeto social para os assentamentos, o Fórum, dando especial atenção à melhoria das condições de vida nos assentamentos, realiza atividades formação para o acesso dos assentados aos recursos de fundos rotativos solidários e agroecológicos, promovendo partilha de conhecimento por meio de intercâmbios; assim como para o debate acerca dos temas da segurança pública, projetos de vida para a juventude e enfrentamento à violência.

Dessa forma, por meio da organização dos assentados no Fórum é possível tratar aspectos da luta dos trabalhadores rurais no Brejo Paraibano, concretizando o recorte desta pesquisa, especialmente em relação aos participantes e seus contextos, cuja participação no

Fórum e o envolvimento com ações formativas se constituíram em um caminho para nossas escolhas e para o desenho teórico-metodológico empregado neste estudo.

Descrevemos a seguir a atuação da Associação Serviço de Educação Popular (Sedup), organização que tem desempenhado um papel importante junto ao Fórum, porque realiza parceiras no sentido de assessorar técnica, política e pedagogicamente diversas ações encampadas por trabalhadores rurais e assentados na região.

### 2.2.3 Associação Serviço de Educação Popular (Sedup)

O Serviço de Educação Popular<sup>12</sup> (Sedup) colaborou na trajetória histórica dos camponeses e suas famílias na região, desenvolvendo uma série de ações voltadas à questão do campo no período da luta pela terra e da formação dos assentamentos. Nesse processo se construiu o entendimento de campo enquanto “espaço importante para desenvolver experiências” que marcou a atuação da instituição até hoje, segundo relatou a diretora.

Foi criado na década de 1980, com sede na cidade de Guarabira, a partir da união de agentes de pastoral, coordenação do Projeto Educativo do Menor (PEM), membros da Comissão Pastoral da Terra (CPT), padres, irmãs, tendo como idealizadora a irmã Maria Valéria Rezende. Como uma iniciativa ligada à diocese desse município, contou com a presença e participação efetiva do bispo Dom Marcelo Pinto Carvalheira, primeiro bispo desta diocese, criada em 1975, que possibilitou o surgimento e fortalecimento de outras instituições e serviços de assessorias e assistência aos direitos humanos dos trabalhadores da região.

Nesse período, o trabalho da diocese obteve destaque por se fazer presente em meio às lutas sociais e pelo apoio aos trabalhadores rurais, como refletimos a partir das contribuições de Severino Silva (2011). Com a criação das pastorais e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), desenvolveu-se um processo intenso de organização popular, apoio a atuação nos grupos populares nas comunidades, cuja organização de grupos populares no Brejo Paraibano representou o resultado das lutas políticas dos trabalhadores, com especial empenho para ações que resultaram na renovação do sindicalismo rural.

O apoio de representantes da Igreja Católica, orientados por uma visão pastoral ligada à Teologia da Libertação, aos grupos populares tornou possíveis serviços de assessoria aos grupos e movimentos sociais, como era o caso do Centro de Orientação dos Direitos Humanos (CODH), que acompanhava a luta pela terra que surgia a partir do trabalho ligado à

---

<sup>12</sup> Ver MOREIRA (2021).

Pastoral Rural. O trabalho ampliado da diocese tornou possível a organização popular, permitindo uma relação próspera com os grupos, a exemplo das mulheres, garantindo sua representação nos espaços públicos, como destaca Cardoso (1993) na organização da Associação de Empregadas Domésticas que culminou no Movimento de Mulheres Trabalhadoras (MMT).

Os membros dos grupos populares participavam dos movimentos sociais na região que eram apoiados e assessorados pelo serviço diocesano, Sedup, com formação política e processos de capacitação. Sobre esta entidade, José Silva (2017) declara:

[...] o Serviço de Educação Popular (SEDUP), entidade criada em 1981 pela Igreja Católica, na cidade de Guarabira (PB), a investir na formação intelectual dos movimentos populares do Brejo Paraibano. Foi com o objetivo de criar uma identidade de classe entre os grupos populares e de discutir o tipo de organização de que essa classe, em sua complexidade, precisa, que o SEDUP criou o Curso de Base. Essa formação era dirigida a camponeses e a outras categorias de trabalhadores e trabalhadoras, como professores da rede pública de ensino, grupos de mulheres organizadas, lavadeiras e assalariados de um modo geral (SILVA, J., 2017, p. 3).

Em 1991, após a saída do bispo diocesano D. Marcelo, o Sedup deixou de ser um serviço da diocese, todavia o diálogo com a diocese não foi interrompido, e continuou a parceira para a realização de diversas ações. Com isso, o Sedup se tornou associação autônoma, sem fins lucrativos, de utilidade pública, coordenada pela irmã Maria Valéria Rezende, e renovou seu compromisso com a promoção da educação como instrumento de libertação e transformação na vida das populações oprimidas, excluídas e marginalizadas em um cenário caracterizado pela ausência de ações do Estado para reduzir os altos índices de analfabetismo na região, por exemplo.

[...] em função da ausência do Estado no enfrentamento ao analfabetismo, começam a surgir iniciativas da sociedade civil para a organização de grupos para o desenvolvimento de ações educativas de alfabetização de jovens e adultos, tendo como inspiração o método de alfabetização de adultos criado pelo educador Paulo Freire na década de 1960 do século passado. A colaboração dos movimentos populares, das pastorais da Igreja Católica e dos centros de assessoria popular, a exemplo do SEDUP, na região do brejo paraibano, foi fundamental para a organização desses grupos de alfabetização que se foram criando nesse período (MOREIRA, 2011, p. 123).

A Associação Sedup consolidou suas ações acompanhando os processos político-culturais na região, desenvolvendo seus trabalhos tanto na área rural – em assentamentos na

região –, quanto no município de Guarabira e em cidades circunvizinhas, onde realiza atividades de capacitação e mobilização dos sujeitos para a incidência nas políticas públicas. Ao desenvolver uma ação institucional específica, garante experiências com aprendizados que aperfeiçoam seu papel de ator social, com articulação com outras organizações e movimentos sociais estaduais e nacionais para realizar ações em cooperação, fortalecendo uma rede nos territórios, e atuando com diferentes temáticas e em diferentes espaços.

O projeto institucional do Sedup tem financiamento de entidades nacionais e instituições estrangeiras para ações institucionais que têm uma dinâmica própria e não se confundem com as ações dos que assessoram, tendo em vista que as organizações têm autonomia diante da influência que exerce nos processos de formação. Por conta disso, todo aprendizado construído é coletivo, podendo gerar mudanças para superar os desafios, fortalecer os grupos e afirmar uma identidade de luta para os sujeitos.

A experiência de organização dos assentados com o Fórum dos/as Assentados/as dos municípios de Areia, Serraria, Remígio e Pilões, fortaleceu o trabalho dessa organização no sentido de produzir resultados para a diminuição das diferenças, a capacitação para superar os conflitos, e a retomada de práticas, valores, como a solidariedade, reciprocidade e compartilhamento de responsabilidades. Logo, para o Sedup as relações estabelecidas com os parceiros e colaboradores favoreceu a dinâmica de formar e se formar nos processos, lembrando-nos de célebres frases de Paulo Freire: “Ninguém forma ninguém...” (FREIRE, 1987, p. 79), e “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”.

Traçado o panorama do contexto sociopolítico para as juventudes no campo considerando a história das lutas dos seus sujeitos, a formação dos territórios rurais no Brejo Paraibano, e a existência das juventudes como ator social, abordamos juventude como categoria social, sua representação enquanto grupo geracional, e sua relação com a educação a partir dos processos formativos. Então, conceituamos no próximo capítulo juventude para dialogar com a perspectiva teórico-metodológica que norteou este estudo, finalizando com um reflexão acerca dos rebatimentos da pandemia no contexto educacional da juventude no campo.

## CAPÍTULO III

### JUVENTUDE RURAL E EDUCAÇÃO

Fotografia 5 - Margarida



Fonte: Registro da autora (2021).

#### **3.1 Juventude: reflexões sobre a categoria**

A palavra juventude representa desejo e temor, ao mesmo tempo em que resguarda a complexidade de um termo com carácter efêmero, transitório, subversivo. Essa palavra ganhou significados que refletem as transformações ocorridas na sociedade, pois foi concebida no bojo das transformações sociais ocorridas a partir do século XIX com a modernidade, marcada pela institucionalização dos Estados nacionais; o fortalecimento e ampliação do sistema capitalista; e, o fenômeno da urbanização, da abolição da escravatura, que evidenciava a destruição da família patriarcal e o desaparecimento de pequenas propriedades (MARTINS, C., 1994).

O resultado foi que a sociedade moderna ocidental se tornou individualizada, complexa, fragmentada, mecânica, e a vida passou a ser organizada através das instituições sociais, que representavam modelagem e controle do comportamento humano para garantir o bom funcionamento da sociedade que se constituiu a partir daquele momento. Conseqüentemente, a integração dos indivíduos a esse projeto de sociedade ocorria por meio da organização e representação de segmentos, grupos sociais, cujas demandas poderiam ser contempladas, bem como a delimitação de um lugar social para os sujeitos.

Nessa mesma direção, a perspectiva organicista e a tendência funcionalista foram consolidadas, influenciando profundamente as relações sociais e, principalmente, os procedimentos científicos empregados para compreender os fenômenos da realidade social, havendo solidez, rigor, de teorias e dos conceitos que a explicariam.

A juventude representa categoria social e sujeito histórico. Antes desse reconhecimento, infância, a partir do século XIX, constitui-se como um movimento que a precedeu, e reconfigurou a estrutura da família na sociedade e inseriu a criança no meio social, segundo Ariès (1973). Isto assegurou, como aborda o autor, que a criança fosse vista em sua perspectiva histórica, tendo relação com o aparecimento de instituições voltadas à proteção com cuidado, e formando os que estavam nessa fase da vida. O que acontecia antes era que para todas as idades a representação da vida era igual, ocupando a criança o lugar do adulto em miniatura, submetida às mesmas condições sociais, como era o caso do trabalho precário nas fábricas nos séculos XVII e XVIII, tendo em vista que a infância era desconsiderada, de acordo com o autor.

Da conceituação da adolescência, avançou-se para uma perspectiva científica que considera a juventude, sua trajetória e seu papel novo e extraordinário como sujeito histórico e cultural. Os estudos acerca da juventude ganharam força com as pesquisas realizadas no campo da psicologia, da sociologia, que trata a condição juvenil, observando as contribuições dos estudos da infância e da adolescência para a formação do adulto, como discute Groppo (2015). Assim como a infância, a juventude, no século XX, constituiu-se como uma invenção da sociedade moderna, que vem buscando reconhecimento e legitimação ao longo da história social, trazendo à tona nuances da vida em ebulição que dão vazão ao turbo momento que envolve algumas experiências para as quais os mais jovens se lançam, e que não corresponde nem à infância, nem à vida adulta.

A juventude, como categoria culturalmente construída, instituiu seu lugar buscando ser, experimentando com vitalidade e ousadia seu tempo, projetando suas expectativas e aspirações futuras para poder se inserir, integrar aos espaços, à vida social, criando, sonhando. De tal modo, a sociedade, ao instituir papéis sociais, reconhece a condição social dos jovens, legitimando normas e regras de conduta que consistem no “conjunto de expectativas associadas em torno de uma função” (TELES, 1993, p. 50). É possível com isso entendermos a institucionalização do curso da vida, da categoria etária, pois as normas e regras servem para assegurar uma condição social para a juventude que “[...] ainda que seja uma representação simbólica, permeada de valores ideológicos, é também uma realidade social concreta” (MARGULIS; URRESTI *adup* GROPPPO, 2015, p. 25); e é dessa existência concreta que emerge a necessidade de compreendê-la em seus contextos.

Resguarda-se com cautela o tratamento às particularidades dessa categoria social que incorporou em sua composição o plural, insurgindo subcategorias do recorte sócio-histórico onde a juventude está representada, como classe social, religião, mundo rural/urbano, gênero,

raça, etnia. Assim, identidades diferenciadas se formam a partir das inserções, experiências e representação social das juventudes, permitindo-nos também compreender as transformações pelas quais vem passando a sociedade, pois, segundo Groppo (2015), “[...] acompanhar as metamorfoses dos significados e vivências sociais da juventude é recurso iluminador para o entendimento das metamorfoses da própria modernidade [...]” (GROPPO, 2015, p. 12).

A institucionalização do curso da vida assegura para algumas juventudes o direito a uma moratória, ou seja, tempo doado para experiências. O tema da moratória é classificado na psicologia como moratória psicossocial, com experimentação e postergação da participação social dos jovens na vida pública. Contudo, é preciso analisar os contextos onde a moratória pode ou não ser acessada, e influenciar a relação da juventude com o meio, uma vez que nem todos jovens terão as mesmas condições para acessá-la, para experimentá-la, a partir de um modelo constituído socialmente.

A moratória social é concebida como uma permissão que os jovens têm para viverem experiências “[...] inovações, contatos com alternativas no que se refere a valores sociais, hábitos e atitudes” (GROPPO, 2015, p. 9). Por outro lado, como tempo doado, a moratória social servirá tanto para o controle das ações dos mais jovens como para instalar um processo de juvenildade, juvenização para os “jovens não jovens”, para quem a juventude servirá como modelo cultural (PEREGRINO, 2015; PERALVA, 1997). Quanto à moratória vital, relaciona-se a uma questão biológica através da qual os jovens podem com a vitalidade experimentar sua juventude, o que garante que ambas estejam relacionadas.

De acordo com Margulis e Urresti (1996), ao se misturarem a moratória social representa um crédito recebido pelos jovens para viverem seu tempo; já a moratória vital assegura que esse crédito seja temporal, “capital temporal”, experimentado pelos jovens. Os autores afirmam que a moratória nem sempre será vivida de forma igual, tendo em vista que precisamos considerar as distintas maneiras de ser jovem.

Para Melucci (1996), o tempo da juventude é caracterizado de duas maneiras; como tempo interior, destinado às experiências internas, afeições, emoções, e tempo exterior, de experiências a partir de seus vários pertencimentos. Para o autor, isso ocorre porque a vida social que se constitui estará dividida em múltiplas zonas de experiências: a ação coletiva juvenil e os movimentos juvenis, que tomam a forma de uma rede.

Observa-se o esforço imensurável para integrar à sociedade as juventudes, para que exerçam uma função social diante de mudanças oriundas de experiências tanto individuais como coletivas, que reverberam em toda a dinâmica da vida social. Com isso, a sociedade criou mecanismos que legitimam as condições de vida dos mais jovens onde as imagens

criadas para caracterizar a juventude vêm direcionando o tipo de relação que torna possível sua representação social.

Os jovens representam  $\frac{1}{4}$  da população brasileira, apontando para a precisão de entender os impactos de sua atuação nos espaços públicos, nos grupos. Do contrário, a ausência desse entendimento acerca do que realmente a juventude representa, sob o ponto de vista social e político, tornará as juventudes invisíveis nos processos de mudança histórica. A partir da segunda metade do século XX, a existência das juventudes, como sujeito histórico e categoria social, se tornou inevitável porque está marcada pelo carácter plural e pela diversidade, como anunciamos.

A criação de espaços para a representação da juventude possibilita a inversão da invisibilidade, uma vez que é dada atenção às questões relacionadas à sua condição social como trabalho, educação, cultura e lazer, saúde, explicitadas pelos jovens e abordadas em inúmeras pesquisas que tratam das juventudes. Por isso, refletiremos a seguir acerca da conceituação da juventude no Brasil e das condições sociais dos jovens, abordando aspectos históricos, sociais e culturais nos vários contextos em que os jovens estão inseridos de forma significativa, demarcando espaços e fazendo mudanças importantes acontecerem.

### 3.1.1 Conceituação da juventude no Brasil

A tematização da juventude no Brasil, como alega Abramo (1997), teve como pano de fundo, acontecimentos ocorridos ao longo das décadas de 1950 a 1990, cujos aspectos observados nesse período esclarecem como se constituíram as referências dadas às juventudes e, especialmente, quais seus rebatimentos no campo político. Dando ênfase ao enfoque cultural e comportamental na relação com temas dos jovens, a ação da juventude era considerada como “espontaneísta”. As concepções e práticas institucionais embasadas na ideia de que “[...] a questão da juventude, no Brasil, parece ser sempre um caso de polícia” (ABRAMO, 1997, p. 10), segundo a autora, colocavam os jovens em duas posições: produtores de problemas sociais e vítimas destes problemas, sendo considerados vulneráveis aos seus efeitos.

Desse modo, os temas da juventude eram abordados a partir da problematização moral, pois retratavam fragilidades nas normas e regras sociais existentes, e ressaltavam os indivíduos jovens como desviantes a partir da concepção funcionalista. As medidas e as ações voltadas aos jovens, desempenhadas por agências governamentais, se caracterizavam como emergências, pontuais e paliativas, sem reconhecer nem favorecer a participação da juventude

no campo político, propagando a ideia de apatia política dos jovens diante das questões sociais de seu tempo, como expõe Baquero (2004).

Tratando da década de 1950, destacou-se que a juventude expressava uma predisposição à transgressão e à delinquência, enquanto as relações entre Estado e sociedade se caracterizaram como clientelistas, com concessão de favores, influenciadas pela ideologia nacionalista e um populismo de dentro (Estado) para fora (sociedade), como destaca Carvalho (1998). Para compreender melhor as questões implicadas nesse período, destacamos que 70% da população viviam no campo sob a tutela dos coronéis, senhores de engenho, latifundiários; com condições de não reconhecimento de direitos trabalhistas e previdenciários, no caso dos trabalhos rurais; altos índices de analfabetos, que restringia o número de eleitores. Esse quadro demandou iniciativas do Estado e das organizações da sociedade civil, influenciadas pela questão das condições do trabalho no campo e da educação no país, para desenvolverem ações educativas e de alfabetização por todo o território brasileiro.

Na década seguinte, o idealismo e a rebeldia traçaram os contornos de uma juventude movida por um significativo potencial de transformação abrigado em sua vitalidade, estimulada com a instalação da regência do governo militar, quando organizaram os movimentos estudantis que se colocavam contra a censura, a favor da liberdade de imprensa, e por educação pública de qualidade. A partir desse quadro político foram articulados e rearticulados vários setores da sociedade na década de 1970, que buscaram romper com esse regime, reorganizando os sujeitos sociais para a luta em prol da reestruturação do sistema político democrático no Brasil. O sentimento de insatisfação fez aflorar, especialmente nas juventudes, na década de 1980, uma reação popular de enfrentamento à realidade onde a sociedade esteve mobilizada para ações nos sindicatos, greves e protestos contra os altos preços de produtos e baixos salários; além da participação na campanha das “Diretas Já” e nas eleições de 1982.

Avalia-se que os períodos anteriores marcaram as juventudes com idealismo, consumismo e apatia, e que essas marcas só foram desfeitas com seu envolvimento na realização das ações em prol da redemocratização do país nessa década. Assim, a presença das juventudes nas ruas e em grandes mobilizações articuladas por organizações da sociedade civil, colaborou tanto para o processo de redemocratização como para que os jovens experimentassem a condição cidadã.

O processo de redemocratização política renovou princípios democráticos legitimados nos instrumentos presentes na Constituição Federal de 1988, assegurando a cidadania a homens e mulheres, com o reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes, e abrindo

espaços para medidas que favoreceram os jovens e tornaram evidente a importância de sua participação.

Além disso, eventos que aconteceram na década seguinte para delinear o recorte da juventude, como a nova divisão internacional do trabalho, diminuição do Estado, aplicação de políticas compensatórias, globalização dos mercados, flexibilização das relações de trabalho e as transformações tecnológicas. Demarcaram-se, com isso, medidas políticas e a linha divisória entre as expressões que passaram a representar a juventude com identidade fixa e exclusiva, com valorização da diversidade e reconhecimento dos jovens como sujeito de direito (NOVAES, 2011). É o caso da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sinalizou o debate público acerca de políticas públicas, estabelecendo, posteriormente, o Sistema Nacional de Juventude (SINJUVE)<sup>13</sup> e a criação do Conselho Nacional de Juventude, como espaço para o diálogo entre sociedade civil, governo e juventude.

Ainda integram o quadro dos principais instrumentos para a execução das políticas públicas para a juventude no Brasil o Estatuto da Juventude, criado em 2013, a Secretaria Nacional da Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Segundo Novaes e Venturi (2013), o Estatuto é um instrumento para o funcionamento do Sistema Nacional de Juventude, pois dispõem sobre direitos e deveres, reconhecendo a diversidade da juventude brasileira e possibilitando ações afirmativas no campo e na cidade para as juventudes.

A constituição do jovem como sujeito de direito é resultado de um processo social de luta que mobilizou as juventudes e diversos sujeitos sociais para organizar espaços de reivindicação e proposituras, legitimando um marco legal que respalda a existência do grupo geracional e as várias ações no sentido da efetivação de políticas públicas voltadas para as juventudes. Deste modo, no século XXI ocorreu uma ruptura com a concepção e o trato destinado às juventudes nas décadas anteriores, onde a imagem da juventude esteve distorcida por conta de posturas políticas que trataram os jovens como socialmente “invisíveis”, “semi-invisíveis”, ou como ameaça à integridade social (ABRAMO, 1997). A sociedade passou a conviver com os jovens como ator social fortalecido e empoderado, que exerce papéis importantes desempenhando ações combativas e propositivas; e os estudos contemporâneos deram ênfase ao potencial transformador da juventude por meio da ação dos grupos juvenis que se instituíram para a efetiva participação cidadã dos jovens na esfera pública.

---

<sup>13</sup> No ano de 2010 ocorreu a inserção do termo JOVEM na Constituição Federal.

As aproximações da realidade dos jovens em vários contextos aconteceram por conta da realização de estudos mais aprofundados acerca de sua condição social, que esboçaram o perfil da juventude brasileira nos primeiros anos da década de 2000. Podemos indicar algumas das principais pesquisas da temática no Brasil como a pesquisa sobre o *Perfil da Juventude Brasileira*, que teve como foco os interesses e as preocupações dos jovens; a pesquisa *Juventudes Brasileiras*, realizada pela UNESCO, teve o mesmo objetivo; *Juventudes sul-americanas: diálogos para a construção da democracia regional*, pesquisa realizada pelo Ibase e o Instituto Pólis. Para fechar o ciclo das informações que impulsionaram reflexões e ações com/para a juventude, a *Agenda Juventude Brasil* realizou em 2013 a pesquisa que buscou comparar e indicar tendências a partir do resultado das pesquisas realizadas, ponderando as diferenças e as temáticas<sup>14</sup> referentes à condição juvenil no país.

Assim, o quadro geral da condição social dos jovens foi configurado, e vem fomentando outros estudos que mostram os avanços, dilemas, especificidades, diferenças, das juventudes na contemporaneidade. Houve o reconhecimento das experiências juvenis como expressão de aspectos constituintes de dimensões antes inexploradas de sua condição social como: gênero, sexualidade, raça e etnia, religiosidade e espiritualidade, entre outros. Com isso, levou-se em conta não só a condição biológica e cultural que constitui a juventude como categoria social, mas outros elementos constituintes de sua representação e a complexidade do tema, como advertimos.

No processo de definição da categoria juventude, tanto no campo político como no científico a existência de um tempo de ser jovem tem sido legitimada, indicando a relevância em buscar compreender o significado de suas práticas no campo e suas vivências, a partir da diversidade, inserção, contextos e das mudanças sociais em curso.

### **3.2 Traços da Juventude Rural**

Daremos início a esta seção destacando o abandono do campo como traço no contexto da juventude no campo. O abandono tem constitui um processo de desterritorialização<sup>15</sup> que atinge as vivências da parcela jovem da população das localidades rurais, uma vez que os jovens se encontram mais vulneráveis aos impactos da precariedade social nessa realidade. Acentuada com o endividamento com os bancos, baixos preços dos produtos agrícolas, fim

---

<sup>14</sup> Educação, trabalho, saúde (envolvendo os temas drogas e sexualidade), cultura e lazer, participação política e violência estiveram representados em blocos temáticos para todo o território nacional nessa pesquisa, segundo Novaes e Venturi (2013).

<sup>15</sup> Ver: RIBEIRO, 2015.

dos subsídios agrícolas e a aplicação de políticas neoliberais no campo e a difusão da perspectiva de produção através do agronegócio, como declara e Taffarel *et al.* (2015); a precariedade das condições de vida no campo produzem uma realidade de pobreza e exclusão, violência e criminalidade, que tem impulsionado deslocamentos, motivando muitos jovens para “fugir”, migrar para lugares que lhes “ofereçam” oportunidades de melhores condições.

De acordo com Van Oosterhout (2014), nos períodos de 1940 e 1950 com o crescimento urbano, a motivação para a migração era para atender à reprodução da unidade familiar, constituindo para os jovens uma disposição de migrar para estudar ou para manter a família no campo. Assim, a migração no campo é um fenômeno que ganhou um lugar de destaque nos estudos acerca das juventudes, afirmando a função que desempenha no sentido de assegurar a sobrevivência de famílias nas áreas rurais, estigmatizadas por conta da precariedade social a que estavam submetidas.

As migrações se distinguem nos deslocamentos entre campo-cidade-campo, reforçando a concepção da migração como prática cultural, historicamente constituída, com dupla função: fugir dos conflitos familiares e, estrategicamente, garantir a sobrevivência. Saturnino (2007) apresenta um “novo contorno, novo significado” para as migrações dos jovens, ao observar que potencializam seus projetos de vida com autonomia e emancipação pessoal, direcionando-os ao trabalho e ao acesso à escolarização. A migração pode ser considerada como motivadora de buscas, impactando na criação de diferentes percursos que constituem para uma relação com a vida no campo, com uma perspectiva nova ou diferente do que está naturalizado para as juventudes. Portanto, existem deslocamentos que estabelecem para alguns jovens um modo de vida que os desenraiza, e para outros a oportunidade de que mesmo deslocando-se, manter uma relação próxima com a vida no campo, e até mesmo voltar, pois mantem-se um sentimento de pertença.

De forma breve caracterizamos o fenômeno da migração no campo a partir da contribuição dos autores com quem dialogamos da seguinte forma: a) configura-se como estratégia para as populações do campo; b) ameaça para as experiências de ativismo juvenil com a saída dos jovens; c) concebe aos que dela se valem o “direito ao trânsito” entre distintos projetos; d) possibilita em alguns casos uma relação de continuidade da vida nesse espaço, assim como a promoção do desenvolvimento sustentável.

Na atual conjuntura outros indicadores além da migração despontam para visibilizar a condição social dos jovens no campo, como no caso das juventudes que têm se constituído como sujeito atuante nos territórios, em meio às consequências da negação do acesso à terra e de sua função social, dos retrocessos no processo de Reforma Agrária, falta de investimentos

em políticas públicas econômicas e sociais, e a falta de universalização da educação em todos os níveis. O conjunto dessas dificuldades motivam os enfrentamentos das juventudes e ressaltam a importância da sua participação nos espaços públicos, e das práticas juvenis<sup>16</sup> que revelam suas potencialidades no sentido de promover a continuidade das vivências no campo e a desconstrução da ideia das migrações como único projeto de vida, visão de futuro, previsíveis para as juventudes nesse contexto.

A existência dessa juventude como categoria socialmente construída, é fluida, imprecisa, transitória, variável e heterogênea, como abordam Carneiro (2005), Novaes (2015), Castro (2015), entre outros, levando em consideração que:

[...] toda sociedade constrói representações sociais e atribui determinados valores à juventude a partir de um recorte geracional. Ao mesmo tempo, não desvincula isso das especificidades de cada situação social vivida a partir dos condicionantes de classe, gênero, pertencimento étnico-racial, etc. (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 19).

As relações que os jovens estabelecem, suas inserções em espaços diversos, desafiam-nos a empregar uma abordagem que supera a bibliografia limitada acerca do rico universo sociocultural das expressões e evocações da juventude no campo, bem como sua caracterização como “tema costumeiramente secundarizado”, como apontam os autores. Diante disso, não podemos deixar de apontar que os jovens se lançam em experiências que contribuem para a construção de uma identidade enraizada no lugar de sua existência, com sentimentos de afirmação, autoafirmação, pertencimento, buscando superar a invisibilidade que em parte envolve a condição juvenil no campo e o não reconhecimento de seu papel com práticas possíveis, caracterizadas na resistência e protagonismo. Analisar suas práticas possibilita aprofundar o debate sobre o ambiente rural e ruralidades; o acesso à terra, ao crédito, aos direitos sociais básicos como educação, emprego, cultura e bens e serviços.

Isto tem indicado que mesmo com as incertezas de seu tempo e de sua condição, os jovens têm transformado as relações no campo com consciência de seu papel social e político. Ao descortinar a realidade, as singularidades e particularidades de sua formação são reveladas, fazendo com que os reconheçamos como copartícipe na composição dessa realidade. Leão e Antunes-Rocha (2015), ao abordarem a experiências juvenis como fenômeno constituído de relações sociais, dimensões simbólicas e culturais em situações

---

<sup>16</sup> Ver: MARQUES, 2006.

materiais, evidenciam a existência de um ator em potencial, ponderando a relevância dessas experiências, suas contradições e estratégias, e a necessidade de compreendê-las.

Os sentidos das experiências são produzidos com o entendimento de que os jovens são atores em um contexto específico; sua condição juvenil representa uma posição; e, que sua situação representa os percursos dessa condição. O resultado disso é que as juventudes assumem seu lugar social, histórico, e revelam novos contornos na realidade no campo, com uma nova dinâmica das relações sociais e das expectativas que os jovens têm projetado ou que se projetam em relação a eles. Por conta disso, são fundamentais para os jovens processos de interação e socialização, que dão forma aos seus projetos, especialmente projetos profissionais, como mostra Weisheimer (2015).

As mudanças sociais e culturais como “[...] redefinições de valores culturais no espaço rural” (STOPASOLAS, 2006, p. 43), afetam particularmente os jovens que buscam construir uma identidade social. Por isso, a consciência sociopolítica forjada em processos educativos emancipadores que vivenciam, beneficiam o reconhecimento de uma condição juvenil no campo e revelam os desafios e enfrentamentos dos jovens, cooperando para que seu futuro seja projetado com superação dos limites que lhes são “impostos”. O reconhecimento de sua condição como sujeito de direito; direito à terra como agricultores, à participação, ao trabalho, ao consumo, e às políticas públicas que qualifiquem suas vidas, aperfeiçoa entre os sujeitos no campo e os que estão atuando nele, o debate acerca da Reforma Agrária com o fortalecimento da agricultura familiar e da agroecologia, e também expõe “[...] as conquistas e os desafios atuais da democracia brasileira” (NOVAES, 2011, p. 366).

### 3.2.1 A condição juvenil no campo

A condição para os jovens no campo é que precisam se relacionar de forma proativa para serem reconhecidos e se integrarem à vida social. A literatura acerca do tema aponta a família, a escolarização e o trabalho, como alguns dos principais caminhos para as projeções dos jovens nesse sentido, assim como para criar possibilidades de convivência, como vimos discutindo, e para a reflexão desses elementos que contribuem com a compreensão da condição das juventudes no campo.

Assim, a família ocupa um lugar importante no estabelecimento de relações afetivas, orgânicas, que servem como um suporte do qual os jovens não podem deixar de recorrer. Por conta do que se estruturou em torno da família rural, alguns autores como Van Oosterhout (2014), a tratam como unidade familiar, representando um conjunto de ações específicas que

são empreendidas por seus membros, cuja organização e posição social é visivelmente percebida com os “núcleos” que dão sustentabilidade a projetos coletivos e individuais, e aos arranjos e rearranjos das relações nesse espaço. Reconhece e é reconhecida como tal, a família enraizada e vigorada por laços interativos na produção e nas sociabilidades, o que torna possível a criação e renovação de relações no cotidiano dos jovens com os outros sujeitos.

São nas pequenas propriedades rurais, onde a produção atende às necessidades do grupo familiar para a subsistência, os jovens desempenham funções que os tornam indispensáveis como membro ativo do trabalho com a agricultura, na produção ou ajudando no plantio, no cuidado com os animais e com a família. É comum que essas atividades sejam designadas pelos membros mais velhos da família, porém, alguns jovens podem desempenhar atividades para outras famílias como forma de ocupação remunerada durante os períodos de plantio, por exemplo, como vimos nos assentamentos rurais considerados neste estudo. Consequentemente, a unidade familiar tem representado um lugar de experiências válidas para os jovens, seja pelo suporte emocional e material que lhe oferece ou pela perspectiva de relacionar suas projeções a dinâmica social.

Quanto mais precárias forem as condições desse trabalho, mais as famílias e também os jovens aspiraram por mudanças recompõem diversos aspectos da vida no campo, concedendo-lhes condições mais dignas de vida através do trabalho. É desse modo que a família se põe como provedora de pertencimento e afirmação, garantindo permanência e renovação de laços vivenciados, especialmente, pelas novas gerações que experimentam com vigor os impactos das mudanças. Por conta disso, a relação ou a consideração do trabalho na agricultura, da atividade produtiva, estará de alguma maneira presente nas trajetórias dessa juventude.

Na atividade laboral visualizamos com precisão relações hierárquicas regadas de afetividades, mas que, além disso, expressam os conflitos geracionais que incluem, além das relações familiares, as relações com outros sujeitos em espaços diversos, reafirmando posições sociais estabelecidas e ajustadas por critérios etários, com a imagem dos jovens marcada ainda com desconfiança e temor em relação ao saber fazer na produção.

Ao buscar complementar a renda familiar em ocupações externas em outros contextos, os jovens agrega a família em torno de suas inserções, tendo que lidar muitas vezes com as dificuldades de um emprego precário distante do cotidiano no campo. Esse quadro se agrava ainda mais com os desafios impostos com a reconfiguração do trabalho e as mudanças sinalizadas para o setor agrícola com a intensificação do uso de tecnologias na produção, que

precisam ser entendidas pelas juventudes para que não aumente mais sua exclusão do mercado de trabalho.

Para Guimarães (2004), os jovens compreendem as condições possíveis para sua inserção no mercado com o “fim da centralidade do trabalho e da equiparação entre trabalho e emprego”, sendo considerados como precursores na transformação simbólica do trabalho, “objetivamente disforme e com um valor subjetivamente periférico”. A categoria trabalho, portanto, se encontra presente no imaginário juvenil, arraigada às relações que se estabelecem nas dimensões da realidade no campo.

Para assegurar os percursos no mercado de trabalho, os jovens têm optado e valorizado os caminhos que são delineados por processos educativos diversos. O perfil traçado da juventude brasileira resguarda um lugar para as questões de trabalho e da educação, e relacionando a conquista do trabalho ao acesso à escola. Por este motivo, a educação ganha importância como direito que representa o foco principal para a implantação de políticas públicas de educação no Brasil nas últimas décadas, tornando-se um motivador das lutas das juventudes, debatidos e tratados na esfera pública. A efetivação desse direito deve considerar o contexto em que os jovens estão inseridos, valorizar as experiências das juventudes, para uma relação diferenciada da educação formal no campo, que possa direcionar os jovens para o mercado de trabalho, sem deixar de estar aliada a uma educação para a vida no sentido do que fundamenta os processos educativos de formação humana, política e produtiva.

A expectativa educativa para as juventudes no campo, ao destacar essa relação, atenderá à perspectiva do enfrentamento das dificuldades por meio da execução de práticas inovadoras e participativas que se constituem como alternativas válidas nesse contexto. Daí, os jovens podem projetar um futuro e descaracterizar sua invisibilidade com o reconhecimento de uma identidade comprometida com seu contexto histórico, ou seja, identidade camponesa, e sua existência como ator social (SILVA, J., 2011); compondo trajetórias que dialogam com sua realidade e estão orientadas para atitudes autônomas diante dos desafios que têm encontrado, como enfatizamos ao longo desta tese.

Os processos educativos “[...] geram saberes que não apenas ajudam essas pessoas e grupos a viver, mas também são importantes para a recriação da sociedade” (STRECK, 2013, p. 361), levando em conta o campo como espaço educativo e contribuindo com a formação de uma consciência que motiva a busca dos sujeitos para ser mais como seres inacabados, e por estarem comprometidos como agentes de transformação. É dessa maneira que a consciência constitui um momento para o exercício da reflexão crítica, política, das estruturas sociais,

favorecendo o autoconhecimento, o sentido à cidadania e a reivindicação em torno de direitos essenciais, como mostram Araújo e Silva (2011).

A consciência da condição social tem feito com que os jovens tenham uma atuação em seus contextos, como resultado visivelmente comprovado do que as experiências nos processos educativos lhes têm proporcionado, como os saberes que lhes permite conviver com a diferença e identificar o lugar histórico da juventude. Jovcheiavitch (2011) aborda os saberes como representação de mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos, sendo constituídos no conjunto de práticas, relações e contextos concretos, compondo a realidade. Em um cotidiano de conflitos e contradições, o saber pode favorecer enfrentamentos, resistências, caracterizados com a comunicação, o diálogo, a diversidade e a convivência entre diferentes saberes que resultam em visões de mundo, modos de viver a cotidianidade e de produzir novidade, transformação.

Os saberes fazem com que os jovens vivam suas experiências com bastante vitalidade em territórios que dão visibilidade ao seu protagonismo, como forma de reconhecer sua condição social e criar caminhos e estratégias para que haja incidência nas várias dimensões da vida por meio de sua organização. Dessa forma, não há como falar da condição juvenil no campo sem compreender as experiências e a atuação daqueles que estão se formando, sendo mais, sendo novo, esperando, transformando sua realidade.

### 3.2.2 Protagonismo juvenil e suas significações

A organização dos grupos populares para a participação assegura que interesses historicamente invisíveis nos processos de decisão sejam apresentados e disputados em um palco de poderes legitimados pela representação. As relações, mesmo sendo conflituosas, não podem dispensar o diálogo, a negociação, para garantir a governabilidade<sup>17</sup>, e favorecer o direito e a consolidação de um ator social fortificado.

Ressaltamos que as análises sobre a ação das juventudes no Brasil e no mundo consideram que os jovens não devem ser tomados a partir da referência da apatia política dos jovens. A atuação das juventudes em vários contextos certifica sua relevância social, política, e, conseqüentemente, histórica, bem como a urgência do debate público acerca de suas demandas, confirmando a juventude como grupo geracional, e constituindo a participação de

---

<sup>17</sup> O termo *governabilidade* se refere às condições institucionais de legitimidade das ações de governo.

grupos juvenis na esfera pública, com ações propositivas nas instâncias governamentais deliberativas das políticas públicas (RODRIGUES, 2010).

A organização política desses grupos instituiu novas dinâmicas para a ação coletiva dos jovens, fortalecendo movimentos e organizações, reafirmando sua condição de sujeitos sociais históricos. Portanto, influenciaram as estruturas de socialização e associativismo, nas formas de organização popular e na criação de novos espaços públicos a partir das iniciativas de democratização da esfera pública, como ressaltam Benevides (2002) e Sampaio (2005).

Essa dinâmica em torno da atuação das juventudes ocorre com o surgimento dos novos movimentos sociais que incluíram questões das juventudes, que passaram a ocupar posição de sujeitos centrais do campo político e cultural, desenvolvendo ações em direção à conquista de direitos (PALUDO, 2001). Organizados em torno da pluralidade das relações e identidades sociais, garantem as individualidades, particularidades das juventudes a partir de suas posições, discursos e bandeiras de luta.

Ao invés de encarar o sujeito como uma fonte que forneceria um significado ao mundo, vemos cada posição de sujeito ocupando locais diferentes no interior de uma estrutura. A esta estrutura ou conjunto de posições diferenciadas, damos o nome de discurso. [...] Torna-se, portanto impossível falar-se do agente social como se estivéssemos lidando com uma entidade unificada e homogênea. Ao invés, devemos abordar o agente social como uma pluralidade, dependendo das várias posições de sujeitos, através das quais, o indivíduo é constituído, no âmbito de várias formações discursivas (LACLAU, 1986, p. 43).

A organização das juventudes anunciam ações de resistência, negando o conformismo, a apatia política e a inércia dos grupos juvenis perante quadros de desigualdades sociais. Baquero (2004) traz para esta reflexão o “mal-estar dos jovens” perante demandas não atendidas como indicador de um comportamento social politicamente apático, por conta da sua ausência por décadas dos espaços políticos, naturalizando as dificuldades que encontram para participar de forma direta como sua responsabilidade. Com isso, aproximamo-nos da perspectiva que desconstrói a noção produzida de que gerações de jovens podem ser representadas apenas uniformes, estáticas, para compreender o que têm feito para “ser mais”.

Observamos que diversas questões têm estimulado diversas ações unificadas e combativas dos jovens no campo, como o meio ambiente e a violência. A questão do meio ambiente tem mobilizado muitas práticas, que podem impactar, em longo prazo, toda a sociedade, criando uma dimensão cultural e cidadã em torno da temática; com a juventude desempenhando seu protagonismo na discussão de um projeto sustentável, com equidade e

justiça social no campo, para combater os rebatimentos da economia neoliberal. Quanto à violência, é notória a urgência do debate público sobre este tema, com a mesma expectativa de superação dos índices crescentes de violência e criminalidade nas áreas rurais.

Esmeraldo (2013) afirma que com o despontar das juventudes, o protagonismo se define como força social e política no cenário sociopolítico, para que os jovens sejam “desocultados” para que construam histórias e (res)signifiquem a resistência histórica no campo. Protagonismo marcado pelo empoderamento de sua condição de sujeitos de direito, com participação em processos de decisão e compreensão dos princípios democráticos aprendidos e vivenciados na estreita relação educação-contextos. Um protagonismo que os sujeitos desenvolvem nos territórios com um sentido diferenciado, com um caráter construtivo, libertador, caracterizando como processo que resulta na partilha de responsabilidade, que fortalece os jovens como ator social para apontar as mudanças possíveis.

O protagonismo não se dará sem uma participação qualificada e sem diálogo, para que a denúncia possa se transformar em anúncio de algo que se aprende com a prática para se construir e viver coletivamente, pois todos se beneficiam com os aprendizados da participação e a dinamização das relações.

Entendemos participação como um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e agregando novos valores e uma cultura política nova (GOHN, 2005, p. 30).

Na prática, a participação pode ser reconhecida na capacidade de avaliar, de se relacionar, de estabelecer consensos em torno de interesses aparentemente divergentes, o que significa, pensar o campo, seus sujeitos, seus conflitos, a partir da noção de democracia nas sociedades modernas onde não só aspectos políticos e econômicos nessa realidade sejam avaliados, mas também processos sociais, para que assim ocorra a garantia das liberdades democráticas.

[...] democracia, fundamentalmente, significa justiça social- pão, teto e saúde para todos; significa todos terem liberdade de informação, organização e participação de exercer a crítica ao capitalismo e buscarem alternativas - sendo básica a gestação e o fortalecimento de um autêntico poder popular, significa a extensão dos direitos democráticos e a produção dos sujeitos capazes de exercê-los; significa, enfim, uma forma de vida (WANDERLEY, 1980, p. 67).

É assim que a democracia forja os sentidos da cidadania, assegurando aos jovens experimentarem a cidadania na prática por meio da condição de sujeitos de direito, tendo assim oportunidades para participarem cada vez mais nas discussões de questões comuns que influenciam suas vidas e a coletividade.

O envolvimento das juventudes com os movimentos sociais favoreceu a noção acerca de sua cidadania e, conseqüentemente, sua presença nos espaços públicos de decisão ressaltou sua demanda por reconhecimento político. Nos movimentos sociais as ações coletivas orientam a solidariedade entre os sujeitos, explicitam conflitos e as condições sociais dos grupos, delimitando espaços de luta e o processo de formação das identidades individuais e identidades coletivas, de acordo com Melluci (2001). O destaque é que com isso há o aperfeiçoamento das relações, a fim de consolidar, com o protagonismo juvenil, o aprimorar as ações e medidas para assistir as juventudes. Assim, ao vivenciarem os impasses em relação às possibilidades de permanência ou não no campo, os jovens têm oportunidade de construir na experiência da luta social uma identidade que articula aspectos culturais e de classe social, de acordo com Thompson (1998).

Um desafio que os movimentos sociais buscam superar por conta de sua gênese no social, é a falta de reconhecimento, por parte dos diversos agentes políticos, da participação das juventudes para fortalecer o modelo de democracia participativa, uma vez que os jovens com seu protagonismo assumem posturas autônomas e instituem experiências que humanizam os sujeitos através de diálogos (SOUZA, P., 2011). Por isso, as experiências educativas que destacamos vão neste sentido, porquanto se constituem com processos formativos onde os jovens no campo compreendem e vivem seu protagonismo.

Do encontro fértil da educação com a juventude, observamos a materialização de práticas emancipadoras, cuja democracia é representada como valor cultural presente no cotidiano, que transforma relações, pois está fundamentado na partilha de poder. No tópico a seguir abordaremos os nexos da relação educação com a juventude, apresentando os princípios norteadores da prática educativa e os rebatimentos para a juventude no campo.

### **3.3 Juventude e educação: impasses e avanços na relação**

O modelo de educação que se instituiu na segunda metade do século XX se consolidou com a explosão demográfica mundial, os imperativos da criação de polos de desenvolvimento, na década de 1970, e sua eminente expansão diante da demanda

apresentada pelas populações dos países em desenvolvimento. Isto fez com que fosse colocada em evidência a necessidade de potencializar, por meio da educação, a população jovem desses países, para que estivesse engajada com a perspectiva de desenvolvimento econômico e social vigente; conseqüentemente, a escolarização dos jovens representava a garantia de uma formação que corroborava com essa perspectiva (FAURE, 1972).

A Constituição Federal de 1988 no Brasil legitimou a educação como um direito social fundamental, público e subjetivo; portanto, legalmente reconhecido para validar as ações dos governos na arena das políticas públicas. Como direito público ou serviço e bem público, dependerá da concepção política que lançará sobre ela um discurso interpretativo para assegurar a execução de medidas necessárias para a universalização desse direito (ARAÚJO; CASSINI, 2017). Com isso, o significado legal atribuído à educação pôde ser desvinculado da ideia de privilégio, de benefício concedido, afirmando-a como direito que outorga ao Estado o papel de promover educação pública com um olhar cuidadoso e compromissado para a escola, uma vez que ela representa um elo entre a sociedade e o Estado (TEIXEIRA, 2009).

Todavia, o marco legal que se formou em torno dessa representação, não impediu que as problemáticas da educação escolar fossem experimentadas pelas juventudes. Na análise no contexto de política neoliberal, instalada nas últimas décadas do século XX, que o Estado deixou de assegurar, em certa medida, a educação pública de qualidade, reduzindo gradativamente os investimentos para o setor público e subsidiando o setor privado para investir na educação, que foi transformada em um produto de consumo, desqualificando a política pública de educação. Agravaram-se os problemas causados com a falta de investimentos, que compromete a manutenção e a qualidade da educação; de uma proposta político-pedagógica viável à realidade dos educandos; e, de formação para a atuação profissional.

Dados da Agência do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Notícias, sobre Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), divulgados no final do primeiro semestre de 2019, apontaram que metade da população brasileira com vinte e cinco anos de idade ou mais não concluiu o ensino médio, e só no estado da Bahia, que apresentou o segundo pior resultado, 44,6% dos estudantes entre 15 e 17 anos não chegaram ao ensino médio. A busca por emprego/ocupação é para os jovens um dos principais motivos para o abandono da escola, que se encontram diante de condições sociais desfavoráveis para viverem sua condição de estudantes. Os resultados da pesquisa ainda apontaram que mesmo com avanços nos indicadores de educação, desigualdades regionais e nacionais persistem,

configurando um quadro em números de 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever.

Observamos que o caráter privado e centralizador do Estado influenciam na concepção de educação, de forma que as juventudes precisam, constantemente, demarcar seu papel como ator social, resistindo ao que vêm ocorrendo na educação básica. A concepção de educação predominante no ambiente escolar valoriza a transmissão de conhecimentos sistematizados, culturalmente acumulados, em detrimento de práticas mais dialógicas, representando uma visão distorcida da educação, segundo Freire (1987), que a caracteriza como uma educação bancária, na qual o conhecimento é doação e não construção, fazendo com que o professor deposite conteúdos nos alunos que assumem uma postura passiva no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, na atual conjuntura, a implantação do novo modelo de ensino médio, a regulamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a instituição no estado da Paraíba de um modelo de educação integral para escola de ensino médio com a Escola Cidadã Integral – (ECI), são exemplos dos enfrentamentos das juventudes no contexto da educação, para não causar prejuízos ao exercício da cidadania dos jovens que estão na escola.

Como espaço homogeneizador, a escola tende a ocultar as diferenças culturais e a valorizar o capital cultural que promove uma cultura em detrimento de outras, enfatizando relações sociais de diferenciação, e a necessidade de construir práticas educativas para evidenciar as diferenças culturais (BOURDIEU, 2003). A escola “[...] sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161). É necessário, por isso, construir pedagogias onde a diferença e o multiculturalismo possam ser tratados, (res)significando o processo de ensino e aprendizagem, diminuindo as distâncias entre a escola e as vivências dos alunos.

O caráter institucional da educação fez com que a cultura escolar se posicionasse contrária à cultura juvenil, marcando o descompasso entre ser jovem e ser adulto, realçando uma cultura adultocrata, colocando-se como superior, seletiva, e caracterizada por rituais, como aborda Abramoway (2015). As juventudes passaram a ser vistos sob um padrão homogêneo, em virtude da tentativa de adequá-las, independente de seu contexto social, às funções instituídas para o alunado.

Nos últimos anos um forte apelo de várias instituições para promover a valorização da educação escolar através da qualidade do ensino público. Uma campanha publicitária com o *slogan*: “Não sou o que sou apesar da escola pública, sou por causa da escola pública. Todo

mundo é público da escola pública”, exibida nos meios de comunicação no ano de 2019, por exemplo, destacou o sucesso dos projetos de vida de pessoas que passaram pela escola pública como resultado do que ela representou em seu processo de formação. Nesse caso, ao mesmo tempo em que se reafirma a função social da escola e sua relação com o desenvolvimento do projeto de sociedade em vigor, um sinal é ativado para a necessidade de mudanças das práticas pedagógicas, a fim de que seja entendida por toda a sociedade também como um espaço democrático.

A conquista de alguns direitos no Brasil está marcada por práticas clientelistas e paternalistas na relação do Estado com os cidadãos, que os descaracteriza e favorecendo uma cultura política sem participação, desvirtuada dos princípios democráticos. Assim, o direito à educação no campo é uma conquista e não pode ser tratado como “dádiva” para não negar as lutas históricas dos povos do campo por educação.

As juventudes no campo sofrem com as consequências de uma escolarização precária, com a falta de formação específica para potencializar as experiências que vêm desenvolvendo. Isto vem se caracterizando como obstáculos que ameaçam suas expectativas, projeções e, conseqüentemente, a construção de trajetórias diferenciadas, porque para as famílias a educação dos filhos representa uma aposta de futuro melhor e novos horizontes de vida, e por conta disso criam, segundo Arenhaldt (2013), uma “rede de apoio e amparo” válida, para que as projeções feitas sejam aprimoradas com a inserção dos seus filhos na escola, constituindo um incentivo ao engajamento dos jovens, estabelecendo meios para que ultrapassem as condições adversas da educação.

A modernização do trabalho no campo e o prolongamento do tempo de escolarização demandam a garantia de condições para a permanência dos jovens nas instituições escolares, a exemplo do ensino superior (SANTOS, R., 2017; NOVAES; VENTURI, 2013). Contudo, para alguns jovens a falta de condições para o acesso e permanência, tem sido um indicador de desvantagens quando não podem se beneficiar dela para elaborarem suas projeções, para conquistar o trabalho. Comparados aos jovens que vivem em áreas urbanas, esses jovens com uma educação precária, muitas vezes se submetem a ocupações sem nenhuma garantia, comprometendo a sobrevivência da unidade familiar e seu protagonismo nas lutas do campo. Enquanto os primeiros, tendo acesso à educação escolar com mais qualidade, podem usufruir de suas vantagens; já em relação ao emprego, correm o mesmo risco de serem submetidos ao emprego com as mínimas garantias dos direitos.

É preciso destacar que a realidade da educação pública tornou-se mais preocupante em 2020, com a eclosão da pandemia da Covid-19, que relevaram o quadro dos problemas

estruturais que acentuam as desigualdades na educação, colocando à margem as populações menos favorecidas e segregadas por diferenças de classe, regionais, entre outros. É o caos dos jovens no campo que tiveram de conviver com condições ainda mais desfavoráveis de acesso e permanência na escola. Isto ressaltou a demanda por uma escola popular, representada como espaço reflexivo que pode agrupar várias perspectivas para dinamizar pedagogias humanizadoras e se fazer lugar para as juventudes, compreendendo a realidade social dos jovens, buscando prolongar o processo educativo para fora do padrão normativo e também para fora da escola, incluindo as práticas da juventude, sua cultura, suas vivências e experiências, que são cada vez mais diversas.

A educação para as juventudes no campo deve contribuir também para uma formação que conscientize para que sejam apresentadas ações propositivas para superar os impasses e avançar no sentido da mudança social. Nisso, a escola exerce uma função importante quando tem seu lugar e papel redefinidos nas experiências dos grupos, tornando o acesso à educação estratégico para instituir mudanças em seu modo de vida. Com os aprendizados contextualizados, garante-se uma formação integrada à sua realidade, onde são incluídas no espaço escolar as experiências juvenis em outros espaços, para superar algumas das dificuldades na trajetória escolar dos jovens.

Furtado (2009), ao aborda a relação dos jovens com a educação – no caso do ensino da Educação de Jovens e Adultos/ EJA –, destaca sua atuação participativa e envolvida com o desenvolvimento de sua comunidade, tendo em vista encontrar-se em um nível de consciência de seus direitos e deveres que lhe proporciona vivenciar sua cidadania como atores sociais.

Os/as jovens do campo residiam em áreas de assentamento e participavam, com seus familiares, de movimentos na luta pela terra, sendo sujeitos atuantes, participativos no estímulo para ações voltadas para o desenvolvimento da própria comunidade, o que contribui para uma relação de maior sociabilidade e de compreensão política. Em suas atitudes, percebíamos uma postura de mais consciência dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Já os jovens da cidade, em situação de risco, que frequentavam a ONG, apresentavam-se mais vulneráveis à própria situação social, porquanto vinham de famílias desestruturadas, e o único estímulo de participação social que recebiam era na ONG, onde desenvolviam atividades de leitura e de escrita, artes, informática e formação humana. Essa pouca participação era percebida nas próprias atividades que eram desenvolvidas, diferentemente dos/as jovens do campo (FURTADO, 2009, p. 41-42).

A escola, como espaço de formação, é importante para que as potencialidades dos jovens sejam evidenciadas com sua participação nas decisões que procuram a melhoria do ambiente escolar. É dessa forma que sua relação com educação deve avançar no sentido de

valorizar as experiências escolares e os avanços da proposta pedagógica, metodologias, no sentido da negação da representação do campo como lugar do atraso, da pobreza, do fracasso, da migração, com a consideração da diversidade, das possibilidades, dos jovens como ator social.

Dessa forma, no contexto das juventudes no campo, o interesse pela educação consolida mudanças profundas no cenário educacional, direcionando caminhos para que haja articulação da escola com as experiências formativas que ocorrem além de seus muros, criando elos entre as comunidades, grupos e pessoas, com eficaz carga de representatividade e de significados. Repensada como parte das vivências nos territórios e lugar das juventudes, na escola desbravam-se novos campos para a interação e mediação de saberes coletivos socializáveis, de acordo com Severino Silva (2014).

Torna-se pertinente abordar na seção seguinte os aspectos que consolidam a relação dos jovens com a concepção de educação libertadora e emancipadora presentes nos processos educativos, compreendendo os aprendizados que se estabelece em espaços e tempos diversos com os processos.

### 3.3.1 Processos formativos dos jovens no campo

Nesta seção, advertimos acerca da necessidade de que os processos formativos dos jovens no campo sejam diferenciados e que se oponham ao que foi instituído na realidade educacional nesse contexto, com uma concepção distante do contexto social dos educandos, que acentua ainda mais as desigualdades sociais nesse contexto, e inviabiliza oportunidades de ascensão dos jovens através de práticas emancipatórias.

Ao se envolverem com esses processos, os jovens asseguram que as experiências escolares não sejam a principal fonte para suas projeções de vida, sendo necessário valorizar a busca por outras experiências que vão além da escolarização, para além da escola, voltada para a vida, e que possam repercutir de maneira positiva em suas vidas, principalmente, para os que têm menos acesso à educação escolar de qualidade (ARROYO, 2001; VAN OOSTERHOUT, 2014).

Voltados para uma formação humana, política e produtiva, com princípios éticos, políticos, os processos que destacados neste estudo valorizam os diversos saberes e a mudança da realidade dos educandos e com a propagação de práticas produtivas sustentáveis orientadas na perspectiva agroecológica. Uma concepção de educação humanizada, para a vida, emancipadora, fundamenta os processos, e contribui para que novos saberes sejam

elaborados com as práticas que fomenta entre as juventudes, e vislumbrando um mundo mais justo, com equidade social. O potencial transformador dessa concepção liberta, nega a neutralidade da educação, politizando e contextualizando a aprendizagem para que contribua com o desenvolvimento de posturas autônomas. Os resultados de seu encontro com os jovens podem ser evidenciados no cotidiano, de onde ninguém escapa a educação, dimensões sociais são (res)significadas, constroem-se subjetividades, organiza-se grupos, tendo uma consciência da cidadania ativa para um protagonismo (BRADÃO, 1985).

Diante das disparidades e desajustes causados pelo projeto de desenvolvimento capitalista para a América Latina, essa concepção estabelece um paradigma emancipatório e alternativo com práticas sociais direcionadas para a transformação da sociedade, considerando as experiências populares de participação como processos válidos de aprendizagem que contribuem tanto com o empoderamento dos sujeitos como para a democratização dos espaços públicos, de acordo com Hurtado (2000) e Melo Neto (2004). Colaborando para formar uma sociabilidade alternativa para um novo modelo de produção e de consumo, a concepção sustenta-se no saber popular que emerge da multiplicidade de experiências, que reinventa um paradigma popular para a educação, e que se contrapõe à sociabilidade de mercado, como expõe Calado (2007).

Os princípios político-pedagógicos que a orientam, além do carácter libertador, garantem uma metodologia dialógica e contextualizada, que permite viver a terra, da terra e pela terra, pois estão comprometidos com as classes populares, com a cultura e os saberes dos sujeitos do campo. Logo, diante dos impasses encontrados na realidade das juventudes na atual conjuntura, uma concepção educativa com esse carácter se faz necessária, e por isso é desafiadora (MOLINA; JESUS, 2004).

Quanto aos processos, acontecem nos grupos, no cotidiano, nos territórios, e precisam dialogar com os demais processos educativos que envolvem as juventudes no campo, para produzir sementes que ao seu tempo darão frutos que complementaram a formação que os jovens têm demandado, e que toma como referência uma vinculação com o campo. Como vimos no estudo feito com os jovens dos assentamentos rurais no estado do Rio Grande do Norte, realizado por Jeremias Silva (2011), processos de escolarização, por exemplo, (res)significam a relação com as comunidades a partir do reconhecimento de práticas sociais que podem ser aliadas à educação escolar para ampliar as oportunidades de inserção dessa juventude. Por isso, há a necessidade de perceber e dialogar com os processos educativos, como passo relevante para entender como vêm contribuindo para o fortalecimento da educação no contexto do campo, como mostra Albertina Araújo (2014).

### 3.3.2 Pandemia, pesquisa e o cenário da educação

Podemos afirmar que “a terra parou” com a eclosão da pandemia do novo, fazendo com que a vida fosse sendo retomada com a perspectiva de instituir o “novo normal”. Uma verdadeira crise sanitária se instalou atingindo várias instituições sociais que sofreram as consequências da pandemia com instabilidade nesse período na esfera local e global. Deste modo, faremos uma breve reflexão acerca desse fato nesta seção, pontuando o impacto das medidas tomadas no cenário da educação e os rebatimentos na realização da pesquisa, com a de ajustes no trabalho de campo e reformulação do objeto e sujeitos.

Os números da pandemia serviram para indicar mais do que o aumento na contaminação e mortes causadas pela Covid-19 no Brasil; mostraram o avanço de uma crise financeira, política e sanitária sem precedentes, com o fechamento do comércio, desaceleramento da produção industrial, do consumo; com fortes consequências para a economia e o mundo do trabalho; e, a repercussão no sistema político do agravamento de uma crise institucional que produziu tensões estruturais severas. O aumento do desemprego e da precarização das condições de trabalho colocou em risco a economia e, por conseguinte, a qualidade de vida da população, especialmente as parcelas mais vulneráveis, que passaram a enfrentar as consequências mais cruéis do período, ou seja, o aumento da miséria e da fome no país, fazendo com que o país ainda em 2020 voltasse a compor o mapa mundial da fome, como destacamos anteriormente.

Na tentativa de amenizar a crise, o governo federal anunciou ainda no mês de março desse ano medidas para recuperação econômica e para evitar o fechamento de empresas e demissão de funcionários, injetando quase R\$ 150 bilhões na economia em três meses, antecipando abono salarial do 13º do INSS, segundo informação do *site* economia/uol<sup>18</sup>, publicado em dezessete de março de 2020. No campo de emprego e renda, ações foram garantidas através de Medida Provisória (MP), reduziu a jornada de trabalho e de salário dos trabalhadores (sem intervenção dos sindicatos), e suspensão de contrato de trabalho, permitidas enquanto durou o estado de calamidade pública decretado até o final daquele ano.

A Lei nº 13.982/2020 passou a conceder auxílio emergencial à população carente, com o valor inicial de 600 R\$ nos três primeiros meses, que foi prorrogado para os meses seguintes, sendo retomado no ano de 2021 com outro valor e outros critérios. A MP nº 959/2020, que regularizou os critérios para o recebimento do auxílio, e a Caixa Econômica

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/03/17/governo-medidas-crise-coronavirus-covid-19-economia.htm> Acesso em: 24 de maio 2020.

Federal (CEF) foi instituída como órgão responsável pelo gerenciamento e repasse dos valores para os beneficiários. Entre os beneficiados com o auxílio emergencial estavam pessoas com inscrição no Cadastro de Número de Identificação Social (NIS), trabalhadores autônomos, mulheres chefes de família, mães adolescentes, entre outros.

A medida de isolamento social aplicada constituiu o retraimento dos contatos sociais; cancelamento das atividades com aglomeração e ajuntamento de pessoas; fechamento de serviços secundários de atendimento ao público, ficando apenas os serviços essenciais à disposição; e, em último caso, *lockdown*, com fechamento total dos espaços públicos para circulação de pessoas, rodízio para a circulação de veículos, instalação de barreiras sanitárias nas cidades. Em maio de 2020, com o aumento nos números de contaminados, dezenas de cidades adotaram essa derradeira medida para diminuir os números da contaminação, que só na primeira semana deste mês já passavam de nove mil óbitos, chegando a mais de sessenta mil contaminados no mês de julho em todo o território brasileiro, segundo dados divulgados pelo Ministério da Saúde.

O Brasil esteve durante meses entre os países com os maiores números de casos confirmados, ocupando os primeiros lugares de um triste *ranking* de mortes e contaminação. Populações de Norte a Sul do país conviveram com as consequências assustadoramente mortais do vírus, adotando medidas que retraíram as economias locais, causando forte impacto nos estados e municípios. Só a partir do julho daquele ano os governos locais passaram a aplicar medidas de flexibilização que representavam a retomada gradual de algumas atividades, resguardadas por protocolos sanitários.

Durante a pandemia esteve em questão, em todos os níveis de governo, a impossibilidade de o sistema público de saúde atender à demanda aumentada, sendo inerente o risco do colapso no sistema e, com isso, o aumento também do número de óbitos pela falta de atendimento com a suspensão das cirurgias eletivas. O risco era anunciado pela ausência de leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI); equipamentos adequados, como respiradores, e medicamentos para tratamento dos pacientes de Covid-19. Algumas cidades anunciaram a iminência do colapso na rede pública de saúde, principalmente nas capitais, apelando para a intensificação das medidas de isolamento social, bem como a adesão da população a esta medida para diminuir os índices crescentes de contaminados.

Em janeiro de 2021, o Brasil iniciou a vacinação da população contra o vírus, e com a terceira onda da doença no país, em junho desse ano, mais de quinhentos mil óbitos foram contabilizados.

O contexto da educação pública a partir de 2020 pareceu abrir ainda mais brechas, fraturas, que evidenciam os resultados do movimento de desresponsabilização do Estado com relação à educação pública. Nesse momento o tema polêmico da redução de investimentos públicos na política pública de educação, destaca-se na pauta dos governos, caracterizando um problema crônico que reverbera no acesso e qualidade do ensino público no Brasil. Dados do relatório<sup>19</sup> de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que entre os anos de 2016 e 2018, houve queda de recursos federais na educação em torno de R\$ 10,6 bilhões, que aumentam para R\$ 18,7 bilhões quando corrigidos pela inflação do período. A união respondia por 30,3% dos gastos em 2016, caindo para 28,1% em 2018, e o reflexo disso é o aumento nas contas dos municípios e estados que se viram diante da sentença de assumir ou encerrar programas e ações na área da educação, situação que se agrava ainda mais com a perda de arrecadação na pandemia.

A previsão do fim do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para o final de 2020, deixou os governos ainda mais apreensivos com relação à execução de uma programação para o avanço da educação. Sabendo que os fundos de financiamento representam na história da educação um mecanismo importante para a organização e desenvolvimento de processos, aprofundar o debate sobre a manutenção dos financiamentos, recursos, para instituir medidas eficazes para qualificar a educação pública, continuou sendo um dos desafios enfrentados pelos governos e sociedade civil.

O sistema público de educação passou a demandar ações que pudessem resguardar a função social da escola perante o isolamento e distanciamento social, adotados como a principal medida para conter o contágio pelo novo coronavírus. Dessas ações, uma teve carácter polêmico e acirrou as discussões sobre o tema da Educação à Distância (EAD), do ensino remoto e híbrido nas escolas, tendo em vista alcance dos resultados com a implantação desse modelo num país com desigualdades regionais.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vêm se caracterizar em um recurso importante para o desenvolvimento da educação no Brasil, constituindo mudança no acesso e produção de conhecimento. Pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) apontou que, em 2019, metade da população da zona rural (53%) e das classes sociais D e E (57%), tem acesso à internet. No

---

<sup>19</sup>Ver: BRASIL (2020).

entanto, os recursos tecnológicos, que podem ser potencializados a favor da melhoria da educação, não estão acessíveis com qualidade para todos, fazendo com que uma grande parcela da população, por questões socioeconômicas ou geográficas, não usufruía dos benefícios de seus instrumentos, sendo essencial democratizar o conhecimento para as regiões mais carentes, potencializando esses recursos.

Na arena do debate sobre a incorporação da EAD ao processo de ensino nas escolas públicas, por exemplo, governo e sociedade civil organizada se empenharam para acordar medidas estratégicas para amenizar os danos causados pela suspensão das aulas na primeira onda da pandemia, estabelecendo mudanças com vistas a dar continuidade ao processo educativo no país. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por sua vez, junto aos governos incorporou instrumentos e práticas da EAD, transformando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem onde se evidenciou ainda mais as fragilidades dessa escola para instrumentalizar os recursos tecnológicos a favor da prática educativa. Isso se intensificou mais aos processos que deveriam ser desenvolvidos na escola pública, tendo em vista que, na rede privada algumas práticas pedagógicas nesse sentido já estavam acontecendo e produzindo “bons” resultados. E assim o tema formação docente ganhou ainda mais fôlego com a necessidade de enfrentamento das “novas” demandas da educação ainda marcada por “velhos” ranços do modelo educacional conteudista, impositivo, verticalizado.

Para amenizar os impactos negativos da pandemia na educação, foram feitas mudanças na organização do ensino a partir da carga horária e calendário escolar. Em julho de 2020, a câmara de deputados federais aprovou MP nº 934/20, de 01 de abril, que desobrigou escolas da educação básica e do ensino superior a cumprir duzentos dias letivos efetivos de trabalho escolar, e, especialmente, no caso do ensino médio e ensino superior, ficaram asseguradas oitocentas horas aulas.

O estado da Paraíba declarou Situação de Emergência (Decreto Estadual nº 40.122) em 13 de março de 2020, em consonância com a Portaria nº 188/03/01/20 do Ministério da Saúde (MS) que decretou Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional, de acordo com a declaração da condição de pandemia definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Com isso, diversos setores da sociedade tiveram seu funcionamento alterado pelas medidas empreendidas para combate à contaminação pelo vírus.

As aulas presenciais na rede pública estadual foram suspensas no dia dezoito de março, de acordo com a Normativa 01, publicada pelo governo do estado, que previa a princípio uma antecipação das férias escolares semestrais na rede, como podemos observar nos trechos dessa Normativa:

✓ Determinar a antecipação das férias escolares de toda a rede pública estadual de ensino, para o período de 19/03/2020 até 18/04/2020.

✓ Determinar às redes de ensino municipais e privadas que adotem o mesmo procedimento.

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) também regulamentou através da Portaria PRPG Nº 54, tanto a execução de aulas remotas desde o início da pandemia como resguardou, na *Seção VI* desta portaria, orientações acerca das condições de realização de atividades de pesquisa na pandemia.

Isso mostra a gravidade e urgência das medidas estabelecidas, que alteraram de forma profunda a organização e o funcionamento das instituições e da vida social no estado, cujos prejuízos para o processo educativo escolar foram grandes e de certa maneira irreversíveis, como no caso da desistência escolar, no caso da educação básica.

A gravidade da propagação do vírus na Paraíba apresentou dados da ausência de contaminação, até o mês de junho de 2020, em apenas 06 dos 223 municípios no estado. Nos meses de abril e maio de 2020, aumentou a contaminação entre as populações das cidades do Brejo Paraibano, sendo uma das principais causas para isto os baixos índices de isolamento social e ausência de protocolos de segurança para as atividades nos centros urbanos. Isso está de acordo com o que indicavam as previsões assustadoras acerca do avanço da doença no país a partir da interiorização da contaminação, trazendo consequências drásticas para a saúde pública nos pequenos municípios que não contam com hospitais, equipamentos, equipes qualificadas, entre outras condições para atender os infectados.

No município de Pilões, o primeiro caso de contaminação pela Covid-19 foi divulgado em seis de maio de 2020, fazendo com que o poder público local tomasse medidas mais rigorosas para a contenção do avanço da contaminação no município. Com os registros de casos, a população esteve mais cautelosa e atenta à seriedade da situação, ficando cuidadosos com os perigos da contaminação e com as ações de prevenção e segurança, especialmente, nos ambientes públicos. Entre as ações, destaca-se o fechamento parcial do comércio e o cancelamento da feira livre nesse município, realizada em área pública localizada na parte central da cidade, com grande circulação e aglomeração de pessoas, principalmente, as populações vindas das áreas rurais, que tanto realizam suas atividades de comercialização como de consumo na sede do município e em outros municípios mais próximos na região.

Dessa forma, pensar a realidade de municípios como Pilões diante desse panorama era assustador, uma vez que esse município não conta com uma rede pública de saúde ampla,

apenas unidades básicas de saúde, representando a ameaça de colapso na rede pública de saúde, porquanto casos graves de atendimento ou tratamento são encaminhados para hospitais das cidades vizinhas ou da capital.

Ainda sobre a questão da educação no estado, após o período destinado à antecipação das férias escolares – regulamento com a Normativa 01 –, foi implantado o regime de “educação especial”, orientado pela Portaria nº 418, de quinze de abril de 2020, que estabeleceu diretrizes para a execução de atividades educativas de maneira remota nas escolas da rede de ensino, entre outras diretrizes. A SEECT estruturou conteúdos programáticos em atividades disponibilizadas em videoaulas na *Plataforma Paraíba Educa*, no site do governo do estado; no *Google Classroom*; nas redes sociais; que são acessadas pelos alunos nesses espaços e em materiais impressos distribuídos nas escolas da rede em todo o estado. A metodologia foi aplicada para todas as etapas da Educação Básica, inclusive para as especificidades de todos os ciclos da Educação de Jovens e Adultos.

A SEECT lançou no mês de junho de 2020 a *TV Paraíba Edu* em parceria com a Assembleia Legislativa da Paraíba, para possibilitar maior alcance da programação educativa, tendo em vista que o acesso pela rede não podia ser feito com qualidade por todos os alunos devido aos equipamentos inadequados para o acesso à internet, provocando um déficit ainda maior no período da pandemia. A programação educativa estava prevista para ser disponibilizada nos canais *Rede Legislativa: 40.4* na grande João Pessoa, em outras cidades do interior de estado como Campina Grande e região, os canais disponibilizados são 15.4 e o 14.4. A transmissão dos conteúdos por modalidades de ensino deveria incluir na programação da TV os conteúdos do Programa *Se Liga No Enem*, com vista a dar suporte para a preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), além de programas de estímulo ao protagonismo estudantil e à formação integral.

A legitimação das atividades educativas de maneira remota repercutiu intensamente no funcionamento do trabalho docente, na organização e prática pedagógica, no envolvimento e desempenho dos discentes e na representação da escola junto à comunidade. Perante isto, novas demandas, práticas, métodos e instrumentos, foram criados com o objetivo de possibilitar a continuação do ano letivo.

O governo do estado, por meio da Secretaria de Estado de Juventude, Esporte e Lazer (SEJEL), esteve empenhado para compreender a realidade dos discentes durante a pandemia, apoiando iniciativas como a pesquisa que avaliou os impactos da pandemia entre os jovens de 15 e 29 anos em todo o Brasil. A pesquisa disponibilizava para os estudantes um questionário,

com 47 questões, que pôde ser acessado no *site* do governo do estado no mês de maio de 2020, atendendo à solicitação do CONJUVE.

Para resguardar a segurança alimentar do público da rede, o governo sancionou, em 05 de maio, a Lei nº 11.682/2020, que garantiu o repasse de 250 mil cestas básicas para alunos da rede pública de ensino naquele ano. Apesar disso, a estrutura burocrática impediu que muitas ações fossem realizadas com urgência para tornar este período menos desgastante, redefinindo a atuação da escola nesse contexto e estabelecendo novas formas de se relacionar com a comunidade escolar. O caminho para o cumprimento de medida como a entrega das cestas foi longo, fazendo com que houvesse uma longa espera, como é o caso dos alunos de Pilões que, até o segundo semestre de 2020, não haviam recebido as cestas.

As mudanças ocorridas na educação escolar no período da pandemia colocaram novamente para a escola a necessidade de dialogar com os sujeitos para compreender suas práticas e vivências. A escola precisou ter atenção aos caminhos e às possibilidades que surgiram com a crise, desenvolvendo a capacidade de melhorar seus relacionamentos para superar os desafios e promover processos educativos mais humanizados, com a escuta dos que se envolvem com a educação para a integralidade da ação educativa. De outro modo, não direcionamos à responsabilidade com as mudanças apenas do professor, tendo em vista que a pandemia quebrou modelos e desestabilizou processos educativos saturados por práticas que não atentam para a construção da autonomia dos jovens e da possibilidade de uma intervenção mais profunda desses sujeitos em seus contextos.

## **CAPÍTULO IV**

### **DA EXPERIÊNCIA EM PROCESSO EDUCATIVO ÀS PRÁTICAS DE UMA JUVENTUDE**

Iniciamos este capítulo afirmando que a juventude na contemporaneidade é apresentada como um tempo de experimentações, com diversas maneiras de ser e muitas vivências reservadas até que não possam ser mais chamados jovens em decorrência de outras inserções que passaram a experimentar onde no trânsito de suas experiências os jovens projetam o futuro, tornando-se sujeitos em um processo histórico relevante de mudanças que estão ocorrendo (GROPPO, 2000, 2015; NOVAES, 2006). O debate acerca das juventudes, dos contextos que estão inseridas, e dos resultados das experiências dos jovens em processos educativos de formação sociopolítica e produtiva, que realizamos neste estudo, tem relevância social e acadêmica.

Neste estudo dialogamos sobre juventude e campo com filhos e filhas de trabalhadores rurais assentados no Brejo Paraibano, que assumem a condição de trabalhadores, estudantes, mães, pais, educadores, líderes, para compor sua existência e indicar que apesar de a juventude nos assentamentos não experimentar todas as possibilidades reservadas aos que vivem as condições sociais da juventude – a moratória social, a própria concepção da “eterna juventude” e outras expressões dessa condição que tomaram forma nas últimas décadas –; experimentam a juventude tomando um papel marcante, denunciando desigualdades que impossibilitam suas experiências, e anunciando com suas práticas, criação, sonhos, vivências, de um *ser jovem* em desenvolvimento. Por conta disso, os jovens não estão vazios de experiências, mas se relacionam com sua realidade e estão envolvidos em um processo contínuo de formação, do qual carregam aprendizados que os ajudam a compor histórias de vida transformadoras. E sua trajetória representa o conjunto de experiências que acumulam e se transformam em saberes para serem praticados, beneficiando percursos e incidência social.

Como indicamos, consideramos as particularidades e as singularidades das experiências educativas de jovens, verificando o impacto dessas experiências em suas trajetórias de vida e analisando as práticas sociais que demonstram vinculação com o campo através da valorização, renovação e transformação das vivências e relações nos territórios dos assentamentos rurais. Verificamos o que tem sido agregado em decorrência das experiências que vêm ocorrendo e instituindo um conceito de rural com novas ruralidades, que renovaram, aprofundam ou transformam aspectos das dimensões sociais no campo, como trata Pessoa (2007).

É o caso dos jovens que estão envolvidos com a execução de atividades produtivas nos lotes do assentamento, quando se deparam com a realidade do trabalho na agricultura voltado para a monocultura, que muitas vezes prejudica o solo, desgastando seus nutrientes, passam a direcionar ou redirecionar suas práticas de produção de forma distinta, fundamentadas nos aprendizados e saberes de suas experiências em processos formativos, influenciando intensamente na (res)significação da dimensão produtiva e relacional, como trataremos adiante.

Percebemos que dessa forma colaboram para que empreguem um sentido comum, coletivo, a seus percursos e ao que projetam como finalidade para seu envolvimento em processos educativos, buscando oportunidades que transformem os conhecimentos adquiridos em saberes e favoreçam o desenvolvimento de ações com autonomia. Essas oportunidades estabelecem como resultados uma atuação e compromisso dessa juventude em relacionar suas projeções individuais a um projeto coletivo, popular e sustentável, que se almeja concretizar nos territórios. Por outro lado, a falta de oportunidades se tornou um dos reflexos das dificuldades que os jovens enfrentam em nesse contexto, uma vez que seu significado esteja relacionado à possibilidade de um fazer coletivo, comum, onde os jovens praticam o conhecimento que aprenderam para construir um novo saber, como mostra trecho da entrevista abaixo.

Depende da oportunidade que você vai ter, né? Porque às vezes você tem o desejo, mas não tem a oportunidade. Isso vai depender muito das oportunidades. Por exemplo, a minha irmã fez o curso As cores do solo e fez o curso técnico em agroindústria. Trabalha no campo, mas não teve a oportunidade de fazer esse trabalho coletivo no campo. Ela não desenvolve porque não tem a oportunidade de fazer. Tá entendendo? Porque vai depender das oportunidades que a gente tem. Teve outro rapaz que fez o curso de história aqui no assentamento pelo PRONERA, mas ele não teve a oportunidade de desenvolver o que ele aprendeu de forma coletiva. Foi apenas uma realização individual. Ele não conseguiu replicar o que ele aprendeu. Fez o curso paro. Não desenvolveu. Não teve mais oportunidade (MARIA).

É preciso potencializar a relação dos jovens com seu contexto, fazendo-os atuar e influenciar, de maneira expressiva, os espaços e os grupos. Algumas trajetórias à primeira vista parecem voltadas apenas para projetos individuais, desvinculados da realidade dos assentamentos e de suas problemáticas por conta da falta dessa oportunidade; contudo os jovens estabelecem suas práticas através das oportunidades de manterem uma relação com seu contexto. É o caso dos jovens que valorizaram a escolarização, e fazem com que, sendo

educandos ou educadores, os dilemas das juventudes desse território, as dificuldades nos assentamentos sejam pautadas no ambiente escolar e nas instâncias de poder local.

[...] quando eu assumi aqui a gestão da escola então eu comecei a fazer as coisas por uma necessidade que eu também tinha. Então a gente consegue fazer de uma forma bem diferente quando você vivenciou esse processo, que é o meu caso. Hoje eu tento alinhar com esse processo pra que a gente possa atender as necessidades. A necessidade de um jovem que é excluído, que não teve uma formação inicial de qualidade, quando ele chega aqui na escola, por pior que seja a situação educacional, quando ele chega aqui eles vêm com tantas demandas que são emanadas da família, dos processos que eles passaram; mas hoje é responsabilidade nossa, e nós temos que atender de alguma forma (JOÃO).

Identificamos nessa declaração a alteridade como um sentimento motivador da atuação dos jovens através do exercício de um cargo na instituição escolar, demonstrando comprometimento no atendimento das demandas por meio do fazer qualificado, da intervenção, garantindo, com isso, que a escola alinhe-se às demandas dos jovens. A escola, apesar dos desgastes, ainda representa uma das instituições sociais em que os jovens confiam e um espaço para visibilizar a diversidade e experiências das juventudes do campo, como afirma Novaes (2006).

Jovens que vão à cidade para conquista do emprego, por conta do compromisso com o fazer coletivo, têm mantido uma vinculação importante com a dinâmica do assentamento. As incertezas e vulnerabilidades que produzem, em certa medida, o desinteresse de muitos jovens pelo campo – tem sido enfatizado nos estudos como motivador do esvaziamento do campo com as migrações, que desempenham uma função estratégica na busca dos jovens para suprir necessidades básicas de sua existência e de sua família, por meio do emprego, das virações e ocupações.

Uma grande parte vai porque se não sair morre, e morre de fome. Se você permanecer no campo você não vai ter como viver. Não vai ter como ter o mínimo na verdade, né? Não vai ter como por comida dentro de casa porque a realidade ela não permite. As oportunidades elas não chegam até o campo (JOANA).

Na verdade, os jovens no campo demandam oportunidades para selecionar com autonomia o que é relevante ou não para seguir compondo suas trajetórias a partir das motivações e estímulos que encontram e dos saberes de suas experiências acumuladas. A oportunidade que têm de se identificarem com o campo, de encontrar-se e encontrar seu lugar,

está relacionada às experiências que os têm munido de aprendizados contextualizados, cuja falta dessas experiências faz diferença quando se trata de desenvolverem práticas e atitudes autônomas que anunciam em seu contexto o inédito.

Um traço marcante nas narrativas é que, mesmo não sendo agricultores, os jovens se identificam com o modo de vida nos assentamentos, e não perdem de vista as ocasiões para participar de processos que favorecem o acesso aos seus direitos e a melhoria das condições de vida. Quanto mais pertencentes ao seu contexto se sentirem, mais os jovens estarão comprometidos com a valorização e a renovação das vivências nos territórios, e poderão consolidar uma identidade com elo entre suas práticas e a relação com a terra. Assim, diante da denúncia das ausências, elaboram discursos com práticas conscientes, formadas a partir de princípios que contribuem para manterem vínculos com sua realidade e construir relações de pertencimento e de afirmação.

Com essa experiência os jovens tomam consciência nos moldes do que coloca Janine Moreira (2013), à luz do pensamento de Paulo Freire, ou seja, tomam “posse da realidade” (MOREIRA, J., 2013, p. 49); e através das ações de subjetivação se empoderam e têm vez e voz em processos que valorizam o saber popular. É nesse sentido que a conscientização favorece a formação de um território camponês, a construção de identidades e a participação política dos sujeitos nos espaços públicos, como caminhos para superar as dificuldades.

Essa consciência se expressa na aplicação adequada dos aprendizados necessários para o exercício de uma função profissional, e na relação com seu contexto, onde se tornam capazes de estabelecer diálogos promissores.

[...] Tive a oportunidade de lecionar numa escola aqui vizinha. Pra mim foi muito importante porque eu tive a oportunidade de reafirmar aquela visão que eu já via de você puder valorizar a identidade de quem mora no campo. Porque as crianças desde cedo tem a visão de que se você mora no campo você e uma pessoa inferior aquela pessoa que mora na cidade. E assim, as escolas em geral elas reforçam muito isso porque não em uma educação de fato voltada para o campo. Você percebe até nos livros didáticos. Acho engraçado que no livro tinha uma atividade que era pra eles marcarem o que eles encontravam no caminho até chegar na escola, e não tinha árvore era só prédio. Eles ficaram aperrriados porque não sabiam o que marcar. Então, eu acho que são essas pequenas coisas que reforçam a desvalorização de você está no campo. Quando você mora no campo é como se você fosse esquecido, nem no livro você encontra alguma coisa que te identifica (JOANA).

A consciência é o resultado de ações norteadas por princípios democráticos e emancipadores, que dão sentido às trajetórias juvenis e confirmam a importância da atuação

dos jovens. Constrói-se, dessa forma, uma identidade camponesa que também é histórica, que se torna “uma identidade de resistência” (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 12) que incide em contextos de precariedades e invisibilidades. Para que sua identidade tenha esse caráter, torna-se indispensável para os jovens compreenderem a importância do diálogo e se perceberem como parte do que existe a sua volta, para desejar participar e fazer algo novo, comprometendo-se com a continuidade de projetos coletivos em andamento nos territórios. A identidade camponesa os leva a protagonizar histórias de vida a partir de sua motivação e de seu engajamento, tornando-os proativos e resilientes, e desenvolvendo capacidades para os enfrentamentos,

Como um ator social extraordinário, os jovens buscam se inserir nos espaços com práticas que colaboram para mudanças nas relações sociais e na qualidade de vida nos territórios; portanto, a construção dessa identidade está relacionada à essa consciência de si e do mundo. Por isso, trataremos no tópico seguinte das impressões e percepções declaradas pelos que chamamos para dialogar conosco neste estudo, considerando os sinais, os indícios, das mudanças presentes em seu contexto através de suas práticas, sobre as quais tecemos nossas análises.

#### **4.1 Reconhecimento, sentidos e projeções: narrativas de uma juventude**

As lutas dos trabalhadores rurais no Brejo Paraibano culminaram com a conquista histórica e valiosa da terra para homens e mulheres que estiveram e estão empenhados em manter suas vivências no campo, sem levar em conta apenas o interesse na produção, mas a oportunidade de torná-lo um lugar possível para si e para as futuras gerações. Assim, narrativas têm florescido para evidenciando o que é característico do momento histórico das juventudes e que possibilita mudanças significativas nas relações e práticas nos assentamentos.

As narrativas indicam trabalho e educação como partes essenciais do repertório por melhores condições de vida e reconhecimento do papel dos jovens como ator social, como anunciamos. Isso possibilitou que em nossa análise considerássemos o que “foge à regra”, o que contrária o previsível para os jovens, surpreendendo tornando-os visíveis, e influenciando suas práticas como estratégias, como respostas proativas às dificuldades que vivenciam.

Com o reconhecimento das condições para *ser* jovem no campo, a juventude tem representado um tempo e forma peculiar para *ser*. É na dimensão subjetiva dos sentidos, das motivações, das emoções, que os jovens resgatam a juventude para vivenciá-la, como

percebemos no caso das mães que ao se considerarem jovens, voltam suas aspirações para se qualificar ou mesmo adquirir uma formação para melhorar sua qualidade de vida, como foi declarado. Os jovens dessa forma rompem com a invisibilidade e impossibilidade de estarem engajadas com novas experiências educativas.

O tempo de *ser* jovem é rápido, porquanto a busca por atender suas necessidades o redime ao que é possível diante de forças internas e externas que se impõem e influenciam trajetórias, como por exemplo, a necessidade de adquirir emprego, seja no campo ou na cidade, e até mesmo a migração, como já abordamos. Por esta razão, *ser* jovem está relacionado ao que experimentam e ao que criam diante disso, de acordo com suas expressões.

[...] acho que primeiro você deve ter um estado de espírito jovem. Porque o ser jovem é muito ligado as suas necessidades. Às vezes a gente, principalmente a gente da zona rural, a gente passa pelo processo de juventude muito rápido pelas necessidades que a gente precisa atender... (JOÃO)

A juventude ainda está em mim. Porque eu acredito que os jovens tem muito essa vontade de lutar, de busca coisas melhores e isso tá em mim ainda. Eu tenho essa vontade ainda de buscar coisas melhores, não só pra mim, mas até aqui pra minha comunidade pros jovens que eu vejo aqui na minha comunidade. Que eu sempre tento. Quando a gente organiza alguma coisa relacionada a uma brincadeira, uma conversa e tudo, eu sempre tô assim chamando o pessoal. A gente sempre se reúne. Tem aquela vontade de brincar, de se divertir de buscar coisas melhores. A gente sabe que a vida é tão sofrida. Tem tanta coisa acontecendo no mundo; aqui mesmo na comunidade. A falta de estrutura das famílias; questão financeira mesmo, e agente vê que na diversão, na juventude, na alegria que a gente tem, a gente esquece. A gente precisa buscar coisas melhores. Então eu acredito que a juventude ainda tá em mim (risos) E eu quero buscar coisas melhores pra mim pra minha família, pru pessoal que eu puder ajudar também, aqui (SARA).

Os relatos mostram que o entendimento acerca de juventude está associado às vivências em seu contexto, ressaltando a noção de juventude como categoria socialmente construída, como tratam os autores como Groppo (2017), para quem a juventude é representação sociocultural, situação social; Castro (2015), que trata a juventude como categoria aglutinadora que contribui para problematizar realidade e identidades do campo; Jeremias Silva (2011), que destaca da juventude rural a ideia de categoria heterogênea, demandando compreender o lugar do jovem no rural; e, Carneiro (2005), que ao realçar a definição de juventude acrescenta a fluidez, imprecisão e variação. Daí, entendendo que o tempo de *ser* jovem e a maneira de viver a juventude estão subjetivados, considerando as

especificidades dos territórios e nisto o que é particular aos jovens, como suas práticas, seus trajetos e suas criações, cientes de que com isso imprimem um sentido ao que projetam para enfrentar as dificuldades, a fim de garantir seu direito à educação, ao trabalho, às vivências no campo.

Outro sinal importante de *ser* jovem, de viver a condição da juventude no campo, é que não abrem mão das sociabilidades, mas criam formas de garanti-las realizando atividades diversas, mesmo diante das privações de equipamentos e serviços. Criam condicionados ao que é possível realizar, como os ajuntamentos para o jogo de futebol no final da tarde, os passeios à cachoeira nos fins de semana e feriados, a participação nos grupos esportivos e religiosos. Essas atividades mobilizam parte das juventudes nos assentamentos para momentos de interação e lazer nos grupos, com algumas atividades que favorecem integração ao que realidade local lhes oferece, sendo organizadas na informalidade e demonstram o esforço dos jovens para realizá-las a partir de “[...] uma brincadeira, uma conversa...”, como declararam.

Os jovens são confrontados com os dilemas de não terem nem condições nem tempo para *ser* jovem, porque têm a tarefa de gerenciar a condição de estudante com atividades produtivas no lote da família ou atividades específicas que demandam tempo e dedicação no ambiente doméstico.

Quando você mora no sítio você sempre faz, né? Só que não é aquela coisa que seja seu meio de subsistência, que vai te sustentar, digamos assim. Sempre tem a necessidade de tá ajudando seus pais seja no plantio, seja na colheita (JOANA).

Eu trabalhava com meus pais no sítio da minha mãe. Cuidava dos meninos piqueno, né? pegava água, tirava uma lenha, plantava uma bananeira, sempre tava ajudando eles no roçado. Plantava feijão. Sempre participava, assim como os outros jovens também participavam só que eles, não sei os motivos, tiveram que seguir outros rumos (TALITA).

Dilema como esse relativiza o critério etário diante das declarações acerca da condição juvenil no campo, assegurando com isso a preeminência de um critério sociocultural na formação dessa condição (GROPPO, 2017). Medir e mensurar as experiências em anos de vida para estabelecer o que precisa *ser* na construção social em torno de um tempo de vida, não atende à forma como os jovens estão se representando. Para tratar da juventude no contexto pesquisa o critério etário não respondeu com exclusividade aos aspectos de seu contexto, tendo em vista que buscaram oportunidades para suprir suas necessidades com experiências e em tempos diversos.

Do ponto de vista do acesso às políticas públicas, o critério etário demarca o acesso das juventudes brasileiras aos seus direitos e a representação, para o qual são configurados espaços para a participação dos jovens; contudo, consideramos, no contexto pesquisado, a dimensão sociocultural e outros aspectos incluídos nas análises sobre sua representação dos jovens. Nisso, a participação em grupos ganha especial importância para o reconhecimento dos jovens e dos resultados de suas experiências organizativas nos assentamentos onde a participação no “grupo de jovens” representa um lugar para não ficar “solto”, um lugar para aprender a dialogar com os outros.

Ao tratarem desse tipo de participação, os jovens comparam presente e passado, indicando, por um lado, saudosismo em relação ao que era realizado a partir dos grupos, e como passaram a direcionar sua atuação em outros espaços, com o objetivo de aperfeiçoá-la e garantir convivência nos territórios por meio dos movimentos sociais e das ações coletivas; e, por outro lado, preocupação com a situação atual de ausência de espaços para a participação das juventudes nos assentamentos.

Antigamente a gente sentia apoio relacionado a tudo, por exemplo, eventos que fossem comemorativos relacionados no assentamento, tinha isso que chamava juventude. Tinha mesmo que não fosse totalmente voltado ao jovem, mas chamava jovens de outros assentamentos que era uma forma de comunicação né?! Vinha muitos jovens, participava. Quando tinha o grupo de jovens também, aqui no assentamento, todos não participavam, mas quem queria era aberta, né?, pra todo mundo participar. Tinha as coisas pra gente fazer. A juventude não ficava tão solta... (MARTA)

A participação no cotidiano dos territórios proporciona-lhes oportunidades para dialogarem a respeito das condições de sua juventude, assim como para atuarem em espaços de decisões e construírem relações com os sujeitos, possibilitando tanto a criação de projetos individuais como a valorização e retomada de projetos coletivos por grupos de assentados. Participando os jovens criam relações com/no campo, enfatizando outro resultado dessa participação, ou seja, que o tempo da juventude, como um tempo de experiências, que não estão relacionadas apenas às atividades laborais, às migrações, mas à busca por uma atuação política que os coloca na condição de agentes que incorporam os saberes de suas experiências educativas na composição de práticas sustentáveis.

Na busca por outros modos de vida alguns jovens têm experiências de migrações que os afastam de iniciativas que qualificam suas vivências no campo, e fazem percursos que revelam o não interesse em participar de processos disseminados nos territórios, expressando

com isso o abandono e envelhecimento dos assentamentos, como mostra a declaração a seguir.

Têm assentamentos que têm muitos jovens atuantes, participando. Redenção é um deles. O assentamento Socorro também têm muitos jovens participando. Agora tem assentamento como Campo Verde que o jovem não tem interesse em participar, então o assentamento tá envelhecendo e não tem quem dê sustentabilidade aquele assentamento, porque eles não têm. Os jovens que moram lá não têm interesse em participar e muitos deles migraram para as cidades, e só ficaram os pais já envelhecendo no assentamento. Eles não têm interesse de voltar. Tem isso também, né?

Outra questão tem acentuado o quadro de abandono dos assentamentos, a ocorrência lamentável de crimes, os episódios de violência, de roubo, de tráfico de drogas ilícitas, que passaram a fazer parte do cotidiano dos assentamentos. O resultado é uma constante insegurança, que faz as juventudes conviverem com seus reflexos sobre a reconfiguração das relações, a limitação do acesso aos espaços de convivência e a influência nas migrações da população adulta.

Eu diria até assim que a juventude, assim no geral, que estão numa forma adulta com responsabilidade, eu não consigo ver tanto eles aqui. Eu vejo mais a molecada, que são menores eu ainda vejo por aqui, mas quando tomam mais entendimento, que estudam, que querem algo mais na vida, não. Quando ficam assim idosos eles costumam também migrar por questão de segurança né, que a gente sabe que falta, né? (MARTA)

Não é mais tão seguro porque a gente sabe que hoje em dia não existe local tão seguro. As coisas infelizmente pioraram muito, mas comparado à cidade ainda é um local mais seguro, mais agradável de si viver (JOANA).

Não recordamos de outra ocasião em que fôssemos alertados com tanta ênfase sobre os perigos nos assentamentos, como se fez no momento da pesquisa de campo, quando pediam que tomássemos cuidado quando estivéssemos em algumas localidades por conta dos constantes assaltos. Precisamente, foram duas as ocasiões em que, quando a luz do sol já nos deixava no fim do dia, apressamos nossa saída nas estradas estreitas, temerosos e cautelosos com os cuidados que nos recomendavam.

As experiências educativas são avaliadas positivamente para o engajamento das juventudes, contudo, ao compararem com o que tem se configurado em sua realidade, alegam que sua falta faz com que os jovens se sintam desestimulados a participar das experiências nos assentamentos, sendo atraídos para elaborar percursos com inserções distintas do que se pode projetar nesse engajamento, como observamos nas falas.

Hoje em dia é tudo solto procurando outros meios. Quem não tá preso à internet tá preso a outros meios que até aqui no sítio já chegou; essas coisas de, das drogas também. A gente vê isso muito assim (MARTA).

Infelizmente eu vejo que eles não têm a mesma percepção, infelizmente. Eu acredito que até em consequência da sociedade que a gente tá, de tudo que estamos vivendo hoje; de tudo que antes não tinha e agora começou a existir, umas coisas boas e ruins, que acaba influenciando a maioria desses jovens a entrarem num campo que não é nada parecido com o que a gente vivenciou naquela época... existem fatores internos também que infelizmente a gente vivencia até nas zonas rurais que é a bebida, as drogas, prostituição, tudo que antes a gente não via frequente, infelizmente hoje em dia tá chegando com uma força maior lá nessas áreas rurais, infelizmente (PEDRO).

Em relação ao acesso à internet, os jovens destacam que esse recurso pode estabelecer novas formas de organização social e socialização, dando visibilidade as suas experiências, tornando-se um recurso que beneficie a criação de experiências externas relevantes para sua inserção em novos processos formativos, como abordam Sales e Almeida (2015). No entanto, em muitas localidades nos assentamentos esse acesso esbarra em obstáculos físicos e estruturais para sua qualidade e expansão, que impedem e limitam sua instrumentalização a favor da formação dos jovens, por exemplo, revelando mais um aspecto da realidade desigual nas condições de vida no campo. Diante disso, desenvolvem estratégias como: utilizar espaços privados e públicos nas áreas urbanizadas para acessar a internet, e dividir com vizinhos ou se valendo do provedor mais próximo de sua casa para acessar as plataformas virtuais de ensino, no caso dos jovens estudantes. Portanto, fazem o que é possível para manter-se minimamente conectado por meio dos instrumentos da tecnologia da informação e comunicação.

Ao apresentar a necessidade de organização de espaços políticos e sociais para encaminhar demandas nos assentamentos, os jovens afirmam a necessidade de que a atuação nesses espaços favoreça discussões para a melhoria nas condições de vida das juventudes. O relato a seguir mostra a expectativa da jovem em relação à vida no assentamento.

O assentamento deixa muito a desejar em, relacionado ao jovem. Quer dizer, no geral não é só relacionado ao jovem. O assentamento está totalmente parado. Relacionado a tudo. E principalmente a juventude. A gente costuma dizer que a juventude é que é inovação, né? É o que leva pra frente um assentamento e qualquer situação, qualquer lugar. Deixa muito a desejar... (JOANA)

A ênfase nas questões sociais de seu contexto expõe a urgência para os jovens encontrarem formas de superar as dificuldades que vivenciam, como a migração, que se

apresentou como tema naturalizado nas narrativas a respeito de si e dos *outros*. As migrações nos territórios pesquisados acontecem pela falta de condições para manter-se no campo com atividades produtivas na agricultura, e por conta de conflitos geracionais causados por tentativas de introduzir novas práticas na produção, bem como pela participação dos jovens nos espaços de decisões.

A juventude não permanece. Porque da minha época mesmo a gente consegue vê quando a gente faz aquela, aquele resgate na memória, poucos estão por aqui. E poucos que conseguiram algum emprego, seja cargo de confiança, cargo relacionado à prefeitura mesmo, que gera mais emprego fora a agricultura que a gente vive. A gente sabe que o custo de vida é alto e a agricultura não supri tudo, aí pouco jovens, poucos, poucos (MARTA).

Infelizmente quando o jovem não tem o espaço dele pra que ele possa desenvolver a agricultura da forma quer. A gente tá vendo que hoje tudo é diferente, tudo tá sendo modernizado, tudo tá mudando. A gente tá vendo a forma de educação que tá sendo mudado aí por conta dessa pandemia. Ai têm os trabalhos com agricultura com outros meios que não agride o meio ambiente. Então quando o jovem aprende tudo isso e a família dele não é conscientizada disso, que ele chega pra por em prática, a família não aceita; então, essa não aceitação termina deixando o jovem sem espaço. Muitos jovens terminam indo embora dos seus espaços (TALITA).

As precariedades sociais foram geradas na própria organização social, econômica e política da região onde se estruturaram relações de poder a partir de uma cultura de mandonismo e clientelismo. Como discutimos na parte inicial deste estudo, a imagem do engenho e a memória da cana-de-açúcar permeiam o imaginário coletivo, fazendo com que se mantenham relações que exacerbam as diferenças entre campo e a cidade, a invisibilidade dos sujeitos e das lutas nos territórios, a migração em busca de trabalho e melhores condições de vida; com isso, ao fazerem referência à condição das juventudes e seu contexto, declaram:

[...] a maior dificuldade que esse pessoal tem é que eles passam muita necessidade financeira, de alimentação, de vestimenta, eles não têm. Nossa cidade ela é muito pobre, muito pobre mesmo (JOÃO).

[...] o nosso campo ainda é muito isolado em todas as perspectivas. É como se a gente vivesse a idade média. A rua ela é o centro, é como se tivesse murros, e aí isola a zona rural. Isola a zona rural da possibilidade de participar, é, do, desse processo civilizatório a zona rural. Ela é isolada no sentido de que, por exemplo, quando se faz uma seleção de profissionais, vendo numa perspectiva de educação, quando faz uma seleção de profissionais, você manda pra lá o profissional que não conseguiu render; aí você manda pra zona rural porque lá é isolado e os resultados não vão sair de lá. Aí, esse processo, ele faz com que a comunidade, a região rural de Pilões fique isolada. Primeiro porque as pessoas de lá não conseguem entender esse

processo porque não tem uma educação de qualidade, porque as possibilidades não chegam lá, porque passam necessidades (JOÃO).

As pessoas já tem uma visão formada de quem mora no sítio, digamos assim. De que a gente talvez seja pessoas menos capacitadas, seja pessoas que não entendam certas coisas, e eles têm essa visão, né? E a gente sabe que não é assim. Hoje em dia todo mundo tem acesso à informação, uns mais outros menos, mas não é porque você está no assentamento que você tem que ser menos capacitado do que os outros (JOANA).

A veracidade do que é revelado nesses relatos acerca do contexto dos jovens, expõe uma leitura de mundo pertinente com a percepção do estigma sofrido pelos moradores dessas áreas, assim como aponta para o impacto das ações de uma concepção de educação transformadora. Além disso, o isolamento dos assentamentos rurais na região tem perpetuado a ideia do campo como lugar de atraso, silenciando a trajetória histórica das conquistas e encobrendo iniciativas empreendidas, inclusive pelos jovens, para a convivência nos territórios.

O coletivo de famílias do assentamento São Francisco e do grupo de famílias do assentamento Redenção, que participam do coletivo do Fundo Rotativo Solidário para empreendimentos populares, e as práticas sustentáveis no assentamento Tabocal, ambos no município de Pilões/PB, emergem como experiências<sup>20</sup>, marcando o potencial dos trabalhadores e dos jovens para coletivamente produzirem mudanças necessárias. Sobretudo o envolvimento dos jovens nessas experiências vem se constituindo como uma maneira de romper com o isolamento relatado, ampliar o entendimento acerca da importância da participação e do diálogo.

Com isso, resgatamos as contribuições motivadoras e provocadoras de Alder Júlio Calado, que enfatiza o valor de experiências desenvolvidas na contemporaneidade por pequenos grupos como “experiências moleculares”, para considerar na atuação dos jovens o que se apresenta como improvável, as possibilidades, o surpreendente, o encantador da ação humana para a transformação social, ainda que tudo pareça previsível e contrário. É dessa forma que o protagonismo que assumem também é expressão de superação, representando um movimento exercido no sentido de mudar no plano individual sua história e no plano coletivo melhorar a vida de sua família, tendo isto rebatimentos nos territórios, como podemos observar na afirmativa a seguir:

---

<sup>20</sup> Experiências discutidas na seção 4.3.1 deste capítulo.

[...] o pessoal da zona rural, eles são protagonistas por vida por conta das dificuldades que passam, que nós passamos. A gente da zona rural passamos por diversas dificuldades, inclusive pra tá aqui (na escola). Se a gente não tomar o controle de nossas vidas a gente não consegue dá um passo, a não ser o passo que a gente dá de casa para o roçado se a gente não começar a protagonizar e ver as necessidades que nós temos pra nossa vida. É o único passo que a gente consegue dá porque é tudo muito limitado. Se a gente esperar que tudo seja muito organizado, muito alinhado e de acordo as nossas necessidades, a gente não consegui fazer outra coisa. Então, nós temos na verdade dois tipos de protagonismo, né? Um que assume o protagonismo por uma questão de necessidade e isso começa desde cedo, né? que é o protagonismo do pessoal da zona rural... Então, assim, depende muita da necessidade que você apresenta e da percepção de protagonismo que você tem, né? (JOÃO)

Ao reelaboram a visão de mundo e de futuro, os jovens se desprenderem da indiferença perante as problemáticas e o desinteresse pela vida no campo, explicitando trajetórias que se relacionam com os territórios, contribuindo para que seu olhar sobre a juventude e sobre os outros seja orientado por empatia, altruísmo e também solidariedade. Nisto, compreendem e constroem uma identidade camponesa que afirma o lugar social para das juventudes no campo.

O investimento e a valorização dos jovens em uma formação educacional geram resultados que podem beneficiar o indivíduo e o coletivo, sendo a relação com a educação estratégica porque colabora com o acesso à concepção de educação libertadora e representa um meio para acessarem um conhecimento a seu favor e a favor de outros.

Sem a educação a gente não consegue ter um futuro melhor. Acho que a educação é o pilar de tudo. A gente tira como uma experiência própria, né? Porque os pais da gente não tiveram oportunidade de estudar e a gente não encontrou um que tenha uma profissão. A gente vive aqui da agricultura, né? Agricultura familiar. A gente percebe isso, e a gente já vê exemplos aqui no assentamento de jovens que só conseguiram alguma coisa, assim relacionado ao profissional, por meio da educação. Então, acredito que, com toda certeza, as escolas que a gente passô mesmo deixando a desejar, porque a gente sabe que falta muita coisa na escola pública, mas ela foi o ponta pé de tudo pra gente tá na situação que tá, né?! E a gente vê muitos jovens que não têm, claro, tem que ter a persistência da pessoa porque é difícil de mais a gente tá inserido em escola pública e depois, até quando a gente acessa a universidade, pra gente tá naquele meio é muito difícil. Mas por meio da educação a gente consegue, né?! Tem que ter muita força de vontade porque é difícil de mais, mas por meio dela a gente consegue. A gente vê muito relatos de jovens não estudam, não querem, diz que não leva a nada porque é difícil. E a juventude hoje em dia quer mais aquele, no momento, porque a gente demora a adquirir uma renda. E eles querem mais algo do momento. Um celular do momento, uma roupa do momento; aí acabam deixando a escola de lado. Eles acabam deixando mais por essa questão. Eles querem. A

mídia influencia muito eles. Jovem é levado pelas emoções. Então, eles acabam deixando, diz que não tem futuro (MARTA).

Quando vão à escola, os jovens têm oportunidade de se envolverem com diversos conteúdos programáticos e práticas pedagógicas a partir do currículo escolar, e de responderem de forma positiva ao “chamamento” para a participação, relacionando-se no ambiente escolar, como declarou o jovem gestor.

Nós chamamos. A gente faz um chamamento de forma é igualitária, a todos, naquele sentido que eu disse se a gente não tiver a percepção a gente começa a selecionar esses jovens, mas nós chamamos e nós conseguimos perceber que eles participam. Eles estão lá. Se você, por exemplo, se você faz uma gincana, faz uma semana de, a semana do estudante, e a gente começa a chamar o pessoal a participar, a participação do pessoal da zona rural ela é impressionante quando você dá as possibilidades deles mesmo desenvolverem. Eles têm essa necessidade de participar, de estar conosco.

Das experiências na educação formal, destaca-se a punição e a promoção de frustrações como “recursos” que representam as características negativas na formação das juventudes, que lança mão desses “recursos” com intenção de promover aprendizagem, impondo limites às expectativas dos jovens, marcando-os com as consequências inevitáveis de um processo educativo padronizado. Isto se encontra na contramão da perspectiva disseminada nas experiências educativas emancipadoras, favorecidos com a participação e o engajamento dos educandos.

É consenso que demandam uma educação próxima de sua realidade, que tenha como recurso metodológico o diálogo, e que promova o cultivo “de voos”, de sonhos, que liberte e faça com que haja autonomia para a superação das dificuldades. Desse modo, é necessário relacionar às experiências na educação formal com os processos educativos de formação humana, política e produtiva, que têm envolvido as juventudes e os sujeitos que atuam nos territórios, como podemos observar nos trechos a seguir.

[...] eu acho que se fossem aderidas formas de educação que fizesse você valorizar a realidade do campo desde criança, quando você conseguiu se ver como jovem, se ver como pessoa do campo, se ver como alguém que pode ter oportunidade mesmo estando no campo, você vai buscando os meios de permanecer. Mas, quando essa realidade é negada desde criança, você naturalmente vai buscando meios de se afastar dela. A valorização da identidade do campo ela é muito importante nesse processo (JOANA).

Eu acho que houve uma melhora desse aspecto da escola trabalhar a realidade, né? Eu acho que o movimento de educação do campo, que é importante frisar, e as formações que os assentamentos que a gente atua como fórum, as formações pelo Sedup; melhorou bastante nesse aspecto, né? A escola já traz mais a questão dos elementos da realidade. Ainda existem muitos professores que vêm da cidade que descaracteriza, né?, o campo como espaço de moradia. Pensa que o campo é um espaço só de produção, não de moradia ou é um espaço que não é digno de vida, que é melhor as cidades, endeusa as cidades. Mas já é de menos. Hoje eu já vejo que os professores trabalham muito as vivências, a realidade. Isso é um ponto bom é uma, um ponto positivo, depois que começou esse movimento de educação do campo 95, 96, 98, foi melhorando (MARIA).

Um suposto vazio de criação e de criatividade da parte dos jovens é superado com condutas autônomas que relacionam os aprendizados da educação formal com os saberes de suas experiências nos processos educativos respaldados por uma educação acessível, diferenciada e significativa, e que torna a educação nesse contexto um caminho de onde emergem respostas dadas como expressão de negação, de resistência, ao que dizem e como vêm sendo tratadas as juventudes.

O brilhantismo das respostas está na concretização de práticas e não apenas em uma retórica vazia de um discurso que apresenta mais o que fazer com essa juventude do que o saber fazer dos jovens. Assim, o trabalho na agricultura, a educação e as relações no campo, são (res)significados, sendo possível afirmar o entendimento de que há um diferencial nos processos educativos não formais, por conta da concepção educativa que os fundamenta, como será discutido na seção seguinte.

#### **4.2 Reflexões acerca da concepção educativa dos processos**

Os territórios rurais dos assentamentos são representados historicamente como espaços de grandes disputas de projetos sociais e econômicos antagônicos. Os lucros com a produção agrícola e agropecuária aguçam o interesse de grandes produtores latifundiários que investem em tecnologia de ponta para garantir a qualidade na produção e a competitividade dos produtos no mercado externo, tendo em vista a valorização do setor no país nos últimos anos. De um lado estão os representantes do capital, agronegócio e mercado, e, de outro, os trabalhadores do campo com suas práticas produtivas baseadas na agricultura familiar e na agroecologia, onde os territórios resultaram da correlação de forças entre esses personagens, como abordamos no primeiro capítulo.

O empenho em elaborar um discurso acerca de aspectos da vida social das populações do campo – como é o caso da educação –, é justificado tanto no projeto de desenvolvimento que acentua desigualdades como no projeto que colabora com a emancipação dos sujeitos e a construção de uma identidade camponesa. Compreendendo as distinções entre os dois projetos anunciados, e como a educação está conceituada neles, os jovens demarcam suas práticas com fortes indícios da influência da concepção de educação presente nos processos de formação, favorecido pelo projeto emancipador.

As diferenças entre os processos instalados no campo são constatadas nas metodologias e estratégias utilizadas para alcançar os objetivos e metas projetadas, fazendo com que determinados processos assumam um formato modelador das condutas, e comprometam o desenvolvimento da autonomia. São processos caracterizados por critérios institucionalizados de funcionamento, cujos conteúdos estão organizados baseados em uma concepção de educação reprodutora e conservadora, com ausência de vínculos mais aprofundados com os contextos locais.

Mesmo perante uma realidade marcada pela diversidade dos sujeitos e suas experiências, alguns processos seguem aplicando metodologias com um padrão que em muitos casos não estão adequados à realidade no campo. Encontram-se ainda associados ao referencial de educação rural desenvolvida a partir da década de 1950, que reproduzia métodos e técnicas na execução de projetos e programas que investiram na adequação dos trabalhadores ao modelo de desenvolvimento implantado no campo, como apresenta Calazans (1993). A educação rural ressaltava um caráter conservador com o predomínio da transmissão de conhecimentos sistematizados, culturalmente acumulados, próxima ao que Freire (1987) chama de elementos formadores de uma visão distorcida de educação onde “[...] não há criatividade, não há transformação, não há saber...” (FREIRE, 1987, p. 58).

Sobre processos que assumem esse estilo, imprimem-se descontentamentos com a aplicação e os resultados, avaliando as expectativas e projeções das juventudes, de acordo com nos relatos.

[...] nem todo projeto é feito, deixa eu vê, ele vem com bons interesses à zona rural. Por exemplo, quando tinha assistência técnica, vamos pensar aqui a assistência técnica, que tipo de assistência ele dava ao assentamento? Se a gente pensar direitinho ele era muito de fato assistencialista, né? Ele não vinha pra construir, ele vinha pra assistencializar, né? Por exemplo, eu, você precisava de uma pessoa que fizesse um projeto pra você plantar capim, aí vinha fazia, pronto tudo direitin, você aí desenvolvia. Não era os assentados que não tinham capacidade de tocar. De repente não era a necessidade... Se a gente pensar quase todos projetos que são feitos não só pra os assentados, os

assentamentos, eles são feitos nessa conjuntura: atende a necessidade de quem faz não de quem é beneficiado. O que não faltou foi projeto. Faltou projetar a necessidade de atender a necessidade de quem seria beneficiado por ele, né? Se não for assim pode fazer projeto, pode disponibilizar recurso em banda de lata, e vai chegar e vai se perder, vai chegar e vai se perder sim (PAULO).

[...] a gente sabe que a própria política do governo federal que propicia que as entidades, ONGs, chegar até os assentamentos, ou até a setores como o próprio INCRA levar até a esses assentamentos formações, enfim. Não existe o que existia naquela época e não têm grandes perspectivas de existir tão cedo, organizações como a que a gente vivenciou de chegarem até lá (PEDRO).

Nos processos enfatizados nos territórios, e proporcionados por entidades, instituições, ONGs e movimentos sociais, entre outros, se destacam metodologias participativas, com diálogo, contextualização e problematização da realidade, e a perspectiva de contribuir para mudanças, especialmente, em relação à representação das juventudes. Foi com o discurso emergente de resistência no campo que se estruturam para também tratar de questões contemporâneas de forma transversal, e repercutir sobre a reconfiguram a atuação dos jovens e a transformação histórica no campo.

Os processos tomam uma concepção de educação definida por sua oposição ao que os relatos descreveram, já que é lembrada como dinâmica e constituída por princípios emancipadores, com metodologias que se fundamentam na valorização da pessoa, da vida, instituindo um carácter prático na ação educativa. Isto se torna um indicador importante para avaliar os resultados do acúmulo das experiências dos jovens. Assim, outro aspecto importante é que, por conta do carácter da concepção que os fundamenta, os processos são realizados em espaços e tempos não formalizados, com temáticas relevantes para mobiliza e articular os atores sociais, reconhecendo a condição cidadã dos jovens e colaborando com a elaboração de saberes contextualizados.

Por conta disso, as narrativas expressam as recordações do que dessas experiências é possível aprender e fazer; da fala, da escuta, da motivação para estar juntos, para sonhar, para realizar. Para ficar, afirmar e viver em um lugar de existência, de pertença; com a lembrança de que o compromisso começa mesmo cedo para os jovens no campo, porquanto é compromisso com a vida, com as pessoas, com as histórias, as lutas e conquistas. Lembrança que marca um tempo vivido, práticas e formas participação, e que seguem com eles em suas trajetórias e percursos, para que não sejam mais um que vai embora e não volta, porque muitos se foram, e ainda estão indo, e se desinteressando pela vida no assentamento.

No encontro da educação com o contexto dos jovens, concretizam-se princípios de uma educação que também chamamos de popular, que agrega aspectos políticos, culturais e sociais à dimensão educativa. Enquanto uma concepção que humaniza, provoca intervenção, criatividade, busca dos sujeitos “no mundo, com o mundo e com os outros”, consolida saberes que libertam e promovem autonomia (FREIRE, 1987). É importante considerar que trouxe à arena do debate sobre a educação os conceitos conscientização, autonomia e libertação, para animar e contribuir com a formação dos sujeitos, e instituir emancipação, como ressaltam Brandão (2002), Melo Neto (2004), Gadotti e Torres (1994), entre outros.

Nas narrativas percebemos que o processo educativo, tomando para si a matriz metodológica e ética da educação popular, responde às motivações e perspectivas dos jovens para sua formação e organização, marcando significativamente a composição ou recomposição de sua história de vida, com o movimento feito no sentido de criar a partir do que se aprende com as experiências educativas. Assim, a condição social dos jovens é reconhecida como atrelada a aquisição de aprendizados e produção de novos saberes.

Nos processos educativos com o caráter que destacamos neste estudo, o interesse dos jovens para se envolverem com projetos de intervenção em sua realidade ocupa um lugar central na busca por formação. É o caso do projeto de extensão “As Cores do Solo” - Implantação do Núcleo de Agroecologia Capacitação em Análise e Manejo de Solos e Produção Orgânica de Alimentos no Município de Bananeiras-PB, realizado entre os anos de 2016 e 2017, e destacado como uma experiência relevante para aperfeiçoar e valorizar práticas.

Essa experiência é enfatizada pelos jovens a partir da relação com seu contexto.

Ele confirmou em algumas experiências dele o que eu já vivenciava. Depois que eu entrei no projeto eu vi que tem uma questão do solo, que às vezes a planta não se adapta; a forma de trabalhar o solo pra ele ficar melhor. Então tudo isso porque antes eu achava que só botá o istrumo lá tava resolvido, mas não é assim. A gente conhece muito o lado sofrido da agricultura, mas no projeto eu pude ver o lado que muitas vezes você não consegue enxergar porque você só vê aquele lado ali que você tá (TALITA).

No cores do solo a gente estudava muitos aspectos entre eles: climático, como recuperar um solo, né? como fazer um adubo orgânico, como melhorar uma plantação. E o que eu aprendi com esse curso? Que era mais voltado pra agroecologia. Porque fazer agroecologia? Porque fazer? Eu não sabia o que era isso. O que é agroecologia? Eu ficava pensando: isso é o quê? Tem haver com natureza (TIAGO).

O projeto foi uma iniciativa empreendida para a formação de quarenta jovens agricultores da região do município de Bananeiras/PB, incluindo as juventudes de assentamentos dos municípios vizinhos. Fundamentou-se nas práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância, aliando-se a realidade dos educandos para contextualizar conteúdos e fazê-los significantes. Com uma metodologia voltada para desenvolver experiências com a relação tempo escola e tempo comunidade, contribuiu para a execução coletiva de ações educativas que procuraram (res)significar aspectos da vida nos assentamentos e da educação no campo.

Para sua promoção foi essencial o engajamento de sujeitos comprometidos com os princípios da educação popular e o empoderamento das juventudes no campo. Somaram esforços para sua realização a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *campus* de Bananeiras; o Movimento de Educação do Campo e Agroecologia (MECA); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Associação Serviço de Educação Popular (SEDUP); Fórum dos Assentados e Assentadas dos municípios de Pilões, Areia, Serraria e Remígio; as Comunidades Quilombolas; a AS-PTA e o Polo Sindical; e, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais dos municípios de Bananeiras e Solânea.

Na verdade, repercutir integralmente na formação dos jovens é um desafio que exige o envolvimento de vários sujeitos, a realização de ações para criar condições para um aprendizado adequado, com metodologia participativa e diálogo, como observamos na fala de uma jovem militante.

Eu acho que deveria ter projetos que trouxessem a formação e a informação pra esses jovens, e nesses projetos trouxesse algum meio de eles desenvolver fundo rotativo ou alguma coisa desse tipo. Porque eu já vivenciei quando eu vivia na casa de minha mãe e enquanto militante eu vejo as experiências dos fundos rotativos eles dão muito certo, né? E, às vezes o jovem quer comprar alguma coisa, quer investir em alguma coisa e como ele não tem renda fica até difícil dele investir em algo pra que ele produza essa renda.

Nos processos educativos são executadas ações como: reuniões, oficinas, cursos, encontros, seminários, intercâmbios, além da organização de grupos e estabelecimento de relações nos territórios. A organização dos conteúdos se dá através de eixos temáticos onde os jovens têm acesso aos conhecimentos que tratam desde a dimensão humana com o tema dos direitos humanos, até a dimensão produtiva, com o tema da economia solidária, a agricultura familiar e agroecologia. As temáticas voltadas para a transição agroecológica, por exemplo,

com a difusão de saberes acerca do uso consciente da água, biofertilizantes, compostagem, canteiro econômico, plantio diverso, plantas medicinais, entre outras, procuram potencializar tanto as práticas sustentáveis como o protagonismo das juventudes, por isso são extremamente relevantes.

A partir da realização dos processos, enfatizamos o tema da participação presente na perspectiva de formação emancipadora, porque mobiliza as juventudes mais do que os processos que se baseiam nos modelos tradicionais de educação. As declarações colhidas acerca da participação apontaram para a formação de um saber que se constituiu com as práticas cotidianas e que influencia a ideia dos jovens como ator social nos territórios, como temos tratado. A participação, na relação dos jovens com os processos formativos, ganha um lugar de destaque, pois revela autonomia e empoderamento desse ator para vivências que consolidam sua trajetória, como observamos nessa relação.

O investimento dos processos educativos para contribuir com a conscientização dos jovens e torná-los os principais executores de uma ação de mudança, tem como objetivo final envolvê-los na discussão e execução de um projeto coletivo para o campo que não seja influenciado por uma visão tradicional-conservadora predominante, sem a participação juvenil, mas que se construa com o envolvimento de todos os sujeitos. Dessa forma, percebendo a necessidade dessa diferenciação e os resultados disso para a transformação das relações em seu contexto, é que os jovens passam a valorizar o conhecimento e aprendizados promovidos pelos processos que estão inseridos.

Pra tê a prática, primeiro vem à teoria, o estudo. Então o conhecimento é crucial pra almejarmos algo no futuro. Temos que tê o conhecimento. Sem ele nós não somos nada. Fazer agroecologia é cuidar de nosso planeta. É cultivar uma alimentação saudável, sem agrotóxicos, né? é cuidar dos rios, das florestas, entre outros fatores. O que eu espero com essas experiências daqui pra frente? Espero me capacitar nessa área da agroecologia, né? tem haver com solo, terra, eu gosto de terra, eu sou do sítio. Então eu gosto de terra. Eu quero aprendê técnicas que favoreça nossas plantações, como por exemplo, lá onde eu moro, aqui na região, a principal é a banana que predomina na economia (TIAGO).

O histórico da região mostra a atuação e o comprometimento de diversas organizações da sociedade civil com os trabalhadores rurais, desde o início da década de 1980, como discutimos no primeiro capítulo. Atualmente, operam-se mudanças nas estratégias de mobilização, evidenciam-se novos atores, novas formas de luta coletiva e de se organizar nos espaços, para tornar visíveis reivindicações e realizar discussões para a elaboração de propostas de políticas públicas por meio da participação qualificada dos sujeitos. Nisso,

algumas organizações assumem o papel de mediador, principalmente, por conta do aspecto educativo das ações, identificando a importância da mediação nos processos de luta e a função desempenhada por aqueles que, por conta de sua atuação histórica, podem ser considerados como “intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 1982).

Bezerra (1980) enfatiza a mediação feita por organizações com caráter de animação e mobilização junto a diversos grupos sociais e movimentos populares no Brasil, entre as décadas de 1950 e 1960, por quem era designado como mediadores ou “agentes externos” em determinados processos sociais. Como sujeitos educadores, os mediadores surgiram como personagens no cenário das lutas sociais, colaborando com a formação de coletivos, cujo resultado direcionou a atuação dos sujeitos a uma “prática consequente” capaz de impactar a sociedade (WANDERLEY, 1980).

Ao desempenharem o papel de mediador de ações, esses sujeitos ocuparam um lugar que não é o de sujeito principal da ação, mas que contribuíram significativamente com a organização popular e as transformações naquele período, segundo Cardoso (1993). Logo, a atuação desses mediadores esteve direcionada ao fortalecimento de ações específicas, como podemos observar na citação.

[...] o movimento popular não deve a sua existência ao poder de mobilização dos quadros do governo, da Igreja, dos partidos pseudopopulares ou das universidades. Mas foi a luta pelo destino a dar a esse movimento popular que deu margem à mobilização dos quadros das citadas instituições em torno da força potencial das camadas populares. Sem querer com isso negar o estímulo que significou e o peso que teve, para o movimento popular, a presença atuante desses diversos grupos (BEZERRA, 1980, p. 21).

Nos anos de 1970 e 1980, as Organizações Não Governamentais (ONGs) desempenharam um importante papel no sentido da mediação, apoiando os movimentos sociais e populares na luta contra o regime militar e se envolverem no processo de redemocratização política no país. Já nos anos de 1990, Gohn (2005) analisa aspectos das ONGs relacionados à perspectiva da formação de um novo paradigma que passou a orientar sua atuação, e que passou a influenciar a organização das juventudes na primeira década do século XXI, quando os jovens passam a ser considerados legalmente como sujeitos de direito, como descrevemos no segundo capítulo desta tese.

[...] No novo paradigma, mobilizar as pessoas deve ser uma tarefa integral: mobilizar corpos, emoções, pensamentos e ação de forma que se provoquem mudanças nos hábitos e no comportamento dos indivíduos, alterando o resultado de sua participação política, inserindo-o na comunidade próxima,

ajudando a desenvolver um espírito fraterno e comunitário (GOHN, 2005, p. 93).

No contexto dos territórios no Brejo Paraibano, a Associação Sedup, cujos aspectos históricos e institucionais abordamos no segundo capítulo, exerce o papel de mediação como uma organização que colabora com a organização popular de grupos oprimidos, excluídos, no campo e na cidade, acolhendo-os e acompanhando sua caminhada em busca de direitos. Conhecendo as demandas dos trabalhadores rurais, como resultado das ações feitas para a organização e formação destes trabalhadores, avançou atuando, assessorando e dando suporte a suas lutas, com articulação com os sujeitos nos territórios.

Afirmamos que essa atuação do Sedup foi possível graças à dimensão educativa dos procedimentos que desenvolve, com uma estreita relação com princípios políticos e éticos da educação popular. Deste modo, estruturou relações de cooperação e parcerias como resultado de mediação, e que levam em conta a heterogeneidade e as potencialidades dos sujeitos na região, e a trajetória história das lutas e conquistas dos trabalhadores, como declara uma jovem assentada ao reconhecer e valorizar as relações de parceria.

[...] Assim, tem muitas coisas assim da luta, das conquistas, eu ainda lembro, que eu presenciei, o pessoal se reunião ai eu escutava algumas coisas, eu recorde de algumas coisas. Lembro quando saia, se eu não me engano uma viagem que eles foram em João Pessoa, que foram barrados, bastante complicado. Me recorde que na época que teve a ajuda do padre, que na época era padre Silva, se eu não me engano, que ele era um grande padre, viu! Graças a Deus primeiramente, né? E a ajuda do Sedup também que foi muito importante, a gente conseguiu isso aqui. Eu digo a gente porque querendo ou não a gente que era criança, a gente participava quando tinha as coisas (LIA).

Acerca de suas ações com as juventudes, o Sedup apoia e dinamiza o protagonismo juvenil, fortalecendo os espaços de participação e facilitando aprendizados em diversas temáticas que se relacionam com convivência nos territórios. Por este motivo, os jovens têm encontrado apoio tanto para as ações que desenvolvem de forma organizada como para uma formação em torno de práticas inovadoras.

É possível descrever a experiência que tivemos oportunidade de acompanhar, como educadora desta instituição, com a realização do projeto Articulação de Organizações em Educação e Economia Solidária (Atores), entre os anos de 2006 e 2011, financiado pela Fundação W.K. Kellogg. Voltado para as juventudes do campo e da cidade, esse projeto teve com caráter interinstitucional, sendo coordenado pelas seguintes organizações: CIDADES;

SEDUP; SIMTRICOM; Projeto Beira da Linha e ADS-CUT. Articulou organizações da sociedade civil em torno da temática da economia solidária, realizando atividades de formação política, humana e de empreendedorismo solidário.

Com o incentivo dado à organização de jovens, fortaleceu grupos na extensão de um território que incluía sete municípios da Paraíba: João Pessoa, Bayeux, Sapé, Guarabira, Araçagi, Pilões, Belém, fomentando a criação de empreendimentos solidários, a implantação de Fundo para pequenos projetos dos jovens, e para a realização de atividades formativas, culturais para os jovens. Os representantes dos grupos participavam da coordenação de diversas ações do projeto, tornando-se protagonistas no processo de gerenciamento de recursos, organização e realização de atividades com as juventudes nos municípios.

Ao recordarem da experiência com esse projeto, os jovens avaliaram que ele concretizou uma experiência relevante e inovadora para as instituições envolvidas e mais ainda para as juventudes.

[...] Diferente do trabalho que, por exemplo, o projeto atores fez. Diferente do trabalho que o Sedup fez conosco, que partiu das nossas necessidades. E não foi atoa que a gente permaneceu tanto tempo nessa luta porque a gente via, no projeto atores, a gente via no Sedup, a gente via no grupo plantando para colher a nossa necessidade (PAULO).

Pra mim participar de grupos foi uma experiência muito importante tanto para meu crescimento pessoal como meu crescimento profissional, porque ao menos naquela época a gente teve muitas experiências que acrescentaram muito. E assim, eu pude me identificar, me entender como jovem de assentamento hoje em dia pra mim é um motivo de orgulho porque eu percebo as lutas, né? Graças às formações que a gente teve. Graças às experiências teve você vai ter uma visão de respeito, uma visão de admiração, sabe? Uma visão de identidade mesmo (JOANA).

Eu acredito que pra todo mundo que vivenciou aquela época de formação e toda aquela organização de nosso grupo de jovens no assentamento, pra todo mundo existiu o envolvimento com o social, há um engajamento, há possibilidade de se construir oportunidades, né? Quem viveu aquela época, a maioria hoje tem formação. É uma coisa que faria diferença pra outros jovens que tem hoje a necessidade de uma formação como aquela. Então, grupo de jovens, o PPC; os projetos que a gente participava, projeto Atores; toda aquela situação de formação com certeza foi algo crucial na formação desses jovens que hoje são professores, que são como servidor público, que hoje encaram a realidade de uma forma melhor porque tiveram aquele suporte, tiveram aquela base, né? E infelizmente não existe isso pra esses jovens que são, que precisariam agora dessa formação pra quando fosse lá na frente ter esse embasamento melhor. Com certeza todos esses projetos foram importantes na formação de todos os jovens que passaram por lá (PEDRO).

Atualmente, as ações do Sedup com as juventudes têm como objetivo fortalecer a participação para incidência em políticas públicas, dando ênfase em seu projeto institucional a temática do trabalho e geração de renda, para a qual toma como referência os resultados de um diagnóstico realizado no município de Guarabira em 2016 sobre “A situação dos jovens dos bairros populares”, no qual colaboramos, e que apresentou dados que indicaram baixa formação educacional, alto índice de desemprego entre jovens, baixa qualidade dos empregos disponíveis e a alta rotatividade dos empregos. Em relação ao campo, fomenta entre os agricultores projetos produtivos na perspectiva agroecológica para a melhoria da qualidade de vida e geração de renda com a participação das juventudes, com iniciativas direcionadas à convivência nos territórios, a produção agroecológica, implantação e manutenção de Fundo Rotativo Solidário. O investimento em parcerias para realizar capacitações, como no caso do projeto “As cores do solo”, citado anteriormente, assegura a posição do Sedup como facilitador, com a perspectiva de assessorar, formar e realizar ações para combater as ameaças às juventudes no campo e na cidade. Deste modo, posicionando-se dessa maneira, consagrou-se com uma atuação séria, comprometida com os sujeitos populares, impactando a conjuntura local há mais de 40 anos.

As juventudes nos assentamentos do Brejo Paraibano contam também com outros sujeitos que atuam no Território da Borborema, composto por movimentos sociais, organizações, instituições e entidades populares que apoiam e mediam processos emancipatórios nos grupos e coletivos na região. Esse território tem inserido as juventudes em espaços de representação de forma que se ampliam as articulações e mobilizações para atender a demanda dos jovens por participação e qualificação, dando suporte e inseri-los, cada vez mais, nos espaços de decisão, uma medida imprescindível para favorecer a autonomia dos jovens.

A atuação dos sujeitos nesse território representa a existência de uma *rede* ampliada na região para a formação sociopolítica das juventudes, criando relações de cooperação e colaboração em torno do que é comum para as organizações, grupos e movimentos. Para tratar o conceito de *rede*, ancoramo-nos em Scherer-Warren (2005) para o agir coletivo de vários atores diante das lutas sociais que estão sendo travadas na sociedade a partir da primeira década do século XXI, o caracteriza. Como “síntese articulatória” ou “amálgama” do agir coletivo, a *rede* tem um princípio identitário que reconhece a redefinição da luta em torno de um sujeito plural, atuante em mobilizações na esfera pública como marchas, campanhas, semanas de conscientização, entre outros. Algumas *redes*, recebendo apoio financeiro de agências nacionais, internacionais e simpatizantes políticos, dinamizam as ações coletivas

junto às organizações que se encontram na base da sociedade, organizações de articulação política, que representam os mediadores na interlocução entre sociedade civil e Estado, associações de ONGs e redes de redes.

As ações formativas, a partir da atuação das organizações em *rede*, garantem uma apropriação de aprendizados para que os jovens assumam atitudes autônomas em relação às questões referentes às problemáticas sociais nos assentamentos e aos percursos individuais.

Pra mim foi importante porque, é, assim, hoje ajuda muito na questão da educação dos meus filhos e também, assim, ajuda a contribuir no que vivenciamos diante do assentamento. É inclusive eu fiz um curso de jurista através do Sedup também. É, ajuda a ter outra visão, né? Ajuda sim. É fundamental (LIA).

Para os sujeitos que atuam nos territórios, o resultado da mobilização das juventudes para ações coletivas e formativas é o “[...] sentimento e a consciência de dever cumprido”, como declarou a educadora envolvida com a realização dessas ações, que ressaltou ainda a necessidade do acompanhamento sistemático às ações das juventudes, e a importância de incentivar o desenvolvimento de práticas produtivas alinhadas à agroecologia.

Recentemente, jovens estiveram envolvidos com a luta em defesa da educação do campo, como enfrentamento aos rebatimentos da conjuntura que se desenhou nos últimos anos com o desmonte das políticas que consolidaram o direito das populações à escola e, especialmente, à educação contextualizada. O fechamento de escolas nos assentamentos reflete a extensão dos problemas vivenciados nessa conjuntura. O envolvimento dos jovens com essa problemática também é avaliado como positivo, já que com isso tiveram a oportunidade de demarcar seu papel como ator social, especialmente, no Território da Borborema.

Segundo informações divulgadas pela ONG AS-PTA no segundo semestre de 2019, mostram que no estado da Paraíba, na última década, foram fechadas 600 escolas do campo em 14 municípios na região da Borborema. A sociedade civil esteve mobilizada em diversos momentos por meio de reuniões, audiências, seminários, para debater publicamente a conquista histórica das escolas no campo e as graves consequências do fechamento das escolas para as populações.

Outro aspecto relevante da formação e atuação dos sujeitos nesse território é que ele se constituiu como espaço onde a identidade camponesa é garantida, sendo visibilizada nos movimentos de embates que afirmam a valorização das vivências no campo. Pensar, incluir e ouvir os jovens nas dinâmicas que envolvem o modo de vida nos assentamentos é válido para

que essa identidade seja fortalecida entre eles, e para que conheçam a história local e estejam engajados com o desenvolvimento sustentável no campo.

Diante do exposto, percebemos a participação e o modelo de atuação com articulação dos sujeitos em *rede* tem atendido ao que se coloca como essencial para o desenvolvimento de processos formativos, cujos resultados são percebidos com os saberes e a construção da identidade camponesa, favorecendo práticas dos jovens no campo. Com isso, afirmamos que a concepção de educação libertadora e emancipadora presente nos processos educativos destacados, trata as temáticas ligadas às condições sociais das juventudes sem se restringir aos cronogramas de cursos, oficinas, capacitações ou seminário, nem aos conteúdos programáticos arrolados a um currículo educacional oficial. A conexão entre juventude, educação e formação tem como função possibilitar conhecimentos para transformar o silêncio dos jovens em fala; o invisível em visível, permitindo sua inclusão para que possam se relacionar e criar os fios da tessitura de trajetórias, histórias de vida, que anunciam as mudanças que vem acontecendo no campo, como veremos a seguir.

#### 4.2.1 Saberes: fios que tecem trajetórias juvenis no campo

O saber sobre a história de formação dos assentamentos rurais na região do Brejo Paraibano se alia à valorização das identidades, às práticas e aos desejos dos jovens para tecer trajetórias com uma relação próxima com o campo. Fomos levados a considerar essa afirmativa por conta da expressão recorrente de que “os jovens não conhecem a história do assentamento”, pronunciada como se conhecer a história local fosse uma condição para que as juventudes pudessem se comprometer com a continuação da história ao invés de se distanciarem do campo.

A história inicia no engenho, passa pela usina, por uma reconversão produtiva e chega à conquista da terra com os projetos de assentamentos, criando um novo paradigma para trabalhar com a terra, de acordo com a lógica da pequena produção rural familiar. A falência da usina Santa Maria promoveu uma nova configuração dos territórios na região, assim como das relações sociais e de produção, como discutimos no segundo capítulo.

Episódios marcantes dessa história de formação dos assentamentos estão registrados na memória dos jovens.

Eu lembro que quando eu era pequena meu pai chegava todo sujo de terna de cana, eu via meus tios trabalhar praticamente de segunda a sábado, porque

no sábado trabalhava meio dia pra depois pegar o dinheiro, né? E quando a gente começou a plantar, né, a banana que hoje é a principal fonte de renda aqui, o quanto foi difícil porque tinha e tem ainda, digamos assim, pessoas que tem uma condição a mais e fica falando assim, xingamentos, né? Porque a gente mora no sítio, por isso, por aquilo, que não tem nada, que já foi os lulistas que deram, essas coisas, entende? Aí eu sempre digo que a gente tem que buscar. O grupo de jovem que a gente deixou pra traz, eu digo assim, tem que continuar com a gente mais também já incluindo as crianças, e principalmente o que a gente tá vivendo hoje, viu? Meus pais e meus avós conquistaram isso aqui com muito esforço (LIA).

Por outro lado, a trajetória das lutas encampadas na região causa, de certa maneira, “temor” em quem conta e em quem ouve as narrativas de acontecimentos que descrevem o apogeu e o declínio de um projeto de desenvolvimento econômico na região. O “temor” favorece o desconhecer da história, tendo em vista o forte estigma que os camponeses, os trabalhadores rurais sofrem, e que gerou um silenciamento desta história nos espaços públicos e na memória das gerações. Ao olhar para o assentamento, sem conhecer sua história, é comum aos jovens compará-lo com outros espaços que passam a ser valorizados porque não identificam os impedimentos, nem faltas, uma vez que buscam o que é aceito nas histórias que lhes é permitido conhecer; o que também justifica, em alguns casos, percursos de distanciamento e desinteresse pela vida no campo.

Os resultados desse silenciamento podem comprometer a construção de uma identidade camponesa e, conseqüentemente, uma relação com o assentamento que expressa a ausência do sentimento de pertencimento.

[...] No TCC quando eu fiz e conversava com pain, ele dizia que a relação com a terra vai além do ter a terra; aquela questão de pertença, de importância que a terra tem até historicamente pras famílias, pras pessoas. Já não se tem aquele sentimento de pertença, de propriedade, pertença. Até porque a grande maioria não conhece a luta, né? pra se chegar ao que tem hoje. Infelizmente essa parte da história, eles, mesmo o pessoal morando na zona rural não conhecem (PAULO).

Conhecer eles conhecem em pedaços, né? Eu acredito que nunca foi tão valorizado aquela luta em repassar, repassar essa história. Ai que entra a importância de agentes externos em fazer isso, porque na universidade a gente vê a importância disso. A gente estuda. Tá lá na nossa cara a importância de se cultivar e tudo mais; mas no dia a dia dos assentados essa importância não chega até eles. A gente vê que os assentados tem uma memória muito boa de tudo que eles encararam. E é realmente importante esse repasse para a juventude (PEDRO).

Em alguns espaços públicos o silenciamento tem se perpetua ao invés de negá-lo, contribuindo para a falta de autonomia dos jovens, como é o caso da instituição escolar, que

deveria aproximar os saberes escolares das realidades locais, mas não o faz. Ao contrário, a escola tem representado um espaço que reforça uma educação descontextualizada que torna a história das populações do campo desconhecida e inviabiliza a representação de suas juventudes.

Quando se trata de escola todo sistema que o Brasil constrói a gente sabe que não é direcionado pra quem vem do campo, quem vem do assentamento; não é direcionado, e acaba que a gente consome uma experiência que é de outra realidade. A gente aprende a vivenciar outras situações que não são do nosso dia a dia. Isso em parte é uma coisa boa e em outra a gente acaba deixando de construir algo que tenha mais haver com a nossa realidade lá, né? Tem dois lados, um lado bom e um lado ruim dessa situação... (PEDRO).

Como abordamos a educação para os jovens no campo é considerada como um meio para ajudar a superar a precariedade nas condições de vida e a falta de oportunidades, segundo declarou uma jovem educadora:

[...] Na verdade eu acho que é um dos únicos meios (Educação) que existe pra poder ajudar, porque à medida que você vai tendo formação, de que você vai tendo mais acesso a educação você também vai criando as suas oportunidades. Você vai aprendendo a viver de outras formas e que não vão te obrigar necessariamente a ter que deixar o campo pra sobreviver. Eu acho que os projetos educacionais eles vêm justamente pra reforçar a sua capacidade de buscar meios de vida e de não necessariamente você sair de onde você gosta de estar pra poder sobreviver (JOANA).

Deste modo, o conhecimento da história local pelos jovens e crianças representa um passo para mudanças nas relações no e com o campo, porque possibilita a valorização das lutas, para que as conquistas sejam mantidas e renovadas através das gerações, desfazendo os conflitos causados tanto pelo que os jovens desconhecem como pelo suposto desinteresse que marca sua existência no campo.

Quanto aos conflitos, alguns emergem de impasses nos saberes das gerações, criando conflitos geracionais que pedem o compartilhamento de responsabilidades e a inclusão de novos saberes elaborados, principalmente, pelos jovens.

A gente vai buscar alguma experiência fora, né? Aí a gente chega empolgado, porque jovem tem essa empolgação de querer fazer, quer ver acontecer, e quando a gente chega empolgado pra colocar em prática aí diz tá tudo errado. Ser jovem no campo hoje em dia tem essa dificuldade de ser aceita as suas ideias, a sua forma de lhe dá com agroecologia... (TALITA)

Nesse cenário o diálogo desponta como um saber fundamental e necessário para resolver conflitos relacionados à realização de atividades produtivas, onde os jovens recorrem aos aprendizados adquiridos nas formações para transformarem suas relações e práticas no lugar da produção e nos espaços de decisão. Assim, no momento do conflito o diálogo representa uma ferramenta indispensável para a (res)significação da dimensão produtiva, por exemplo, criando possibilidades, sendo promovido de forma ampla por todos que atuam nos territórios como procedimento que favorece relações mais colaborativas.

A busca dos jovens por um diálogo que gere esses resultados acontece graças a uma consciência que os faz reconhecer o imperativo de constituir consensos para que seja possível a realização de práticas participativas. Patrícia Souza (2011) aborda o diálogo sob a perspectiva intergeracional, como resposta às demandas das juventudes no contexto das políticas públicas no Brasil, que se constrói numa expectativa relacional, com a convivência mais participativa dos jovens nas dinâmicas sociais. Portanto, expandido por toda a extensão dessa convivência, o diálogo intergeracional, permite o reconhecimento e organização de um lugar de representação política das juventudes.

Saber dialogar é mais um desafio enfrentado pelos jovens que em relação com outros sujeitos, compreendem seu papel para minimizar ou eliminar os conflitos; por isso, se empenham para tornar o diálogo um recurso para a escuta atenciosa e a fala qualificada, estruturadas como caminhos que o caracteriza como uma resposta às problemáticas de sua juventude, que precisavam ser discutidas coletivamente para encontrar soluções que possam beneficiar a todos em suas comunidades. Assim, os jovens buscam incidir nos espaços da organização não só produtiva, mas também social e política, o diálogo para superar problemas comuns, como a falta de participação nos processos de decisão.

De outra maneira, o diálogo favorece a consciência dos princípios democráticos que afirmam a condição cidadã dos jovens, cuja ausência fragiliza as discussões coletivas pertinentes, como estamos enfatizando. Consequentemente, nossa análise do saber dialogar se pauta na perspectiva intergeracional como resultado de aprendizados que beneficiam a organização dos grupos, a participação dos jovens, a mudança na representação da juventude nos territórios e na sua relação com os outros, formando fios que projetam as trajetórias dos jovens.

Da mesma forma, o saber gerado com a participação é direcionado para a atuação e engajamento em espaços pertencentes ao cotidiano da produção e do emprego. Com isso, a participação se tornou um procedimento que assegura uma atuação e identidade dos jovens

que ocupam os espaços para denunciar, propor e acompanhar as ações que lhes garante o acesso aos direitos da juventude.

É preciso recordar que historicamente as populações das áreas rurais na região do Brejo Paraibano têm buscado com organização e participação, acessar direitos básicos e essenciais ao seu bem viver, que devem ser assistidos pelos poderes públicos através de políticas voltadas ao campo. No caso das populações dos assentamentos rurais no município de Pilões, apresentam uma série de demandas – sintetizadas no segundo capítulo nesta tese –, que vêm sendo discutidas e reivindicadas por seus representantes.

Os jovens compreendem a participação nas políticas públicas como uma oportunidade para se organizar, para a qual demandam formação e capacitação para uma intervenção cada vez mais qualificada, resultando na reivindicação e no debate público de medidas e proposição de ações para a juventude. O tema das políticas públicas exerce uma função articuladora, mobilizadora, dos sujeitos nos territórios, por representarem diretrizes e regras que regulam as relações entre os poderes, constituindo um conjunto de ações políticas, econômicas, sociais e ambientais a serem implantadas pelos governos com características variadas, em conjunto ou não com a sociedade civil. Desse modo, resultam do processo de mudança no sistema político que produziu uma verdadeira reorganização da função social da administração pública para atender às demandas sociais como garantia dos direitos do cidadão, e para isto estruturou um marco legal<sup>21</sup> regulador das ações do Estado.

Embora os jovens tenham adquirido os aprendizados para potencializar o saber da participação, e busquem fazê-la da melhor maneira possível, a inoperância de alguns espaços públicos locais, agrava ainda mais situações que os tornam invisíveis. Ressaltamos que as dificuldades que enfrentam se acentuam quando não podem aprender e usufruir o direito à participação. Contudo, os esforços empregados pelos sujeitos nos territórios têm buscado superar essas dificuldades, tornando acessíveis aos jovens formações que os empodere acerca de seus direitos e da participação.

Como afirma Gohn (2005), a participação indica os caminhos para uma nova cultura política, como observamos na citação a seguir:

---

<sup>21</sup> A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Leis Orçamentárias, entre outros, são instrumentos que contribuíram no processo de instalação do Estado democrático que estabeleceu relação com a sociedade civil para o diálogo em torno da coisa pública, constituindo uma esfera de poder que é partilhado para o bem comum. O Estado, por sua vez, deve fomentar o debate público sobre as políticas públicas, com vista à participação cidadã na elaboração, à execução e à fiscalização de suas ações.

Entendemos participação como um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e agregando novos valores e uma cultura política nova (GOHN, 2005, p. 30).

O saber da participação para as juventudes no campo é aprendido que motiva transformações individuais, reverberando em várias dimensões da vida coletiva, pois está aliado à leitura e à interpretação da realidade de forma consciente, e, por isso, cria caminhos e introduzir com autonomia práticas diferenciadas que favorecem mudanças no cotidiano do fazer da profissão e na relação com a produção no campo. Assim, conhecendo e se envolvendo com esses aspectos de seu contexto, os jovens dialogam para pautar questões que impactam sua existência, reafirmando que o saber da participação vem se consolidando como prática comum em seu cotidiano, definindo-se na capacidade para avaliar, intervir, relacionar-se, mediada por princípios democráticos que os conduzem para a mudança.

As demandas referentes à educação estimulam com vigor os saberes indicados, para o enfrentamento dos problemas estruturais que têm prejudicado o acesso e a qualidade da educação pública para as juventudes no campo. Nesse contexto, a educação tem se apresentado ainda mais precarizada com a crise educacional instalada na pandemia quando os jovens passaram a encarar a necessidade de adequação ao ensino remoto, para o qual têm apresentado grandes dificuldades de acompanhamento e aprendizagem, como tratamos na última seção do terceiro capítulo.

No histórico de lutas nos territórios, a participação de jovens nos processos de decisão pode ser considerada também como uma questão de justiça social, indispensável para que seus interesses sejam representados. Em suas experiências, a participação e ganha sentido, e tem caráter construtivo, libertador, apresentando como resultados a partilha de responsabilidades, o fortalecimento dos sujeitos para a preparação de mudanças que levam a uma nova realidade no campo. No mesmo sentido, sua organização tem feito com que se representem como ator que desempenha uma prática social e política que desconstrói situações de invisibilidade e assegura sua importância nesse contexto, como dissemos.

Dessa forma, o saber da participação vem se constituindo com a promoção de um diálogo intergeracional que garante fala e escuta, representando um instrumento que favorece o conhecimento das gerações acerca da história local, e a consolidação de espaços para a atuação dos jovens. Nas narrativas os saberes dessas experiências constituem os fios que tecem as trajetórias em movimento em um campo em movimento, fortalecendo uma

identidade camponesa para os jovens, forjada na luta e resistência dos sujeitos, na representação do campo como lugar de vivências essenciais.

### **4.3 Práticas e cotidianidades: conhecendo o fazer dos jovens**

*“[...] Eu fui aprendendo e fui vendo que é importante a participação dos jovens.”*

Os jovens no campo estão diante de percepções antagônicas acerca de sua representação, que influenciam profundamente seus percursos, suas travessias. Por um lado, prevalece a ideia de que sua condição social se tornou quase imperceptível, inexistente, em decorrência dos dilemas vividos e do que se naturalizou para os jovens, como por exemplo, as migrações. Na verdade, o provável sobre essa juventude, lamentavelmente, tem sido o entendimento de que não havendo condições de viver uma juventude no campo, os jovens não o têm projetado como lugar de vida para si.

No entanto, ao analisar suas práticas é possível identificar trajetórias tanto de permanência como de valorização e renovação das vivências no campo, traçadas com a forte influência do que experimentam em processos formativos com uma concepção educativa emancipadora, como discutimos anteriormente. Com isso, guiamo-nos para encontrar o inédito viável que emerge das práticas elaboradas e reelaboradas com os saberes que se constituem a partir das experiências educativas, para incidência em sua realidade, e que vêm contribuindo para uma visão de futuro diferenciada do que se desenhou a respeito das juventudes no campo.

Eu acho que olhando de uma forma mais geral não só no município, mas eu acho que se fossem aderidas formas de educação que fizesse você valorizar a realidade do campo desde criança. Quando você conseguiu se ver como jovem; se ver como pessoa do campo; se ver como alguém que pode ter oportunidade mesmo estando no campo, você vai buscado os meios de permanecer. Mas, quando essa realidade é negada desde criança, você naturalmente vai buscando meios de se afastar dela. A valorização da identidade do campo ela é muito importante nesse processo (TALITA).

O lugar dessas práticas observáveis é o cotidiano; uma porta para “desvendar segredos” de uma juventude invisibilizada nos processos educativos formais. E segredos são sempre guardados com muita segurança, porque tratam do que não se pode falar abertamente, porque revelam, às vezes em memórias perdidas, fraquezas, dores, erros, paixões, força, sonhos, transformações. Os segredos que buscamos no cotidiano acerca das experiências dos

jovens em processos educativos não formais, para a formação humana, política e produtiva, revelaram o que foi assimilado, e vem sendo incorporado, materializado nas vivências dos jovens por meio de suas práticas, cujos aspectos estruturantes são fios que tecem suas trajetórias e promovem o exercício da autonomia juvenil nos contextos em que estão inseridos.

Nosso entendimento acerca do conceito de cotidiano toma como referência Martins (1998) que abordar a vida cotidiana como um novo território da vida e do viver, onde o conhecimento do dia a dia expressa fluxo e refluxo nas construções que os sujeitos fazem em sua história. Assegura-se, dessa forma, o processo de reinvenção da sociedade que se dá a partir do “homem comum imerso no cotidiano”, como representação do “novo herói da vida”, para explicar em suas práticas os impactos dos fenômenos sociais sobre sua existência. Segundo o autor, isso renovou o pensamento sociológico, em tempos de desencanto com as metanarrativas e da necessidade de abordar as sutilezas do que é habitual, comum, para gerar conhecimento acerca da vida. Logo, o conceito de cotidiano está fundamentado no movimento que delinea os contornos das representações sociais, e nisto os sentidos e significados relevantes das práticas dos sujeitos.

As práticas que consideramos acontecem dentro e fora dos assentamentos, sendo descritas e analisadas a partir dos sinais e indícios encontrados nas declarações dos entrevistados. As práticas expressam o exercício de naturalização de saberes na relação dialética dos homens com o meio e consigo mesmo, para compor histórias de vida que anunciam o instável, o mutável, direcionando-as à transformação das relações que estabelecem com os outros. O traço singular que asseguram é fazer uma conexão entre teoria/conteúdos-realidade-ação para produção e reprodução da vida, impactando as trajetórias dos jovens e os territórios.

É por essa razão que o cotidiano se tornou um procedimento de investigação científica, como mostra Martins (1998), favorável, indispensável para compreensão das práticas inovadoras e participativas desenvolvidas pelos jovens no enfrentamento de problemas vivenciados em seu contexto, tornando-os sujeitos participantes e indicando as potencialidades de suas experiências e a importância de seu engajamento nos grupos e movimentos.

De suas experiências como estudante ou como educador – posição que alguns jovens têm assumido por conta de sua formação –, descrevem as dificuldades enfrentadas e as possibilidades criadas com sua participação. No primeiro momento, o palco dessas experiências foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antonieta Cavalcante de

Menezes, um espaço de educação formal acessível aos jovens alunos das “comunidades rurais”<sup>22</sup>, como expusemos anteriormente, onde estavam matriculados em sua maioria no turno da tarde, quando era possível observar a chegada dos ônibus vindos dessas localidades nos pontos centrais da cidade de Pilões. O horário vespertino sempre facilitou seus deslocamentos, porquanto não prejudicava a execução das atividades laborais que realizam no horário matutino no lote da família ou no ambiente doméstico, no caso das moças.

Percebemos duas funções do enfrentamento das dificuldades: revelar as especificidades e precariedades do contexto das juventudes, e fazer aflorar estratégias para garantir meios de acessar uma educação de qualidade no município. Observamos que o enfrentamento ocorria porque os jovens compreendem a educação como um caminho para fazerem suas projeções de futuro, mantendo-se comprometidos com as melhorias nas condições de vida das juventudes nos assentamentos. O papel das famílias, nesse caso, continua sendo o de incentivar o envolvimento dos filhos nos estudos, porque acreditam que a educação representa um caminho para o acesso ao emprego digno, uma vez que o trabalho no campo permanece se caracterizado com condições precárias, expropriação e exploração, como tratam Saturnino (2007) e Stropasolas (2006).

Chamou-nos a atenção o empenho do jovem gestor da escola para aplicar saberes adquiridos em suas experiências nos processos educativos para solucionar problemas no acesso das juventudes vindas das “comunidades rurais”, especialmente, diante do processo de transição e adaptação ao formato de ensino em tempo integral<sup>23</sup>, cujos conteúdos e atividades se diferenciam com ampliação do tempo escolar, processo ocorrido na referida escola entre os anos 2019 e 2020. Nas primeiras observações feitas, ainda no período de transição, identificamos um estado de expectativas, incertezas, dúvidas e questionamentos, por parte de toda a comunidade escolar perante o impasse entre o ideal para a realização da proposta apresentada pela Secretaria Estadual de Educação e as reais condições para sua implantação na instituição, que precisava atender de forma adequada a todos. Os primeiros impasses se deram com a redução de aproximadamente 33% no número de matrículas de alunos, passando de 543 para 353; a busca pela garantia de transporte escolar para os alunos das comunidades; e, a adequação da estrutura física para acomodação dos jovens.

Nas primeiras semanas do novo regime de ensino, entre os meses de fevereiro e março de 2020, a comunidade escolar passou a encarar o desafio da adaptação com apreensão por

---

<sup>22</sup> Classificação dada às localidades da zona rural do município nos documentos oficiais da secretaria escolar.

<sup>23</sup> A Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, de autoria do poder executivo, criou no estado da Paraíba o Programa de Educação Integral.

parte dos professores e leveza por parte dos jovens alunos, como declararam. Assim, os alunos e seus familiares protagonizaram uma história de enfrentamento dessa situação, mediados por uma gestão escolar democrática que buscou dialogar, negociar para apresentar meios para a adaptação ao programa e às metodologias propostas, considerando, especialmente, a garantia da permanência e as demandas dos alunos das “comunidades rurais”, com vagas de matrículas e a continuação de uma turma do nono ano, uma vez que a ECI se volta apenas para os três últimos anos do ensino médio.

Essa experiência mostrou que diante das dificuldades que enfrentam, os jovens são envolvidos e motivam a inclusão de outros no debate do que está em curso tanto acerca da educação como de outros temas. Para isso, retomam suas experiências revelando engajamento e comprometimento originados dos aprendizados fomentados nas oficinas e cursos ministrados junto ao grupo de jovens que participavam, com uma prática pedagógica que representou um recurso para sua atuação nos espaços que estão inseridos atualmente. É o caso do estímulo dado às ações com os alunos representantes de turmas que, ao passar por formação para o protagonismo, são incentivados e ganham visibilidade e reconhecimento público da função que exerceram no período de vigência de seus “mandatos” como representantes.

A reflexão acerca das dificuldades vividas pelos jovens no ambiente escolar indica que o direito das juventudes no campo à educação por vezes é ameaçado por deliberações tomadas verticalmente, sem que haja diálogo com o contexto educacional, quando se desconsidera as especificidades da realidade e, especialmente, as demandas dos jovens. O discurso dos sujeitos em torno da defesa do acesso à educação motiva o enfrentamento de situações de precariedades, quando se fortalece a participação dos jovens nas discussões nos territórios acerca de seus direitos, afirmando a importância das práticas dos jovens nos espaços públicos.

Enquanto ouvíamos os relatos acerca dos enfrentamentos, reencontrávamos com nossa experiência como educadora quando acompanhávamos parte da história de lutas e da formação dos jovens. Isto trazia um estímulo em relação às questões norteadoras deste estudo e, assim, avançamos na análise de suas práticas, como no caso do jovem gestor, que diante da situação pela qual passava a escola com as mudanças no modelo de ensino e o processo de adaptação descrita anteriormente, expressava uma postura de mediação de conflitos e uma concepção educativa que mostrava a tentativa clara de orientar suas ações, ponderando a experiência educativa a que teve acesso nos processos formativos que destacamos.

Estando a presença dos estudantes vindos das “comunidades rurais” esteve comprometida por conta da redução do número de vagas para matrícula e da falta de

transporte escolar para seu traslado à escola, como apresentamos, o comprometimento do jovem gestor possibilitou que essas demandas fossem atendidas, sendo a participação e o diálogo os caminhos para que as providências necessárias fossem tomadas tanto por parte da gestão escolar como dos poderes públicos. Portanto, a busca por observar aspectos da realidade e atender as demandas das juventudes nos assentamentos, bem como em promover relações voltadas para uma educação humanizada, dá sentido a atuação dos jovens.

De acordo as declarações, a demanda em torno de transporte para os jovens representa uma dificuldade frequente que impedia seus deslocamentos, pois representava um meio essencial para seu acesso à cidade, à escola, ao trabalho. Rememoramos algumas vezes em que chegamos a presenciar jovens estudantes esperando carona para voltar para o assentamento, no horário noturno, por conta da falta da garantia de transporte em determinados períodos e turnos. Reivindicações constantes eram motivadas pelos episódios que enfatizavam a necessidade que essa juventude tinha para realizar deslocamentos, principalmente, às instituições educacionais de ensino médio e ensino superior localizadas na zona urbana.

De forma geral, a ausência de uma política de assistência estudantil nos municípios de pequeno porte causa diversas dificuldades que prejudicam a formação escolar de jovens e reverberam sobre a qualidade da educação pública. É comum predominar entre alguns representantes dos poderes públicos a ideia de que essa política representa um custo ao invés de investimento para qualificar a educação do jovem cidadão. Por conta disso, algumas vezes as soluções apresentadas são apenas um paliativo, fazendo com que os problemas persistissem, especialmente, quando se tratava de deslocamentos para outros municípios.

Todavia, os jovens declararam que com as experiências educativas aprenderam a reivindicar e buscar respostas dialogando com os representantes do poder público, tendo a oportunidade de protagonizar lutas relevantes no município em torno da garantia do direito à educação para todos os níveis educacionais, assim como para os contextos em que ela pode ser aplicada, fortalecendo a concepção de educação do campo nos assentamentos e as experiências educativas nos grupos. Assim, os espaços públicos foram ocupados para que suas reivindicações fossem apresentadas de forma articulada, e cobrassem providências aos representantes do poder público.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)<sup>24</sup> e o programa Caminho da Escola, do Governo Federal, contribuíram para garantir o direito dos jovens

---

<sup>24</sup> Lei nº 10.880, de 2004, para transferência automática de recursos financeiros aos estados, Distrito Federal e municípios, para pagamento de serviços contratados junto a terceiros e despesas com o transporte dos

estudantes à educação, possibilitando os deslocamentos até a escola. Também não poderíamos deixar de discorrer sobre o acesso das juventudes nos assentamentos ao Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), criado em 2012, como ação de apoio à educação nas áreas rurais, com metas e ações para atender às exigências por educação do campo e quilombola, com o objetivo de assegurar a melhoria do ensino da educação básica pública para as populações dessas áreas. A vinda desses programas para os municípios fez com que as juventudes tivessem algumas de suas demandas em relação à educação atendidas e a política educacional no campo fosse se configurando nos territórios rurais.

Como indica a declaração a seguir, a aquisição do transporte escolar por meio do PNATE amenizou as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, dando condições ao governo municipal de assegurar os deslocamentos feitos também entre os próprios assentamentos, e destes para a sede do município de Pilões.

Em relação ao transporte a gente já teve bem pior com certeza. Já teve muita peleja, muita dificuldade, mas assim agora tem mais facilidade... a gente na época ia a pé, mas agora que existi essa facilidade. Ninguém quê anda a pé nem nada. Ficou combinado assim, todo ano tem ônibus dentro do assentamento pra escola do próprio assentamento. E relacionado à cidade também tem ônibus manhã, tarde e noite. Relacionado a transporte é tranquilo agora (MARTA).

Além disso, no enfrentamento das dificuldades encontradas na realidade da educação do campo, práticas diferenciadas de jovens educadores realçam iniciativas que qualificam a educação, valorizando a cultura local e enfatizando suas potencialidades. O resultado disso são condutas e práticas pedagógicas que (res)significam as relações no espaço da escola pública, contextualizam os conteúdos através de procedimentos desempenhados por quem, estando comprometidos com sua realidade, assumem também o papel de agentes transformadores dessa realidade, observando a demanda de crianças e jovens por uma educação humanizada nos assentamentos.

[...] Tive a oportunidade de lecionar numa escola aqui vizinha. Pra mim foi muito importante porque eu tive a oportunidade de reafirmar aquela visão que eu já via de você puder valorizar a identidade de quem mora no campo. Porque as crianças desde cedo tem a visão de que se você mora no campo você é uma pessoa inferior aquela pessoa que mora na cidade. E assim, as escolas em geral

---

estudantes. O programa Caminho da Escola foi criado em 2007, está disciplinado pelo Decreto nº 6.768, de 2009, e compreende a aquisição, por meio de pregão eletrônico para registro de preços, de veículos (ônibus, barco e bicicleta) padronizados para o transporte de escolar (GUIA DO TRANSPORTE ESCOLAR – Governo Federal).

elas reforçam muito isso porque não são uma educação de fato voltada para o campo. Você percebe até nos livros didáticos. Acho engraçado que no livro tinha uma atividade que era pra eles marcarem o que eles encontravam no caminho até chegar na escola, e não tinha árvore era só prédio. Eles ficaram aperrados porque não sabiam o que marcar. Então, eu acho que são essas pequenas coisas que reforçam a desvalorização de você está no campo. Quando você mora no campo é como se você fosse esquecido, nem no livro você encontra alguma coisa que te identifica (JOANA).

No momento que os jovens descreviam suas experiências na educação escolar na condição de estudantes, recordavam que nem sempre esta educação era acolhedora, já que estava descontextualizada de sua realidade, exigindo-lhes capacidade de superar as faltas e ausências que produziam em sua formação. Ao aflorar suas memórias afetivas, o professor é apontado como aquele que os ouvia e motivava seus projetos de vida, e tornava a tarefa de ensinar e aprender mais significativa. Com isso, estrategicamente fugiam de relações castradoras presentes na educação formal aonde não havia diálogo nem tampouco participação.

[...] como a gente tá aqui, eu, né? na realidade de uma escola de assentamento que eu convivo, é um exemplo também; os pais dizem que é exemplo pros filhos mesmos vê a gente. Tem eu e outras pessoas na escola que somos aqui do assentamento, e está ali aquela posição, a gente costuma dizer: ‘a gente tá aqui, pode ser os filhos de vocês também; vocês sabem, todo mundo aqui se conhece e sabe que a gente partiu também daqui e persistiu e conseguiu’. Tá ocupando, mesmo que momentâneo, mas tá, né? A gente vê os exemplos e tenta seguir também, né? (MARTA)

Assim, com suas práticas demonstram como as experiências acumuladas dos processos educativos de formação humana, política e produtivo, favoreceram diversos momentos de sua trajetória educacional, como é o caso da educação superior onde relacionaram o saber científico que proporciona à realidade que estavam inseridos, potencializando e dando um sentido contextualizado a essa experiência educativa, como declarou a jovem educadora “[...] Destaco a participação em grupos de jovens e movimentos sociais, que foram essenciais em minha formação acadêmica [...]”.

Como vimos tratando, com os aprendizados gerados e as oportunidades, reafirmaram sua relação com o campo a partir da identidade camponesa e de atitudes autônomas nos processos de decisões e nas funções que passaram a exercer nos territórios, no ambiente escolar e em outros espaços.

[...] Eu vi, por exemplo, quando era uma coisa; – que eu falava muito com os meus colegas que eram da mesma realidade –, a gente viu a diferença do

conteúdo de história que a gente estudava pra o que a gente passou a encarar na faculdade. É claro, vão existir sempre essas diferenças quando alguém chegar e começar a estudar história, mas só que a gente percebeu aqui na nossa realidade de tudo que a gente encarou, de tudo que a gente viveu e nossos pais viveram, e que não nem perto da realidade. A maioria dos professores não tinha essa percepção dessa realidade. Isso também é uma dificuldade (TIAGO).

O enfrentamento que os jovens protagonizam converte sua invisibilidade em representação engajada e envolvida com a promoção de uma educação de qualidade e o compromisso com a discussão e execução de um projeto sustentável nos assentamentos. Desta feita, as análises feitas de suas práticas indicaram que os conteúdos disponibilizados nos processos formativos compõem um conjunto de aprendizados que recorrem para executarem práticas diferenciadas nos vários espaços em que atuam, colaborando com a (res)significação de dimensões sociais nos territórios, como abordamos na seção a seguir.

#### 4.3.1 (Res)significação de dimensões sociais no campo

Os indivíduos, representados como ser em movimento, empregam sentidos a suas ações, expressando seu entendimento do mundo que os cerca e as possibilidades para criar e viver no campo. Nesse espaço as particularidades das atividades produtivas executadas forja uma relação com projetos traçados a partir da história de formação dos assentamentos rurais e da atuação dos trabalhadores rurais em um contexto onde a terra do patrão se transformou num assentamento, como tratamos no primeiro capítulo. Daí, a dimensão produtiva se constitui e representa o lugar do fazer e viver histórias que unem projetos individuais a projetos coletivos, asseguradas por um nível de incidência dos jovens na realidade que causa mudanças em seus significados.

Para tratar da (res)significação da dimensão produtiva, tomamos como ponto de partida as tentativas de jovens para realizar práticas inovadoras de produção desenvolvidas nos assentamentos, como no caso de Tabocal. Fundamentadas na perspectiva socioambiental, essas práticas repercutem entre as famílias assentadas, favorecendo a constituição de saberes em direção às melhorias da produção nos lotes. Com o processo de (res)significação, amplia-se a propagação de conhecimentos acerca dos temas da preservação do meio ambiente, da sustentabilidade, e do fortalecimento da identidade camponesa entre os assentados.

O processo de (res)significação resulta da execução de práticas que vêm desconfigurar nos territórios a imagem do campo como espaço destinado apenas para a produção de capital,

tendo em vista que os assentamentos estão localizados em uma região em que há o predomínio da agricultura de monocultura, e de atividades produtivas ligadas ao agronegócio, onde as condições de trabalho são precárias com situações de risco à integridade física do trabalhador e ao meio ambiente, e falta de garantias dos direitos básicos. Em contrapartida, práticas sustentáveis que vêm sendo experimentadas se concretizam como um enfrentamento à lógica de dominação econômica que predomina nos territórios.

Participando desse processo de (res)significação, os jovens se representam nos espaços de produção, adquirem novos aprendizados, qualificam suas expectativas de vida no campo, rompem silêncios e reforçam a criação de experiências de resistência e superação. Outro resultado dessa participação é a oportunidade que os jovens têm de transformar os aprendizados adquiridos nos processos formativos em um saber aplicável à produção familiar para modificar práticas consolidadas a partir da lógica capitalista, uma vez que algumas das famílias assentadas, por desconhecerem seus resultados, têm inviabilizado as tentativas para introduzir novas práticas na atividade produtiva.

De outra maneira, a mudança no modo de produção significa descentralizar saberes e reposicionar sujeitos nos espaços de produção, de poder e de representação local, permitindo uma reflexão acerca da condição econômica e social das famílias nos assentamentos. Para os jovens, a impossibilidade de essa mudança acontecer, tem gerado desestímulo, tensão nas relações com os assentados e as famílias, uma vez que o saber formulado a partir de suas experiências não é aceito por conta do que se tornou comum nas práticas produtivas e nas relações familiares.

Tem um murro no meio, um murro de Berlim. Porque lá já teve técnicos lá e dizia assim: ‘não queime vai matar o solo, roce e plante sem queima’. Ai eles dizia assim: ‘isso é um doido, quem já viu eu não queima, planta por dentro do mato, quem já viu, isso é um doido’. Então até hoje eles não praticam agroecologia. Ainda tá com aquela mente arcaica. Por exemplo, o veneno, hoje lá onde eu moro, a maioria usa veneno mesmo sabendo que não devem usar mais. Pode até ter o diálogo, mais na prática ainda é difícil rapaz, é difícil. O veneno tá ali (TIAGO).

A família, como apresentamos, representa um suporte valioso para as projeções e a composição de estratégias econômicas de sobrevivência que os jovens fazem em seu percurso até a vida adulta. Assim, os conflitos geracionais, além do que já discutimos, explicitam hierarquias familiares naturalizadas que têm se tornando flexíveis com a frequente participação qualificada dos jovens, deixando de ser um empecilho para sua atuação e convivência em grupos nos assentamentos.

Identificamos com isso que canais de diálogo são indispensáveis para se reconhecer os saberes construídos pelas gerações mais jovens, dosando e relacionando, de forma equilibrada, o “novo” com o “velho”, o “atual” com o “antigo”, em uma mistura única e promissora para todos e para promover as mudanças necessárias nesse contexto. Do ponto de vista de quem tenta inovar, no caso dos jovens, o resultado desse reconhecimento também serve como garantia de aprendizagem e de um lugar social, de intervenção, onde ocorre a valorização de suas experiências e de seu papel como ator social.

É nesse sentido que avaliamos a organização de grupos e a participação de jovens nesses grupos como essenciais para a (res)significação das dimensões sociais no campo. Foi o que observamos nos grupos organizados de famílias por meio de coletivos no assentamento Redenção e São Francisco, município de Pilões, como um terreno favorável para o processo de (res)significação da dimensão produtiva e, especialmente, da dimensão relacional, considerando as gerações e as experiências. Esse tipo de organização nos assentamentos permite o debate coletivo acerca de questões sociais e a oportunidade de propagar saberes populares, aprendizados, com participação direta e atuante de jovens nos grupos, que se posicionam com atitudes autônomas na realização de atividades.

No assentamento São Francisco doze famílias de assentados se articularam para a formação do coletivo, motivadas inicialmente pelos conflitos internos envolvendo interesses de algumas famílias por lotes no assentamento, com o objetivo fortalecer a organização das famílias para enfrentar os conflitos. Por uma questão de organização e alcance deste estudo não avaliamos a origem e nem tampouco a repercussão desses conflitos que chegaram a ultrapassar os limites das deliberações locais chegando às instâncias legais em decorrência do desfecho com que alguns acontecimentos se desdobraram.

Voltamo-nos para compreender como vinha se dando a participação dos jovens no coletivo e quais os resultados, a partir do pressuposto levantado nesta tese. A consolidação do coletivo se deu com sete grupos de famílias, permitindo que jovens estejam envolvidos nas atividades que desenvolve e afirmem seu compromisso com um projeto sustentável para as famílias do assentamento, de acordo com representante da coordenação desse coletivo. Quanto aos jovens, avaliam as atividades executadas no coletivo como necessárias e proveitosas porque estão relacionadas aos aprendizados adquiridos nos processos educativos que experimentaram.

A organização das atividades no coletivo fica sob a responsabilidade de uma coordenação formada por representantes das famílias, o que torna eminente a necessidade de estabelecer relações no sentido de avançar nos aprendizados em torno de um diálogo

intergeracional. A dinâmica de funcionamento inicia com reuniões da coordenação para organizar as atividades e demandas, como a realização dos encontros que acontecem duas vezes por semana (terças e sextas), no lote das famílias alternadamente. Nos encontros o grupo de famílias trabalha no lote para beneficiar a produção da unidade familiar com limpeza e organização dos espaços para o cultivo. Organizam nos encontros os momentos da acolhida e mística, com café da manhã, nas terças, e almoço para o grupo nas sextas, oferecidos pela família beneficiada sob os cuidados das mulheres do grupo. Os participantes se dividem entre os que executam o trabalho braçal e aqueles que apoiam as atividades realizadas garantindo e cuidando da alimentação dos participantes.

O coletivo ainda realiza outras atividades como: reuniões de confraternização e sociabilidades entre as famílias; organização e distribuição de cestas básicas entre os participantes; e recentemente, após os encontros, as mulheres se lançaram na realização de oficinas para a produção de pães e bolos, visando formar um grupo produtivo no assentamento.

As percepções sobre a representação do coletivo apontam para sua constituição como um espaço de aprendizagem participativa, com promoção de saberes e fortalecimento da identidade camponesa. Os jovens assimilam com sua participação no grupo um desejo compartilhado coletivamente de que a organização das famílias assentadas possibilite superar dificuldades econômicas e nas relações, fazendo com que um projeto comum para a vida nos territórios seja assumido, levando em conta as capacidades e o empenho de todos os envolvidos.

Dessa maneira, caracterizamos o coletivo a partir da participação de jovens das relações estabelecidas, da seguinte forma:

- a) Existência de fortes laços de parentesco que contribuem para a participação dos jovens nas atividades;
- b) Famílias desempenhando um papel agregador em torno da organização do grupo no assentamento;
- c) Realização de atividades comuns no cotidiano dos jovens nos assentamentos, fazendo com que sejam executadas sem objeções;
- d) Relação de gênero manifesta na divisão e execução das atividades;
- e) Liberdade para que os jovens nos períodos de trabalho em outras localidades voltem a integrar o grupo;
- f) Os jovens não assumem papel de liderança no coletivo.

Por questão de segurança no período da pandemia, tivemos muitas dificuldades para avançar com o trabalho de campo, tendo em vista que não podíamos nos deslocar para realizar observação direta e acompanhamento sistemático às atividades do coletivo, nem para aplicar as entrevistas com roteiro semiestruturado, *in loco*, impedindo-nos de aprofundar as questões referentes ao funcionamento do coletivo e a participação dos jovens durante as atividades.

Da mesma forma, a participação de jovens também é incentivada junto ao coletivo com famílias no assentamento Redenção. A organização desse coletivo foi possível graças aos recursos disponibilizados no Fundo Rotativo Solidário, que busca promover experiências de autonomia para os agricultores, estimulando o compartilhamento, a solidariedade, com o fortalecimento dos interesses coletivos de um grupo de seis famílias assentadas, das quais duas são representadas por jovens que se envolveram em diversas experiências educativas.

Entre os anos de 2018 e 2019, integrantes do coletivo participaram de um processo formativo com ações de intercâmbios, curso, promovido pelo Sedup e o NUCAES/IFPB, que em parceria facilitaram nesse processo o acesso à temática da Economia Solidária e agroecologia, com uma concepção popular de produção. Essa formação favoreceu o empoderamento de jovens que com suas experiências, assumem um papel extraordinário na organização e desenvolvimento dos empreendimentos, estando incluídos na dinâmica de funcionamento do grupo, tornando-se beneficiários dos recursos gerenciando empreendimentos.

Os recursos do Fundo Rotativo Solidário são originários do projeto institucional da Associação Sedup, que desde 2018 articula famílias assentadas e as juventudes do assentamento, através do Fórum de Assentados e Assentadas dos municípios de Serraria, Pilões, Remígio e Areia, caracterizado no segundo capítulo. As atividades realizadas diferenciam-se por assentamentos, visando atender às demandas apresentadas pelos grupos de famílias. No assentamento Socorro, município de Areia, por exemplo, as atividades se voltam para a construção de cisternas de placa; enquanto no assentamento Redenção, município de Pilões, empreendimentos solidários dão conta de implantar quintais produtivos e fogões ecológicos planejados para que as famílias possam acessar os recursos.

Nesse assentamento os jovens estão participando da execução das atividades, nas reuniões de planejamento e prestação de contas, essenciais para uma programação em torno do repasse e gerenciamento dos recursos que garantem aos participantes do grupo a aquisição de equipamentos e utensílios para a realização do empreendimento, de acordo com o interesse do que desejam executar. Como afirmou a educadora do Sedup, quatro empreendimentos já

foram implantados como resultado prático dessa experiência: dois quintais produtivos e dois fogões ecológicos.

A declaração de uma jovem representante do grupo de famílias que integram o coletivo apresenta outros resultados dessa participação.

[...] o que nos levou a participar foi mesmo a questão da interação com o pessoal que a gente viu que tinha futuro de participar. Teve essa motivação. Teve também a motivação da gente buscar. De início a gente iniciou com o quintal, né? Busca pra nossa própria família da produção de alimentos orgânicos, né? que a gente mora aqui na zona rural e as vezes compra da cidade os produtos. Então a gente teve essa motivação. A gente caiu na realidade: se a gente pode fazer, porque a gente não tá fazendo. Então teve essa motivação inicial. Depois a gente partiu pro fugão com a expectativa da gente além de fazer pro próprio consumo, poder fazer futuramente pra algo maior, né? Então a gente achou muito interessante esse projeto, e o quintal a gente já tem; a gente já tinha tido uma base, a gente mesmo produz sem ter que tá inserido no fundo, né? Então a gente já tem o quintal e agora a gente deseja, né? que com isso a gente venha a produzir pro consumo, pra família, e até pra o comércio. E além do mais que é uma diversão sem tamanho quando a gente se reuni pra fazer os mutirões (MARTA).

É preciso destacar que mesmo não sendo um grupo exclusivamente de jovens, o coletivo tornou-se essencial para mobilizar as juventudes para execução das atividades organizativas nos lotes, onde exercem o diálogo para solucionar os conflitos geracionais, demarcando sua valorosa contribuição nos processos de decisão. Mais uma vez os resultados da atuação dos jovens são percebidos com uma participação qualificada nas deliberações, relacionando-se em pé de igualdade, opinando, acessando e gerenciando recursos, sem se deixar inibir pela presença dos adultos ou pelas dificuldades enfrentadas. Deste modo, aprendem a dar sentido aos princípios de responsabilidade, solidariedade e coletividade, que os têm feito valorizar essa experiência.

Marques (2006) analisou a atuação dos jovens em atividades produtivas nos lotes, tanto no assentamento São Francisco como em Redenção, e destacou a importância da organização das juventudes nesses contextos como meio para atender às suas necessidades e potencializar suas ações. Mostra ainda que a participação dos jovens em organizações coletivas com esse formato e finalidade têm motivado experiências que os inclui cada vez mais nas dinâmicas dos territórios, constituindo como um aprendizado relevante para transformar as relações e marcar a trajetória histórica de resistência na região.

Os jovens expressam a motivação que têm de estarem envolvidos em um grupo produtivo como oportunidade de se relacionarem com a vida no campo, mesmo que tenham

outras ocupações; e avaliam a execução das atividades nos empreendimentos como uma maneira de melhorar as condições de vida, pois representa uma estratégia econômica de renda associadas às práticas sustentáveis, potencializadas nos processos formativos, e que se encontra em equilíbrio com o meio ambiente. Investem na participação com vistas às possibilidades e resultados que desejam alcançar no âmbito individual e coletivo, para consolidar trajetórias de vida.

Identificamos nesse ponto a conexão entre as práticas e a identidade camponesa que assumem por estarem relacionadas à participação, à permanência e valorização da coletividade e desenvolvimento sustentável dos assentamentos, afirmando a influência de bases históricas e da participação para a construção dessa identidade, marcada por um projeto coletivo em andamento nos territórios. As práticas que desenvolvem e a atenção que dão as experiências educativas que acontecem para fortalecer esse projeto mostram como assimilam o histórico nessa identidade, e como isto tem contribuído com novas experiências.

Os jovens entendem o significado da construção dessa identidade como uma experiência que responde positivamente às perspectivas para demarcar posicionamentos perante questões de sua realidade. Assim, a identidade camponesa dá visibilidade a suas sociabilidades e problemáticas, conhecidas e tratadas como resultado de uma participação ativa nos espaços, sendo possível perceber a contribuição essencial que os jovens oferecem para compreendermos transformações sociais que estão ocorrendo no campo (STROPASOLAS, 2006).

Os impasses causados pela não identificação dos jovens com o campo, que os leva a trajetórias diversas, sem nenhuma relação com esse lugar, como vimos, podem ser superados com os resultados de suas experiências educativas. Do mesmo modo, o processo de (res)significação afirma o campo como um lugar de transformações que não são instituídas apenas pela tradição, mas pelos significados que esses sujeitos empregam às práticas que executam. Compreendemos que essas práticas têm garantido viver um tempo de experiências, viver uma juventude, com a possibilidade de superar, no convívio com os outros, as faltas que poderiam impedir os avanços no sentido da valorização de seu modo de vida. Os jovens se envolvem e se comprometem com a organização dos coletivos nos assentamentos, impactando os territórios com sua participação, e consolidando trajetórias desenhadas com protagonismo, com resistência, para seguirem sonhando e aspirando um futuro melhor.

Dessa forma, quando compreendem o significado da construção identitária, garantem que o projeto coletivo avance e não seja comprometido pelo estigma, negado por forças dominantes e opressoras, nem descaracterizado por relações sociais que se estabeleceram

dentro e fora dos territórios. Por isso, a identidade camponesa se constitui com a participação para o enfrentamento de dificuldades, que devem ser tratadas como demandas para serem resolvidas nos coletivos, e que produzem novos aprendizados acerca da realidade e da condição social dos jovens.

Avaliar os resultados das ações dos empreendimentos do ponto de vista operacional não foi possível, por conta dos limites externos impostos ao nosso estudo pelo cenário pandêmico. Mais uma vez ressaltamos a impossibilidade nos deslocamentos para realizar alguns procedimentos metodológicos essenciais, como já destacamos no caso do assentamento São Francisco; e que esse cenário também atingiu os participantes dos coletivos que viram a dinâmica das atividades planejadas ser alterada, inviabilizando o desenvolvimento dos empreendimentos das famílias.

No segundo capítulo deste estudo tratamos de um isolamento das populações nos assentamentos rurais por conta das distâncias geográficas entre a zona rural e a zona urbana, dificultando deslocamentos, a comunicação, e o acesso aos equipamentos e serviços básicos. Dar visibilidade as experiências que vêm sendo empreendidas pelos jovens e os trabalhadores, rompe com o isolamento, a invisibilidade, lançando um olhar sobre a diversidade e potencialidades existentes nas experiências. Por isso, as pistas apresentadas nas declarações nos levaram a considerar o processo de (res)significação das dimensão sociais favorável para mudanças na atividade produtiva e nas relações sociais no campo.

As práticas dos jovens, no sentido do que tratamos neste capítulo, asseguram que a participação, o diálogo, os saberes constituídos em suas experiências educativas, têm possibilitado a quebra de silêncios, e o reconhecimento de que têm ocupado uma posição de fazedores de história. Os aprendizados das experiências têm dinamizado saberes que relacionam as trajetórias juvenis aos projetos coletivos, e dessa maneira o campo é experimentado por essa juventude com autonomia, como lugar para reprodução de vida, de práticas, de histórias, que colaboram para compor seus contextos. Deste modo, os processos de formação fundamentados em uma educação libertadora, emancipadora, humana e para a vida, são importantes para que os jovens no campo se tornem copartícipes na realização de um movimento necessário de mudanças individuais e coletivas significativas.

## CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea as questões da juventude expressam a complexidade deste termo, como enfatizam os autores que contribuem para os estudos que abordam os fenômenos relacionados à representação das juventudes na contemporaneidade. A diversidade e o pluralismo caracterizam o cenário de sua atuação como ator social, sem anular o elemento singular, particular, presente nas práticas que vêm empreendendo.

O caminho que buscamos trilhar para o conhecimento acerca dessa realidade junto aos jovens nos territórios dos assentamentos rurais no Brejo Paraibano, não poderia ser outra senão o da educação emancipadora. Caminho trilhado pelos próprios jovens como forma de garantir sua permanência no campo, qualificar suas trajetórias, e desconstruir discursos que os tornam quase invisíveis. A postura que assumem demonstra sua capacidade para enfrentar e superar problemas frequentes em sua relação com a educação, e instrumentalizar um conhecimento que favorece sua representação e as relações que instituem, como expressão de autonomia.

Estivemos diante de “experiências moleculares” – como anuncia Alder Júlio Calado–, que dos frutos produzidos brotam expectativas perante dificuldades e dilemas nesses territórios, onde há resistência e enfrentamentos, e o entendimento de que essas experiências podem ocorrer em tempos e de modos diversificados.

E por isso trouxemos para o debate nesta tese os resultados das experiências que os jovens têm acumulado com processos educativos emancipatórios, compreendendo sua relevância na consolidação de um conhecimento acerca de suas práticas. É pela via da educação que têm ultrapassado a ideia de que não sabem o que dizer, porque suas experiências não qualifica a fala a respeito de si e do seu contexto, porquanto são vistas a partir de padrões externos.

As práticas dialógicas e observáveis que desenvolvem relevam a participação e o diálogo que se estabelece em seu cotidiano, o que representou para este estudo um fio condutor para nossa busca, esclarecedor do fazer dos jovens e do que não se tem dito a esse respeito. Sua atuação mostrou que ao vivenciarem situações de precariedade, fazem escolhas que descaracterizam, em certa medida, a influência de critérios etários sobre a compreensão de sua juventude e de suas experiências, cujas motivações apontam para a consolidação de uma identidade camponesa fortalecida, assegurada pela existência de um lugar social para atuarem. Dessa forma, sua atuação não se baseia exclusivamente em critérios porque os jovens fazem escolhas autônomas para seus percursos.

A representação de sua juventude tem os seguintes aspectos: a) reconhecimento das condições de *ser* e do outro; b) vínculos com seu contexto; c) sentidos e projeções feitas a partir das experiências nos processos formativos. Como vimos, essa representação se configurou como resultado de sua participação nos espaços e de práticas que (res)significam dimensões sociais no campo, porque compõem e expressam saberes que passam a evidenciar autonomia e novas formas de atuação, concretizando a valorização e renovação da ideia de campo como lugar de vida e de experiências educativas que impactam na qualidade de vida dos jovens.

Ao envolver os jovens, os processos evidenciaram a capacidade de mobilização e articulação dos agentes externos, e a função que vêm desempenhando como mediadores ou sujeitos educadores, como é o caso do Sedup e de outras organizações na região. Sem o empenho desses sujeitos os resultados das experiências educativas, descritas como essenciais para a formação dos jovens, não seriam alcançados, sendo mantido o quadro de invisibilidade e isolamento. O envolvimento com os processos, com o caráter que destacamos, aliado a ida à cidade para estudar, a busca por emprego, ocupação na “rua”, impacta o curso das trajetórias juvenis como estratégias empreendidas para romper com esse quadro.

O caráter transformador da concepção educativa que fundamenta os processos formativos promoveu o direito à fala, à participação, à contextualização, para o desenvolvimento de atitudes autônomas e criação de novos saberes. Assim, a conexão existente entre a concepção de educação e o fazer dos jovens resultam na negação do previsível, do engessamento das liberdades e enquadramento das condutas sociais promovidos nos modelos educacionais aplicados em determinados processos no campo; além de destacar o que os jovens experimentam, inventam, por meio de ações que favorecem autoafirmação, afirmação e reconhecimento de seu papel como ator social.

Os saberes favorecem os jovens com uma consciência reflexiva alusiva ao mundo que os cerca, às relações sociais, cujos resultados são aplicar e reformular aprendizados de experiências nos processos educativos em suas projeções e visão de futuro. Para incidirem de forma consciente em sua realidade, dão atenção a importância do conhecimento da história local, do diálogo que se estabelece entre as gerações a fala e a escuta; e, da participação, para valorização e renovação das vivências no campo.

O campo é representado como espaço de lutas e conquistas históricas que precisam ser conhecidas e reconhecidas, com experiências que devem ser compreendidas e multiplicadas, consolida movimentos de transformação no processo histórico. Nesse espaço os jovens se envolvem com atividades produtivas agroecológicas desenvolvidas na unidade familiar ou nos

grupos/coletivos, na atuação nos espaços públicos ocupando funções profissionais ou de representação, buscando com isso contribuir, de forma significativa, para formular uma concepção diferenciada de campo.

Os aprendizados colaboram para que as práticas dos jovens não estejam desvinculadas de sua realidade e um novo saber seja construído, apreendido e manipulado para novas ações no cotidiano de sua atuação e sociabilidades. Quanto mais vinculadas à realidade estiverem suas experiências educativas, mais saberes são criados para uma maior incidência social e política, reafirmando a relevância histórica de seu envolvimento em ações educativas organizadas nos territórios.

As dimensões sociais da vida no campo compõem uma teia, uma conexão de relações, cuja essência está resguardada nas ações que mostram o lugar das experiências vividas. Sem considerá-las não teríamos compreendido as experiências educativas, nem tão pouco as práticas seriam analisadas como expressão da integração social dos jovens, que encontram condições de fazerem escolhas e se colocarem em posições diferentes quando estão envolvidos com a dinâmica dos territórios. Assim, conhecer a história do assentamento e estar consciente de seu papel social indica uma possibilidade de inversão do quadro de desinteresse pelo campo, que tem motivado o abandono, as migrações, servindo de argumento para assegurar o discurso de inexistência das juventudes no campo, invisibilizando-as no processo de transformação histórica.

A concepção de educação diferenciada nas experiências educativas se fez necessária e influenciou trajetórias juvenis, com diálogo com os educandos e seus contextos, o novo significado dado para a educação com uma relação amorosa dos sujeitos com o mundo, chamada por Paulo Freire de amorosidade, presente no afeto aliançado com o outro, solidário e humilde, transformando relações e histórias de vida (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016). Em vários sentidos o fazer educativo produz resultados sendo transformado e transformador dos sujeitos que estão envolvidos no processo histórico em curso no campo.

Outra característica marcante dessa concepção é que ao contextualizar o conhecimento das temáticas da agroecologia, da economia solidária, e da participação, do diálogo como recursos que possibilita sua aplicação em sua realidade, favorece a união de conhecimentos científicos com os saberes gerados no campo. Com isso, os jovens desenvolvem seu potencial para contribuir também com a execução de um projeto social, voltados para o desenvolvimento local, com o sentimento de pertencimento a um lugar de experiências, de vitalidade e de existência engajada e participativa. Com a compreensão dessa realidade, as

narrativas apontaram para o estabelecimento de percursos que colaboram com a transformação do campo.

Ao evidenciar nas práticas a compreensão de sua condição de ator social e de sujeito de direito, os jovens afirmam a constituição do grupo geracional reconhecido, que compartilha o poder de decisão nos espaços. Isto traz para os sujeitos que estão empenhados com a execução de processos formativos a exigência do acompanhamento sistemático das ações das juventudes no campo, com a finalidade de conhecer e avaliar os resultados alcançados com a promoção das formações, e fortalecimento a atuação dos jovens, pois eles sempre poderão fazer, fazer diferente, fazer mais para cumprirem com sua vocação ontológica de ser mais (FREIRE, 1987, 1992; BRANDÃO, 2002).

Mudanças significativas ocorrem por muitas mãos, pelas mãos das gerações, e, especialmente, dos jovens que se dispõem com mais frequência à aquisição de novos aprendizados, de novidades. Há um considerável empenho em fazer possíveis as mudanças, mesmo quando há impedimentos como o silenciamento da história, a ausência de diálogo e de condições para realizarem suas projeções, seus sonhos. Aqui recordamos do que diz a letra da canção “Prelúdio”, composição de Raul Seixas (1974): “Sonho que se sonha só. É só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”, para refletir sobre o que está sendo construído como possibilidade nos territórios, com a consciência da existência de muitos dilemas, mas sem esquecer a importância dos engajamentos para que os jovens sonhem juntos uma realidade diferente para si e para os outros.

No diálogo com os participantes da pesquisa, frequentemente recordávamos de que quando educadora nos emocionávamos ao ouvi-los recitar frequentemente os versos dessa canção ao tratarem de suas perspectivas em relação aos processos educativos que estavam envolvidos, e à participação nos grupos juvenis. No momento da pesquisa, ouvindo as narrativas, entendemos a atuação juvenil como uma forma de dizer: “eu estou entendendo o que estamos construindo”; especialmente, diante de tudo que estávamos vivenciando. A memória se encarregava de trazer à tona que ainda continuamos sonhando e que estamos comprometidos com a compreensão da realidade das juventudes no campo.

Houve um contentamento proporcionado nos encontros e reencontros com os participantes da pesquisa que também fizeram parte de nossa trajetória na educação, sendo homens e mulheres de quem o tempo, entre a infância e a juventude, não lhes tirou as sementes plantadas do compromisso social e político com o seu lugar de existência, sua história. Isso permitiu que falássemos de uma juventude construtora de realidade, de histórias de vida diferentes, que marcam e são marcadas por seu contexto, (res)significando práticas e

fazendo mudanças. Vê-la, ouvi-la, fez-nos sentir alegria e motivação, porquanto suas declarações faziam uma festa de sentimentos que mostrava a importância dos sonhos, da esperança, das vivências. Recordamos, sonhamos, esperamos melhor, sorrimos mais e desejamos ser tomados sempre por sentimentos que nos renovem e renove o compromisso de conhecer e viver novas experiências em nosso caminhar; e, assim, celebramos cada oportunidade de encontrar e reencontrar com a realização desta tese.

Destacamos ainda que o acesso à literatura acerca dos temas tratados se tornou uma fonte de conhecimento acessível e possível para compor a discussão desenvolvida com as contribuições dos autores elencados para o referencial teórico-metodológico deste estudo; essenciais por proporcionar clareza dos conceitos, das abordagens e da conduta para fazermos o recorte da pesquisa, nos relacionar com os participantes da pesquisa e nos aproximarmos do contexto selecionado para a aplicação do trabalho de campo. A compreensão da juventude como categoria socialmente construída e o importante papel da educação na construção da identidade da juventude no campo, representam os resultados do diálogo com os autores.

Assegurados por nossa opção pela abordagem de pesquisa qualitativa, utilizamos o método de estudo de caso, buscando responder às questões apresentadas no cenário da nos territórios dos assentamentos rurais, e traçar os contornos de suas experiências e trajetórias juvenis na contemporaneidade, acerca das quais ainda há muito que dizer e permitir que digam as juventudes a respeito delas.

Não esquecemos que o trabalho de campo se constituiu como uma volta a um lugar comum; lugar de um entendimento e de um tipo de relação que mantivemos por anos nos territórios pesquisados. Voltamos com outra condição, a condição de pesquisadora, que nos desafiou a ser mais cuidadosa, atenciosa, ouvinte do que agora pode ser dito sem deixar de observar o não dito. Os questionamentos feitos em nossa caminhada, o momento atual dos participantes da pesquisa e a busca por respostas, colaborou para que algo novo fosse criado em nós com a compreensão do fenômeno investigado, considerando nas narrativas o que indicava outros aspectos dessa realidade.

Não deixamos de refletir sobre as dificuldades encontradas com a eclosão da pandemia do novo coronavírus, como indicamos no corpo deste trabalho, que impactaram fortemente o desenvolvimento do trabalho de campo, causou interrupções, modificações em processos de formação, transformou a forma de fazer pesquisa nos territórios. Entre os períodos de maior necessidade de distanciamento social e de flexibilização nas medidas adotadas, procuramos manter uma relação de confiança com nossos colaboradores, acompanhando o que era possível para cada período desses, de forma remota ou presencial, sem deixar de considerar a

seriedade da situação enfrentada e o compromisso que tínhamos com a realização da pesquisa e com os cuidados para a preservação da vida.

Para finalizar, afirmamos o pressuposto de que os jovens têm elaborado práticas a partir das experiências em processos de formação humana, políticas e produtivo, nos quais prevalece uma concepção de educação emancipadora, libertadora e popular, que contribuem com trajetórias de permanência, a valorização e renovação das vivências no campo, e com a construção de uma identidade camponesa. Ressaltamos que as experiências educativas dos jovens estão relacionadas à possibilidade de melhoria na qualidade de vida, porque elas contribuem para que sua participação tenha sentido, seu diálogo seja recurso motivador de relações e os saberes sejam apropriados e transformados por suas práticas, com a aplicação nos processos da concepção de educação indicada.

Portanto, o registro das experiências possibilita a sistematização de um conhecimento produzido sobre a condição juvenil no campo como uma herança histórica das gerações; e desta forma os resultados são avaliados com o reconhecimento e fortalecimento de sua atuação nos espaços, nos grupos, uma vez que estão relacionadas aos territórios, podendo ser ainda multiplicada em outros contextos.

Compreendendo os desafios colocados pela conjuntura e as experiências educativas dos jovens, analisamos suas práticas também como um exercício urgente de buscar esperar com eles, para continuar sonhando e desejando novidade de vida. Assim sendo, este estudo se constituiu em uma nova experiência com os jovens, que nos motivou a renovar nosso olhar de expectativas em relação à chegada do tempo em que todas as sementes plantadas na caminhada educativa possam dar seus frutos, e que a colheita seja boa para renovar a esperança e o fazer das juventudes no campo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (coord.); CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso; OEI; MEC, 2015. ABRAMO, Helena, Wendel. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 9 - 448.
- ABRAMO, Helena, Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 5, maio/jun./jul./ago.1997; nº 6, set./out./nov./dez. 1997. Disponível em: [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442\\_1175\\_abramowendel.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf) Acessado em: 28 abr. 2015.
- ABRAMOVAY, M. *et al.* **Juventude, Violência e vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO; BID, 2002.
- ALENTEJANO, Paulo. Estrutura Fundiária. *In*: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; Gaudêncio Frigotto. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 3 -788.
- ALMEIDA, João Paulo Guerreiro de, *et. al.*. **Acampamento Zé Maria do Tomé: lutas sócio-ambientais e saberes que se constroem na Chapada do Apodi – CE**. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, e277997378, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7378>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.
- ALVES, Giovanni; ARAÚJO, Renan. Thompson, Lukács e o conceito de experiência — um diálogo mais que necessário. **Revista Mundos do Trabalho**, v. 5, n. 10, p. 53-70. jul./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-9222.2013v5n10p53>. Acesso em: 25 jun. 2019.
- ALVES, Maria Ligia Isídio. **Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos: um estudo para além do livro didático**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2017. 219p.
- ALVES, Maria Zenaide. Crescendo “longe demais das capitais”: um olhar sobre a juventude de um município rural mineiro. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). p. 13 -294.
- ARAÚJO, Albertina Maria Ribeiro Brito de. **Educação do campo – campos de disputas: Um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira – Alagoa Nova/PB**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2014. 185p.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da

educação como serviço, direito e bem público. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/RBEP**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 547-876, set./dez. 2017.

ARAÚJO, Ismael Xavier; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do Campo e a Formação Sociopolítica do Educador**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

ARAÚJO, Lourdemário Ramos de. **Novos Atores Sociais: dilemas e desafios na busca da participação (O caso de Nova Floresta-PB)**. 2001. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Rural, Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2001.

ARENHALDT, Rafael. Estudantes de origem popular: vidas entrecruzadas na universidade. *In*: BRAYNER, Flávio (org.). **Educação Popular: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 07 -195.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania. São Paulo, nº 11, RAAAB, p. 10-20, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e exclusão da cidadania. *In*: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 16). p. 07 -120.

BAQUERO, Marcello; KEIL, Ivete Manetzeder (org.). **Democracia, juventude e capital social no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFGS, 2004.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Estado, luta de classes, movimentos sociais e as políticas de educação do campo. *In*: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 09 -374.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. *In*: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (org.). **Educação Popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Ed Universitária, 2006. p. 07 -321.

BECKER, Howard Saul. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. São Paulo: Hucitec, 1997.

BENEVIDES, Victoria. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. *In*: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 07 -223.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. *In*: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasilense, 1980. p. 07 -199.

BICUDO, Maria A. V. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Ed: Vozes, 1998. p. 08 -713.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 3. ed. SP: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. Prefácio: Cinquenta e um anos depois. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 07 -404.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aída. **A Questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. Aparecida: São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.188. **Política Nacional de Assistência Técnica e extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária – PNATER**. Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER. Altera a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 11 de janeiro de 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CABRAL, Caterine Soffiati. **A REFORMA AGRÁRIA NO BREJO PARAIBANO: o caso do assentamento união. TCC (Especialização)**. – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. João Pessoa, 2020.

CALADO, A. J. F. Movimentos sociais por uma sociabilidade alternativa: enfrentamentos e apostas. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (org.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 06 -236.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Repensando os 500 anos**. João Pessoa: Ideia, 1994.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. *In*: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

CAMPOS, Raimundo Sidnei dos Santos. **Educação Popular e Educação do Campo na articulação de concepções e práticas educativas emancipatórias**. Trabalho apresentado no III CONEDU, Natal, 2016.

CARDOSO, Maria da Conceição Mariano. **Uma mão lava a outra**. O trabalhador rural e suas lideranças no Brejo Paraibano. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós- Graduação em Sociologia, Centro de Humanidades. Campina Grande/Paraíba, 1993.

CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. *In*: CARNEIRO, M. J. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 9 - 448.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003. (Resenha). Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n24a14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24a14.pdf). Acesso em: 09 jun. 2015.

CARVALHO, Maria do Carmo A. A. **Participação social no Brasil hoje**. São Paulo: Polis: Assessoria, Formação e Estudos em Políticas Sociais, 1998.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. Contribution to the construction of the categories ! young person and youth: an introduction. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 17, n. 02, p. 145-159, 2011.

CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CASTRO, E. G. de. **Entre Ficar e Sair**: uma etnografia da construção da categoria Jovem rural. 2005. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, xiii, 2005. 380f. 2v.: il.

CASTRO, E. G. de. Fronteiras invisíveis: aproximações e distâncias entre ser jovem no campo e nas cidades no Brasil. *In*: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAES, Regina (org.). **Agenda Juventude Brasil leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013.

CASTRO, E. G. de. Juventude do Campo – educação e a construção de um sujeito político (Posfácio). *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). 13p. – 294p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Beatriz. Do surgimento aos desafios atuais. *In*: OLIVEIRA, Antonio Carlos de; ROCHA, Regina; VIEIRA, Vera (org.). **Educação Popular**: práticas plural. Rio de Janeiro: NOVA: Rede Mulher de Educação, 2000.

COSTA, Dalva Maiza Medeiros. **O PRONERA no Estado da Paraíba (1998-2008) avanços e limites**. 2012. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2019.

DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.  
DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução: Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. O protagonismo político de mulheres rurais em grupos produtivos. *In*: NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde Servolo de (org.). **Mulheres camponesas**: trabalho produtivo e engajamentos políticos. Niterói: Alternativa, 2013. p. 13 -431.

FARIA, Ivan; ALVES, Aline Neves. A emergência da questão quilombola e a educação da juventude do campo. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). p. 13 -294.

FAURÈ, Edgar. Aprender a ser. **La educacion del futuro**. Madrid: Alianza; Unesco, 1972.

FELEMA, João; RAIHER, Augusta Pelinski; FERREIRA, Carlos Roberto. Agropecuária brasileira: desempenho regional e determinantes de produtividade. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 3, Brasília, July/Sept. 2013. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20032013000300008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032013000300008). Acesso em: 30 jan. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. *In.*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004

FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. **A trajetória política-educativa de Margarida Maria Alves**: Entre o velho e o novo sindicalismo rural. 2010. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de Movimentos Sociais, João Pessoa, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. (Ano de digitalização: 2002).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In.*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil: ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTT, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 3 -788.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos**: produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2009.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (org.). **Educação Popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GARCIA JÚNIOR, Afrânio Raul. **O Sul**: caminho do roçado: estratégias de reprodução camponesa e transformação social. – São Paulo: Marco Zero: Brasília, DF: Editora Universitária de Brasília: MCT – CNPq, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1991.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOHN, M. da G. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GROPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPO, Luís Antonio. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015. ISSN: 1806-5023. Disponível em: <file:///C:/Users/Marcus/Downloads/37828-132173-1-PB.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? *In*: ABRAMO, Helena Wendel; MARTONI, Branco, Pedro Paulo (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora da Fundação Perseu Abramo, a circular em novembro de 2004. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/nadya>. Acesso em: 18 jul. 2016. p. 9 -448.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOLLIDAY, Oscar Jará. **Para Sistematizar Experiências**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1996.

HURTADO, Carlos Nuñez. Educação Popular: Participação, Exclusão na América Latina Hoje. *In*: SOUZA, João Francisco e Porto; GRANJA Zélia (org.). **Educação Popular: Participação, Exclusão na América Latina Hoje**. Recife: NUPEP e edições Bagaço, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Traduzido de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).

LACLAU, Ernerto. Os Novos Movimentos Sociais e a Pluralidade do Social. **Revista Brasileira de Ciência Sociais**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, v. 1, n. 2; publicação quadrimestral; out. 1986.

LAPLATINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.** [on-line], v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 de novembro de 2018.

LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, Severine Carmem. Juventude brasileira em clima de novas perspectivas. *In*: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virginia de (org.). **Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2011. p. 11 -367.

MALAGODI, Edgard; MOREIRA, Emilia R.; MENEZES, Marilda. Da usina ao assentamento: os dilemas da reconversão produtiva no Brejo Paraibano. **Estud. Soc. e Agric.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, 2013.

MALAGODI, Edgard; ARAÚJO, Priscilla de Lima. **Desenvolvimento e planejamento: a organização da produção nas áreas de assentamento de Pilões, Paraíba**. II Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Mestrado e Doutorado Santa Cruz do Sul, RS – Brasil - 28 setembro a 01 de outubro de 2004. Disponível em: <https://www.unisc.br/site/sidr/2004/planejamento/26.pdf>. Acessado em: 20 de Junho de 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci. *In*: BEZERRA, Ailda; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A Questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 07 -199.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventude es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARQUES, Francisco Roberto de. **JUVENTUDE RURAL E ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA: Trajetórias e experiências coletivas**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Campina Grande, 2006.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos).

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil: As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARTINS, José de Souza. **O senso comum e a vida cotidiana**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(1): 1-8, maio de 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Nqwc7ZBzTyrrXHnHhKmlZL/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 15 de julho de 2020.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana** – ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Lefebvre. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política**, UFSC, v. 2, n. 2, ano 4, p. 113-126, ago./dez. 2006. Disponível em: [www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br). Acesso em: 20 jun. 2019.

MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campo. A noção de experiência histórica e social em Edward Thompson: percursos iniciais. **Histórica e Perspectiva**, Uberlândia, v. 1, p. 393-413, jan./jun. 2014.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular: enunciados teóricos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Editora Ísis; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2005.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Universidade degli Studi di Milano. Tradução de Angelina Teixeira Peralva. **Revista Young**, Estocolmo, v. 4, n. 2, p. 3-14, 1996. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, maio/jun./jul./ago. 1997; n. 6, set./out./nov./dez. 1997. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_03\\_ALBERTO\\_MELUCCI.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf). Acesso em: 28 abr. 2015.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução: Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENEZES, Marília A.; GASPARETO, Sirlei A. K. As jovens dos movimentos de mulheres camponesas (MMC). In: NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde Servolo de (org.). **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa, 2013. p. 13 -431.

MENEZES, Marilda; MALOGODI, Edgard; MOREIRA, Emília R. **Da usina ao assentamento: os dilemas da reconversão produtiva no Brejo Paraibano**. *Estud. Soc. e Agric.*, Rio de Janeiro, vol. 21, n. 2, 2013: 332-358 Disponível em: [acabral,+Gerente+da+revista,+201304\\_332\\_358.pdf](http://acabral,+Gerente+da+revista,+201304_332_358.pdf). Acessado em 06 de marco 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. SP: RJ. Hucitec; Abrasco, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira, *et. al.*. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (organizadoras) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 023, maio/ago. 2003.

MOREIRA, Eliana Monteiro. **Servo de ninguém: a pequena produção urbana em João Pessoa**. João Pessoa: Manufatura/PPGS-UFPB, 2005.

MOREIRA, Emilia; TARGINO, Ivan. **De território de exploração a território de esperança:** organização agrária e resistência camponesa no semi-árido paraibano. REVISTA NERA – ano 10, n. 10 – Janeiro/Junho de 2007 – ISSN: 1806-6755.

MOREIRA, Janine. Conscientização freireana e liberdade sartreana: reflexões para os efeitos de subjetivação da educação popular. *In:* BRAYNER, Flávio (org.). **Educação Popular:** novas abordagens, novos combates, novas perspectivas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 07 -196.

MOREIRA, Orlandil de Lima. **Gestão pública local e participação social nos Conselhos Municipais da região do Brejo da Paraíba:** mudanças e contribuições. Tese (Doutorado em Sociologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. São Paulo, 2002.

MOREIRA, Orlandil de Lima (org.). **Educação do Campo:** reflexões teóricas e práticas pedagógicas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MOREIRA, Orlandil de Lima. **Educação popular na PARAÍBA:** Memória e história do Sedup. Curitiba: CRV, 2021.

MOREIRA, Orlandil de Lima. Memória da alfabetização de jovens e adultos na Paraíba: a experiência do SEDUP no PAJAS. Programa de alfabetização de jovens e adultos. **Rev. Temas em Educação**, João Pessoa, v. 20/21, n. 1/2, jan./dez. 2011/2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/download/20223/11244>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MOREIRA, Orlandil de Lima. ONGs, Movimentos sociais e educação popular: uma reflexão sobre a experiência educativa do Sedup. *In:* JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; MOREIRA, Orlandil de Lima (org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais:** dimensões educativas na sociedade globalizada. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 07 -300.

NOVAES, Regina. Entre juventudes, governos e sociedade (e nada será como antes...). *In:* PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude em Pauta:** políticas públicas no Brasil. São Paulo: Petrópolis, 2011. p. 07-367.

NOVAES, Regina. Juventude, religiosidade, territórios e redes: reflexões sobre resultados de pesquisas. *In:* PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAES, Regina (org.). **Agenda Juventude Brasil** - leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013. p. 05-289.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In:* ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (org.). **Culturas Jovens:** novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 71-237.

NOVAES, Regina; VENTURI, Gustavo. Introdução. *In:* PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAES, Regina (org.). **Agenda Juventude Brasil** - leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013. p. 05-289.

OLIVEIRA, Francisco de. O capital contra a democracia. *In*: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves(orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 07-223.

PACHECO, Henrique dos Santos. O pensamento de E.P. Thompson e a “experiência” como mediação necessária na educação de jovens e adultos trabalhadores em Itaboraí/RJ. **Trabalho Necessário**, ano 12, n. 19, 2014. ISSN: 1808 - 799X.

PALUDO, Maria da Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editora; CAMP, 2001.

PATROCÍNIO, Maria Dapaz Pereira do. **Conselho de Acompanhamento da FUNDEF**: instrumento de controle social ou legitimação do poder estatal? (estudo de caso). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. João Pessoa, 2007.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, n. 5/6, 1997.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 275-291, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a07v31n84.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

PEREIRA, Antonio Pereira. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba**: das Ligas aos Assentamentos Rurais. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2009.

PESSOA, Jadir de Moraes (org.). **Educação e Ruralidades**. Goiânia: Editora UFG, 2007.

PIRES, Angela Monteiro. A Educação do Campo e no Campo: uma conquista dos povos do campo. *In*: PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, Graciete Dias **De assalariados a assentados**: as trajetórias dos agricultores familiares do Assentamento São Francisco no município de Pilões- PB. (Dissertação de Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Florianópolis/SC, 2011.

POZO, Juan Ignacio. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. 2007. Disponível em: [www.udemo.org.br/4%20sociedade.pdf](http://www.udemo.org.br/4%20sociedade.pdf) – DiretorUdemo.Projetopedagógico. Acesso em: 20 ago. 2015.

PRADO, Adonia Atunes. Os conceitos de homem e educação no Brasil do período do Estado Novo (1937– 1945). *In*: **Educação e Filosofia**, v.15, n. 30, p. 9 - 22, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/693/630>. Acessado em: 29 de set de 2019.

RAMIRO, Patrícia Alves; MENEZES, M. C. L.; CABRAL, C. S.; BATISTA, A. V. S. Representações sobre a reforma agrária no Brejo paraibano. **Áltera Revista de Antropologia**, v. 2, p. 202-220, 2019.

RAICHELIS, Raquel. Os caminhos da publicização. *In: Esfera pública e Conselhos de Assistência Social: caminhos da construção democrática.* São Paulo: Cortez, 1998.

RIBEIRO, Beatriz Maria de Figueiredo. Diversidade das Juventudes: diversidade dos olhares sobre a juventude. *In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). Juventudes do Campo.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). 13p. – 294p.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). **Pesquisa-Ação: princípio e métodos.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

RODRIGUES, Hila Bernadete Silva. **Políticas públicas para a juventude e gestão local no Brasil: agenda, desenho e implementação.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2009.

SABOURIN, Eric. **Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade.** Traduzido do francês por Leonardo Milani. - Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SALES, Celecina da Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. **Jovens do campo e o uso das redes sociais online em suas práticas cotidianas.** *In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). Juventudes do Campo.* 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). 13p. – 294p.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. Participação Popular. *In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves (org.). Os sentidos da democracia e da participação.* São Paulo: Instituto Polis, 2005. p. 07-128.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Robson dos. Trabalho e educação entre jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/RBEP**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 547-876, set./dez. 2017.

SATURNINO, Marcelo da Silva. **Sair para poder ficar: as migrações dos jovens rurais para as usinas canavieiras no estado de SP.** Trabalho apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia Gt26: Sociologia da Infância e Juventude. Recife, 29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife (PE).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais.** São Paulo: Loyola, 2005.

SHERER-WARREN, Ilse. Movimentos em rede no novo Milênio: participação cidadã e governança. In: PORTO, Maria Stela Grossi; DWYER, Thomas Patrick (orgs). **Sociologia e realidade: pesquisa social no século XXI**. Brasília: Ed. Unb., 2006.

STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. São Paulo; Expressão Popular, 2005.

SCHMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia de Lima; PETERSEN, Sebria Regina Ferraz. O Pesquisador iniciante e a produção de conhecimento histórico: da definição do tema a apresentação dos resultados. In: GUASELI, Cesar Augusto; PINTO, Celi Regina J. **Ciências Humanas: Pesquisa e Método**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008. P. 07-148.

SCOTT, John (org.). **Sociologia: conceitos-chave**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros; consultoria técnica Luiz Fernando Dias Duarte. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

SILVA, Raquel Rocha da. **Questão agrária e luta por direitos trabalhista em uma região açucareira** (Pilões – PB 1987) [manuscritos]. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação Popular: Refundamentação e Vigência no Discurso Latino-Americano**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SILVA, Conceição Cristina Pereira da. **A prática da extensão rural no campo da reforma agrária: aproximações com a educação popular**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa, 2017.

SILVA, Jeremias Alves de Araújo. **Jovens assentados, jovens estudantes, jovens professores: juventude em assentamentos rurais do RN**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Natal, 2011.

SILVA, José Barbosa da. O uso pedagógico da imagem nos cursos de base do serviço de educação popular - Guarabira –PB de 1982 a 1986. **Revista Discurso e Imagem Visual em Educação**, PPGE/CE/UFPB, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 40-60, 2017.

SILVA, José Graziano da. **A Modernização Dolorosa**. Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. (Coleção Agricultura e Sociedade).

SILVA, Júlio César Lázaro da. História Econômica da Região Nordeste. **Brasil Escola**. 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/historia-economica-regiao-nordeste.htm>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SILVA, Luana Patrícia Costa. **Juventudes Camponesas: Práticas e vivências agroecológicas no território da Borborema**. 2019. Tese (Doutorado) - Programa e Pós-Graduação em Educação/UFPB, João Pessoa, 2019.

SILVA, Severino Bezerra. **Assentamentos Rurais**: territórios de conflito e sociabilidade camponesa (um estudo de caso no município de Araruna - PB). 2003. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2003.

SILVA, Severino Bezerra. Educação do campo: entre a escola e o contexto local. *In*: MOREIRA, Orlandil de Lima (org.). **Educação do Campo**: reflexões teóricas e práticas pedagógicas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 07-85.

SILVA, Severino Bezerra. Memórias Camponesas na Paraíba (1960 a 1980), Organização/Lutas e Catolicismo Popular: uma contribuição histórica à educação do campo. *In*: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 09-374.

SILVA, Severino Bezerra da; REGO, Paula Renata Cairo do. Educação do Campo e Desenvolvimento Local. *In*: JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; MOREIRA, Orlandil de Lima (org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais**: dimensões educativas na sociedade globalizada. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 07-300.

SOUZA, João Francisco de. Educação popular enquanto uma pedagogia, movimentos sociais populares lócus educativo. *In*: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (org.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 06 -236.

SOUZA, Joel Cirilo de. **Do conflito a Redenção**: da resistência a conquista da terra no assentamento Redenção. 2017. Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em História da Universidade Estadual da Paraíba, 2017.

SOUZA, Patrícia Lânes Araújo de. A participação nas políticas públicas de juventude: caminhos trilhados, caminhos a construir. *In*: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude em Pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Petrópolis, 2011. p. 07-367.

STRECK, D. R. Territórios de Resistência e Criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 07-404.

STRECK, D. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke *et al.* Círculos de estudos, esporte, lazer e artes com a juventude em áreas de reforma agrária: a experiência com os jovens do Rocôncavo da Bahia e a elevação do pensamento teórico. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). p. 13 -294.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Organização da coleção e apresentação: Clarice Nunes. Posfácio: Marlos Bessa Mendes da Rocha. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Sociologia para jovens** – iniciação à sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOSI, Giuseppe. **Terra e salário para quem trabalha**. Um estudo sobre os conflitos sociais no Brejo Paraibano. 1988. Dissertação apresentada ao Mestrado em Sociologia Rural do Centro de Humanidades da Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande – PB, ago. 1988.

VAN OOSTERHOUT, Maria da Conceição M. C. Cultura e Educação do campo. *In*: MOREIRA, Orlandil de Lima (org.). **Educação do Campo**: reflexões teóricas e práticas pedagógicas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 07-85.

VELHO, Gilberto. Juventude, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (org.). **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 71-237.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. *In*: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A Questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.p. 07-199.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais**: mapa de estudos recentes. Estudos Nead. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WEISHEIMER, N. Sobre a situação juvenil na agricultura familiar. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). 13p. – 294p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=l2YIIoc6BeQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=conceito+de+autonomia+paulo+freire&ots=f0AwYQr eiA&sig=jyaOyKzWop7NvG9SC2\\_\\_BrZg5u8#v=onepage&q=conceito%20de%20autonomia%20paulo%20freire&f=true](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=l2YIIoc6BeQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=conceito+de+autonomia+paulo+freire&ots=f0AwYQr eiA&sig=jyaOyKzWop7NvG9SC2__BrZg5u8#v=onepage&q=conceito%20de%20autonomia%20paulo%20freire&f=true). Acesso em: 11 de maio de 2019.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 13-417.