

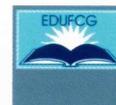
# RELAÇÕES DE PODER / SABER:

Protagonismo de jovens em assentamentos rurais  
do alto sertão paraibano

Mariana Moreira Neto  
Maria Lucinete Fortunato  
Rovilson José Bueno

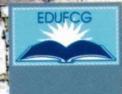
Esse livro registra, a partir da experiência vivenciada no Projeto de Extensão *Relações de poder/saber: protagonismo de jovens em assentamentos rurais do alto sertão paraibano*, as problemáticas que afetam e definem a formação dos jovens residentes em assentamentos no Alto Sertão Paraibano (Acauã, no município de Aparecida; Juazeiro, no município de Marizópolis; e, Santo Antônio, Frei Damião e Valdecy Santiago, no município de Cajazeiras); discute a importância dos jovens assentados enquanto sujeitos sociais e políticos da elaboração e execução de políticas públicas que repercutam na melhoria de suas condições de vida e de trabalho nos assentamentos e na construção de novos saberes e de novas práticas, e aprofunda o debate sobre a educação do campo, as múltiplas formas de convivência com o semi-árido, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável nas áreas dos assentamentos; a fim de contribuir para a construção de ações e práticas educativas, formais e informais, que elaborem novas relações de poder/saber nos assentamentos.

Fundação Biblioteca Nacional



ISBN 85-89674-07-X

IMPRESSO POR:  
**GRÁFICA JABOTÃO**  
RAY Reprodução Gráfica Ltda.



**RELAÇÕES DE PODER/SABER:  
PROTAGONISMO DE JOVENS EM ASSENTAMENTOS  
RURAIS DO ALTO SERTÃO PARAIBANO**

**Mariana Moreira Neto  
Maria Lucinete Fortunato  
Rovilson José Bueno**

**RELAÇÕES DE PODER/SABER:  
PROTAGONISMO DE JOVENS EM ASSENTAMENTOS  
RURAIS DO ALTO SERTÃO PARAIBANO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Prof. Thompson Fernandes Mariz  
**Reitor**

Prof. Dr. José Edilson Amorim  
**Vice-Reitor**

EDITORA UNIVERSITÁRIA – EDUFCCG

Prof. Dr. Antonio Clarindo Barbosa de Souza  
**Diretor Administrativo**

Prof. Dr. Antonio Gomes da Silva  
**Diretor Comercial**

© 2005 Mariana Moreira Neto  
Maria Lucinete Fortunato  
Rovilson José Bueno

**Revisão de Texto**

Josefa Elionita de Almeida Sá

**Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica**

Amanda Ramos

1a. edição

Tiragem: 500 exemplares

**Ficha Catalográfica:**

Relações de Poder/Saber: protagonismo de jovens em assentamentos rurais do alto sertão paraibano. Autores: Mariana Moreira Neto, Maria Lucinete Fortunato e Rovilson José Bueno. Local: Campina Grande. EDUFCCG, 2005. 120p.  
ISBN: 85-89674-07-X

Este livro no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito dos autores ou da Editora da Universidade Federal de Campina Grande.

Dedicatória:

Aos jovens dos assentamentos  
Valdeci Santiago, Frei Damião,  
Santo Antônio, Juazeiro e Acauã,  
os quais, sociabilizando conosco  
suas vivências e suas concepções  
de mundo, nos deram subsídios  
para a elaboração desta primeira  
publicação sobre as relações de  
poder/saber e o protagonismo de  
jovens em assentamentos rurais  
da reforma agrária do Alto Sertão  
Paraibano.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
A luta pela conquista e permanência na terra-de-trabalho no Alto Sertão Paraibano	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
Condições de vida dos jovens assentados	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
Educação e vida cotidiana dos jovens assentados	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
Protagonismo dos jovens assentados	<b>63</b>
<b>Considerações Finais ...</b>	<b>77</b>
<b>Anexo 1</b>	<b>87</b>
<b>Anexo 2</b>	<b>89</b>
<b>Anexo 3</b>	<b>91</b>
<b>Anexo 4</b>	<b>99</b>
<b>Anexo 5</b>	<b>109</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>113</b>

## APRESENTAÇÃO

Os assentamentos da reforma agrária no Alto Sertão Paraibano estão localizados nos municípios de Riacho dos Cavalos, Jericó, Pombal, São Domingos de Pombal, Paulista, Aparecida, Marizópolis, Triunfo, Poço Dantas, Bonito de Santa Fé, Cajazeiras e Cachoeira dos Índios. São 923 famílias assentadas, numa área total de 19.134,04 hectares, distribuídos entre 20 assentamentos, conforme o quadro abaixo:

Assentamento	Município	Nº de famílias	Área (ha)
Paissandu	São Domingos de Pombal	30	640
Jacu	Pombal	53	1.200
Curralinho	Paulista	40	1.200
Paxicu	Paulista	36	1.227
Alto Alegre	Jericó	45	745,6
Saquinho I	Jericó	35	704
Recanto	Jericó	14	31
Fortuna	Jericó	73	1.505,04
Mutirão	Riacho dos Cavalos	148	909
Acauã	Aparecida	114	2.825
Juazeiro	Marizópolis	61	1.089,38
Três Irmãos	Triunfo	50	200
Bom Jesus	Poço Dantas	23	519,88
Bartolomeu	Bonito de Santa Fé	25	180
Santo Antonio	Cajazeiras	32	662,02
Valdecy Santiago	Cajazeiras	47	2.579
Edvaldo Sebastião	Cajazeiras	20	487
Frei Damião	Cajazeiras	22	393
Frei Beda	Cajazeiras	34	1.308,12
São Francisco	Cachoeira dos Índios	21	729
<b>TOTAL</b>		<b>923</b>	<b>19.134,04</b>

Dados: Comissão Pastoral da Terra - CPT-SERTÃO / (2004)

Desde o processo de ocupação todas essas áreas são acompanhadas pela CPT-SERTÃO, entidade sediada na cidade de Cajazeiras - PB e que surgiu em meados dos anos 1980, a partir da Pastoral Rural, para apoiar trabalhadores rurais de vários municípios sertanejos, na luta pela demarcação de *terras-de-trabalho* em bacias de açudes públicos.

O Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) vem desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão em assentamentos da reforma agrária do Alto Sertão Paraibano, em parceria com a CPT-SERTÃO, as Associações Comunitárias dos Assentamentos e a Central das Associações dos Assentamentos do Alto Sertão Paraibano (CAAASP). Estas atividades têm se concentrado nas áreas de assessoria política, de alfabetização de jovens e adultos, de educação popular, de formação política, de relações de gênero e de relações de poder - a exemplo dos projetos de extensão *Vivenciando as relações de gênero nos assentamentos*, *Vivenciando as relações de poder nos assentamentos* e do projeto de pesquisa *Políticas públicas de educação e relações de poder em assentamentos rurais*<sup>1</sup>.

As atividades de pesquisa e extensão, desenvolvidas com os trabalhadores dos assentamentos rurais, apontaram a necessidade de atuações que envolvam a formação dos jovens assentados, por meio de ações político-educativas, tendo como principal preocupação a afirmação destes jovens como atores políticos. A conquista

---

<sup>1</sup> Estes projetos estão sendo coordenados pelas professoras Ms. Mariana Moreira Neto e Dra. Maria Lucinete Fortunato.

de visibilidade política e a participação nos espaços públicos e nas comunidades contribuem para a inserção dos jovens assentados no processo de conhecimento e transformação da realidade sócio-cultural das áreas de assentamentos.

Nessa perspectiva, com financiamento do PROEXT/SESu-MEC, foi desenvolvido, durante o ano de 2003, o Projeto de Extensão *Relações de poder/saber: protagonismo de jovens em assentamentos rurais do alto sertão paraibano*<sup>2</sup>, nos assentamentos: Acauã, no município de Aparecida; Juazeiro, no município de Marizópolis; e, Santo Antônio, Frei Damião e Valdecy Santiago, no município de Cajazeiras. As ações tiveram como sujeitos históricos de sua elaboração os jovens e os professores que lecionam nas escolas - públicas e privadas - dos referidos assentamentos. Participaram do projeto 256 jovens com faixa etária entre 14 e 21 anos de idade e 12 educadores.

O trabalho objetivou contribuir para a formação política dos jovens assentados - com vistas à sua inserção cidadã no exercício das relações de poder/saber que eles vivenciam e à construção de ações conjuntas que viabilizem a elaboração e execução de políticas públicas que repercutam nas condições de vida e trabalho nos assentamentos - bem como, para a formação acadêmica e cidadã de alunos (bolsistas) do Centro de Formação de Professores (CFP) - uma vez que as atividades desenvolvidas em projetos desta natureza promovem a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Foram utilizados os princípios metodológicos participativos e a pesquisa-ação:

---

<sup>2</sup> O projeto foi renovado na vigência 2004 do PROEXT/SESu-MEC.

Metodologia apropriada à pesquisa social com base empírica, que deve ser concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (SOARES, 2000, p. 46).

Com base nesta compreensão, priorizou-se a cooperação, o comprometimento e a solidariedade entre os sujeitos envolvidos, no sentido de identificar problemas e encontrar soluções, ou meios de desafiá-los, tomando como ponto de partida as falas dos jovens assentados acerca das relações sócio-culturais vivenciadas nos assentamentos rurais às quais orientaram os temas e as reflexões trabalhados ao longo do desenvolvimento do Projeto.

De acordo com Thiollent,

Nos projetos cuja metodologia é baseada na pesquisa-ação, a principal transformação que ocorre no decorrer do processo é a passagem da constatação de fatos observáveis na situação para uma ação transformadora apropriada. (...) Em matéria de pesquisa e aprendizagem, os resultados, interpretáveis no referencial cultural compartilhado, devem fazer sentido na prática dos grupos implicados (THIOLLENT, 2003, p. 61-62).

Neste sentido, procurou-se trazer as dificuldades para o campo do debate, buscando estudar, traduzir e explicitar os interesses, razões e significados simbólicos que se escondem por trás de suas manifestações, contribuindo para a produção e socialização de práticas que instituem novas relações de poder /saber.

A abertura do espaço de interlocução facilita a aceitação do projeto pelas diversas partes envolvidas, a motivação e a mobilização das pessoas e grupos. Uma vez delineado o espaço, a organização de encontros e seminários permite definir objetivos, acompanhar o processo, interpretar e avaliar os resultados, em termos de informação e de ação. (THIOLLENT, 2003, p. 60)

Por um lado, o projeto fundamentou-se no questionamento da situação atual dos jovens assentados, e, segundo sua perspectiva, de problemas significativos vividos por eles, sobretudo no que diz respeito à educação e ao exercício da cidadania.

Isso implica uma sistematização de suas experiências nas diversas esferas intercomunicáveis. Aqui, sistematização tem o significado a ela atribuída por Holliday de

interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se

relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (HOLLYDAY, 1995, p. 28-29).

Nesta etapa, as atividades foram desenvolvidas com base nas seguintes questões:

- Como os jovens e as jovens percebem as relações cotidianas (interpessoais e de poder) nos assentamentos rurais?
- Quais são os principais problemas enfrentados em relação à leitura do mundo, à convivência com a família, à participação na vida produtiva, às expectativas futuras de produção da existência etc?
- Como os jovens assentados e os educadores vêem as escolas que eles freqüentam/trabalham?
- Até que ponto a escola contribui para a participação ativa dos jovens na organização política das comunidades dos assentamentos rurais?
- De que forma os jovens assentados participam das discussões políticas com as entidades e instituições – associações, sindicatos, INCRA, CPT, prefeituras etc. – que atuam e/ou se relacionam com os assentamentos rurais?

Por outro lado, foram desenvolvidas discussões políticas acerca da importância da participação dos jovens, na elaboração e execução de políticas públicas voltadas para: a educação, a inclusão social, a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável nos assentamentos rurais. Para o aprofundamento dessas questões, as discussões se deram a partir da realização de palestras, cursos, seminários, debates, exibição de vídeos, oficinas temáticas e visitas de intercâmbio.

Nesta segunda etapa, consideraram-se como eixo orientador das atividades, os seguintes questionamentos:

- O que é preciso ser feito para a melhoria da qualidade de vida das comunidades dos assentamentos rurais?
- A quem devemos nos dirigir para resolver os problemas sócio-culturais que afetam as comunidades dos assentamentos rurais?
- Como poderíamos contribuir para as mudanças que se fazem necessárias nas relações das comunidades assentadas com as instituições governamentais e não governamentais, em prol do desenvolvimento cultural, econômico e social dos assentamentos rurais?
- Qual é a importância da participação dos jovens na organização política dos assentamentos rurais e na definição e execução das políticas públicas para essas áreas?

Estas questões foram trabalhadas tendo por base as múltiplas maneiras como os jovens assentados experienciam e compreendem o seu cotidiano, em suas múltiplas ações políticas e educativas.

A definição dos temas explorados foi feita com base nas discussões realizadas ao longo das atividades do projeto e nos conteúdos que foram significados conjuntamente.

Esse livro registra, a partir da experiência vivenciada no projeto, as problemáticas que afetam e definem a formação dos jovens residentes em assentamentos no Alto Sertão Paraibano; discute a importância dos jovens assentados enquanto sujeitos sociais e políticos da elaboração e execução

de políticas públicas que repercutam na melhoria de suas condições de vida e de trabalho nos assentamentos e na construção de novos saberes e de novas práticas, e aprofunda o debate sobre a educação do campo, as múltiplas formas de convivência com o semi-árido, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável nas áreas dos assentamentos; a fim de contribuir para a construção de ações e práticas educativas, formais e informais, que elaborem novas relações de poder/saber nos assentamentos.

Portanto, as reflexões aqui desenvolvidas buscam problematizar as relações de poder/saber, os conflitos e os pertencimentos em meio aos quais os jovens assentados constituem um conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmos. Tais questões constituem o fio condutor do trabalho realizado com os jovens e professores dos assentamentos da reforma agrária do Alto Sertão da Paraíba: Acauã, Juazeiro, Santo Antônio, Frei Damião e Valdecy Santiago.

Maria Lucinete Fortunato  
Mariana Moreira Neto

## **CAPÍTULO I**

### **A luta pela conquista e permanência na terra-de-trabalho no Alto Sertão Paraibano**

O desenvolvimento do protagonismo dos jovens assentados coloca-se como um processo em construção no qual, no mínimo, dois momentos interdependentes podem ser identificados: a compreensão e sistematização das condições históricas e materiais em que se dá a vida cotidiana dos jovens nos assentamentos; a construção de um projeto de vida, seja individual ou coletivo, que supere as restrições em sentido amplo a que está submetida à vida dos jovens nos assentamentos.

A luta dos trabalhadores sem-terra no Alto Sertão da Paraíba começou na década de 80 do século passado com a reivindicação de *terras-de-trabalho* em bacias de açudes públicos e entrou em uma nova fase em 1995, quando a luta pela terra e pela permanência nela passou a reivindicar a desapropriação de terras improdutivas em propriedades privadas.

Essa nova forma de enfrentamento das condições de sobrevivência das populações residentes no Alto Sertão Paraibano e excluídas dos benefícios e das decisões da sociedade contemporânea diversificou os interlocutores e

fortaleceu o movimento. Embora não tenha se configurado uma mudança significativa na qualidade de vida no campo, novos horizontes começaram a ser delineados.

A CPT-SERTÃO participa do processo de articulação e organização dos trabalhadores sem terra e tem se constituído como referência na luta pela terra no Alto Sertão Paraibano. Como desdobramento desse trabalho foi criada, no ano de 2001, a Central das Associações dos Assentamentos do Alto Sertão Paraibano – CAAASP com o objetivo de unificar as ações políticas e administrativas dos assentamentos, em consonância com os princípios da convivência com o semi-árido, da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável no Alto Sertão Paraibano. Estas entidades representam, hoje, eixos para a compreensão dos movimentos sociais e, sobretudo, de como eles se reorganizaram no curso de suas ações e práticas cotidianas, na última década. Nesse sentido, atuam na perspectiva de que,

A ação direta é preferida à ação delegada aos partidos, ou outros. Portanto, o plano da moral e da cultura ganha lugar central nas ações coletivas. E a “Era dos Direitos”, no dizer de Bobbio, se instaurou. Tanto os direitos sociais elementares, como o direito à vida (comida, abrigo e roupa), como os direitos sociais modernos, relativos às questões de gênero, sexo, raça, etnia, que dizem respeito à liberdade dos indivíduos se diferenciarem e fazer

suas próprias opções. (GOHN, 1995, p. 207).

De acordo com esta compreensão, a CPT-SERTÃO, a CAAASP e a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, em conjunto com setores da sociedade civil organizada, vêm realizando um trabalho político buscando estimular a participação efetiva dos trabalhadores do campo, nas negociações com os conselhos municipais, as direções e gestões de organizações representativas e/ou associativas, no que diz respeito à elaboração e execução de políticas públicas direcionadas aos agricultores.

Também integram o elenco das diretrizes definidas por estas entidades e pela UFCG, questões relativas ao desenvolvimento sustentável, à convivência com o semi-árido e à formação de jovens e adultos, como forma de elaboração de novas relações de poder/saber nos assentamentos.

Parte-se da compreensão de que a valorização da vida nos assentamentos está associada às possibilidades de satisfação de necessidades como: geração de renda, desenvolvimento sustentável, escolas sintonizadas com a proposta da educação no campo, currículos contextualizados, protagonismo dos jovens, atuação política dos assentados etc.

A importância da melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais, após a instalação dos assentamentos<sup>3</sup>, valoriza a vivência no assentamento e torna palpáveis os resultados da

<sup>3</sup> Durante visita de intercâmbio realizada no Assentamento Acauã, no dia 10 de julho de 2004, apresentou-se o documentário “...o que eu conto do sertão é isso...” (Direção de Francisco Alves, João Otávio Paes de Barros,

luta pela *terra-de-trabalho*. Esta valorização registra-se ainda na compreensão, mesmo que de forma superficial, que os jovens revelam da importância desta luta. No entanto, as declarações dos jovens assentados revelam que as pressões pela produção dos meios materiais para sua existência constituem obstáculos consideráveis para a permanência nos assentamentos juntamente com suas famílias e companheiros.

Embora a reforma agrária venha acumulando conquistas importantes e apontando avanços extraordinários no domínio das condições históricas e materiais da sociedade contemporânea<sup>4</sup>, nos moldes como vem sendo implantada no Alto Sertão Paraibano e em todo o país<sup>5</sup>, aponta a existência de problemas que precisam ser superados na busca por melhoria da qualidade de vida das comunidades assentadas, tais como: a inexistência de condições efetivas que assegurem a permanência dos assentados na terra e o desenvolvimento das potencialidades dos assentamentos.

A prática vem evidenciando que, para o fortalecimento político, econômico e social dos assentamentos é necessário: infra-estrutura adequada, crédito, assistência técnica, serviços de

---

José Roberto Novaes, José Umbelino, Maria Rita Assumpção e Romero Azevedo. Produção UFPB, original PB/35 mm. 1978/79. ) em que as condições dos meeiros na década de 1970 foram discutidas. A melhoria das condições de vida após o Assentamento também é relatada por muitos trabalhadores rurais de outros lugares (ver LEITE et al., 2004).

<sup>4</sup> Como afirmam MOREIRA e TARGINO (1997) e OLIVEIRA (2001) - os primeiros quando tratam da *pequena produção na Paraíba* e o segundo quando trata da *marcha do campesinato brasileiro*.

<sup>5</sup> Este modelo tem como ação principal a formação dos assentamentos rurais, e, como objetivo atingir uma modificação na estrutura e na renda fundiária.

saúde e educação, entre outros. Estas condições nem sempre têm sido viabilizadas pelas políticas públicas. A maior parte dos assentamentos do Alto Sertão Paraibano tem contado, apenas, com a assessoria de ONGs, da UFCG, de movimentos sociais e da Igreja Católica(CPT-SERTÃO), no sentido de sistematizar o debate e a articulação dos assentados acerca destas questões.

Nesse contexto, os assentamentos, vistos como espaços de produção camponesa, não dispõem de condições para viabilizar alternativas que promovam o desenvolvimento sustentável. A população assentada concentra suas estratégias de produção econômica basicamente na agricultura familiar camponesa, com o desenvolvimento de atividades ligadas ao cultivo dos roçados, à criação de pequenos animais, sobretudo, caprinos, aves, peixes e apicultura.

Para José de Souza Martins, de maneira geral, a relação entre a luta pela *terra-de-trabalho* e a luta pela reforma agrária é muito precária, pois,

A viabilidade da luta pela terra depende essencialmente de que ela se converta em luta pela reforma agrária. Depende, portanto de que a ação de seus protagonistas ganhe sentido na viabilização política de uma reforma social que envolva necessária e obrigatoriamente o Estado e os partidos políticos e *envolve, portanto, um pacto em favor da reforma.* (MARTINS, 1999, p. 22).

É necessário pensar a reforma agrária, em toda a sua complexidade, para além dos parâmetros determinados pelo mercado e/ou pelo modelo

*camponês tradicional.*

Um modelo que inclui os excluídos, amplia os postos de trabalho no campo, articula, organiza e aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades e avança em produção e em produtividade. A expansão dessas atividades pela realização imediata de uma reforma agrária massiva em nosso país provocaria transformações profundas na lógica atual do desenvolvimento nacional (KOLLING, 1999, p. 35-36).

Mas, para que isto aconteça, será preciso a inserção das comunidades assentadas nas discussões e elaborações de políticas públicas, lutando pela viabilidade da terra-de-trabalho e pela permanência nela.

No entanto,

o próprio processo de desenvolvimento contemporâneo vive e convive, funcional e alternativamente, com a contradição existente entre a sustentabilidade da dimensão econômica globalizada do desenvolvimento contemporâneo e a luta pela sustentabilidade da dimensão humana e natural do desenvolvimento, presente e futuro (BECKER, 2002, p.20).

Neste contexto, a sustentabilidade tem se configurado como uma nova bandeira de luta, como uma reação social e política à racionalidade

econômica. E tem sido pensada como um projeto alternativo que, embora em um primeiro momento, possa ser funcional ao sistema, com o tempo poderá se transformar em um processo emancipatório que tenha nas prioridades sociais sua razão primeira, transformando, via participação política, excluídos e marginalizados em cidadãos.

A manutenção, em longo prazo, dos recursos naturais e da produção agrícola; a redução e eliminação dos impactos negativos da atividade produtiva sobre o meio ambiente; a relação de convivência com as especificidades climáticas regionais; a valorização econômica e política dos agricultores, o atendimento satisfatório das necessidades humanas de alimento e renda e o atendimento das necessidades sociais das famílias e das comunidades assentadas são elementos que configuram uma proposta de desenvolvimento sustentável, adequada à agricultura familiar camponesa – modalidade de organização produtiva que caracteriza a totalidade dos assentamentos – cujas prioridades devem ser atendidas a partir da gestão democrática da diversidade e articulada, levando em consideração as diferentes formas de organização e demanda do conjunto da sociedade. O que implica repensar as formas de produção e a (re)definição das relações entre produtores e natureza e substituir a racionalidade econômica do capitalismo (trocias competitivas) pela racionalidade das necessidades sociais (trocias solidárias).

Desta forma, a sustentabilidade dos assentamentos dar-se-ia a partir da coincidência de vários elementos que, entrelaçados, contribuiriam para a melhoria das condições de

vida e, conseqüentemente, para o protagonismo dos assentados, sobretudo dos jovens.

O protagonismo dos sujeitos sociais envolvidos na luta pela terra, sobretudo os jovens que passam a ter os assentamentos rurais como espaço de vivência e convivência social, política, cultural, sentimental e pessoal, é condição necessária para a inclusão sócio-cultural das comunidades assentadas.

Isto implica que a política social não pode ser feita com as sobras do sistema, que o combate à pobreza impõe como prerrogativa, para a inserção no mercado, a assistência social e o exercício da cidadania.

Portanto, é preciso contribuir para que os jovens do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, seja do MST ou não, compreendam a importância do seu protagonismo. Daí, a necessidade de apreender como a vivência dos jovens nos assentamentos do Alto Sertão Paraibano reflete, nas suas características e no seu perfil, o processo de luta que lhes deu origem, as condições em que se processam as relações de poder por eles vivenciadas e o seu protagonismo.

## **CAPÍTULO II**

### **Condições de vida dos jovens assentados**

A construção de projetos de vida para os jovens dos assentamentos passa por uma melhor compreensão das condições históricas e materiais de suas vidas cotidianas. Uma compreensão que envolve o conhecimento sobre a própria história de cada assentamento, a partir do processo de conquista da terra, das atuais condições de vida, dos serviços e projetos que cada comunidade desenvolve, como veremos a seguir, na breve história dos assentamentos onde foram realizadas as atividades com os jovens.

O Assentamento Valdecy Santiago, antes conhecido como Sítio Cochós, fica a vinte e dois quilômetros da cidade de Cajazeiras. Por ser uma fazenda penhorada junto a instituições financeiras, um grupo de trabalhadores sem terra decidiu, no final dos anos 90, ocupar a área de 2.579 hectares, exigindo a sua desapropriação. A conquista se deu sem violência entre os moradores e trabalhadores sem terra. No Assentamento residem 47 famílias que enfrentam, ainda, dificuldades de transportes<sup>6</sup>, a ausência de escola para a segunda fase do ensino

---

<sup>6</sup> O ponto de ônibus mais próximo do Assentamento dista cerca de três quilômetros.

fundamental e de ensino médio e o precário atendimento médico<sup>7</sup>.

O Assentamento Frei Damião, antes conhecido por Fazenda Saquinho, com 393 hectares, localiza-se a seis quilômetros da cidade de Cajazeiras. O processo de luta pela sua desapropriação foi organizado pelos próprios moradores que decidiram não mais pagar a renda ao proprietário como forma de forçar a desapropriação da área. As 22 famílias que moram no Assentamento enfrentam algumas dificuldades como o precário serviço de saúde que os obriga a se deslocarem de carroça até a cidade e a falta de escolas.

O Assentamento Santo Antônio, com uma área de 662 hectares e distante dez quilômetros da cidade de Cajazeiras, antes era conhecido por Sítio Sôim. No início dos anos de 1920, seu proprietário, Tobias Cartaxo, vendeu a terra ao Major Galdino Pires, cuja esposa, Cartuxinha, por considerar o nome da fazenda muito feio, passou a designá-la Santo Antônio. No final dos anos 90, a fazenda se encontrava penhorada e foi desapropriada pelo INCRA. Nesse assentamento, residem 32 famílias, a quase totalidade é de ex-moradores da antiga fazenda, que contam com uma escola da primeira fase do ensino fundamental (turma multiseriada), uma agente de saúde e uma equipe do Programa Saúde da Família, que atende semanalmente.

O Assentamento Juazeiro, com uma área de 1.089 hectares, dista 20 km da cidade de Marizópolis e abriga 61 famílias. Antes conhecida por Fazenda Lagoa Redonda, foi desapropriada pelo

---

<sup>7</sup> A presença de médico no Assentamento só acontece mensalmente.

INCRA, em 1999, e recebeu esta designação como uma homenagem às inúmeras árvores (juazeiro) que existiam na propriedade e que foram queimadas pelo antigo proprietário em protesto contra a desapropriação. O processo de luta foi marcado por violência com o registro de despejos, perseguições, derrubada e queima das árvores, e envenenamento da água de consumo. As condições dos serviços de saúde são precárias, mas há uma escola que oferece a primeira fase do ensino fundamental e funciona na casa grande da fazenda, que também é sede da associação dos assentados.

O Assentamento Acauã, com uma área de 2.825 hectares, onde estão assentadas 114 famílias, dista sete quilômetros da sede do município de Aparecida. Recebeu esse nome dos primeiros habitantes da região devido à grande quantidade de aves nativas (acauãs) ali existentes. Em 1995 trabalhadores rurais sem terra, ao tomarem conhecimento que a fazenda fora considerada improdutivo decidiram ocupá-la, como forma de reivindicar a sua desapropriação. O processo de luta foi intenso com o registro de sete despejos e prisões de vários trabalhadores. Em 1996, depois de muita luta, a terra foi desapropriada pelo INCRA. Dos assentamentos do Alto Sertão Acauã é o que possui a infra-estrutura mais ordenada: abastecimento d'água, centro cultural, biblioteca comunitária etc. Atualmente o assentamento conta com uma escola municipal, que oferece a primeira fase do ensino fundamental e são desenvolvidos projetos de: caprinocultura, apicultura, mandalas, bancos de sementes, viveiros de mudas com o envolvimento de um número considerável de assentados. As maiores dificuldades vivenciadas pelos assentados são: a precariedade das estradas

de acesso, sobretudo, na estação chuvosa; o atendimento médico e odontológico de péssima qualidade<sup>8</sup>; e o inexpressivo envolvimento de algumas famílias no cotidiano político-administrativo do assentamento.

### **2.1. Caracterização dos jovens nos assentamentos rurais do Alto Sertão paraibano.**

A definição de um perfil do *ser jovem* passa pela compreensão do jovem não apenas como condição biológica, mas como uma construção histórico-cultural. Essa ressalva ameniza as possibilidades da manipulação do termo juventude ou da sua utilização como equívoco abusivo da linguagem caindo na tentação de

Falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade definida biologicamente (BOURDIEU, 1983, p. 114-15).

Considerando-se que a juventude não existe como fenômeno universal e concordando com o caráter polissêmico do termo *juventude*, marcado pela transitoriedade, marginalidade, adaptabilidade, potencialidade de mudança e reação contra o mundo adulto<sup>9</sup>, diríamos que, nos jovens dos assentamentos, essas características se

---

<sup>8</sup> Na maioria das vezes que necessitam desses serviços os assentados são obrigados a se deslocarem para a cidade de Aparecida.

<sup>9</sup> Ver SCHMIDITH (2001), p. 184-188.

manifestam de forma multifacetada e condicionadas a fatores estruturais e conjunturais - como o processo de organização e mobilização para conquista da terra, o grau de organização do assentamento etc. Neste sentido, podemos afirmar que, mesmo nos espaços específicos dos assentamentos, há uma diversidade de vivências e experiências do *ser jovem* que complexifica a compreensão de uma identidade homogênea ou supra-histórica.

Portanto, ao contrário de construir um modelo prévio de referência aos jovens assentados, situado no campo de uma identidade coletiva, tentaremos compreender como eles constroem determinados modos de *ser jovem*, no campo das variadas modalidades de socialização, com destaque especial para a questão do trabalho, da educação e do protagonismo.

## 2.2. Situação dos jovens assentados

De acordo com os dados, é considerável o número de jovens nos assentamentos analisados, seja por família, por assentamento, ou por faixa etária, conforme demonstram os gráficos abaixo:

Gráfico 1

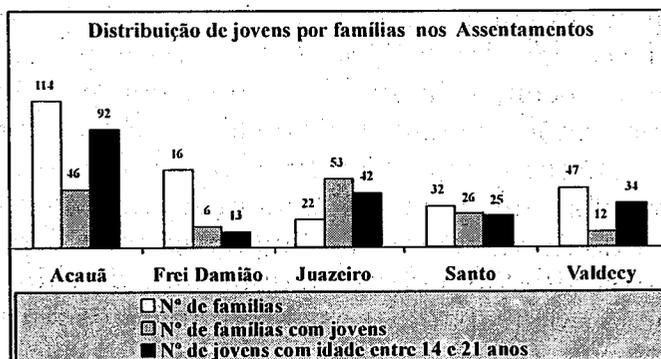


Gráfico 2

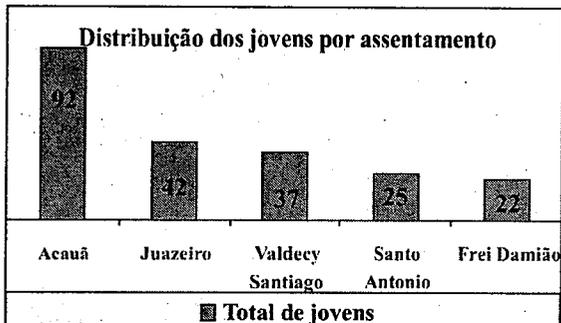
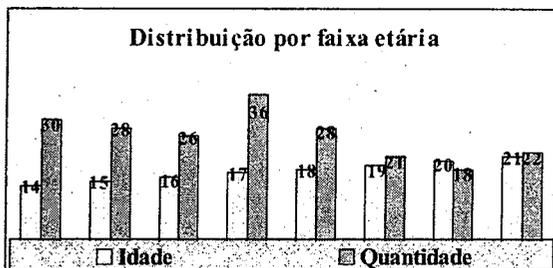


Gráfico 3



Mas, no âmbito das relações de poder/saber, a visibilidade desses jovens é quase imperceptível, tanto em termos de participação política, por sua condição de “filhos de assentados”, quanto no interior dos processos de socialização.

Por isso, buscar a consolidação do protagonismo de jovens dos assentamentos rurais se justifica como uma possibilidade para que estes jovens comecem a elaborar uma nova compreensão de como se dão as relações de poder/saber, de como estas relações são socialmente instituídas e legitimadas e de como elas podem ser modificadas no sentido de viabilizarem a melhoria das relações interpessoais e de poder e da qualidade de vida, de educação e de trabalho, nos assentamentos rurais.

### **2.3. Inserção dos jovens no mundo do trabalho**

A discussão sobre a produção de condições de vida e de sobrevivência, nos assentamentos, vem acontecendo freqüentemente no âmbito das associações comunitárias dos assentamentos, da Comissão Pastoral da Terra (CPT-SERTÃO) e da Central das Associações dos Assentamentos do Alto Sertão Paraibano (CAAASP). Entretanto, a participação dos jovens nestas discussões, bem como nas atividades produtivas, se apresenta de forma dispersiva revelando contradições e ambigüidades conceituais.

No desenvolvimento das atividades do projeto, constatou-se que, nos dados apresentados pelas famílias entrevistadas, a inserção dos jovens no mundo do trabalho foi considerada apenas quando se trata das atividades remuneradas, dentro ou fora dos assentamentos, a exemplo dos jovens que recebem bolsas da Bayer<sup>10</sup> para cuidar

---

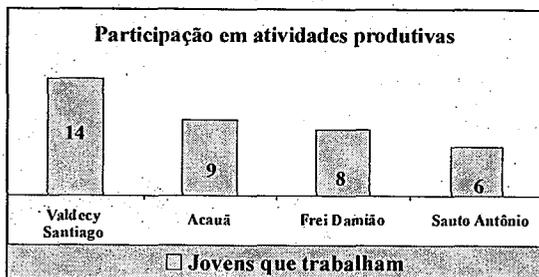
<sup>10</sup> A empresa multinacional Bayer financiou um projeto de mandala (mandalão) no assentamento Acauã e disponibilizou bolsas para alguns jovens assentados que desempenharam a função de monitores na execução do projeto.

<sup>11</sup> A experiência das mandalas começou a ser desenvolvida no assentamento Acauã e vem se constituindo uma importante alternativa para a garantia da segurança alimentar das famílias assentadas, além de importante elemento gerador de renda, uma vez que a produção vem assegurando o abastecimento das feiras agroecológicas que os assentados realizam semanalmente em cidades como Cajazeiras e Aparecida. As mandalas são pequenos tanques construídos nos quintais das casas nos quais são criados peixes, patos e marrecos. Em torno do tanque são construídos canteiros para o cultivo de verduras, hortaliças e plantas medicinais. Em um anel mais externo são cultivadas outras variedades, como bananeiras, graviolas, cajueiros, goiabeiras. Estes cultivos são irrigados através de

das Mandalas<sup>11</sup> no Assentamento Acauã.

Também nas diversas sessões de discussão, foi demonstrado que uma preocupação recorrente entre os jovens é o emprego como fonte de renda. O trabalho dos jovens no universo da unidade produtiva familiar camponesa, por não ser remunerado, não é considerado “trabalho”, mas, “ajuda” aos pais.

Gráfico 4



Com base nas concepções expostas acima, os dados apontam o Assentamento Valdecy Santiago com o maior número de jovens envolvidos em atividades produtivas, 14 de um total de 34 com faixa etária entre 14 e 21 anos, ao passo que, no Assentamento Acauã, do total de 92 jovens apenas 9 têm algum envolvimento sistemático com atividades produtivas. Os assentamentos Frei Damião e Santo Antonio registram menores quantidades e, no Assentamento Juazeiro não se verificou nenhuma referência de inserção de jovens

sistemas alternativos como as “bombas rosário” confeccionadas com tubos PVC, cordas de nylon e rodas a base de sandálias japonesas (pequenos discos cortados dessa borracha são montados nas cordas de nylon de forma a manterem uma certa distância entre eles, como contas de um rosário, daí a origem do nome) e manuseadas manualmente, e conjuntos de irrigação montados a partir da utilização de mangueiras plásticas, hastes de cotonetes, garrafas pets.

em atividades consideradas “produtivas”.

De acordo com Castel (1998) o trabalho, apesar das significativas transformações sociais e da crise que estaria retirando da sua concepção clássica a função de elemento de integração, deve ser “uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente dominante” (CASTEL, 1998, p. 578).

Em concordância com este autor, compreendemos o “trabalho” como um elemento fundante das referências que os jovens elaboram do assentamento como espaço e possibilidade de vida, de sobrevivência e de poder. Contudo, a precária problematização dessa questão torna maior a angústia dos jovens, os quais têm dificuldade de perceber que na sociedade capitalista contemporânea o fenômeno do emprego exige novas formas de compreensão<sup>12</sup>.

A compreensão dos assentados, em relação ao trabalho, passa pela idéia de autonomia financeira e pelo reconhecimento de que a terra exige investimentos cuja demanda supera suas condições econômicas. A partir dessa concepção, um projeto de vida no campo, só será viável para a família, se algum dos seus membros buscar fontes de recursos, trabalhando “fora”, atribuição que sempre recai sobre os membros mais jovens, por melhor se adequarem às exigências impostas pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, a cidade aparece como referência para a mudança das condições econômicas e para o não fortalecimento do trabalho agrícola, sobretudo quando se

---

<sup>12</sup> HARVEY, 1999, p. 135-184.

considera a freqüente ocorrência de estiagem.

*“É muito diferente a vida na cidade e no assentamento. A cidade tem mais desenvolvimento; enquanto no assentamento, as coisas acontecem de forma bem lenta”.* (Jovem do Assentamento Acauã).

*“Eu pretendo ir embora do assentamento. Aliás, vivo praticamente na cidade”.* (Jovem do Assentamento Acauã).

*“Eu quero ir embora, pois aqui no assentamento não existe oportunidade de crescimento para os jovens que aqui vivem. Se o assentamento oferecesse trabalho eu não sairia daqui”.* (Jovem do Assentamento Santo Antonio).

*“Se eu alcançar todos os meus objetivos, eu pretendo procurar outras fronteiras”.* (Jovem do Assentamento Santo Antonio).

*“Pretendo sair, porque aqui não tem como a gente construir a vida”.* (Jovem do Assentamento Santo Antonio).

Os jovens demonstram se pautarem por referenciais urbanos como base para a orientação do seu projeto da vida, desinteressando-se cada vez mais da experiência do trabalho agrícola e da vida no campo. Mesmo quando se identificam com o campo, os jovens demonstram a necessidade de ir para a cidade por questão de sobrevivência:

*“Não troco a vida do campo pela cidade. O que é diferente é que na cidade tem trabalho”.* (Jovem do Assentamento Frei Damião).

*“Eu pretendo ir embora; mas se conseguir alguma coisa e se for aqui no assentamento melhor ainda. Penso em uma profissão. Não desejo sair do assentamento, mas se acontecer, é para ajudar a*

*família*". (Jovem do Assentamento Acauã).

Embora as identidades desses jovens pareçam se tecerem a partir do confronto entre campo e cidade, tendo na cultura urbana o eixo de compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional, paradoxalmente, eles reconhecem que a vida dos jovens que residem em favelas ou áreas periféricas nos centros urbanos, local onde provavelmente residiriam ao emigrarem para a cidade, também é permeada por dificuldades.<sup>13</sup>

*"Tanto na cidade quanto no assentamento tem coisas difíceis. O divertimento na cidade é melhor, mas no assentamento ficamos mais a vontade"*. (Jovem do Assentamento Valdecy Santiago).

A perspectiva de consolidação profissional no assentamento só foi apontada por um jovem:

*"Não tenho pretensão de sair do assentamento. Estou aqui há dez anos, tenho perspectivas de crescimento aqui mesmo no assentamento."* (Jovem do Assentamento Acauã).

Percebe-se que, apesar de os jovens, em sua maioria, manifestarem o desejo de permanecer no assentamento, a perspectiva de saída sempre é justificada pela falta de emprego ou de meio de sobrevivência e pelas perspectivas oferecidas pelas cidades. Não há uma percepção clara da importância da luta por políticas públicas que potencializem, por exemplo, a reforma agrária, a convivência com o semi-árido e a educação do campo como possibilidades de melhoria da

---

<sup>13</sup> Esta compreensão foi demonstrada no curso das discussões motivadas pela exibição do filme "Cidade de Deus".

qualidade de vida nos assentamentos, e a agricultura familiar como alternativa de desenvolvimento sustentável.

A ausência de políticas públicas pautadas nas reais necessidades desses trabalhadores, por sua vez, traz como conseqüências a descapitalização da maioria das unidades de produção, a inviabilidade da produção e a fragilidade da perspectiva de desenvolvimento de novas formas de convivência com o semi-árido, entre outras.

Nesse sentido, a promoção de um desenvolvimento sustentável que evidencie padrões de produção e consumo mais solidários e promotores de níveis de segurança alimentar e nutricional não é viabilizada como uma prerrogativa para a melhoria da qualidade de vida, nos assentamentos.

O protagonismo dos jovens ou a sua atuação como sujeitos ativos das relações de poder/saber que permeiam o cotidiano dos assentamentos não são considerados como elementos para a composição das relações de poder que eles vivenciam ou como estratégia possível para a consolidação de sua permanência no campo. Uma forma de ascensão econômica e social tem sido pensada a partir da formação profissional, via escolarização.

## **CAPÍTULO III**

### **Educação e vida cotidiana dos jovens assentados**

#### **3.1. Perspectivas atuais da educação e situação dos jovens assentados**

Na década de 70 do século passado, NIDELCOFF defendia que a contribuição principal que a escola poderia oferecer, seria possibilitar aos educandos

Tomar consciência dos problemas de nossa época, começar a assumir um compromisso diante dos mesmos, [pois], (...) certamente... a visão que se tem da escola depende da concepção que se tenha do homem e da interpretação que se faça do momento histórico que vivemos. (NIDELCOFF, 1975, p. 30).

De acordo com esta compreensão, a educação tem como objeto a socialização dos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados. Além disso, educar implica a formação de cidadãos conscientes, ativos e participativos favorecendo a todos o acesso e o domínio de um conjunto de conhecimentos

Ao iniciar o século XXI Linhares afirmou que:

A riqueza (...) atualmente está materializada na posse de um tipo de conhecimento – o tecnológico – implicando mais do que em máquinas ou atuações de mulheres e homens (...). Hoje, mais do que nunca, a afirmação de Bacon ganha todo o sentido: “saber é poder”(...) (LINHARES, 2000, p. 35).

Neste sentido, formação, carreira e competência seriam indicadores de perfil profissional a serem afirmados em nosso país, principalmente pela implementação de políticas e programas oficiais, os quais, nos últimos anos, têm se voltado majoritariamente para melhorar os quadros estatísticos e satisfazer os organismos internacionais que orientam as normas da educação brasileira.

Essa compreensão diverge consideravelmente da posição defendida por Demo ao afirmar que a tarefa fundamental da educação é

(...) confrontar-se com a pobreza política, desfazendo o véu de ignorância historicamente produzido sobre as camadas populares, que os impede de tomar em suas mãos o rumo de sua história. Esta tarefa lhe é própria, por conta de sua politicidade, em todos os casos mais decisiva que a inserção no mercado de trabalho. Em primeiro lugar vem o cidadão, depois o consumidor e o beneficiário. (DEMO, 2002, p. 149)

Se considerarmos as relações de poder/saber que se estabelecem no âmbito da educação, perceberemos que no Brasil, embora os órgãos oficiais tenham produzido suporte teórico em abundância, o que se evidencia é a existência de um hiato entre os aspectos teóricos e práticos, não apenas no que se refere aos alunos, professores e pedagogos ou à comunidade escolar, mas também às próprias políticas educacionais.

O Parecer nº 36/2001 da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo afirma que

há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Reconhece ainda que o campo, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Parecer nº 36/2001).

A partir dessa compreensão, tornou-se dominante a proposta de um modelo de educação adaptável aos especiais, aos diferentes, a exemplo de indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros.

Nesse contexto, passou-se a buscar uma

educação possível que leve em conta às peculiaridades dos educandos; desenvolva um tratamento diferenciado com base em um contexto próprio, paralelo, que se vincule à cultura local.

Mas, se teoricamente essas propostas se apresentam de maneira propositiva, para que a legislação seja cumprida, e a educação seja realmente de qualidade, a escola torna-se peça fundamental e estratégica. Pois, embora a educação não se dê exclusivamente na sala de aula, o processo ensino-aprendizagem, objeto do trabalho escolar, se qualifica e se diferencia do ensino no cotidiano, pelas características, objetivos e métodos próprios, bem como pela categoria de saber que ela socializa. (Laranjeira, 1995).

Contudo, a educação numa perspectiva universalista vem, lamentavelmente, sendo relegada ao segundo plano pelas políticas públicas que, historicamente, foram conduzidas de forma emergencial, compensatória e assistencialista. Não há a preocupação com uma formação continuada, formulada e implementada com base nos princípios da circulação dos saberes, da transdisciplinaridade dos conhecimentos e do exercício da cidadania. Não se utiliza como estratégias metodológicas a habilidade de aprender, o saber pensar e o desenvolvimento da capacidade coletivamente organizada de conquistar a autonomia.

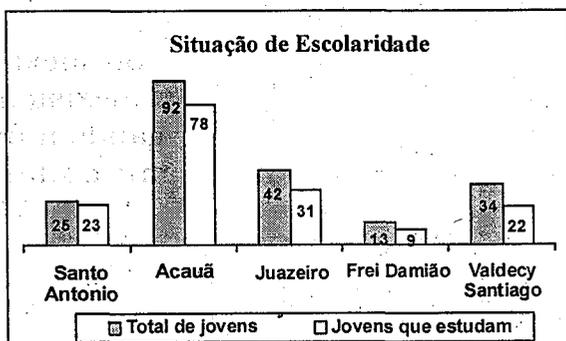
Este processo desconsidera que a escola não se limita apenas à sala de aula, mas compreende um mundo de possibilidades que vai desde a comunidade, o assentamento, o bairro, a cidade, até o estado, o país e o mundo. Todas essas

dimensões se configuram como amplas possibilidades para o campo do ensino-aprendizagem, mas nem sempre são consideradas no processo de formação para o exercício do magistério e, conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem nos ensinos fundamental e médio.

Exemplo disso é a educação escolar dos jovens que vivem nos assentamentos da reforma agrária no Alto Sertão da Paraíba, que se processa de uma forma complexa, sobretudo no que diz respeito à oferta do ensino fundamental e do ensino médio. Isto porque a insuficiência de escolas nestas áreas e a precária qualidade das instalações escolares existentes no meio rural obrigam crianças e jovens a se deslocarem para outros lugares para exercerem o direito à educação.

Os dados descritos abaixo possibilitam uma compreensão da quantidade de jovens que habitam os assentamentos, bem como dos níveis de escolaridade, de integração entre eles e de inserção/participação no cotidiano do assentamento.

Gráfico 5



De acordo com estes dados o Assentamento Santo Antonio é apontado como o que registra o maior número de jovens freqüentando a escola - 23 dos 25 jovens situados na faixa etária entre 14 e 21 anos estudam, o que corresponde a 92% -, seguido pelo Assentamento Acauã - onde 78 dos 92 jovens estão na escola, correspondendo a um percentual de 84%. No Assentamento Juazeiro 31 dos 42 jovens freqüentam a escola, atingindo um percentual de 73%, número bem próximo ao Assentamento Frei Damião onde 69% dos jovens estudam, ou seja, 9 dos 13 jovens entre 14 e 21 anos estão na escola. Por fim, o Assentamento Valdecy Santiago é o que apresenta o menor índice de jovens freqüentando a escola - dos 34 jovens na faixa etária abrangida pelo projeto apenas 22 estudam, ou seja, 64%.

Percebe-se que nos assentamentos a situação de escolaridade ou o acesso à educação formal reflete um quadro que se repete em todo o país onde um número significativo de crianças e adolescentes estão excluídos da escola, sobretudo na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio. Este fato ocorre em razão da precariedade das escolas públicas (única alternativa para a quase totalidade dos jovens dos assentamentos do Alto Sertão Paraibano); da deficiência ou inexistência de escolas nos assentamentos; da inexistência ou precariedade de transportes (obrigando muitos ao exercício diário de longas caminhadas para conseguir chegar à escola); dos currículos descontextualizados; e, do descompasso entre o tempo da escola e o tempo da vida sócio-cultural dos assentamentos. Essa última condição, em alguns casos, leva à priorização do trabalho dos

jovens, em detrimento da inserção escolar, inviabilizando o direito à escola previsto na Constituição Brasileira.

Portanto, a situação dos jovens assentados reflete certas hierarquias e permite apreender como as posições que eles ocupam enquanto sujeitos sociais e políticos afetam a sua formação, repercutem nas suas condições de escolaridade e inviabilizam o seu protagonismo.

Para um número significativo desses jovens a situação que Bourdieu (1997) define como “encruzilhada social” com duas opções, estudar ou sobreviver, se configura como possibilidade concreta.

Os que estudam afirmam que:

*“Na escola os conteúdos trabalhados são desvinculados do cotidiano do assentamento”.* (Jovem do Assentamento Acauã).

*“Na escola temos de bom os professores, apesar de não conhecerem o assentamento e de termos aulas com conteúdos apenas urbanos. De ruim temos o tratamento dos colegas da cidade que nos discriminam”.* (Jovem do Assentamento Juazeiro).

De acordo com esses jovens, as escolas não oferecem subsídios que possibilitem a produção de espaços que afirmem seus valores, suas identidades, seus direitos e que contribuam para a melhoria da qualidade de vida e de trabalho e para a construção de uma nova realidade nas comunidades assentadas.

Diante desta situação, os jovens, com bastante assiduidade, manifestam a intenção de deixar o assentamento para seguir os estudos. E apontam, como expectativa de futuro, “*se formar*” e/ou ter uma profissão que proporcione melhores condições financeiras e lhes traga satisfação<sup>14</sup>.

Alguns jovens enfatizaram que a conquista de um diploma, ou a sua conseqüente profissionalização, não implicariam, necessariamente, no abandono do seu lugar de origem; mas, numa possibilidade de se construir novas alternativas econômicas, sociais e culturais para o assentamento:

*“Pretendo sair do assentamento, mas só com um objetivo importante: tudo tem que vir através de estudo o que eu conseguir”* (Jovem do Assentamento Acauã).

*Sim, quero ir embora do assentamento. Quero terminar o curso técnico e ir trabalhar em uma fazenda.* (Jovem do Assentamento Frei Damião).

Argumentos que não se coadunam com as políticas públicas, sobretudo, com aquelas voltadas para a educação, e que, historicamente, no Brasil, vêm contribuindo para que a escola, do meio urbano ou do campo, não considere, didática e pedagogicamente, os interesses e necessidades dos assentados.

---

<sup>14</sup> As profissões mais citadas são agrônomo, advogado, caminhoneiro e professor. Nenhuma fala revela o desejo dos jovens de seguirem a profissão dos pais: agricultores.

Portanto, a escola não tem priorizado o estudo do meio e a contextualização do currículo, contribuindo assim, para a compreensão de que o mundo rural (o campo) é culturalmente inferior ao urbano; que o mercado capitalista é o parâmetro norteador da vida; que o consumidor tem prioridade sobre o cidadão e que a agricultura familiar é prática de “*pobres*”, e, como tal, alternativa de vida inviável, sobretudo para as gerações jovens.

Vale ressaltar que esta realidade difere de algumas propostas articuladas pelo Setor de Educação do MST e por entidades como a CPT, o MOC<sup>15</sup>, o Caatinga<sup>16</sup>, entre outras. Estas entidades vêm desenvolvendo experiências significativas de educação, voltadas para a ação cotidiana e para a mudança social que incluem a participação efetiva da comunidade como um dos elementos essenciais para uma proposta pedagógica vinculada à realidade.

---

<sup>15</sup> O MOC - Movimento de Organização Comunitária - é uma organização não governamental sediada em Feira de Santana, Bahia, que busca contribuir para o desenvolvimento integral, participativo e ecologicamente sustentável do semi-árido baiano e desenvolve ações estratégicas nas áreas de educação do campo, fortalecimento da agricultura familiar, água, gênero, comunicação e políticas públicas.

<sup>16</sup> O CAATINGA - Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições não Governamentais Alternativas, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, de caráter agroecológico e educacional, criada para contribuir com o desenvolvimento da agricultura familiar no semi-árido brasileiro. Tem como missão construir uma proposta de intervenção de educação e desenvolvimento agroecológico que possa servir de referência para as políticas públicas voltadas para a agricultura familiar da região do semi-árido brasileiro. O trabalho com educação agroecológica é desenvolvido através de 20 escolas rurais dos municípios de Ouricuri e Bodocó, em Pernambuco.

Considerando que a principal função da educação na nossa contemporaneidade é a de qualificar, formal e informalmente, pensadores capazes de enfrentar os desafios do conhecimento e criar novas formas de entendimento do mundo, pode-se afirmar que só assim a educação estará produzindo sujeitos capazes de construir a sua história, entendendo-a como possibilidade. Pois, como afirma Freire,

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. (FREIRE, 1983, p. 61).

Pelo exposto, a tão decantada garantia de padrão de qualidade do ensino deve ter como base o princípio da qualidade social<sup>17</sup> e não pode ser abstrata. Pelo contrário, dever ter parâmetros concretos.

---

<sup>17</sup> Por qualidade social entende-se o direito ao ensino para todos, a garantia de aprendizagem, acesso efetivo ao conhecimento historicamente construído e aos recursos tecnológicos. Isso pressupõe a participação da comunidade e a organização da escola via gestão democrática.

Os fundamentos éticos da qualidade do ensino vão muito além dos conceitos de competência e eficácia administrativa. Deve haver pré-condições que garantam os padrões mínimos de qualidade como, por exemplo, recursos humanos qualificados em número suficiente e remunerados dignamente, escolas equipadas, salas de aula organizadas e um currículo que, na sua organização e no processo de construção da aprendizagem, evidencie a qualidade do ensino no âmbito de uma educação contextualizada.

O padrão de qualidade na educação envolve, também, o planejamento de espaços livres com áreas para recreação e atividades docentes, as quais devem ser planejadas de forma a atender às necessidades dos alunos com o fim de garantir segurança, conforto e convívio social, bem como manter a harmonia com o meio ambiente.

Segundo a reflexão feita por Caimi (2001),

Currículos presos à cronologia, à relação causa-conseqüência, aos fatos isolados, ao desejo de abarcar toda a história, de forma linear e progressiva, não encontram mais argumentos e defesa no meio acadêmico. Isso vale para o nível do discurso já que as práticas se transformam muito mais lentamente que as palavras. (CAIMI, 2001, p. 108).

Portanto,

O currículo vai além do jeito de organizar o processo educativo da

escola. *Ele é dinâmico e formador de identidades culturais.* É diferente, portanto, organizar uma escola entendendo-a como um mero local de transmissão de conhecimentos teóricos ou como um verdadeiro centro de formação humana, de cidadania ativa (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 67).

O currículo é, definitivamente, um espaço de poder. Enquanto construção social é uma invenção, resultado de um processo histórico. Com base nesta compreensão, devemos deslocar a pergunta "*quais conhecimentos são válidos?*", para uma outra questão: "*quais conhecimentos são considerados válidos?*" (SILVA, 1999, p. 148).

Um modelo de educação adaptável aos especiais, aos diferentes, que leve em conta às peculiaridades dos educandos e desenvolva um tratamento diferenciado com base em um contexto próprio vinculado à cultura local, por exemplo, só tem sentido, se os currículos escolares que se pretendam contextualizados trabalharem melhor: o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades; a valorização da cultura dos grupos sociais *locais*; e, o conhecimento de outras expressões culturais. Para, com base nesse conhecimento, permitir que os educandos participem ativamente da produção de uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem e às opções sociais em que estão

envolvidos.

Outra dimensão que nos parece importante é a de como nossos currículos escolares podem ajudar a romper com a postura presenteísta que, segundo o historiador inglês Eric Hobsbawm, destrói a vinculação da nossa experiência pessoal com às das gerações passadas e que domina culturalmente nossa sociedade atual.

A principal contribuição que a escola deveria oferecer ao aluno seria, pois, a de capacitá-lo a entender como viveram os homens de outras épocas, como vivem, que problemas enfrentam e o que almejam os homens de nossa época, para que ele possa começar a assumir um compromisso diante dessas questões, porque, se a escola procurar situar o aluno na realidade com um senso crítico, sentindo-se parte comprometida da mesma, ela tem necessariamente que apelar para a dimensão “passado” para dar elementos necessários para a compreensão e transformação do presente.

Para tanto, torna-se necessário o estabelecimento de novos vínculos, novas condições, novas identidades para educadores e educadoras, por meio de iniciativas específicas de dimensões diversas.

Articulá-los por meio da criação ou fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais; dos eventos municipais, regionais, estaduais e nacionais; da qualificação continuada, de programas sistemáticos de formação, entre outros (NIDELCOFF, 1969, p. 68).

Os materiais produzidos nas escolas, através dos projetos didáticos desenvolvidos com base em temas discutidos nas formações,

permitem o desenvolvimento de ações, como o recontar da história local pela comunidade, a reflexão sobre as adversidades de cada lugar, o que tem contribuído para o envolvimento dos alunos na comunidade e desta nos conteúdos propostos pela escola, dando sentido ao que se ensina, aprende e faz. (SOUZA; REIS, 2003, p. 15-16).

O tratamento contextualizado do conhecimento é, pois, o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de mero espectador passivo. Permite que o conteúdo do ensino leve a aprendizagens significativas, que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. É preciso que se incorpore aos currículos escolares o movimento da realidade como conteúdos formativos.

E isso só será possível por meio da elaboração de um material didático que contemple, antes de tudo, a realidade local. (...) Uma escola do campo, por exemplo, precisa de um currículo que contemple, necessariamente a relação com o trabalho na terra. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 68)

No caso específico do Semi-Árido Brasileiro onde, ao longo da nossa história, pouco se conseguiu inferir em termos de redirecionamento dos benefícios, interesses e direitos sociais

destinados a algumas regiões brasileiras, a educação vem se processando de forma descontextualizada<sup>18</sup>.

Essa situação só será passível de mudança quando se considerar que o princípio que deverá nortear a educação é o da convivência, que preparará os sujeitos da ação educativa para a compreensão do ambiente e dos fenômenos naturais desse ambiente, com vistas ao aproveitamento das potencialidades e da construção de novas possibilidades diante das problemáticas encontradas.

Todo o propósito contido nesta proposta deve estar concentrado na possibilidade do diálogo entre vivências, do respeito às diferenças e do combate as desigualdades.

A educação para a convivência com o semi-árido constitui a prática de um diálogo permanente entre o conhecimento que se apreende na escola e a possibilidade concreta do desenvolvimento humano sustentável dessa região.

De acordo com esta compreensão, o processo de ensino-aprendizagem deve favorecer o conhecimento do que está posto na realidade e a partir daí, permitir que se avance tanto na sua utilização para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, como na produção de novos conhecimentos.

---

<sup>18</sup> Além disso, os jovens que se deslocam para as escolas em distritos ou sedes dos municípios circunvizinhos aos assentamentos se deparam com diversas dificuldades – condições de transportes inadequadas, precariedade das estruturas físicas das escolas, entre outros.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a educação formal em assentamentos da reforma agrária requer uma postura diferenciada das teorias educacionais historicamente construídas. Deve se fundamentar na organização do currículo em torno de situações que estabeleçam uma articulação com a realidade e que exijam respostas práticas entre o maior número de saberes e as situações de cotidiano. Nesse sentido, os movimentos sociais têm avançado em seu projeto de uma educação voltada para os interesses de uma escola do campo<sup>19</sup>, a partir da compreensão de que

(...) nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos; (...) (KOLLING, 1999 p. 68-69 ).

É preciso que os currículos, ainda que contextualizados, tenham flexibilidade para possibilitar o aprender a fazer, a pesquisa e a recriação da ação pedagógica, dando sentido ao que se ensina, aprende e faz.

---

<sup>19</sup> Exemplo disso são as *Conferências Nacionais: Por Uma Educação Básica do Campo*, promovidas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), O MST, o UNICEF e a Universidade de Brasília e realizadas em Luziânia (GO) nos anos de 1998 e 2004.

De acordo com esta perspectiva, a escola deve ser considerada, como o espaço institucional que tem como função social promover a sociabilidade e a ampliação de saberes historicamente acumulados. Ou seja, a escola deve pleitear a formação do indivíduo para a interpretação fundamentada e crítica do mundo e da sociedade, para a instrumentalização de seu agir e pensar na qualificação das relações sócio-culturais. Neste sentido, a escola é que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos e não o contrário. É a escola que tem que flexibilizar e contextualizar o currículo. O que nem sempre tem sido efetivado.

Daí a importância de se incluir no currículo o estudo do meio, da realidade imediata, o aprender a ver e analisar a realidade, para em seguida estender o olhar para horizontes mais largos. O conhecimento da realidade implica em ir além das questões mais próximas das experiências vividas pelos educandos, pois, nesse processo, a relação com o desenvolvimento sustentável, seja no espaço urbano ou no campo, seja na área irrigada, seja na área de sequeiro etc. deverá extrapolar o conhecimento e os saberes locais. No campo pedagógico e das aprendizagens, deve ser estabelecida uma relação direta com o paradigma da educação, compreendendo que o conhecimento trabalhado na escola assume uma dimensão de socialização e emancipação que extrapola as dimensões da escola e dos saberes nela trabalhados como algo suficiente em si.

Esse caminho possibilitará, pois, a

construção de novas formas de relacionamento nos assentamentos rurais, e, principalmente, uma mudança qualitativa na participação de jovens assentados em atividades e deliberações políticas e administrativas das áreas, e nas discussões acerca da elaboração e execução de novas políticas públicas.

A educação escolar e as atividades que acontecem na vida cotidiana dos jovens dos assentamentos rurais têm uma imensa responsabilidade no processo de (re)construção do conhecimento, que na compreensão de Demo (2000) sinonimiza a alma da formação básica do

aprender a aprender, saber pensar, informar-se e refazer todo dia a informação, questionar. Conhecimentos pertinentes e sobretudo seu manejo propedêutico são base para o exercício do papel de sujeito participativo e produtivo (DEMO, 2000, p. 89).

Desta maneira, o saber fazer possibilita relacionar diretamente aquilo que se aprende na escola com a prática social, estabelecendo um vínculo permanente e concreto da escola com a vida da comunidade e, portanto, com o meio em que ela se insere.

A preocupação com a formação de jovens e adultos nos assentamentos decorre da problematização dessas questões e do fato de que inexitem escolas de ensino fundamental e, sobretudo de ensino médio na maioria dos

assentamentos, dificultando o acesso dos jovens assentados à escola e, conseqüentemente, inviabilizando a qualificação educacional.

### **3.2. Inserção dos jovens no cotidiano dos Assentamentos**

A relevância da inserção política dos jovens assentados na vida de suas comunidades se fundamenta no impacto que esta inserção poderá causar em suas práticas cotidianas, estimulando uma participação mais ativa, de modo que eles possam “lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do “discurso” (FOUCALT, 1979 p. 71).

Como afirmam Leite:

A partir da criação dos assentamentos, a vida dos assentados assume uma nova dinâmica, surgem novos espaços e redes de sociabilidade, refazem-se e reconstroem-se os antigos, e estabelece-se uma nova dinâmica na relação “para fora” do assentamento, na interação com as cidades e com o poder público municipal, e uma nova inserção na dinâmica política local (LEITE et al, 2004, p. 111).

As atividades realizadas nos assentamentos (oficinas, visitas de intercâmbio, exibição de filmes

e documentários) permitiram apreender a relação entre o grau de organização dos trabalhadores e o nível de envolvimento dos jovens nas atividades das comunidades assentadas. A inserção dos jovens no cotidiano político, administrativo e social dos assentamentos se configura como um elemento essencial para o exercício de seu protagonismo nestes espaços. Contudo, a participação dos jovens na dinâmica dos assentamentos (vida produtiva, organização, construção de espaços políticos, negociação com as agências de governo e outros) ainda é inexpressiva.

Nas oficinas realizadas, os jovens delimitaram como espaços políticos de participação: as associações comunitárias, os bancos comunitários de sementes<sup>20</sup>, os viveiros de mudas<sup>21</sup>, as cisternas de placas<sup>22</sup>, as barragens subterrâneas<sup>23</sup>, as hortas

<sup>20</sup> Bancos comunitários de sementes se constituem em espaços coletivos organizados pelos trabalhadores assentados onde são armazenadas as sementes nativas cultivadas na região e distribuídas com os trabalhadores para o cultivo das lavouras quando da estação das chuvas. Além de preservar sementes de variedades já adaptadas as condições de clima e solo do semi-árido os bancos de sementes representam importante espaço político de discussão sobre preservação do solo, conservação da caatinga, uso de fertilizantes e defensivos naturais, utilização dos recursos hídricos.

<sup>21</sup> Viveiros de mudas são experiências que vem sendo desenvolvidas em assentamentos do Alto Sertão Paraibano envolvendo, sobretudo, os jovens que cultivam mudas de plantas nativas (frutíferas, forrageiras, para arborização) e adaptadas ao semi-árido. As mudas são utilizadas nos próprios assentamentos e também comercializadas nas Feiras Agroecológicas que os assentamentos promovem em cidades como Cajazeiras e Aparecida.

<sup>22</sup> Cisternas de placas são tanques construídos sob os oitões das casas a

comunitárias, as mandalas e a criação de caprinos e suínos existentes nos assentamentos.

Também foram identificadas atividades culturais e esportivas (grupo de dança, teatro, formação política), além de: catequese, Pastoral da Criança e cursos ministrados nos assentamentos.

Gráfico 6

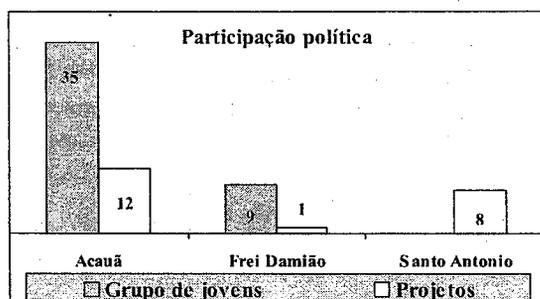


GRÁFICO 6: participação dos jovens em atividades cotidianas coletivas nos assentamentos

Os dados revelam a inexpressiva presença e participação dos jovens em projetos (mandalas, bancos comunitários de sementes, apicultura e outros) e em grupos de jovens que, historicamente, constituem espaços privilegiados para a vivência e a (re)elaboração das relações de poder.

---

partir de placas de concreto e onde é armazenada a água da chuva coletada dos telhados e que, durante as estiagens, é utilizada para consumo humano e para o preparo dos alimentos.

<sup>23</sup> Barragens subterrâneas são formas de armazenamento da água da chuva através do represamento de pequenos córregos e riachos. O sistema consiste em construir uma parede subterrânea para o represamento da água que fica acumulada no subsolo, amenizando os efeitos da evaporação e possibilitando o cultivo de lavoura em toda a área da barragem, o que não acontece com o modelo tradicional de açudagem utilizado no Nordeste.

A presença dos jovens em projetos e grupos de jovens foi registrada apenas nos assentamentos Acauã, Frei Damião e Santo Antonio. Esta presença, quantitativamente, não corresponde ao universo dos jovens existente nos assentamentos.

O Assentamento Frei Damião, embora apresente a menor quantidade de jovens (13), revelou maior envolvimento político (69%) em projetos e grupos de jovem. Uma situação bem diversa da encontrada no Assentamento Acauã que, embora com a maior população de jovens (92), registra o engajamento de apenas 51% em projetos e/ou grupos de jovens. No entanto, neste assentamento os jovens são mais atuantes, participando de grupos de dança, teatro, viveiro de mudas, banco comunitário de sementes etc. No Assentamento Frei Damião a expressiva participação, em termos quantitativos, não expressa os problemas de convivência registrados entre eles e que são ressonância das dificuldades que se constituíram no curso da própria constituição do assentamento; antes uma fazenda penhorada junto a instituições bancárias oficiais e cuja desapropriação não foi fruto de um processo de luta articulado. Muitos dos atuais assentados são ex-moradores da fazenda e reproduzem, com muita freqüência, comportamentos culturais e políticos herdados da antiga condição de "morador".

Pelo exposto, fica evidente que a articulação entre a experiência de vida nos assentamentos e as condições histórico-culturais nas quais os assentados se encontram inseridos são elementos constitutivos da problematização do cotidiano.

Nos assentamentos Acauã e Santo Antônio os jovens, quando interrogados sobre o que gostariam que mudasse no assentamento para melhorar as condições existentes, demonstraram satisfação pelo que já existe, e apontaram como possíveis formas de transformação:

*“(...) a ampliação, como da biblioteca, da escola e associação, dentre outros”.* (Jovem do Assentamento Acauã).

*“Que também fosse construída uma praça, ginásio, clube, igrejas, saneamento básico, posto médico e acesso à comunicação como telefone e computadores”.* (Jovem do Assentamento Santo Antônio).

O que se apreende nessas falas são as múltiplas dificuldades de se construir um processo crítico que se ancore numa perspectiva de mudanças sociais no sentido da construção de uma sociedade diferente, fundamentalmente transformada<sup>24</sup>. Tais dificuldades levam os jovens a reproduzirem os anseios dos adultos, a almejamem situações mínimas de conforto, muitas vezes espelhado na vida urbana, embora as cidades, no caso do Alto Sertão da Paraíba, sejam consideradas mais “rurais” do que se imagina<sup>25</sup>.

Nesse sentido, as falas deixam transparecer que as pessoas tentam explicar superficialmente os acontecimentos que exigem uma forma

---

<sup>24</sup> Cf. SANTOS, 2000, p.23-37.

<sup>25</sup> Cf. VEIGA, 2002; LEITE, 2004.

complexa<sup>26</sup> de compreensão, apreensão e significação.

Mesmo quando os jovens se expressam de forma crítica em relação às condições em que se dão suas vidas cotidianas, essa crítica se baseia numa busca de soluções para problemas imediatos e não em ações propositivas que denunciem e anunciem o desejo de transformar suas atuais condições de vida<sup>27</sup>, tendo como objetivo as mudanças nas relações de poder e de saber.

Muitos jovens são cômicos das suas atuais dificuldades e sabem que seus sonhos e pretensões futuras exigirão muito esforço e persistência, reconhecendo inclusive que tais dificuldades acontecem com todos e não somente com eles.

Alguns jovens, ao falar das suas insatisfações e desejos em relação ao lugar onde vivem, ressaltam a necessidade de participação mais ativa nos eventos realizados nos assentamentos e nomeiam a ausência de união entre si e o descrédito das lideranças na potencialidade dos jovens, como os principais obstáculos ao seu protagonismo.

*“Tudo só foi possível porque muitos lutaram por uma causa. É importante que também tenhamos projetos coletivos”.* (Jovem do Assentamento Juazeiro).

Apesar de não haver uma participação maior dos jovens nas atividades em suas falas eles

---

<sup>26</sup> Cf. MORIN, 2000.

<sup>27</sup> Cf. FREIRE, 1993 e FREIRE, 2000.

revelaram como alguns se identificam com o que existe no assentamento, manifestando interesse em solucionar os problemas existentes e melhorar cada vez mais a vida no assentamento.

*“As vezes a gente tem vontade de ajudar a resolver os problemas existentes no assentamento, apresentando sugestões. A gente sente vontade de expor nossas idéias, mas muitas vezes não são levadas a sério”.* (Jovem do Assentamento Santo Antonio).

*“A gente sente vontade de fazer algo pelo assentamento mais é desestimulado pelos amigos e pelos próprios moradores, que acabam sempre dizendo que as coisas não vão dar certo”.* (Jovem do Assentamento Juazeiro).

Embora afirmem gostar de morar nos assentamentos, por ser “um bom lugar”, quando demonstram interesse e vontade de resolver os problemas os jovens dizem se sentir inibidos ou constrangidos em apresentar sugestões, em expor suas idéias, por, muitas vezes, não serem levadas a sério.

Os projetos em execução não foram criticados. Os jovens reconheceram que estes projetos são

*“de grande valor, pois oportunizam o crescimento pessoal evitando estarem ocupados com coisas negativas”* (jovem do Assentamento Valdecy Santiago).

Contudo, ressaltaram a necessidade de incentivos semelhantes aos que estavam sendo

viabilizados, pelo projeto de extensão, como meio de motivá-los a serem *“mais participativos e não se acomodarem no tempo e no espaço”*.

Esses aspectos assumem centralidade, pois, os estudos e oportunidades de emprego constituem-se em desafios a serem enfrentados no desenvolvimento dos projetos de vida dos jovens, considerando ou não as múltiplas formas de convivência com o semi-árido, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável nas áreas dos assentamentos.

A escola pode contribuir para o processo de problematização e reflexão das alternativas possíveis para a melhoria da sociabilidade e das condições de vida das comunidades assentadas.<sup>28</sup>

Outro elemento possível, de inserção dos jovens no cotidiano dos assentamentos e, conseqüentemente, de desenvolvimento do seu protagonismo, seria o exercício de práticas produtivas ancoradas em tecnologias alternativas que levem em conta, por exemplo, o manejo agroecológico do solo e o uso adequado das águas para a promoção do desenvolvimento sustentável dos assentamentos rurais.

---

<sup>28</sup> Cf. KOLLING, 1999.

## CAPÍTULO IV

### Protagonismo dos jovens assentados

A formação de jovens nas áreas de assentamentos da reforma agrária no Sertão da Paraíba processa-se de uma forma que exige um pensamento complexo<sup>29</sup> para sistematizá-la, o que nem sempre tem se experienciado nas ações dos setores de educação da Comissão Pastoral da Terra – CPT, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e/ou de Instituições de Ensino Superior e de organismos e entidades financiadoras de projetos junto a estas instituições e entidades.

Essa complexidade pode ser exemplificada pela oferta do ensino fundamental e do ensino médio nos assentamentos rurais. A insuficiência de escolas nestas áreas e a precária qualidade das instalações escolares existentes no meio rural obrigam crianças e jovens a se deslocarem para outros lugares para exercerem o direito à educação.

---

<sup>29</sup> Para Morin (1996), “*complexus*: [é] ‘o que tece em conjunto’, e responde ao apelo do verbo latino *complexere*: ‘abraçar’. O pensamento complexo é um pensamento que pratica o abraço. Ele se prolonga na ética da solidariedade” (MORIN, 1996, p. 11).

Conseqüentemente, não há, nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, a discussão de temas que possibilitem a compreensão das problemáticas políticas, econômicas, históricas e sócio-culturais que afetam as vidas das pessoas nos assentamentos rurais. Esta realidade difere da proposta articulada pelo Setor de Educação do MST e por entidades como a CPT, que buscam desenvolver uma educação popular, formal e informal, voltada para a ação cotidiana e para a mudança social.

Os jovens que residem nos assentamentos rurais necessitam de oportunidades para que possam participar ativamente da luta por melhores condições de vida e de trabalho nos assentamentos. O empoderamento<sup>30</sup> dos jovens possibilitará a compreensão de que

(...) na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nomes às coisas, de perceber, de entender, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso

---

<sup>30</sup> O sentido de *empoderamento* aqui trabalho diverge daquele defendido pelos organismos internacionais (ONU, Banco Mundial, FMI) e que se restringe ao campo da participação, dos direitos e responsabilidade, e da potencialidade para promover a integração social. Partilhamos da opinião de Iulianelli (2003) para quem empoderamento significa “participação solidária, direitos e responsabilidades conquistados por uso dos mecanismos legítimos de pressão social e construção da integração social por meio da formação de uma opinião pública esclarecida. Ou seja, trata-se de qualificar a questão a partir dos próprios sujeitos, e não a partir dos interesses do mercado ou da dívida externa - que, aliás, em última instância, não se distinguem um do outro, uma vez que ambos estão comprometidos com o sacrificalismo” (IULIANELLI, 2003, p. 69).

mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos (FREIRE, 2000, p. 32-33).

O protagonismo dos sujeitos sociais envolvidos na luta pela terra, sobretudo os jovens que passam a ter os assentamentos rurais como espaço de vivência e convivência social, política, cultural, sentimental e pessoal, é condição necessária para a inclusão das comunidades assentadas nos benefícios e nas decisões da sociedade em que vivem. Portanto, o protagonismo a que estamos nos referindo vai além da perspectiva vanguardista que aponta a juventude como a elite propulsora da mudança e da transformação, ou seja, a vanguarda do processo de mudança da sociedade. Também não se refere aos “*empreendedores isolados*” que, através de suas ações individuais, motivam outros seguidores e arregimentam discípulos para suas iniciativas e propostas. Pauta-se na perspectiva das ações juvenis coletivas e participantes aonde são pensados, elaborados e vivenciados a autonomia dos jovens e o envolvimento dos assentamentos com a ação. Uma ação que não se limita ao campo da geração de lideranças individuais, mas considera como princípio fundamental a geração de cooperação e participação social.

As ações juvenis, compreendidas como uma possibilidade de ação cultural, ocorrem no diversificado contexto de que emergem as estruturas da cultura e trazem uma significação político-pedagógica.

Trata-se de uma intervenção social a partir do modo de ser dos grupos e comunidades. É um processo de criação do cotidiano com uma perspectiva. Essa perspectiva é a da construção de maior participação e cooperação social em vista da superação das desigualdades socioeconômicas. Por conseguinte, é na construção e transformação de mentalidades que se dá a ação cultural. Assim, a ação cultural é um processo aberto, não pode estar definida antecipadamente a maneira pelas quais os grupos e comunidades escolherão suas próprias ações. Isso implica um outro ingrediente da ação cultural: ela afirma e confirma a autonomia dos agentes, e constrói um ambiente favorável a uma atitude crítica e reflexiva. (IULIANELLI, 2003, p. 72-73).

Nessa perspectiva, a questão não passa pelo empoderamento como mero mecanismo para a superação da miséria, como defendem muitos organismos e instituições de cooperação internacional, mas pelo próprio processo formador que se dá através da ação juvenil, a qual (re)significa conceitos e práticas de construção da cidadania e da participação.

No entanto, na situação atual em que vivem os jovens dos assentamentos a questão do protagonismo se depara com importantes limitações, no que diz respeito à aspectos como a educação, a luta pela *terra-de-trabalho* e pela

permanência nela etc.

A constante referência aos benefícios usufruídos pelos moradores das cidades tais como: serviços de saúde, educação e lazer, parecem localizar os limites desses horizontes, ainda nas necessidades básicas. Essa compreensão evidencia uma significativa valorização da cidade como o “bom lugar” para se viver tensionando a produção das identidades dos jovens assentados que vêm sendo tecidas

(...) a partir desse confronto entre campo e cidade, lugares que se complementam, mas também se excluem. O espaço urbano, apesar de recoberto pelo espectro do desemprego, da violência, da dificuldade de habitação, da poluição, é considerado atraente pelo jovem, porque é mais movimentado, divertido, parece oferecer maiores chances para se conseguir *ser alguém*. (CASTELO BRANCO, 2003, p. 59-60).

A compreensão, mesmo que de forma superficial, da importância da melhoria das condições de vida dos agricultores após a instalação dos assentamentos<sup>31</sup>, valoriza a vivência no assentamento e torna palpáveis os resultados da

---

<sup>31</sup> Durante visita de intercâmbio realizada no Assentamento Acauã, no dia 10 de julho de 2004, apresentou-se o documentário “... o que eu conto do sertão é isso...” (Direção de Francisco Alves, João Otávio Paes de Barros, José Roberto Novaes, José Umbelino, Maria Rita Assumpção e Romero Azevedo. Produção UFPB, original PB/35 mm. 1978/79) em que as condições dos meeiros na década de 1970 foram discutidas. A melhoria das condições de vida após o Assentamento também é relatada por muitos outros trabalhadores rurais de outros lugares (Cf. LEITE, 2004).

luta pela *terra-de-trabalho*. No entanto, as declarações dos jovens assentados revelam que a falta de recursos materiais constitui obstáculo considerável para a permanência nos assentamentos.

*Eu pretendo ir embora do assentamento. Quero ir buscar coisas novas fora.* (Jovem do Assentamento Valdecy Santiago).

*Tenho vontade de ir embora. Isso aí eu tenho. Por causa das dificuldades de estudo, para trabalhar...* (Jovem do Assentamento Valdecy Santiago).

*No assentamento falta muita coisa, é difícil sem transporte. Falta união. Há muita dificuldade.* (Jovem do Assentamento Valdecy Santiago).

Neste sentido, a valorização da vida nos assentamentos está associada às possibilidades de satisfação de necessidades básicas como: geração de renda, desenvolvimento sustentável, escolas sintonizadas com a proposta da educação no campo, currículos contextualizados etc.

Mas, para que isto aconteça, será preciso a inserção das comunidades assentadas nas discussões e elaborações de políticas públicas que viabilizem terra e trabalho com base no desenvolvimento sustentável.

Porém, os desafios teóricos para a construção de um pensamento complexo como superação ou, num dado momento, coexistência com o reducionismo clássico de que nos fala Edgar Morin (1998) é um processo muito longo. A educação escolar e as atividades que acontecem na vida cotidiana dos jovens dos assentamentos rurais têm

uma imensa responsabilidade nesse processo. Isso implica que a política social não pode ser feita com as sobras do sistema, que o combate à pobreza impõe como prerrogativa, para a inserção no mercado, a assistência social e o exercício da cidadania. As próprias escolas freqüentadas pelos jovens dos assentamentos rurais do Alto Sertão Paraibano não contribuem neste sentido.

A participação dos jovens assentados em instâncias de decisão política e administrativa - seja no âmbito de instituições governamentais (municipais, estaduais e federal), seja no âmbito das associações comunitárias dos assentamentos, da CAAASP, dos sindicatos de trabalhadores rurais etc. -, deve ser pensada através de ações afirmativas que os tornem sujeitos criativos/participativos e expressem suas potencialidades e vontades de transformação da realidade onde vivem.

Contudo, os jovens não devem ser considerados como responsáveis diretos e exclusivos pelo processo de transformação das condições de vida nos assentamentos onde vivem, nem deve ser depositada sobre os seus ombros a responsabilidade pelo seu próprio destino. Ao contrário, o protagonismo - pensado e vivenciado na perspectiva de uma ação cultural - dar-se-ia a partir da co-responsabilidade.

Os jovens são co-responsáveis pelo destino deles e da sociedade. Os educadores têm um papel - que é significativo - nesse processo. Esse papel é o de acionar com os jovens mecanismos que facilitem a participação e deliberação juvenil durante toda a construção das ações. Os jovens

planejam, executam e avaliam os processos dos quais participam. Os educadores não trazem um pacote de sugestões para que os jovens decidam. Os educadores buscam, com os jovens, as orientações para ação. (IULIANELLI, 2003, p. 72-73).

A ação cultural que desencadeia o protagonismo juvenil, no caso dos assentamentos rurais, se depara ainda com a desqualificação social, política e cultural, que enquadra não apenas os jovens residentes nos assentamentos, mas todos os assentados. Essa desqualificação é elaborada a partir da idéia de improdutividade dos assentamentos rurais, consequência de políticas assistencialistas de governo, destinação de terras a pessoas desqualificadas para o trabalho agrícola. Como exemplo vale destacar o comportamento de lideranças políticas da região que se referem aos trabalhadores rurais como “desocupados e vagabundos”.

Muitos jovens relataram a recorrência com que são rotulados de vagabundos, o que lhes causa uma sensação de muito desconforto.

*“Na minha escola, por eu ser de assentamento, fui vista com maus olhos pelos colegas. Mas, aos poucos, fui conquistando meu espaço. Mas é muito constrangedor para eu ter que provar que tenho capacidade, que posso ter liderança, que tenho projeto de vida e que, por viver em assentamento, não sou vadia, ladra, vagabunda, como são vistos os sem terra”.* (Jovem do Assentamento Santo Antonio).

Essa sensação de desconforto é compensada pelo desejo e pela iniciativa demonstrada pelos jovens de mudar esta concepção, através de uma boa conduta na escola, da dedicação aos estudos e da participação ativa nas atividades do assentamento, reelaborando a idéia equivocada e muito presente no imaginário social de que os assentados são “vagabundos”, “ladrões” etc.

A inserção de jovens dos assentamentos, como estudantes, nos Cursos Técnicos de Agricultura, Zootecnia e Agroindústria da Escola Agrotécnica Federal de Sousa e nos Cursos Técnicos de Enfermagem e Normal e no Curso de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (Convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA/INCRA/MDA) tem possibilitado mudanças na formação dos jovens assentados. Essa inserção de jovens de vários assentamentos em cursos que irão qualificá-los para o trabalho do campo, para o fortalecimento da região, com a agricultura familiar, manejo de água, organização para melhor aproveitamento de recursos naturais, dentre outros, também vem sendo importante para o envolvimento das instituições de ensino nessas questões.

Nos assentamentos Acauã, Santo Antônio e Frei Damião os jovens são os principais responsáveis pela coordenação, manutenção e administração dos viveiros de mudas, numa prática que alia preservação da vegetação nativa, sustentabilidade das condições de vida nos assentamentos, espaço de discussão de políticas públicas e “ritual de passagem” para a condição de sujeitos políticos atuantes.

Nesta perspectiva, existe uma atitude positiva da maioria dos jovens, quando expressam o desejo de superar as dificuldades e reconhecem que, ao lado do pouco conhecimento sobre o que acontece na luta pela reforma agrária em outros locais do Brasil, as representações sociais<sup>32</sup> dos assentados, sem-terra, trabalhador rural, camponês, seja pelos sujeitos das cidades seja pelos próprios camponeses e camponesas, têm passado, nos últimos anos, por mudanças significativas no sentido da superação desses preconceitos.<sup>33</sup>

Por conseguinte, a construção de projetos de vida para os jovens dos assentamentos passa por uma melhor compreensão, como se tem aqui analisado, das condições históricas e materiais de suas vidas cotidianas na sociedade contemporânea. Outro aspecto relevante é a construção de competências e habilidades para que, apesar das adversidades, eles se tornem cidadãos.

Quando se trata de definir espaços políticos e de construção do protagonismo um ponto polêmico entre os jovens diz respeito à participação nas associações comunitárias. No Assentamento Valdecy Santiago, por exemplo, os jovens demonstraram uma “revolta interior” por não terem

---

<sup>32</sup> Compreendemos as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo uma interação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Cf. JODELET, 1988, p. 31 – 61).

<sup>33</sup> Cf. LEITE et al, 2004.

direito à participação nas reuniões nem nas decisões da associação comunitária<sup>34</sup>.

Notou-se, também, uma certa rivalidade entre duas jovens - a filha de um ex-presidente do Associação e a filha do atual presidente. Esse fato demonstra como as relações políticas são refletidas no comportamento e na sociabilidade entre os jovens.

A questão da sociabilidade como forma de empoderamento dos jovens é colocada como elemento instituinte do seu protagonismo:

*"(...) a importância de um ajudar ao outro (...) quando as pessoas permanecem unidas elas conseguem encontrar soluções para os problemas existentes (...), que não basta só falar que está faltando isso ou aquilo, mas tem que haver união e solidariedade entre as pessoas para que os problemas sejam solucionados (...)* (Jovem do Assentamento Santo Antônio).

Os jovens compreendem, ainda, que existindo união nos assentamentos as coisas seriam mais fáceis, mas reconhecem que as dificuldades também partem deles próprios, pois, os jovens que manifestam interesse pelos assuntos do assentamento, ou por participar das reuniões da associação, sentem-se desestimulados, pelos amigos e pelos próprios moradores, *"que acabam*

---

<sup>34</sup> A limitação legal à participação dos jovens nas associações comunitárias deve-se a fato de que todas, em seus estatutos, definiram a maioria e/ou a condição de titularidade da terra como pré-requisitos para a filiação à associação

*sempre dizendo que as coisas não vão dar certo”.*

A compreensão da reforma agrária, por exemplo, mesmo quando sistematizada de forma a se deparar com críticas bastante significativas, deve ser considerada pelas novas gerações como um fenômeno que exige, como afirma Edgar Morin, um pensamento complexo. Para José de Souza Martins:

(...) Se estamos pensando, enquanto cidadãos de um mesmo país, nos avanços históricos necessários para que os grandes impasses sociais e políticos sejam superados (...) [o risco de que a reforma agrária se pautar na lógica do mercado ou numa lógica puramente imobiliária e quantitativa] não nos dispensa de conhecer as causas desses fracassos parciais e de ter uma compreensão objetiva do conjunto dos fatores antagonísticos envolvidos no processo da reforma. Até porque os fatos demonstram, no período recente, que a disseminação da agricultura familiar, com base nos assentamentos da reforma agrária, para não poucas famílias, multiplica a renda, melhora a qualidade de vida e suprime fatores de anomia e desagregação familiar. (MARTINS, 2000, p. 37).

Esta concepção reveste-se de importância por demonstrar a necessidade de que os jovens dos assentamentos rurais analisem a atual conjuntura da reforma agrária e possam inferir na solução dos problemas que ora se apresentam. Reitera-se, então, a necessidade da participação de jovens não só nas atividades e momentos do pensar a vida dos trabalhadores e trabalhadoras nos assentamentos como na construção de experiências escolares e também políticas e culturais significativas que lhes dêem condições intelectuais para compreender o mundo em que vivem e para problematizar a luta pela *terra-de-trabalho* e pela

permanência nela, superando o presenteísmo<sup>35</sup> e contribuindo para a construção de condições de vida mais justas e menos excludentes.

---

<sup>35</sup> O presenteísmo é uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro (Cf. CHASSOT, 2000, p.167-185).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo brasileiro vem se transformando, exigindo, no início deste século, uma forma complexa de compreensão. Historicamente, as denominadas regiões rurais do Brasil constituíram, ao longo da história, no âmbito cultural e das políticas públicas, o lugar do atraso, o lugar esperado pela extinção. As demandas dos povos do campo foram tratadas, e não é diferente em muitos aspectos ainda hoje, com políticas públicas de natureza residual (ABRAMOVAY, 2003). Constituiriam, nessa perspectiva, remanescentes das áreas urbanas em vias de urbanização (a “urbanização do campo”)<sup>36</sup>. Os movimentos sociais dos povos do campo vêm construindo suas identidades na perspectiva de produzir um novo campo brasileiro como lugar de vida.

A perversidade da vida nas “zonas rurais”, vida de exploração e expropriação levou Milton Santos (2004) a afirmar que,

Primeiro, não sou fã do campo. Acho um

---

<sup>36</sup> Cf. ABRAMOVAY, 2003.

negócio horrível condenar o sujeito a morar no campo. É a maior perversidade que pode existir. Na verdade, pode-se viver na cidadezinha e trabalhar no campo, que é a tendência brasileira recente. [...] Mas do ponto de vista das pessoas, é perverso condenar um menino a uma educação pior, a um atendimento médico menos cuidadoso e a uma informação limitada e, conseqüentemente, uma politização limitada. Porque informação é política, não é? (SANTOS, 2004, p. 57-58).

O campo, da perspectiva do atraso, da extinção próxima, não poderia produzir, seja em Milton Santos, seja nos jovens dos assentamentos rurais do Alto Sertão da Paraíba outra atitude senão essa e aquelas que pudemos socializar ao longo deste trabalho.

A transformação dessa realidade construída no universo de uma cultura da submissão e da dominação que nega os valores e as realizações dos povos do campo, que submete seus saberes e impõe suas verdades e uma universalidade que aparece em nome de um progresso, de um desenvolvimento que exclui e torna o campo um lugar de lucros e morte diante do avanço do capital no campo, exige uma sistematização das experiências de vida desses povos. O trabalho desenvolvido permitiu um avanço na problematização de questões e experiências (experimento e *vida vivida*) que constituem a alma das lutas pela *terra-de-trabalho*, pela permanência nela e pela reinvenção das relações de poder/saber.

Uma compreensão da sociedade e da realidade local em suas múltiplas relações não pode

ser um trabalho imediato, exigindo uma (re)elaboração mais complexa e articulada das relações de poder/saber e uma (re)definição de vivências e compreensões acerca da realidade e das posições, envolvimento e pertencimentos que marcam, delimitam e instituem cada um e todos os sujeitos sociais. Nesse sentido, a produção de práticas que promovam mudanças conceituais a partir de representações sociais construídas num universo de visões de mundo requer um processo pedagógico continuado que demanda, além de novas perspectivas de vivência e sobrevivência, múltiplas possibilidades de compreensão, entendimento e envolvimento com a realidade imediata e mediata.

São essas características inerentes aos processos de aprendizagem, de mudança e de conscientização — como nos fala Paulo Freire: “estar no mundo e com o mundo” — que possivelmente fizeram aparecer as diversas contradições e, no nível do emocional, as angústias dos jovens e das jovens, numa tensão entre o partir e o ficar. Suas compreensões, limitadas por uma educação pobre ou rica no âmbito da ideologia das elites, não conseguem dar conta dessas contradições e, portanto não percebem a importância que desempenham na sua própria superação. Luta pela *terra-de-trabalho* e reforma agrária, trabalho e emprego, cidade e campo, desenvolvimento urbano industrial capitalista e ecodesenvolvimento, nas condições históricas e materiais da sociedade contemporânea, põem-se como casos de oposições de difícil tratamento para os jovens e as jovens. E não há como negar que esse tratamento torna-se essencial ao processo de

compreensão das lutas pela reinvenção das formas de vida e de trabalho que estão sendo experienciadas a partir da realidade dos assentamentos e das alternativas de convivência com o semi-árido, de desenvolvimento sustentável, de agricultura orgânica etc que estão sendo elaboradas, produzidas e gerenciadas nestas áreas.

Na esteira dessas exigências, inicialmente, percebe-se que ainda é significativamente pequeno o número de jovens envolvidos nas atividades cotidianas e projetos em desenvolvimento nos assentamentos. Essa realidade revela-se quando a participação dos jovens nos encontros oscilou entre trinta e quarenta por cento do total pesquisado na faixa etária definida no projeto, isso para todos os assentamentos.

Essa não presença, admitida pelos próprios jovens, é um dos principais elementos que justificam a ausência de projetos e iniciativas que considerem e priorizem suas participações e limitam suas contribuições. Nas associações comunitárias dos assentamentos, por exemplo, em que pese a interdição legal de suas participações, eles não são seduzidos por propostas ou projetos que valorizem seus protagonismos.

Um outro aspecto bastante recorrente nas discussões e que tem comprometido o fortalecimento da compreensão de que os assentamentos não se apresentam como possibilidade de futuro para eles refere-se às condições de vida nos assentamentos, sobretudo, no que diz respeito à educação e às escolas existentes nos assentamentos, ou àquelas

freqüentadas pelos jovens. A descontextualização dos currículos, o distanciamento entre a escola e a comunidade, são elementos que os jovens apontam como inibidores das possibilidades de uma outra compreensão da vida no campo. Aqui, pode-se identificar traços da ideologia das elites também presente nos povos do campo que a hospedam e, num processo bastante discutido por Paulo Freire, reelaboram-na na relação dialética opressor-oprimido (relações de poder). Para as elites agrárias desse país — alguns diriam dos participantes do agronegócio capitalista — os assentamentos são improdutivos e os investimentos governamentais que buscam dotá-los de infraestruturas para que os camponeses e as camponesas, no nosso caso, possam neles viver e produzir, são desperdícios dos recursos públicos.

No que concerne ao aspecto educacional, o que se constata é a carência de políticas públicas de educação que procurem superar a dicotomia rural-urbano e possibilitem o desenvolvimento de uma escola comprometida com a produção de conhecimento significativo, com a sustentabilidade, com a cidadania dos povos do campo, seu patrimônio natural, cultural e social. Garantir a educação do campo e no campo torna prioritário o repensar a formação dos educadores da educação do campo e o currículo contextualizado. É, também, romper com a discriminação, garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual, uma vez que existe uma diversidade de modos de vida desses povos.

Uma mudança que não se dá de forma aleatória e não prescinde da participação e do

envolvimento de todos os que, apostando em formas diferentes de organização da vida social e em relações sociais mais solidárias, entendam a escola como espaço de aprendizagem, de produção de conhecimento, de formação de identidades e como campo de formação política e cidadã. As práticas educativas precisam ser produzidas de forma a dar conta de questões essenciais ao avanço das lutas camponesas, tais como a problematização da centralidade da renda fundiária tanto para os latifundiários quanto para os pobres, como diz José de Souza Martins<sup>37</sup>, e contribuir para nossa análise da importância das relações tradicionais de poder/saber e da valorização e sistematização das experiências de convivência com o semi-árido.

Nesse sentido, a instabilidade decorrente da falta de expectativa de geração de renda e trabalho nos assentamentos do Alto Sertão Paraibano aponta para dois desafios: criar alternativas para os diversos aspectos do processo de desenvolvimento social, econômico, político, tecnológico, cultural e ambiental, e possibilidades que favoreçam a inserção dos jovens no cotidiano dos assentamentos e, conseqüentemente, o exercício do seu protagonismo.

O enfrentamento desses desafios passa pela elaboração de uma compreensão mais complexa sobre a realidade que produziu os assentamentos. É necessário pensar a reforma agrária em toda a sua complexidade, para além dos parâmetros determinados pelo mercado e/ou pelo modelo *camponês tradicional*.

Para que isto aconteça, será preciso a

---

<sup>37</sup> Cf. MARTINS, 2003.

inserção das comunidades assentadas nas discussões e elaborações de políticas públicas, lutando pela viabilidade da terra de trabalho e pela permanência nela. A construção de projetos de vida para os jovens dos assentamentos passa por uma melhor compreensão das condições históricas e materiais de suas vidas cotidianas na sociedade contemporânea. Um elemento possível, de inserção dos jovens no cotidiano dos assentamentos e, conseqüentemente, de desenvolvimento do seu protagonismo, pode ser o exercício de práticas produtivas ancoradas em tecnologias alternativas que levem em conta, por exemplo, o manejo agroecológico do solo e o uso adequado das águas para a promoção do desenvolvimento sustentável. Outro aspecto relevante é a construção de competências e habilidades para que, apesar das adversidades, eles adquiram condições de gerar renda numa perspectiva autogestionária.

Acrescenta-se ainda, como ressaltado com insistência pelos jovens e pelas jovens, a qualidade dos serviços e equipamentos sociais essenciais, que inexistem ou funcionam precariamente na grande maioria dos assentamentos. Esta situação se explica, por um lado, em razão do frágil processo de mobilização da sociedade civil e, conseqüentemente, de sua inexpressiva inserção enquanto protagonista do pensar, fazer e gestar as ações e políticas públicas e, por outro lado, devido às práticas políticas e culturais da região, que têm no clientelismo, no mandonismo e/ou na subserviência comportamentos prescritos como inerentes à natureza do *ser sertanejo*. O semi-árido como campo de múltiplas vivências e possibilidades não aparece nas propostas definidas para os

sistemas de ensino da região que, tomando o urbano e o sudeste do país como parâmetros para a elaboração das políticas públicas representam a região semi-árida como ausência de vida e de perspectivas de sobrevivência e, como já salientamos, negando as experiências de convivência nela. Apesar da visão um tanto quanto pessimista que os jovens construíram dos assentamentos onde vivem, eles enfatizam, com a mesma intensidade, a importância da participação e do envolvimento de todos nas experiências cotidianas de vida nessas áreas.

Considerando-se que o projeto de sociedade das lutas camponesas considera o campo como lugar de vida e suas ações têm contribuído, de forma significativa, para isso, torna-se necessário considerar que a qualificação profissional dos jovens e das jovens para atividades que não sejam o trabalho direto com a terra é fundamental. A vida no campo, como fica patente pelas carências anunciadas pelos jovens e pelas jovens, está a exigir um sem número de profissionais que não trabalham com a terra como médicos, enfermeiros, advogados, costureiras, professores, engenheiros e assim por diante. O campo abriga também atividades que não são imediatamente ligadas ao trabalho com a terra — atividades agrícolas. Muitas ocupações profissionais, distribuídas entre “urbanas” e “rurais” não resistem a uma argumentação baseada no pressuposto de que homens, mulheres e crianças têm direitos a modos de vida diversificados e dignos e que, tanto na cidade quanto no campo, a participação de todos e de todas na distribuição dos benefícios sociais e nas decisões são traços de uma sociedade justa e inclusiva. Não é sem razão

que se pode assistir à surpresa nos rostos das pessoas, mesmo daquelas que hoje vivem no campo, quando se fala, por exemplo, de médico/as, advogado/as, engenheiro/as, nutricionistas especialistas em computadores, professore/as vivendo no campo. Os serviços prestados por esses profissionais são tidos como tipicamente urbanos, posto que são serviços que, historicamente, foram considerados desnecessários, precariamente oferecidos ou mesmo negados aos povos do campo. Portanto existe um número enorme de contribuições que os jovens e as jovens, em potencial, podem e devem dar à construção de condições de vida digna no campo.

A relativa negligência das associações comunitárias dos assentamentos em considerar os potenciais de criação e de participação dos jovens em suas ações e iniciativas, eles respondem, ainda que timidamente, com projetos como *viveiros de mudas, mandalas, apicultura* etc. como demonstrativo de potenciais que, se adequadamente aproveitados, podem se reverter em maior mobilização e capacidade de articulação e luta das áreas de assentamento. Os jovens, no entanto, reconhecem que também têm responsabilidade neste contexto por não se fazerem mais presentes e exigirem maior respeito aos seus direitos e consideração ao seu protagonismo.

Os jovens enfatizam a relevância de atividades e projetos como este, cujo desenvolvimento estamos apresentando, os quais funcionam como espaço para a discussão de temáticas e problemas que, cotidianamente, não são considerados como essenciais tanto pelas

entidades de representação dos assentamentos como por aquelas instituições que os apóiam e os assessoram.

Por fim, convém destacar o caráter provisório desse nosso olhar para uma questão que exige uma forma complexa de abordagem. Entretanto, estamos seguros de que é possível antecipar que as metas da proposta foram contempladas de forma satisfatória, embora o desenvolvimento do projeto e a avaliação das atividades apontem para a necessidade de continuidade e aprofundamento do mesmo, uma vez que o período de execução do trabalho (vigência do desenvolvimento do projeto) não foi suficiente para aprofundar o debate sobre a importância dos jovens assentados enquanto sujeitos sociais e políticos da elaboração e execução de políticas públicas que repercutam na melhoria de suas condições de vida e de trabalho nos assentamentos e na construção de novos saberes e de novas práticas, bem como sobre as múltiplas formas de convivência com o semi-árido, suas inclusões nos benefícios e nas decisões sociais e o desenvolvimento sustentável nas áreas dos assentamentos.

## **ANEXO 1**

### **EQUIPE DO PROJETO**

#### **Coordenadoras:**

01. Maria Lucinete Fortunato
02. Mariana Moreira Neto

#### **Colaboradores:**

01. Rovilson José Bueno
02. Adelaide Pereira da Silva

#### **Monitores:**

01. Janaina Maria da Silva Amorim
02. Alberto da Silva Gomes
03. Bevândia dos Santos Oliveira
04. Francisco Lenildo Alves de Sousa
05. Francivânia Casimiro de Sarmiento
06. José Paulo Pedrosa Camilo
07. Pollyana Rolim de Lira
08. Raimundo Janifran Oliveira
09. Wanessa Ferreira Parnaíba

## ANEXO 2

### DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS E PROFESSORES INSERIDOS NO PROJETO

Assentamento	Município	Número de famílias	Número de Educadores	Nº de Jovens entre 14 e 20 anos
Acauã	Aparecida	114	06	92
Juazeiro	Marizópolis	61	04	42
Santo Antonio	Cajazeiras	32	02	25
Valdécy Santiago	Cajazeiras	47	02	34
Frei Damião	Cajazeiras	22	-	13
	<b>TOTAL</b>	<b>296</b>	<b>14</b>	<b>206</b>

**Dados:** Pesquisa realizada pelos Monitores do Projeto, em maio 2004.

## ANEXO 3

# DADOS QUANTITATIVOS DOS JOVENS ASSENTADOS

### 3.1. Situação Geral

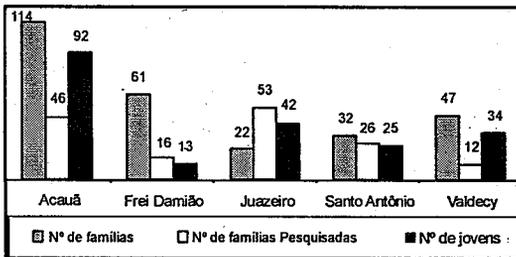


Gráfico 01: distribuição dos jovens por famílias nos assentamentos

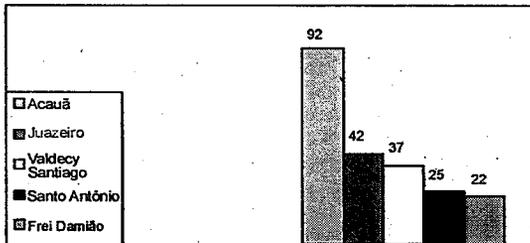


Gráfico 02: distribuição dos jovens por assentamento

### 3.2. Distribuição por faixa etária

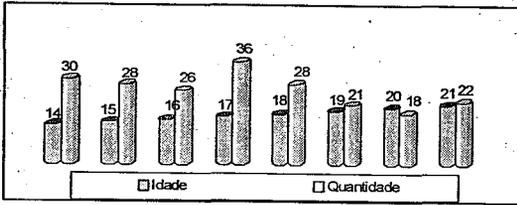


Gráfico 03: total de jovens nos assentamentos por faixa etária

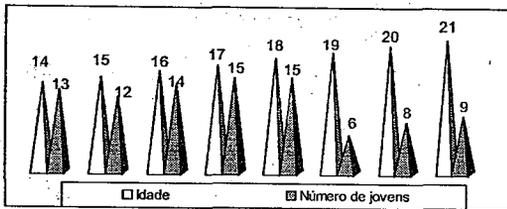


Gráfico 04: Assentamento Acauã



Gráfico 05: Assentamento Frei Damião

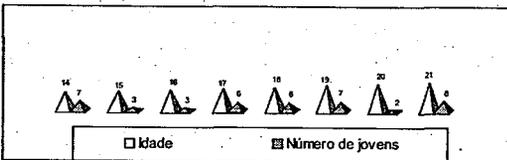


Gráfico 06: Assentamento Juazeiro

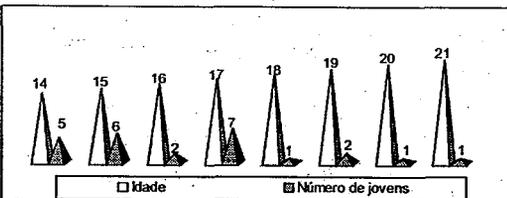


Gráfico 07: Assentamento Santo Antonio

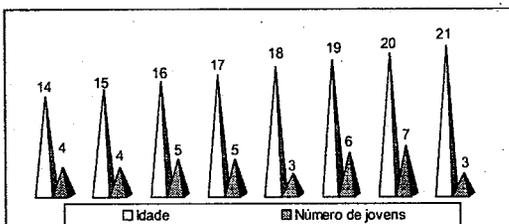


Gráfico 08:  
Assentamento  
Valdecy Santiago

### 3.3. Situação de escolaridade

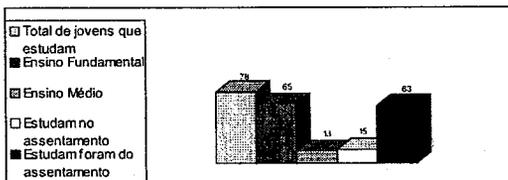


Gráfico 09:  
Assentamento  
Acauã

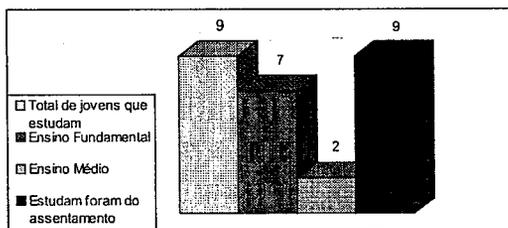


Gráfico 10:  
Assentamento Frei  
Damião

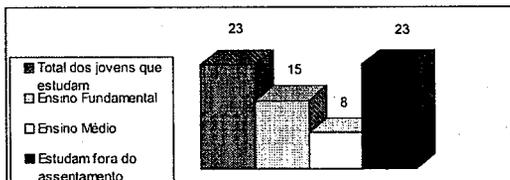


Gráfico 11:  
Assentamento  
Santo Antonio

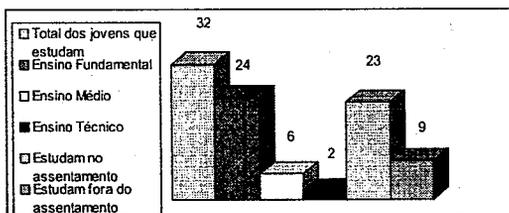


Gráfico 12:  
Assentamento  
Juazeiro

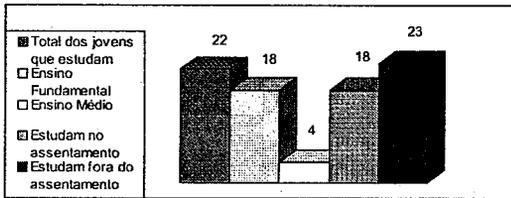


Gráfico 13:  
Assentamento  
Valdecy Santiago

### 3.3.1. Ensino Fundamental: distribuição por série

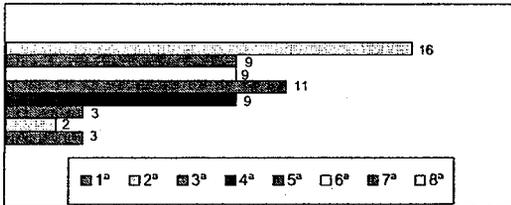


Gráfico 14:  
Assentamento  
Acauã

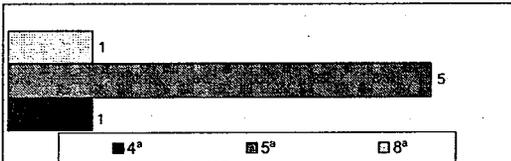


Gráfico 15:  
Assentamento Frei  
Damião

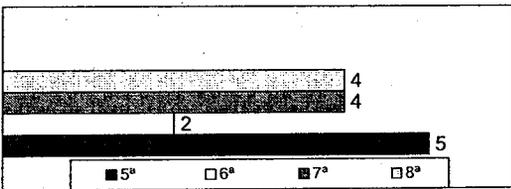


Gráfico 16:  
Assentamento  
Santo Antonio

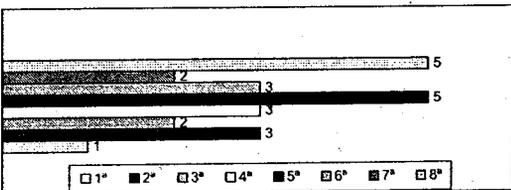


Gráfico 17:  
Assentamento  
Juazeiro

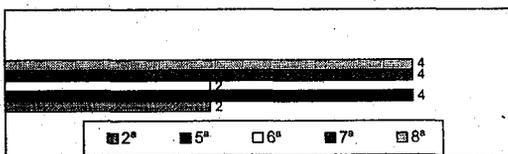


Gráfico 18:  
Assentamento  
Valdecy Santiago

### 3.3.2. Ensino Médio: distribuição por série

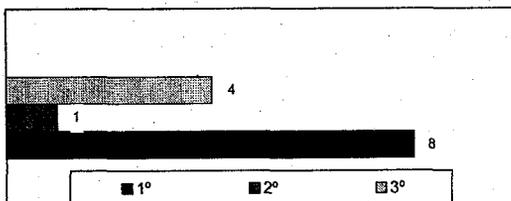


Gráfico 19:  
Assentamento  
Acauã

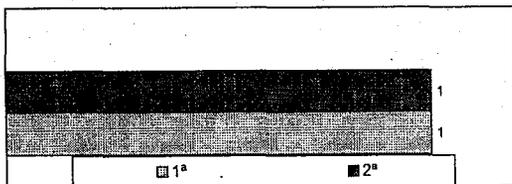


Gráfico 20:  
Assentamento Frei  
Damião

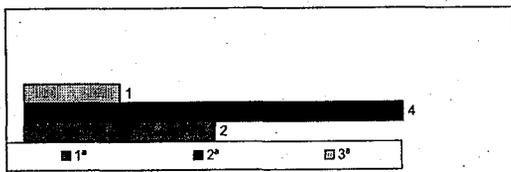


Gráfico 21:  
Assentamento  
Santo Antonio

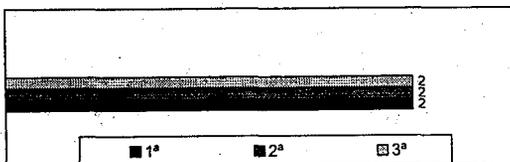


Gráfico 22:  
Assentamento  
Juazeiro

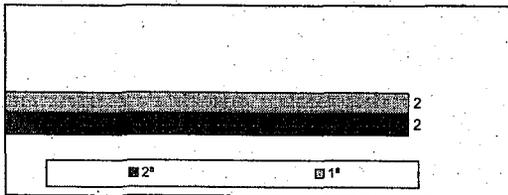


Gráfico 23:  
Assentamento  
Valdecy Santiago

### 3.3.3. Ensino Técnico: distribuição por série

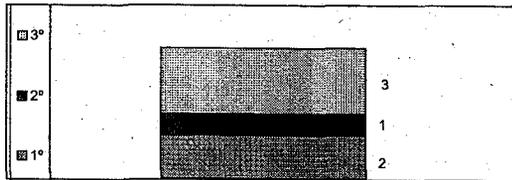


Gráfico 24:  
Assentamento  
Acauã

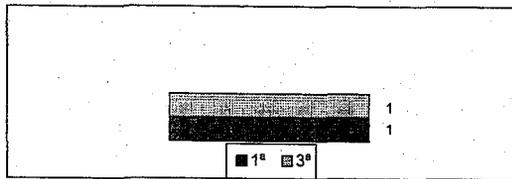


Gráfico 25:  
Assentamento  
Santo Antonio

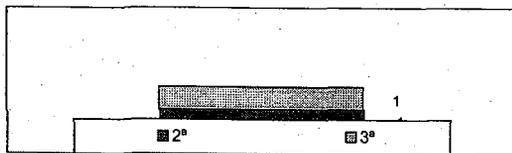


Gráfico 26:  
Assentamento  
Juazeiro

### 3.4. Inserção no mundo do trabalho

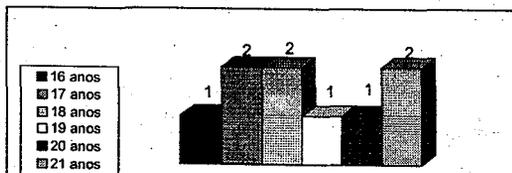


Gráfico 27:  
Assentamento  
Acauã

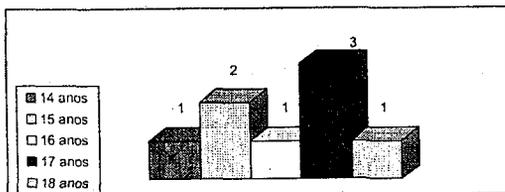


Gráfico 28:  
Assentamento Frei Damião

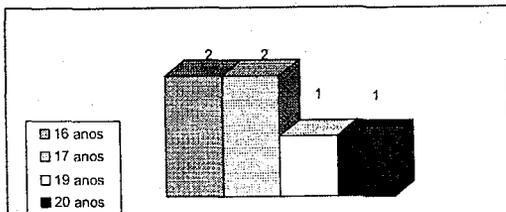


Gráfico 29:  
Assentamento Santo Antonio

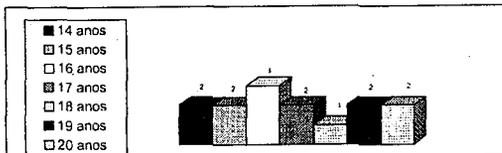


Gráfico 30:  
Assentamento Valdecy Santiago

### 3.5. Participação política

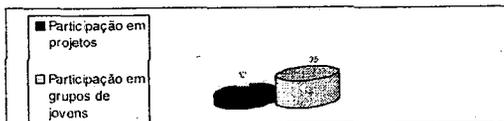


Gráfico 31:  
Assentamento Acauã

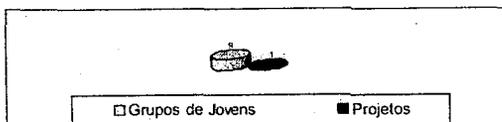


Gráfico 32:  
Assentamento Frei Damião



Gráfico 33:  
Assentamento Santo Antonio

## ANEXO 4

# EXEMPLOS DE METODOLOGIA DAS OFICINAS

### 1. OFICINA: Representações do Assentamento: o real e o ideal.

#### I- 1º MOMENTO: Apresentação – Dinâmica da **Árvore**

Forma-se um círculo e vai-se solicitando que cada um se apresente dizendo o nome e substituindo o sobrenome pelo nome de uma árvore.

Ao final, solicita-se que cada um justifique o porquê da escolha.

O animador vai anotando todas as respostas e comentários dos jovens.

O animador encerrará a atividade comentando as respostas dadas pelos jovens e mostrando como a diversidade das árvores no meio ambiente é importante como referência para a convivência humana.

#### II- 2º MOMENTO: Aprofundamento da Temática - Dinâmica do Desenho

São distribuídos: papel ofício, lápis de colorir e lápis hidrator com os jovens para que, através de

desenhos, manifestem seus sentimentos em relação ao assentamento, ou seja, como eles vêem e sentem o lugar onde moram e vivem.

Em seguida, solicita-se que cada um explique o seu desenho.

Todas as explicações devem ser anotadas pelo animador.

O animador deverá recolher os desenhos e ficar atento para ver se está identificado (assinado).

### **III- 3º MOMENTO: Aprofundamento da Temática – Dinâmica do Desenho**

Novamente são distribuídos com os jovens: papel ofício, lápis de colorir e lápis hidrator e solicita-se que eles, através de desenhos, digam como gostariam que fosse o assentamento, ou seja, se eles tivessem o poder para transformar o lugar onde moram e vivem, como eles agiriam.

Em seguida, solicita-se que cada um explique o seu desenho.

Todas as explicações devem ser anotadas pelo animador.

O animador deverá recolher os desenhos e ficar atento para ver se está identificado (assinado).

Ao final da oficina, será realizado um debate para sistematizar as representações dos jovens sobre as suas vivências nos assentamentos, o que eles apontaram como desejo de mudança e como eles se percebem, enquanto protagonistas desse processo.

## **2. OFICINA: Construindo a história do Assentamento**

### **I- 1º MOMENTO: - Dinâmica do Quebra-Cabeça**

Os jovens devem ser distribuídos em quatro grupos.

Cada grupo recebe um quebra-cabeça diferente. Só que em cada quebra-cabeça uma peça está substituída por uma peça de um dos quebra-cabeças que se encontram com os outros grupos. O interessante é observar se os jovens irão perceber que há uma peça trocada no seu quebra-cabeça e descobrir em que grupo ela se encontra.

Solicitar aos jovens que comentem as dificuldades que sentiram na montagem das peças e no processo de descoberta da peça que estava trocada.

**Comentário:** o facilitador comentará a importância da atividade como espaço para o exercício do entrosamento e da solidariedade. Observar que este procedimento é importante na solução dos problemas do cotidiano que afetam a vida dos assentamentos.

## **II- 2º MOMENTO:** Construção coletiva da história do assentamento.

**Mantendo os jovens divididos em grupos, solicita-se que cada um escolha um relator para fazer as anotações. Distribui-se com eles papel e lápis para que escrevam a história do assentamento, relacionando o que existe - associação, projetos, bancos de semente etc. e caracterizando cada item, considerando:**

- a) o que é;
- b) como funciona;
- c) para que serve;
- d) quem participa.

Ao final, os facilitadores solicitam a cada relator que apresente a história elaborada pelo seu grupo, manifestando-se sobre o que escreveram - se eles se identificam com as entidades, programas e projetos existentes no lugar onde moram etc.

### **3. OFICINA: Pensando sobre identidades e projetos de vida.**

#### **I- 1º MOMENTO:**

Socialização e problematização das informações buscadas sobre o assentamento (dinâmica da associação comunitária, Área do assentamento, desenvolvimento das atividades da agricultura familiar, participação na central das associações dos assentamentos, outras formas de organização presentes no assentamento, os projetos em andamento e/ou previstos no assentamento etc).

#### **II- 2º MOMENTO:**

Discussão de alguns aspectos relevantes sobre as contribuições à aquisição de condições para o desenvolvimento do jovem:

- ✓ Identidade;
- ✓ Projeto de vida;
- ✓ Resiliência;
- ✓ Plenitude humana.

Inicialmente, será realizada a leitura do texto *Nossa Vida*, de Charles Chaplin, seguida por comentários dos participantes. Em seguida, os monitores farão uma breve exposição (5 a 8 minutos) e todos serão convidados a escrever, numa folha de papel em branco, o que pensam ou consideram sobre os aspectos listados anteriormente.

Após um intervalo de 40 minutos, cada jovem apresentará ao grupo as suas considerações. O animador fará uma breve síntese podendo ou não encerrar desta forma esse momento. Discussões para aprofundamento podem acontecer e merecerá maior atenção do animador.

### **III- 3º MOMENTO:**

Discussão dos condicionantes dos aspectos abordados no segundo momento. O animador provocará uma rodada de discussão e os participantes deverão indicar, neste momento, as dificuldades para o desenvolvimento dos aspectos abordados, e até que ponto as condições de vida do assentamento poderá contribuir para minorar essas dificuldades. Um relator, que poderá ser o próprio animador, sintetiza as opiniões e discussões do grupo, reabrindo o debate, se for o caso.

#### **3.1. Texto de apoio:**

Nossa Vida

**Charles Chaplin**

*Procure o que há de bom em tudo e em todos.  
Não faça dos defeitos uma distância, e sim, uma aproximação.*

*Aceite!*

*A vida, as pessoas, faça delas a sua razão de viver.*

*Entenda!*

*Entenda as pessoas que pensam diferente de você,  
não as reprove.*

*Ei! Olhe...*

*Olhe a sua volta, quantos amigos...*

*Você já tornou alguém feliz hoje?*

*Ou fez alguém sofrer com seu egoísmo?*

*Ei! Não corra. Para que tanta pressa?*

*Corra apenas para dentro de você.*

*Sonhe!*

*Mas não prejudique ninguém e não transforme seu sonho em fuga.*

*Acredite!*

*Espere!*

*Sempre haverá uma saída, sempre brilhará uma estrela.*

*Chore!*

*Lute!*

*Faça aquilo que gosta, sinta o que há dentro de você.*

*Ei! Ouça...*

*Escute o que as outras pessoas têm a dizer, é importante.*

*Suba... faça dos obstáculos degraus para aquilo que você acha supremo.*

*Mas não esqueça daqueles que não conseguem subir a escada da vida.*

*Ei! Descubra!*

*Descubra aquilo que há de bom dentro de você.*

*Procure acima de tudo ser gente, eu também vou tentar.*

*Ei você...*

*Não vá embora*

*Eu preciso dizer-lhe que...*

*Você é muito especial.*

*Simplesmente porque você existe.*

### **3.2. Subsídios para os facilitadores:**

**a) Identidade:** para compreender e aceitar os outros, o adolescente deve, primeiro, compreender-se e aceitar-se. Ao construir sua identidade parte da percepção de que, vivendo socialmente, se identifica por meio de semelhanças e alteridades. Nesse sentido, é necessário entender que sem preconceitos, mágoas ou ressentimentos, deverá lidar construtivamente com suas potencialidades e suas limitações, com as diferenças e as subjetividades advindas das suas relações sócio-

culturais. Só assim, poderá se situar enquanto indivíduo e enquanto coletividade.

**b) Projeto de vida:** assim como o autoconceito é a racionalização da auto-estima, o projeto de vida é a racionalização do querer-ser. É o desejo passando pelo crivo da razão. É uma espécie de estudo e projeção do desejo que se desdobra na busca de respostas para a sua viabilização no futuro. É ter plena clareza sobre onde se está (situação atual) e onde se pretende chegar (situação desejada) e qual o caminho (etapas percorridas e a serem vencidas) para se chegar lá. Em suma: o projeto de vida é o sonho com degraus, com metas, prazos e consciências dos esforços e dos recursos a serem investidos na concepção de um objetivo de vida.

**c) Resiliência:** é um conjunto de qualidades, não excepcionais, que, quando bem articuladas e suficientemente desenvolvidas, resultam na capacidade da pessoa crescer, mediante a adversidade. Ou seja, diante de condições difíceis a pessoa não só não se desintegra, mas cresce. Quais são essas qualidades não excepcionais? Projeto de vida, senso de humor, capacidade de usufruir pequenas alegrias, capacidade de admirar e aprender, pertencer a grupos, fé (não exclusivamente a fé religiosa), visão equilibrada, sonhos com degraus, forma construtiva de lidar com o tempo (passado/presente/futuro), atuação no modelo do desafio e não do dano.

Lembre-se: são qualidades simples. Não há nada de excepcional nesse conjunto de qualidades, mas para fortalecer a resiliência, elas devem estar bem articuladas e suficientemente desenvolvidas na pessoa.

**d) Plenitude humana:** são aqueles momentos em

que o ser se encontra com o querer-ser. Aquele desejo que foi racionalizado pelo projeto de vida se viabiliza, se concretiza, transforma-se em realidade. São situações, na verdade, relativamente raras na vida das pessoas, que ocorrem na vida afetiva, como um casamento muito desejado; na vida produtiva, como a conquista de um trabalho almejado; na vida cívica, como reconhecimento coletivo por um feito. Percebemos, assim, que os momentos de plenitude humana podem ser classificados no tripé da felicidade: amor, trabalho e cidadania.

## ANEXO 5

### REGISTRO FOTOGRÁFICO



Foto 1: manifestação artística como caminho do protagonismo

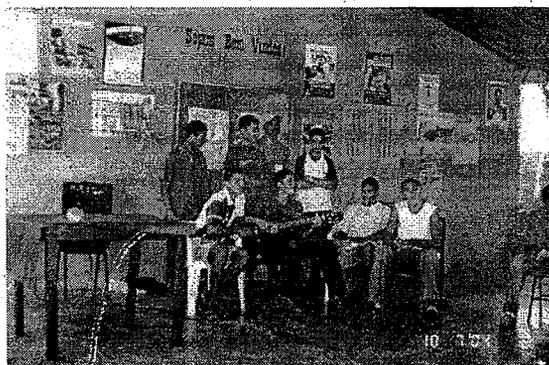


Foto 2: a música como espaço de sociabilidade



Foto 3: Jovens durante visita de intercâmbio



Foto 4: Jovens durante visita de intercâmbio

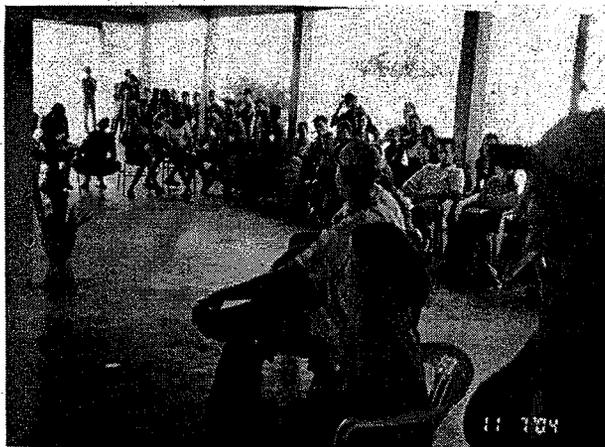


Foto 5: Reunião dos jovens durante oficina

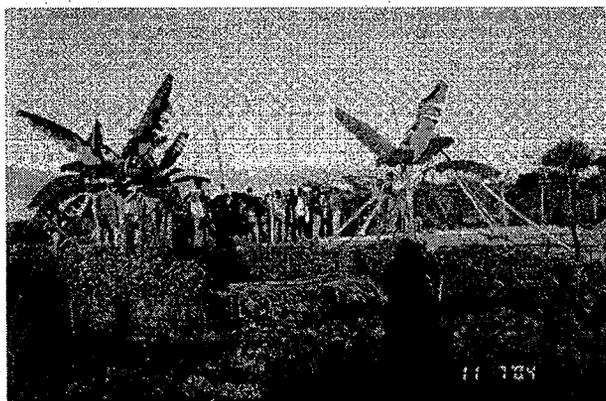


Foto 6: Visita dos jovens e coordenadores a mandala no Assentamento Acauã

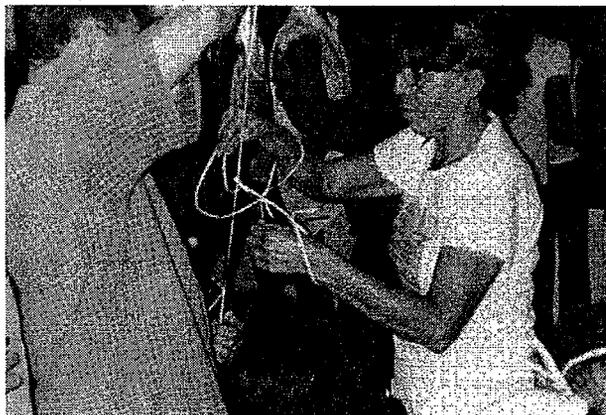


Foto 7: coordenadores durante realização de oficina



Foto 8: Participação dos jovens nas oficinas

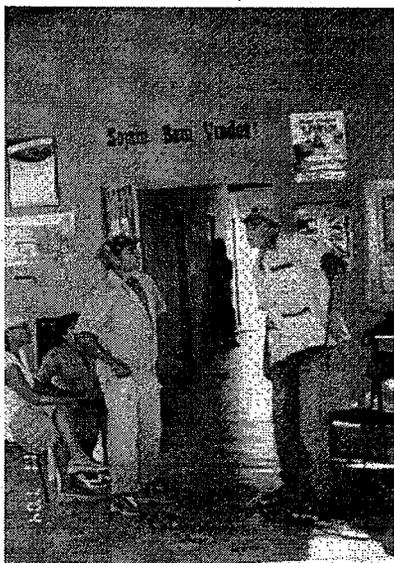


Foto 9: o teatro como espaço de vivência do protagonismo juvenil



Foto 10: participação dos professores no projeto

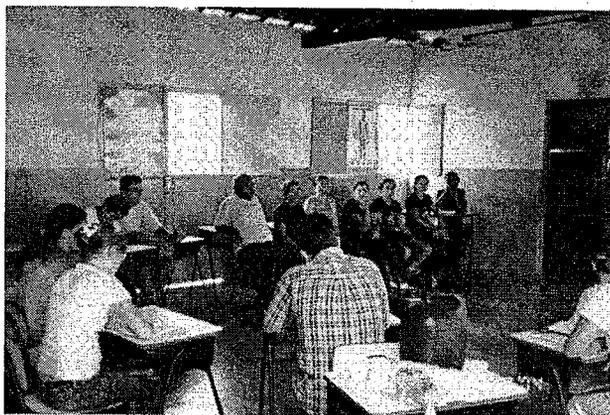


Foto 11: oficina realizada nos assentamentos



Foto 12: alguns dos monitores do projeto

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.

ARMANI, Domingos (Org.). **Agricultura e pobreza: construindo os elos da sustentabilidade no Nordeste do Brasil**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Holanda, ICCO, 1998.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATISTA, Aparecida Loureiro; SANTANA, Maria Heleusa Mota; OLIVEIRA, Leila Floresta. Educar para transformar: o projeto educativo do movimento dos trabalhadores sem-terra - MST. **Revista de Educação Popular**. v. 1, n. 1, Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia. p. 55-62, jan. a dez. 2002.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 02/98 Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção I, p. 31, 15 abr. 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 36/2001**, de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2001.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, Seção I, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 04/98**. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Relatora: Regina Alcântara de Assis.

CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo: UFP, 2001.

CASTELO BRANCO, Maria Teresa. **Jovens sem-terra: identidades em movimento**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2003.

CARVALHO, Edgar Assis de. Educação para o século XXI. In: **Polifônicas Idéias**. ALMEIDA, Maria da Conceição de; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Ângela Maria de (Org). Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 69-72.

CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES,

Marília; UDE, Walter (Orgs). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX UFMG, 2002

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: UNIJUI, 2000, p.167-185.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos, 250).

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. Políticas Públicas Sociais. In. CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; UDE, Walter (Orgs). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX UFMG, 2002, p.11-25.

DEMO. Pedro. **Saber pensar**. 3. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2002. (Coleção Guia da Escola Cidadã; v. 6).

DEMO. Pedro. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

DEGENNSZAJH, Raquel R. Desafios da gestão democrática das políticas sociais. In. **Capacitação em Serviço Social e política social**, modulo 3. Brasília: UNB/CEAD, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Victor Henriques (Orgs). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001

FERREIRA, Jorgetânia da Silva. Educação popular, cidadania e inclusão social: reflexões sobre políticas públicas includentes. **Revista de Educação Popular**. v. 1, n. 1, Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia. p. 50-54, jan. a dez. 2002.

FORTUNATO, M. L.; OLIVEIRA, F. B. (Org.). **Ensaio:** construção do conhecimento, subjetividade, interdisciplinaridade. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1999.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências.** João Pessoa: UFPB, 1995.

IULIANELLI, Jorge Atilio Silva. Juventude: *construindo processos – o protagonismo juvenil.* In: **Jovens em Tempo Real/** Paulo César Pontes Fraga, Jorge Atilio Silva Iulianelli (Orgs.), Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 54-75.

JODELET, D. **Representação Social**: fenômenos, conceito e teoria. Tradução de Marcelo Saldanha da Gama. Revisão de Celso Pereira de Sá e Marisa Viale. Rio de Janeiro, 1988. Texto não Publicado.

KOLLING, Edgar Jorge et al. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB/CNBB/MST/UNESCO/UNICEF, 1999.

LEITE, S. et. al. **Impactos dos assentamentos**: um estudo sobre o meio rural brasileiro. Brasília: IICA/NEADR; São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LINHARES, C. F. S. Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética. In: **Movimento**. Revista da Faculdade da UFF, nº 2, Rio de Janeiro: DP&A, set. 2000.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e educação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 1997.

MARTINS, José de Souza. **Reforma Agrária**: o impossível diálogo. São Paulo: Edusp, 2000.

MARTINS, José de Souza. **O sujeito oculto**: ordem e transgressão na reforma agrária. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

MORIN, E. O método III - o conhecimento do conhecimento/1. Trad. Maria Gabriela de Bragança. 2. ed. Portugal, Europa-América, 1996. 229p.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense: 1987 à 1975.

PEREIRA, Potyara. **Concepções e propostas de políticas sociais em curso: tendências, perspectivas e conseqüências**. Brasília: NEPPoS/CEAM/UNB, 1994.

REIS, E. S. **Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa**. Juazeiro-BA: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

Revista Políticas Públicas e Sociedade. **Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade**. Fortaleza: UECE. Ano 1. N. 1, jan/jun, 2001.

ROMANO, Jorge Osvaldo. Interesses privados na formulação e implementação de políticas públicas para a agricultura. In. SANTOS, Raimundo; SILVA, Francisco Carlos T. da; COSTA, Luiz Carlos de Carvalho. **Mundo Rural e Política: Ensaio interdisciplinares**. Raimundo Santos. Rio de Janeiro: Campus, 1998. p. 209-242.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton Santos. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade:** entrevista com Milton Santos. 2. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SEVERINO, A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P; BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade:** para além da Filosofia do Sujeito. 4 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995, p. 159-175.

SILVA, Adelaide Pereira da et al. As lutas dos trabalhadores rurais (lutas camponesas) e a produção da escola cidadã. In: Reunião Anual da SBPC (54: 2002: Goiânia) **Anais/Resumos da 54ª Reunião Anual da SBPC[CD-ROM]**, Goiânia: Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência, 2002. 1 CD-ROM.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Virgínia Maria Salerno. Metodologias participativas para projetos educacionais e tecnológicos. In: THOLLENT, Michel; FILHO; Targino de Araújo; SOARES, Rosa Leonora Salerno. (Org.). **Metodologia e experiências em projetos de Extensão.** Niterói-RJ: EdUFF, 2000, p. 43-54.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de; REIS, Edmerson dos Santos (Org.). **Educação para a convivência com o semi-árido:** reencantando a educação com base nas experiências de Canudos, Uauá e Curaçá. São Paulo: Peirópolis, 2003.

THOLLENT, Michel et al (Org). **Extensão Universitária:** conceitos, métodos e práticas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão. Rio de Janeiro: 2003.

THOLLENT, Michel; FILHO, Targino de Araújo;

SOARES, Rosa Leonora Salerno. (Org.). **Metodologia e experiências em projetos de extensão**. Niterói-RJ: EdUFF, 2000.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.

VIVARTA, Veet (Coord.). **Que país é este? pobreza, desigualdade e desenvolvimento humano e social no foco da imprensa brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Mídia e Mobilização Social, v. 4).

---