



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade UnB Planaltina – FUP

Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural

PPG-Mader

Raimunda de Oliveira Silva

Jovens do campo: um estudo sobre a constituição do sujeito político a partir do Residência Agrária Jovem (RAJ)

Linha de pesquisa – Desenvolvimento rural sustentável e sociobiodiversidade

Março/2019

Brasília/DF



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade UnB Planaltina – FUP

Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural

PPG-Mader

Raimunda de Oliveira Silva

**Jovens do campo: um estudo sobre a constituição do sujeito político a partir
do Residência Agraria Jovem (RAJ)**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Coelly Fernandes Saraiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Faculdade UnB de Planaltina – Universidade de Brasília – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.

Março/2019

Brasília/DF

Raimunda de Oliveira Silva

**Jovens do campo: um estudo sobre a constituição do sujeito político a partir
do Residência Agraria Jovem (RAJ)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Faculdade UnB de Planaltina – Universidade de Brasília – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.

Data: 29 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Regina Coelly Fernandes Saraiva (FUP) – Orientadora

Universidade de Brasília/Faculdade de Planaltina (FUP)

Prof. Dr. Sérgio Sauer

Universidade de Brasília/Faculdade de Planaltina (FUP)

Prof.^a Dr.^a Eliene Novaes Rocha

Universidade de Brasília/Faculdade de Planaltina (FUP)

Prof.^a Dr.^a Laura Maria Goulart Duarte

Universidade de Brasília/Faculdade de Planaltina (FUP)

dR153j de Oliveira Silva, Raimunda
Jovens do campo: um estudo sobre a constituição do
sujeito político a partir do Residência Agraria Jovem (RAJ)
/ Raimunda de Oliveira Silva; orientador Regina Coelly
Fernandes Saraiva. -- Brasília, 2019.
125 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Meio Ambiente e
Desenvolvimento Rural) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Juventudes. . 2. Residência Agrária. 3. Sujeito
Político.. 4. Formação.. 5. Movimentos Sociais. I. Coelly
Fernandes Saraiva, Regina , orient. II. Título.

Não mais que os demais

Homens, homens por gênero
Por idade
Por superioridade

Mas como superioridade?
Se somos animais racionais
Mas jamais, e não mais
Que os demais

São meninas, moças
Por gênero
Por idade
Por inferioridade

Mas como inferioridade?
Se somos animais racionais
Mas jamais e não mais
Do que os demais

São jovens
Imaturos
Incontroláveis

Mas porque tão imaturos?
Se estão prontos pra crescer?
E sim incontroláveis, pois tem sede de vencer.

Valéria Gomes e Samara Alves – Jovens do RAJ

AGRADECIMENTOS

Aos jovens do Residência Agrária Jovem, por terem compartilhado suas histórias de vida com tanta generosidade e entrega. Adonilton Rodrigues, Maria Kellen, Layany Lalys, Mirele Milhomem, Ana Lêda, Efigênia Gomes, Guilherme da Silva e Vanessa Rodrigues, reencontrar vocês foi animador e poder ouvir o quanto essa experiência formativa significou na vida de vocês me encheu de alegria e entusiasmo para seguir com a pesquisa. A vocês, todo meu carinho e respeito e muita gratidão pela confiança.

Aos meus homens amados com quem compartilho a vida. Rafael Brum, Ruan Alex, Ramon Saymon e Zaré Augusto, pelas longas e prazerosas conversas, cheias de doces palavras de incentivo e carinho. A vocês, meu mais profundo agradecimento por terem aprendido a lidar com minhas ausências e por comemorarem comigo cada passo dado em direção à finalização desta pesquisa.

À Regina Coelly, minha orientadora, pela generosidade de ter aceitado me orientar neste trabalho, por me acolher, carinhosamente, nessa tarefa de voltar a estudar depois de mais de 20 anos fora do ambiente acadêmico e por ter construído diálogos abertos e generosos, cheios de companheirismo e afetos. Nossas conversas foram momentos de muitas aprendizagens.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente, em especial Carol Gomide, Mônica Nogueira e Sérgio Sauer, pelas cuidadosas contribuições teóricas que me deram ao longo das aulas. A você, Sérgio Sauer, um agradecimento especial pelas ricas contribuições durante a banca de qualificação e pela sua presença agora na defesa.

À professora Eliene Novaes pelas palavras de incentivo ao longo da caminhada e pelas críticas engajadas e assertivas feitas durante o exame de qualificação. Suas recomendações me puseram atenta ao longo da pesquisa. Obrigada pelo incentivo e pelas conversas sempre inspiradoras.

À turma do mestrado, especialmente Sarah Luiza, Ana Aline, Carol Molina e Bruna Oliveira, pela parceria, pelos diálogos, pelos afetos e pela caminhada juntas.

À Lucimar Matos, uma admirável amiga de longas jornadas de militância e partilha. A você, obrigada pela presença ativa e pela disposição de me ouvir e incentivar a seguir a caminhada.

À equipe da Escola Nacional de Formação da Contag (Enfoc), Gisele Nunes, Marleide Rios, Larissa Delfante e Claudia Ferreira, pelo companheirismo, pelo afeto e pelo cuidado

atencioso comigo. Sem isso, eu certamente não teria chegado até aqui. E a você, Vilênia querida, pelas dicas bibliográficas.

Às amigas Iara Lins e Elza Falkembach, com quem tenho aprendido a tornar a vida mais afetuosa, mas, sobretudo, pela incrível amizade e companheirismo de todas as horas e por estarem sempre por perto, apesar da distância.

RESUMO

Este trabalho analisa a contribuição da formação à constituição do sujeito político a partir da experiência do projeto de extensão Residência Agrária Jovem (RAJ), desenvolvido pela Faculdade UnB Planaltina, no período de março/2015 a abril/2017, em parceria com movimentos sociais do campo, envolvendo 50 jovens de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, de comunidades rurais e do quilombo Kalunga no Distrito Federal, no Entorno e em Goiás. As principais categorias analisadas na pesquisa foram: *formação*, entendida como processo educativo articulado às lutas e aos contextos em que tais lutas acontecem (MÉSZÁROS, 2008); *juventudes*, como categoria múltipla construída socialmente, no tempo e no espaço, pelas representações específicas interseccionadas por posições de classe, gênero e raça (NOVAES, 2006; CASTRO, 2009); *movimentos sociais*, como espaços educativos (CALDART, 2004); *sujeito político*, como o que participa de um projeto social e reconhece sua historicidade (FREIRE, 1983). Os procedimentos investigativos de coleta e elaboração de dados foram: estudos exploratórios, pesquisa documental, observação participante e pesquisa de campo. A pesquisa revelou que, quando um processo formativo é fundamentado no contexto de vida dos sujeitos da ação, contribui para que estes tomem consciência da realidade de exclusão em que vivem e sintam-se desafiados a agir no sentido de mudar essa realidade. Revelou também que a maneira como o processo formativo ocorreu, utilizando-se de vivências que possibilitassem o diálogo de saberes, contribuiu para que os(as) jovens se motivassem a continuar com os estudos, buscando superar as dificuldades de acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Residência Agrária Jovem. Juventudes. Sujeito Político. Formação. Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This paper analyzes the contribution of formative process to the constitution of the political subject, based on the experience of the Young Agrarian Residency Project (RAJ), developed by UnB Planaltina College in partnership with social movements, from March / 2015 to April / 2017. The RAJ involved 50 young people from land reform settlements and campsites, rural communities and quilombo Kalunga in the Brazilian Federal District, and others communities in the state of Goiás. The main categories analyzed in the research were the training understood as an educational process articulated to the struggles and contexts in which such struggles take place (MÉSZÁROS, 2008); the Youth as a multiple category socially constructed in time and space by specific representations intersected by class, gender and race positions (NOVAES, 2006; CASTRO, 2009); the social movements understood as an educational spaces (CALDART, 2004); and the political subject that participates in a social project and recognizes their own historicity (FREIRE, 1983). The investigative procedures of data collection and elaboration were based on exploratory studies, documentary research, observation and field research. The research revealed that formative process based on the life context of the subjects who practicing the action it contributes to become aware on the reality of exclusion in which they live, so they act in order to change that reality. It also revealed that the way in which the formative process took place contributed to the young people being motivated to continue with their studies, seeking to overcome the difficulties of access to higher education.

Keywords: Youth. Agrarian Abode. Political subject. Formation. Social movements.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Curso formativo do RAJ	52
Figura 2 – Seminário Conexão Jovem – De 9 a 11 de julho de 2015 – FUP/UnB	54
Figura 3 – Seminário Conexão Jovem – De 9 a 11 de julho de 2015 – FUP/UnB	55
Figura 4 – I Encontro Itinerante – De 28 de outubro a 2 de novembro de 2015 – Casa Kalunga-Cavalcante/ GO	56
Figura 5 – Oficina de Cooperativismo – 28 de novembro de 2015 – FUP/UnB	57
Figura 6 – Grupos de estudos – Encontro Itinerante – De 28 de outubro a 2 de novembro de 2015	89
Figura 7 – Oficinas de Teatro -15 de Agosto – Assentamento Gabriela Monteiro	95

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Núcleo Territorial Kalunga	62
Mapa 2 – Núcleo Territorial Planaltina	64
Mapa 3 – Núcleo Territorial DF Sul	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das atividades dos ciclos formativos do RAJ	58
Quadro 2 – Comunidades envolvidas nas ações do RAJ.....	61
Quadro 3 – Matriz Analítica	73
Quadro 4 – Jovens que contribuíram com pesquisa	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos jovens por NT	60
Gráfico 2 – Distribuição dos jovens por gênero	69
Gráfico 3 – Participação em movimentos sociais	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACB	Associação Cristã de Base
ADS	Agência de Desenvolvimento Solidário
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conjuve	Conselho Nacional de Juventude
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
CET	Conselho Estadual do Trabalho
CPP	Comissão Político-Pedagógica
CUT	Central Única dos Trabalhadores
Enera	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
Epotecampo	Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
Enfoc	Escola Nacional de Formação da Contag
FETADFE	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Distrito Federal e Entorno
Fetraece	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará
Fetraf	Federação dos Agricultores e Agricultoras Familiares
FUP	Faculdade de Planaltina
ICCO	<i>Organización Intereclesiástica para la Cooperación al Desarrollo</i>
IFB	Instituto Federal de Brasília
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Ledoc	Licenciatura em Educação do Campo
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros e homens trans
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MAM	Movimento pela Soberania Popular na Mineração
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTTR	Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
Nead	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
NTs	Núcleos territoriais
ONG	Organização não governamental
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PPG-Mader	Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RAJ	Residência Agrária Jovem
SAFs	Sistemas Agroflorestais
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
A formação na trajetória de vida da autora	17
O encontro com o Residência Agrária Jovem	22
CAPÍTULO I	
1 JUVENTUDES E MOVIMENTOS SOCIAIS	30
1.1 Juventudes: uma categoria em permanente construção	30
1.2 Novos movimentos sociais e juventudes	35
1.3 Movimentos sociais como espaços educativos	40
CAPÍTULO II	
2 FORMAÇÃO, SUJEITOS POLÍTICOS E OS CAMINHOS DA PESQUISA	46
2.1 De que formação se está falando?	46
2.2 Formação e sujeitos políticos	49
2.3 Residência Agrária Jovem: o percurso formativo, os territórios de atuação e os sujeitos da ação formativa	51
<i>2.3.1 Os ciclos formativos</i>	53
<i>2.3.1.1 Ciclo História e Memória</i>	54
<i>2.3.1.2 Ciclo Políticas Públicas e Juventude Rural</i>	57
2.4 Núcleos Territoriais e os jovens do Residência Agrária Jovem	59
<i>2.4.1 NT Kalunga</i>	62
<i>2.4.2 NT Planaltina</i>	64
<i>2.4.3 NT DF Sul</i>	65
2.5 Caminhos da pesquisa: procedimentos metodológicos	66
2.6 Critérios e procedimentos de seleção	68
2.7 Jovens interlocutores e interlocutoras da pesquisa	74
CAPÍTULO III	
3 RESIDÊNCIA AGRÁRIA JOVEM E O SUJEITO POLÍTICO	80
3.1 Contexto: o ambiente em que o RAJ se realizou	80
3.2 Juventudes, organizações e movimentos sociais que participaram do RAJ	84
3.3 A formação do RAJ e o fazer dialógico	88
3.4 Sujeito político em construção	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE – Roteiro de entrevistas	119

INTRODUÇÃO

A formação na trajetória de vida da autora

A inspiração para propor esta pesquisa veio da experiência da autora com formação ligada às questões do campo. Ora como participante de atividades formativas na condição de jovem trabalhadora rural, ora como militante-educadora que apostou, desde cedo, na capacidade transformadora que as lutas coletivas são capazes de construir. Dessa aposta, construíram-se as relações de trabalho-militante junto aos movimentos sociais do campo, onde as questões ligadas à formação política foram se tornando, cada vez mais, uma prática efetiva na atuação enquanto educadora-militante.

Ainda na juventude, quando morava em uma comunidade rural do município de Nova Olinda, Ceará, participava de ações comunitárias organizadas por uma organização não governamental (ONG), chamada Associação Cristã de Base (ACB), que se dedicava ao trabalho de conscientização dos trabalhadores e trabalhadoras a partir do método “ver, julgar e agir” (concebido por Cardijn) da Teologia da Libertação, ligada à ala progressista da Igreja Católica, que teve, como um dos inspiradores, Paulo Freire. Sentia-se uma jovem adultizada (para utilizar um termo da UNESCO, 2004), assumindo responsabilidades políticas e organizativas com os trabalhos coletivos da comunidade onde vivia, dividindo essas responsabilidades com os afazeres da roça e da casa e com os estudos em uma escola da cidade, que ficava a 6 km da comunidade.

Na militância ligada à causa da classe trabalhadora aprendeu, desde cedo, o sentido de se posicionar frente às injustiças, como anunciavam os educadores da Teologia da Libertação. Já na universidade, onde cursou História, se engajou no movimento estudantil e passou a trabalhar numa ONG que fazia trabalho de base em várias comunidades, inclusive, na que morava. Era o que precisava para entender como os membros da ONG lidavam com as questões sociais e políticas e o que achavam das comunidades que tanto visitavam.

Todos os educadores eram ligados ao Partido dos Trabalhadores (PT) em suas localidades e ajudavam na criação do PT nos municípios onde atuavam. Percebia que o trabalho de base estava ligado a algo maior e que só fazia sentido organizar o povo se tivesse uma causa mobilizadora que desse substância à organização da classe trabalhadora.

Dedica-se a estudar, trabalhar na ACB e fazer militância no centro acadêmico e no PT. Os primeiros anos da década de 1990 foram de debates acalorados sobre as causas sociais e econômicas e a construção da democracia. Pôde viver momentos intensos movidos pelos anseios de uma militante que apostava na transformação política através dos processos eleitorais e de participação social, assim como muitos militantes desse tempo histórico.

Nesse mesmo período, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) chegava à região do Cariri para organizar a primeira ocupação de terra no Ceará. A terra escolhida foi a Fazenda Caldeirão de Santa Cruz do Deserto, a antiga fazenda do beato Zé Lourenço, também conhecida como a “Terra Santa”. A fazenda estava sob o poder do padre Expedito, e logo essa ocupação se tornou o acontecimento mais badalado em todo o Ceará. Afinal, a ocupação recolocou, na mídia, a questão da concentração de terras no Ceará, o que, há muito, não se falava. O então governo Ciro Gomes, eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), logo tratou de negociar a retirada dos trabalhadores da Fazenda Caldeirão para uma fazenda próxima, a qual recebeu o nome de Assentamento 10 de Abril, onde esses trabalhadores e trabalhadoras se encontram até hoje.

A participação nessa ocupação se deu com mais três companheiros(as) do MST (Deolinda, Hélio e Ailton), recém-chegados(as) à região para fazer a mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras. O trabalho de formação de base que fazia junto aos jovens em várias comunidades rurais da região tornou a autora conhecida e isto facilitou a abrir caminhos para os diálogos sobre o porquê da ocupação de terras.

Depois de assentadas as famílias, volta a se dedicar ao trabalho de formação de base com a juventude junto à ACB. Desse lugar, pôde acompanhar o desenrolar da vida do Assentamento 10 de Abril. Comumente essa geração de jovens, que viveu a transição do regime militar para a construção do estado democrático de direito, com a Constituinte de 1988, participava quase sempre com altivez das atividades políticas, fazendo valer suas ideias e demonstrando interesse pela política no sentido de coletividade como define Arendt (2009). Para essa autora, “a política organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida às diferenças relativas” (ARENDR, 1998, p. 24), ou seja, como a ação que acontece da relação entre os homens [mulheres], que, ao agir, constroem e reconstroem um mundo mais justo.

Foram quatro anos intensos de estudos, trabalhos e militância, e, desde esta experiência, foi possível construir a trama da militância como educadora popular. Tinha consciência de que vivia um processo educativo, em que o ensinar e o aprender eram faces de um mesmo fazer, e buscou fazer desta prática uma forma de vida, que a fez andar até os dias de hoje como educadora popular.

Ainda na ACB, dedicou-se ao Programa Sindicalismo e Desenvolvimento Rural. Um programa que tinha como meta organizar grupos de oposição sindical¹ com lideranças dispostas a tomar as entidades sindicais dos sindicalistas pelegos. Esses grupos faziam duras críticas tanto à prática sindical como à estrutura sindical vigente, assim como seu atrelamento ao Estado e ao patronato (MEDEIROS, 2001). Já as lideranças pelegas eram comprometidas com a harmonização da relação capital trabalho e eram ligados ao grupo dos Bezerra e dos Jereissati.²

No Ceará, a referência de sindicato forte era os da região dos Inhamuns, no Sertão do Ceará, onde a diocese da Igreja Católica desenvolvia um trabalho de formação política com trabalhadores e trabalhadoras que participavam das atividades sindicais. Na região do Cariri, onde a ACB atuava, os sindicatos eram considerados sindicatos fracos ou pelegos, ou seja, não tinham atuação política e se limitavam-se a prestar serviços assistenciais, de saúde e odontológicos aos seus associados, assumindo o papel do Estado na prestação desses serviços. O esforço da ACB consubstanciava em discutir, nas atividades formativas, qual era o papel do sindicato e as lutas históricas em defesa dos direitos da classe trabalhadora, reforçando o direito à terra e às condições de viver no campo com dignidade. O esforço era fazer com que as oposições sindicais, na grande maioria, composta por jovens do campo, ao ganharem as direções dos sindicatos, transformassem estes em entidades de lutas, orientadas pelos princípios do novo sindicalismo, que deu origem à Central Única dos Trabalhadores (CUT), no início dos anos 1980. Novo sindicalismo é entendido com um “vigoroso movimento de retomada das lutas da mobilização social em pleno contexto da ditadura, a emergência de lideranças fortes e de experiências inovadoras que questionaram a tradição sindical anterior” (FAVARETO, 2006, p. 29).

¹ Com apoio da ACB, foram organizados vários grupos de oposição sindical na região do Cariri, região sul do Ceará, com o propósito de disputar as eleições sindicais e mudar os rumos do sindicalismo na região.

² Expressão usada para designar forças políticas que governaram o Ceará em distintos períodos — os Bezerra, na década de 1970 (período da ditadura militar), e os Jereissati, na década de 1980 (período de reabertura democrática).

Muitos grupos de oposições sindicais saíram vitoriosos das eleições sindicais e passaram a construir suas próprias estratégias para ganhar novos sindicatos. A ACB redireciona o foco de atuação para áreas produtivas ligadas à agroecologia e passa a investir na criação de sistemas agroflorestais (SAFs).³ O programa de formação se volta para temas específicos de produção e geração de renda. Mas foi preciso continuar contribuindo com as ações de formação política com as direções dos sindicatos, onde as oposições sindicais tinham feito composição com as antigas diretorias.

Desse processo de organização de grupos de oposição sindical, chega-se à direção da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará (Fetraece), numa composição com o grupo que dirigia essa organização sindical já há algum tempo. Pouco tempo depois, investe-se num programa de formação de lideranças envolvendo três frentes: sindicalismo rural, relações sociais de gênero e desenvolvimento local, voltadas às novas lideranças, especialmente mulheres e jovens. O programa foi desenvolvido com uma equipe de 15 educadores e educadoras por três anos, onde a autora assumiu responsabilidades com a moderação dos cursos e com a gestão do programa. Até que a CUT resolveu criar as Agências de Desenvolvimento Solidário (ADS) e passou a gerenciar os processos formativos e os recursos que a *Organización Intereclesiástica para la Cooperación al Desarrollo* (ICCO) destinava ao programa de formação da Fetraece.

Com a ADS, o processo formativo se volta às discussões sobre o cooperativismo de crédito e à criação de arranjos organizativos e produtivos próprios, como alternativa à construção de novas relações entre produtores e consumidores. Continuando na Fetraece, mas não mais vinculada ao projeto da ICCO, a autora passou a atuar na área de análise de projetos, representando a bancada dos trabalhadores na comissão intersetorial do Conselho Estadual do Trabalho (CET), ligado ao Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e a colaborar na elaboração de planejamentos estratégicos junto aos sindicatos e às regionais da Federação.

Embora esse trabalho proporcionasse rica experiência e expressão junto aos movimentos sociais, a autora resolveu aceitar o convite feito pelo grupo cutista com o qual se articulava politicamente e, em 2002, passou a compor a equipe de assessoria da

³ São formas de uso e manejo dos recursos naturais, em que espécies arbóreas são utilizadas em associação deliberada com cultivos agrícolas ou animais num mesmo terreno de forma simultânea ou em sequência temporal. Disponível em: <<https://portal.inpa.gov.br/images/acervo-colecoes/Sistemas%20Agroflorestais%20no%20Semi%20C3%A1rido%20Brasileiro.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

Secretaria de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag),⁴ em uma diretoria de composição com outras forças políticas.

O convite para compor a equipe de assessoria de formação na Contag causou, ao mesmo tempo, espanto e fascínio na autora. Espanto porque considerava a Contag uma organização pelega, apesar de ser filiada à CUT e de ter, na direção, lideranças cutistas. Fascínio porque a ideia de contribuir com movimento sindical em todo o país ressoava como uma grande oportunidade de lidar com diferentes realidades políticas, socioculturais e organizativas do movimento e também do Brasil. Passados os primeiros anos, testemunhou o quanto é complexo atuar em uma organização tão plural e, ao mesmo tempo, excessivamente corporativa e conciliadora como a Contag.

Nesse período, o Brasil estava em plena campanha eleitoral, que elegeu Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República. O clima político em Brasília proporcionou a sensação de estar no lugar e no momento certos à autora. Foi possível experienciar muitos debates em conferências, fóruns, grupos de trabalho, comissões. Muitos eram os motivos para se realizar esses encontros, afinal, estava pulsante o desejo de aprofundar a democracia e tinha-se pressa para construir políticas capazes de promover igualdade e inclusão. As agendas da Contag e do governo federal se estreitaram sensivelmente, pois muitas de suas pautas históricas passaram a ser também parte da agenda política do governo. Saboreávamos, no melhor dos estilos, a dor e a delícia de ter elegido um governo com propostas comprometidas com as causas sociais. A cada ano, as relações com os governos do PT ficavam mais intensas, de tal maneira que, na impressão da autora, se confundiam quando o momento exigia posições mais críticas dos movimentos ao esgotamento das políticas e dos programas gestados nos governos Lula e Dilma. Passou-se quase metade de uma década se propondo e fazendo-se mais do mesmo em termos de políticas de desenvolvimento rural e inclusão social, mas se construíram mudanças mais significativas no marco legal dessas políticas, contudo não se conseguiu efetivá-las como política de Estado.

Em 2006, a Contag decidiu criar uma escola nacional de formação, e a autora se dedicou a essa construção, apostando na força militante que os espaços de formação fazem brotar. A Escola Nacional de Formação da Contag (Enfoc) nasceu com o

⁴ A partir de 2015, a Contag deixa de ser uma organização sindical eclética, ou seja, que organiza mais de uma categoria em uma mesma entidade sindical, e passa, desde então, a representar agricultores(as) familiares, e os assalariados(as) rurais organizam um sistema próprio de representação sindical dos assalariados(as) chamado Contar. Em função disso, a razão social da Contag passar a ser: Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag).

propósito de se dedicar à formação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, com especial atenção às mulheres e aos jovens do campo e, em boa medida, às lideranças construtoras da Marcha das Margaridas,⁵ que vem sendo realizada desde 2000, em parceria com movimentos feministas. Essa marcha é realizada pelos movimentos de mulheres a cada quatro anos, como ação integrada à agenda dos movimentos sociais do campo, e, atualmente, constitui-se como uma das maiores manifestações populares que ocorrem no país (AGUIAR, 2015). A Enfoc, mesmo reconhecendo que, teoricamente, nas matrizes formativas — Teologia da Libertação, Pedagogia do Oprimido e pensamento marxista —, existem diferenças, busca nessas matrizes os fundamentos epistemológicos e metodológicos que orientam sua concepção e prática formativa.

O encontro com o Residência Agrária Jovem

Essa trajetória imbricada por relações de trabalho e militância sempre pôs a autora face a face com os contextos rurais em distintos tempos e espaços históricos e com diferentes sujeitos, em que a juventude e suas múltiplas realidades sempre se fizeram presentes. Nos mais de 20 anos após a conclusão da graduação em História, a autora não pôde (ou não criou espaço para) se relacionar com o mundo acadêmico. Em 2015, o convite para compor a equipe de formação do RAJ,⁶ um projeto de extensão da Faculdade UnB Planaltina (FUP), desenvolvido em parceria com movimentos sociais do campo, trouxe-lhe a oportunidade de construir relações com o mundo acadêmico.

O RAJ surgiu de uma demanda da juventude do campo que sentia a necessidade de fortalecer a sua participação nos movimentos sociais do campo com suas pautas específicas. De uma longa discussão no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera),⁷ envolvendo juventude, movimentos sociais e parceiros, define-se por uma formação política e elabora-se o RAJ.

O Pronera, fruto da luta dos movimentos sociais do campo, é uma política pública do governo federal voltada especificamente para a educação formal de jovens e adultos

⁵ É uma mobilização de mulheres trabalhadoras rurais, desenvolvida pela CONTAG em parceria com movimentos de mulheres, com objetivo de reivindicar direitos e políticas que para mulheres.

⁶ Chamada MCTI/MDA-Incra/CNPq n.º 19/2014 – Fortalecimento da juventude rural. O que se toma como estudo neste trabalho é o que foi realizado na FUP.

⁷ Criado em 1998, pelo Governo Federal, por meio da Portaria n.º 10/1998. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

assentados da reforma agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores(as) que atuam nas escolas rurais com a população assentada (SANTOS, 2012).

Foram realizados, no Brasil, 34 projetos de residências agrárias jovens, em áreas temáticas de interesse da juventude do campo, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), universidades e movimentos sociais do campo. O que se toma como estudo neste trabalho é o Residência Agrária Jovem (RAJ) que foi realizado na FUP, pela Universidade de Brasília (UnB), no período de março de 2015 a abril de 2017, e envolveu 50 jovens, com idade entre 15 e 29 anos (a maioria mulheres), que estavam cursando ou que já tinham concluído o ensino médio. Jovens residentes em 22 localidades e quatro núcleos territoriais (NTs),⁸ distribuídas entre assentamentos e acampamentos da reforma agrária, comunidades rurais e quilombolas Kalunga do Distrito Federal, do Entorno e de Goiás.

Essa experiência formativa teve eixos articuladores — Educação do Campo e Juventude Rural: matrizes formativas, associativas, cooperativas, artístico-culturais e da comunicação do campo — desenvolvidos mediante um itinerário formativo estruturado em dois ciclos: história e memória, políticas públicas e juventude rural.⁹ Esses ciclos foram realizados em alternância compreendida como uma pedagogia e uma estratégia de escolarização que conjuga a formação escolar sem se desvincular das tarefas na unidade produtiva familiar, da família e da cultura do meio rural (SILVA, 2003). A formação do RAJ intencionou fortalecer a organização da juventude do campo junto aos movimentos sociais, projetando-os como interlocutores de iniciativas capazes de visibilizar a participação ativa dos(as) jovens na dinâmica organizativa dos territórios onde vivem.

Não havia dúvida de que viveria uma experiência instigante e desafiadora. Afinal, a convivência com distintos grupos — professores, movimentos sociais e, obviamente, o segmento da juventude —, a partir da relação de trabalho-militante, possibilitou-lhe entender que as lutas da juventude, mesmo expressando suas especificidades, não podem se desvincular das lutas gerais da classe trabalhadora.

⁸ Utilizam-se como espaços de atuação do RAJ a mesma organização territorial do Programa Residência Agrária e da Licenciatura em Educação do Campo, para assegurar uma microlocalização territorial dentro de um território maior — NT Kalunga (GO), NT Planaltina (DF), NT DF Sul (DF) e NT Nordeste Goiano (GO) — e condições mais específicas de atuação articulada à realidade dos sujeitos (Chamada MCTI/MDA-INCRA/CNPq n.º 19/2014).

⁹ São diretrizes e princípios norteadores de ação do poder público, contendo regras e procedimentos que definem as relações entre poder público e a sociedade, e estabelecem as mediações das relações entre sociedade e Estado (TEIXEIRA, 2002).

Foi instigante porque a autora compreendia aquela juventude como sujeitos sociais, que, embora vivendo em Brasília ou no seu entorno e em Goiás, pareciam estar excluídos do acesso a informação, políticas e serviços básicos que lhes assegurassem um mínimo de qualidade de vida. Desafiadora porque entendia que a junção de distintos espaços e sujeitos do processo formativo iria requerer dedicação aos estudos, desprendimento e habilidade para construir os diálogos que se esperava que se organizasse.

Por entender que a formação é um espaço em que os sentidos dos saberes, popular e acadêmico, interpenetram a prática formativa de modo a construir um novo saber Oliveira (2014), a autora se esforçou para contribuir com o RAJ a partir dessa compreensão. Entendia que o diálogo de saberes a partir dos conteúdos propostos na formação poderia mover os educandos(as) para maior expressão e compreensão da singularidade do “ser jovem”. Mas percebia que, em algumas atividades, especialmente as que objetivavam aprofundar temas como questão agrária e políticas públicas de educação do campo, as discussões pareciam meio deslocadas da realidade daqueles(as) jovens que, mesmo convivendo com situações semelhantes de exclusão, certamente teriam, em suas trajetórias de vida, particularidades interessantes para serem refletidas em um processo formativo como o que o RAJ estava propondo. Adentrou no RAJ se colocando como observadora dessa expectativa.

Havia, na equipe, um esforço crescente no sentido de superar a dualidade dos saberes, popular e acadêmico, manifestada desde a composição da coordenação política e pedagógica. Em sua composição predominava, numericamente, educadoras militantes envolvidas com os movimentos sociais, cuja atribuição, para além da mobilização e organização da participação dos(as) jovens, era favorecer o diálogo dos saberes popular e acadêmico.¹⁰

Ademais, a experiência formativa do RAJ se mostrou interessante a ser estudada por conjugar pelo menos cinco características: tempo de duração (dois anos); diferentes parceiros (envolvia diferentes organizações/instituições e movimentos sociais); perfil

¹⁰ A Comissão Político-Pedagógica era composta por: uma coordenação geral, cuja função foi assumida pela professora Eliene Novaes da FUP; e uma coordenação pedagógica sob a responsabilidade da professora Regina Coelly da FUP, além de educadoras representantes da Epotecampo e de movimentos sociais do campo. Edneide Rocha, do Acampamento 8 de Março, e Adriana Fernandes, do Assentamento Pequeno Willian, representavam o MST. Gleice Cesário, do Assentamento Itaúna, representava o movimento sindical. Iridiani Seibert, pelo Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). Sideni Torres e Maria Lucia (Malu), representando a Epotecampo. Ambas assumiram também a responsabilidade pelo acompanhamento e articulação dos(as) jovens nos respectivos NTs. Colaboraram com essa equipe Larissa Delfante, Erika Coutinho e Raimunda de Oliveira.

dos(as) jovens (vindos de assentamentos, acampamentos e comunidades quilombolas); percurso articulado aos tempos e aos espaços formativos (*tempo escola e tempo comunidade*); e a intencionalidade projetada (fortalecer a organização e militância dos(as) jovens nos espaços onde vivem).¹¹

Essa conjugação acenava que, mesmo tendo que lidar com sujeitos plurais, como os que se mostravam nesse grupo de 50 jovens, a forma como o RAJ previa sua atuação forjava um sujeito político. Uma atuação que envolvia um grupo de 50 jovens que, mesmo vindos do campo e serem de famílias que, de uma forma ou de outra, tiveram que lutar para conquistar a terra, se mostrava bastante heterogêneo em seu perfil. Ao acompanhá-los, indagava-se: quais eram os desafios dessa geração de jovens assentados, acampados e de comunidades quilombolas? O que os motivava a participar RAJ? Como o RAJ iria contribuir para a constituição de sujeitos políticos? Perturbava-se quando as discussões se focavam nos problemas gerais do campo sem, contudo, externar as questões que diziam respeito às especificidades da juventude. Por exemplo, não se problematizava o lugar que a juventude ocupava na luta pela terra, na organização do acampamento, e não se via esses jovens questionarem a ausência de problematizações como estas. Era necessário afirmar jovens como sujeitos de direito, que demandam a constituição de espaços próprios e políticas capazes de visibilizar suas necessidades e especificidades (CASTRO, 2009). O RAJ foi constituído para ser um desses espaços.

Estudar as juventudes pressupõe acessar processos históricos associados a contextos e representações específicas. Assim, as categorias *jovens* e *juventudes* não podem ser analisadas como um determinismo etário ou biológico, mas como uma construção social interseccionada por posição de classe, gênero e raça, em diálogo com Novaes (2006, 2007, 2008), Castro (2009, 2012, 2013) e Cassab (2001).

Para esses autores, não se pode entender jovens como um conceito homogêneo e limitado a um determinismo geracional, pois as definições a respeito do que é ser jovem muda no tempo e no espaço de acordo com as culturas. Portanto, *jovens* e *juventudes* são categorias construídas, historicamente, a partir das representações específicas.

A categoria *movimentos sociais* é entendida como sujeito coletivo que educa, sendo este constituído a partir de ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural como tratam Sader (1988) e Caldart (2004). Como ações constituídas por variadas formas e estratégias de a população se organizar e expressar suas demandas, podendo variar de

¹¹ Informações extraídas de Rocha (2018).

simples denúncia a pressão direta (GOHN, 2008). Como fenômenos heterogêneos, com significados de formação de ação e modos de organização diferenciados (MELUCCI, 2001).

Já a categoria *formação* é compreendida como o processo educativo que se dá em reciprocidade dialética com os desafios históricos (MÉSZÁROS, 2008), que explicita e se referencia nas lutas da classe trabalhadora. Também será entendida como uma ação formativa que se utiliza do diálogo de saberes como prática pedagógica conforme compreende (FREIRE, 1983). Assim como aquela que acontece nos espaços escolares e não escolares como afirmam (ARROYO, 2012; CALDART, 2004).

Mesmo compreendendo que existem diferenças teóricas entre esses autores, percebem-se aproximações quanto à perspectiva educativa que este trabalho aborda. Portanto, buscando se apoiar nas nuances dessa aproximação, busca-se afirmar que o sujeito político se constrói à medida que está em relação uns com os outros, forjando coletivos, cujas identidades são construídas e afirmadas no fazer. Identidades “multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e oposições que podem se cruzar ou serem antagônicas” (HALL, 2014, p.108). Nessa perspectiva, reconhece-se a contribuição que a teoria pós-estruturalista,¹² faz ao universalismo e ao essencialismo ao questionar categorias unitárias e universais buscando tornar históricos conceitos que são normalmente tratados como naturais (AGUIAR, 2015).

Estudos do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD, 2005) revelam que, de 1990 a 2004, não foram encontrados trabalhos de pesquisa (teses, dissertações, livros e artigos) publicados em revistas ou anais de congressos científicos de diferentes áreas sobre a juventude rural da região Centro-Oeste. Os poucos trabalhos desse período estão concentrados nas regiões Sul e Nordeste do Brasil e abordam, predominantemente, a relação entre juventude e reprodução social da agricultura familiar, vinculados a áreas da atividade agrícola.

A explicação para os trabalhos de pesquisa no Sul e no Nordeste está relacionada, segundo o Nead (2005), à existência de espaços de estudos e pesquisas sobre a juventude e a agricultura familiar junto a programas de pós-graduação e outras instituições de pesquisa, estimulados pelas demandas que a própria dinamização da agricultura familiar gerou nessas regiões do Brasil. O estudo revela ainda que, embora tendo havido significativos avanços em torno das questões da juventude (conquista de

¹² Entendida como um movimento de pensamento que inaugura um novo olhar e uma nova prática acerca da teoria crítica.

espaços nacionais específicos, envolvimento de gestores e movimentos sociais e abertura de trincheiras de lutas específicas), o interesse dos centros de pesquisas pelo tema ainda são, em termos proporcionais, incipientes e muito localizados regionalmente (NEAD, 2005).

Sposito (2009) considera que, nos últimos anos, no campo de pesquisa sobre a juventude, houve mudanças positivas e promissoras, mas ainda há desafios prementes para a estruturação desse campo de pesquisa sobre a juventude. A autora observa que, mesmo havendo a existência de fóruns acadêmicos de discussão científica sobre juventude, estes “[...] não sinalizam avanços se, de fato, não forem consequência do adensamento investigativo e teórico desse domínio de pesquisa” (SPOSITO, 2009, p. 32). Essa autora afirma que os estudos sobre jovens não necessitam da criação de um domínio específico para que alcancem a solidez teórica desejada, pois não se desvinculam das investigações mais amplas, uma vez que os novos conhecimentos se relacionam aos processos sociais que envolvem toda a sociedade. Ou seja, mesmo que tal domínio se volte aos estudos com a juventude, não se concebe desconectado da realidade e de seus contextos.

Em consonância com a ideia de que, quanto mais interações houver desses estudos com as áreas existentes, mais solidez terão os estudos sobre juventude (SPOSITO, 2009), este trabalho de pesquisa aborda a constituição do sujeito político se apoiando na ideia de que o sujeito se faz integrado a um projeto social, portanto, um sujeito que se faz a partir da experiência como agente dela (THOMPSON, 1992).

A proposta de pesquisa

A pesquisa sobre os(as) jovens do RAJ se delineou tendo como objetivo geral analisar como a formação do RAJ contribuiu para a constituição do sujeito político. Os objetivos específicos são: (a) estudar o percurso formativo do RAJ; (b) evidenciar o que motivou a participação dos(as) jovens no RAJ; (c) analisar as repercussões do RAJ na vida dos(as) jovens no que diz respeito à constituição do sujeito político; (d) investigar as relações que os(as) jovens construíram com os movimentos sociais e com os territórios onde vivem.

A partir dos objetivos, buscou-se identificar, nas abordagens, momentos formativos, acontecimentos e posicionamentos, expressos nas falas e nas análises das

práticas pedagógicas do RAJ, indicações que substanciassem responder a questão-problema da pesquisa: quais as contribuições do percurso formativo do RAJ para a constituição dos(as) jovens como sujeitos políticos?

Tal questão levou a indagações sobre o que os(as) jovens destacam como mais significativo do percurso formativo? Que relações construíram com as atividades formativas? Que significados estes(as) jovens atribuíram ao RAJ? Que relação os jovens construíram com os movimentos sociais após a participação no RAJ?

Para responder a essas questões, recorreu-se, primeiramente, ao percurso formativo. Segundo, à trajetória de vida, aos motivos da participação, às relações suscitadas com organizações e movimentos sociais que estiveram envolvidos com o RAJ e às repercussões do processo formativo na vida desses(as) jovens. Essas categorias foram analisadas a partir das falas dos(as) jovens interlocutores da pesquisa, considerando: momentos e acontecimentos que influenciaram posicionamentos que mudaram a maneira como esses(as) jovens compreendem o campo e a forma de se relacionar com o cotidiano da vida. Procurou-se, portanto, responder à hipótese de que a formação do RAJ teria contribuído para que os(as) jovens participantes do RAJ se constituíssem como sujeitos políticos.

Vale salientar que, quando se expressar *juventude*, estará se referindo a juventude como categoria de análise. Quando se utilizar o termo *juventudes*, estará se referindo aos jovens que participaram do RAJ, entendida como uma categoria múltipla. Quando se utilizar *territórios de vida*, estará se referindo aos locais de moradia dos(as) jovens, como assentamentos e acampamentos, comunidades rurais e quilombolas, que expressam culturas social e historicamente construídas. Quando se utilizar a expressão *territórios de atuação*, estará se referindo aos NTs onde o RAJ atuou. O termo *espaço* será utilizado para designar os espaços de atuação e de organização. Quando se utilizar o termo *lugar*, estará se designando ao espaço de poder que as(os) jovens ocupam no interior das organizações e movimentos.

Guardadas as devidas especificidades, a pesquisa se insere na construção do domínio de estudos sobre juventude do campo. Por se valer da interdisciplinaridade que o Programa de Pós-graduação em Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader) oferece, busca-se aportar contribuições relevantes à pesquisa científica e indicar elementos que possam orientar novas pesquisas sobre a categoria juventude do campo. Espera-se que os elementos teórico-conceituais levantados a partir do estudo sobre a constituição do sujeito político, contribuam para estimular estudos

acadêmicos sobre jovens e juventudes do campo como categoria múltipla. E também contribua para as análises sobre programas e políticas específicas para a juventude do campo, ainda que, neste momento, o Brasil esteja vivendo o desmonte dessas políticas,¹³ após anos de lutas pela sua construção.

Este estudo sobre a constituição do sujeito político a partir do RAJ está organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo, Juventudes e movimentos sociais, traz uma discussão a respeito da constituição da categoria *juventudes* a partir das lutas ocorridas nos anos 1990 e 2000, quando a juventude se autoafirmou como sujeito de direito. Aborda movimentos sociais como espaços educativos, por compreender que a luta educa o sujeito e estes se educam se organizando. Analisa, com base na teoria de novos movimentos sociais, a relação das juventudes com os movimentos sociais do campo.

O segundo capítulo discute a formação como processo educativo que acontece em reciprocidade dialética com o contexto histórico em que a ação se dá e evidencia o referencial teórico que orienta a análise sobre a constituição do sujeito político. Aponta os caminhos metodológicos que permitiram analisar quais foram as contribuições do percurso formativo do RAJ para a constituição de sujeitos políticos. Apresenta o percurso formativo, considerando os ciclos formativos, os territórios de atuação e os sujeitos da pesquisa.

O terceiro capítulo se refere à contribuição do RAJ à constituição do sujeito político. Nele, analisam-se os dados da pesquisa de campo, a partir da experiência de formação do RAJ, com base no que trazem os(as) interlocutores(as) da pesquisa. Situa-se o contexto em que o processo formativo ocorreu e toma-se, como referência de análise, a articulação temático-pedagógico-metodológica do RAJ, enfatizando-se as repercussões que esta formação provocou na vida dos(as) jovens, a partir do que as falas evocam sobre mudanças na relação dos(as) jovens com organizações e movimentos sociais do campo envolvidos no RAJ e com os territórios de vida.

¹³ Os espaços de participação social, bem como boa parte dos programas e políticas instituídas no Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013), foram destituídos pelo atual governo. Atualmente, a juventude conta somente com uma diretoria de juventude no Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento.

CAPÍTULO I

1 JUVENTUDES E MOVIMENTOS SOCIAIS

Este capítulo discute o referencial teórico utilizado para se analisar as categorias *juventude* e *movimentos sociais* como espaço educativo, categorias-base desta dissertação, as quais se recorre para compreender a contribuição da formação promovida do RAJ à constituição do sujeito político.

Compreende-se sujeito político como o que participa de um projeto social, reconhece sua historicidade e reconhece-se, objetiva e subjetivamente, como membro de uma classe, constituindo-se na relação com outros sujeitos (FREIRE, 1983); como o que se constitui da experiência como agente dela (THOMPSON, 1992); o que se posiciona diante da organização do espaço de atuação com suas pautas próprias (CASTRO, 2009).

A categoria *juventude* é entendida como a que se constitui socialmente, no tempo e no espaço, pelas representações específicas interseccionadas por posições de classe, gênero e raça, e não como um conceito limitado a um determinismo geracional (NOVAES, 2006, 2007, 2008; CASTRO, 2009, 2012, 2013; CASSAB, 2001).

A categoria *movimentos sociais* é compreendida como espaços educativos, constituídos a partir de ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural, ou seja, um sujeito coletivo que educa em reciprocidade com os desafios históricos e com os contextos em que tais ações acontecem (GOHN, 2008).

1.1 Juventudes: uma categoria em permanente construção

Inicialmente, busca-se recorrer à discussão sobre a construção da categoria juventudes do campo para situar, no tempo e no espaço, o processo histórico que afirmou e reconheceu sua especificidade. Busca-se mostrar que, esse processo histórico, se forja em espaços específicos de participação política. Esses espaços contribuíram, consideravelmente, tanto para a autoafirmação das juventudes quanto para reconhecer que, embora essas juventudes se autodefinam como jovens do campo, convivem com realidades específicas próprias de jovens do campo, entre as quais se encontram os(as) jovens do RAJ. O esforço é interseccionar as análises entre a categoria social *juventudes*

e a constituição do sujeito político, referenciando-se em abordagem multidisciplinar e integrada (HIRATA, 2014).

Para tanto, apoia-se nas discussões que Castro (2009, 2013), Stropasolas (2006), Wanderley (2006, 2007) e Novaes (2007) têm feito, sobretudo, quando analisam as décadas de 1990 e 2000, período em que esses debates se intensificam. Esses autores consideram as juventudes a partir de três perspectivas: (a) a fase de transição para a vida adulta; (b) o contexto em que estão inseridos; e (c) e a relação com o mundo do trabalho. Tais autores(as) consideram que a articulação dessas perspectivas são chaves para entender as juventudes como uma construção histórica, não podendo ser compreendidas a partir de uma única caracterização.

Segundo Novaes (2006, p. 150), “jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais”, devendo, estes, ser considerados em sua heterogeneidade e relacionados ao contexto histórico social no qual se vinculam. Portanto, não se entende *juventudes* a partir de uma única caracterização, uma vez que se refere a uma categoria que está em permanente construção social e histórica. Para essa autora, a partir de sua origem e posição de classe, define-se de qual jovem se fala, o que implica reconhecê-lo em sua historicidade e sua cultura, e ele só pode ser pensado como ser relacional e político, complexificado, quando a este se articula as posições de gênero e raça (NOVAES, 2008). Nesse sentido, Cassab (2011, p. 159) afirma que “são tantas as juventudes quantas são as classes sociais, a etnia, a religião, o gênero, o mundo urbano ou rural e os tempos”.

De acordo com Hall (2002, p. 13), a cultura, o espaço e o tempo influenciam o ser jovem no processo histórico e não biológico, visto que “o sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004), mesmo definindo jovens como sendo pessoas entre 15 e 24 anos, reconhece que, para além da idade, é necessário observar outros fatores importantes, como as diferenças entre classes sociais, culturas, épocas, etnias e gênero. Do mesmo modo, quando o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) estabelece, como jovens, as pessoas entre 15 e 29 anos e reconhece estes como sujeitos de direitos universais, geracionais e singulares, reforça a visão de que não podem ser compreendidos fora do contexto em que estão inseridos. Autores como Castro (2009, 2013), Stropasolas (2006) e Wanderley (2006,

2007), que estudam as juventudes do campo, mostram que, ao estabelecer a importância do princípio de participação social e política como dispositivo de promoção da autonomia, é importante reconhecer que os jovens exercem papel estratégico no desenvolvimento do país.

Aquino (2009) acrescenta que, mesmo afirmando que a categorização da juventude sofre variações conforme os contextos de vida (convencionou-se estabelecer de ciclos de idade), é preciso considerar fatores como os relacionados à construção da autonomia e à inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Castro (2004) observa que,

O debate sobre a categoria “juventude” torna-se central na medida em que as muitas concepções definem olhares e mesmo a atuação do poder público. No entanto, independente do recorte, esse objeto de investigação carece de um aprofundamento sobre a própria construção da categoria. Permeada de definições genéricas, associada a “problemas” e “expectativas”, a categoria “juventude” tende a ser constantemente substantivada, adjetivada, sem que se busque a autopercepção e formação de identidades daqueles que são definidos como “jovens”. Há muito a ser percorrido neste campo investigativo para ampliarmos nossa compreensão sobre as muitas juventudes “urbanas” e “rurais”. (CASTRO, 2004, p. 5-6).

Embora as categorias de classe, gênero e raça não sejam aprofundadas nesta pesquisa, é importante ter atenção a estas quando se analisa a constituição do sujeito político. Parte-se do pressuposto que este “[...] é reconhecido — objetivamente, e reconhece-se — subjetivamente, como membro de uma classe, de uma etnia, parte de um gênero [...], que se constitui no processo de interação com outros sujeitos [...]” (GOHN, 2015, p. 2).

O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) considera juventude como uma categoria social estratégica para o desenvolvimento do país. Traz, em seus pressupostos, a importância de se reconhecer que não basta concentrar esforços no sentido de formular ações e políticas paliativas, como as de cuidado e proteção, às quais se valeu historicamente. O estatuto afirma, na Seção I, Capítulo I, Título I, que define esses dispositivos como princípios, como fundamental a garantia e a construção de projetos de vida nos quais os(as) jovens se sintam pertencentes à sociedade com autonomia.¹⁴

Nas últimas duas décadas, novos coletivos têm se manifestado na esfera pública, com suas posições sobre as condições de vida e de trabalho, bem como suas

¹⁴ Refere-se à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade (BRASIL, 2013).

reivindicações. Denunciam e, ao mesmo tempo, anunciam a falta e a necessidade de oportunidades efetivas. São diferentes sujeitos, e, entre eles, encontram-se as juventudes do campo. Esses(as) jovens, ao denunciar a escassez de políticas econômicas e sociais para integrá-los à vida ativa do país, também questionam o lugar que ocupam nos espaços políticos e na família. Eles(as) buscam se afirmar como sujeitos políticos, o que significa participar das definições que regem direta ou indiretamente a sociedade, ou seja, interferir na história a partir da ação política, entendendo-a como contingente das relações entre os homens [mulheres] (ARENDDT, 1998).

Entender a categoria *juventude* nesta perspectiva significa questionar a visão universal que se estabeleceu para designá-la. Com base nesta, vê-se sentido em reconhecer jovens como categoria múltipla. Mesmo reconhecendo a faixa etária como referencial, é importante considerar a posição de classe, gênero e raça como lugar de fala/ação na construção de identidades, que definem os contornos do lugar que as juventudes ocupam na sociedade.

Castro (2009) lembra que as juventudes do campo ocupam um lugar de subalternidade nas relações políticas e sociais, são pouco levados a sério, sem vivência, sem experiência, ao mesmo tempo, associadas à transformação social e ao adulto em potencial. A autora também lembra que, assim como no espaço doméstico ou das relações familiares, os(as) jovens reclamam da subjugação a que são submetidos, sofrem ao assumir cargos de direção em organizações. Jovens engajados em organizações sociais afirmam já terem vivido ou testemunhado situações de desvalorização de sua capacidade de representação política, com a alegação de não terem condições de assumir determinados espaços e pautas.

Paradoxalmente, os jovens homens são valorizados nos discursos das lideranças dos movimentos sociais do campo e ainda dos pais quando a discussão se refere ao futuro, ou seja, “renovação associada à reprodução da produção familiar” (CASTRO, 2009, p. 39). Não se percebe essa mesma valorização quando se trata das jovens mulheres. Isso mostra que a desigualdade de gênero afeta sobremaneira as jovens. Elas são tidas como incapazes e frágeis para os trabalhos da roça, considerados tarefas masculinas, restando-lhes, portanto, o casamento e as tarefas domésticas, tidas como trabalho não produtivo e, portanto, desvalorizado (HIRATA, 2002).

Bourdieu (1983), em seus estudos sociológicos, considera que as fronteiras entre juventude e velhice se constituem objeto de disputa nas sociedades. Seus atributos são

frutos das relações hierárquicas que estruturam o lugar da juventude e do adulto na sociedade, que também definem as relações de poder intrínsecas nessas relações.

Na última década, período em que as questões específicas das juventudes ganharam maior expressão nos movimentos sociais e na sociedade em geral, jovens se aliaram às lutas das mulheres contra a exclusão, somaram-se às pautas que reivindicavam visibilidade e igualdade na sociedade. Tais lutas contribuíram para que estes(as) se autodessem como trabalhadores(as) rurais, assim como as mulheres adultas, para as quais antes era atribuída a condição do lar, e, no caso das jovens, a de ajudante da mãe, portanto, um lugar ainda menor (CONTAG, 2005).

Mas, para Barcelos (2012) e Picin (2010), essas lutas, mesmo não alterando o padrão hierárquico da sociedade, têm contribuído na construção de políticas com viés de igualdade entre homens e mulheres. Tem, ao mesmo tempo, influenciado as pautas de discussão da juventude pela sua valorização e afirmação do direito à participação social e política, bem como a ocupação de posição central nos espaços de representação política.

São nessas lutas que as juventudes, ao questionar o lugar que ocupam na sociedade e nos espaços sociais, constroem um campo de relações capazes de reconhecer sua historicidade e reconhecer-se como sujeito social e político diante da sociedade.

Pode-se apontar três frentes de referências dessas juventudes que estão associadas ou levam a essas lutas: (a) clareza sobre a ausência de políticas públicas de desenvolvimento rural que atendam os sujeitos do campo em suas necessidades e especificidades; (b) defesa e construção de escolas que valorizem os sujeitos do campo, fortalecendo-os em sua identidade e cultura, bem como do papel da universidade e dos movimentos sociais na construção de uma educação emancipadora;¹⁵ e (c) valorização e visibilidade dos diversos sujeitos do campo, reconhecendo-os “como sujeito de intervenção, como alguém que constrói que está participando de um projeto social” (ARROYO, 2012, p. 74).

Esses embates apontam para, pelo menos, dois campos de atuação: um voltado às demandas por políticas públicas e de participação social; outro aos sujeitos demandantes de tais políticas e espaços. Ou seja, para organizar as lutas da juventude do campo e negociar políticas específicas, não basta acenar que estas devem estar inseridas no

¹⁵ Uma educação que precede uma intencionalidade declarada e comprometida com a mudança da opressão, condição de oprimido a que o sujeito está submetido, e busca a reconstrução de sua humanidade (DICIONÁRIO PAULO FREIRE, 2015, p. 184).

debate sobre o campo. Não significa apenas propor políticas para a agricultura familiar em contraposição à agricultura empresarial. Mas, sobretudo, que essas políticas sejam capazes de incluir os diferentes sujeitos do campo, nas suas formas de acesso e de relação com a terra e demais recursos que garantam a implementação de suas estratégias de reprodução socioeconômicas e culturais.

A busca das juventudes do campo por visibilidade pode ser entendida também como autoafirmação de espaços coletivos que tomam os(as) jovens como sujeitos políticos, assim como afirma Castro (2009). A autora se refere à ampliação da capacidade de interlocução e mobilização desses sujeitos políticos diante dos movimentos, da sociedade e dos(as) gestores(as) públicos(as).

Nesse sentido, Castro (2009) lembra que

[...] essa busca por visibilidade é construída não apenas para fora do movimento, mas também para dentro dele. Mulheres e jovens tornam-se sujeitos políticos que se posicionam diante da organização do espaço de atuação, apresentando pautas específicas construídas por eles/as próprios, organizando espaços de discussões e mobilização com a sociedade e com o poder público. (CASTRO, 2009, p. 154).

Sader (1988, p. 55) define sujeito coletivo como “uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades constituindo-se nessas lutas”. Portanto, sujeito coletivo é a práxis que forja e revela o sujeito político. Por sua vez, guarda estreita relação com contextos específicos, construções sociais, posições e conflitos. Segundo Freire (1987, p. 38), “práxis é reflexão e ação dos homens [mulheres] sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

1.2 Novos movimentos sociais e juventudes

De acordo com Gohn (2004, p. 7), movimento social é compreendido “como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” e que se utiliza de múltiplas formas de atuação, como denúncias e mobilizações das mais variadas (marchas, concentrações, passeatas, ocupações), que geram, desenvolvem novos saberes e formulam, propõem e negociam políticas.

As lutas, envolvendo pautas identitárias significam assumir posições plurais e diferentes dentro de um mesmo campo social, o que requer afirmar os(as) jovens como sujeitos políticos e reconhecer suas diferenças. Fazem-se surgir novas formas de organização e mobilização, entendidas por Melucci (2001) como um sistema de oportunidades que dá forma às suas relações e

[...] fazem desabrochar questões profundas, os problemas e as tensões que permeiam toda a sociedade. No tempo e no espaço que o conflito delimita, os jovens não falam mais só por si mesmos: ser jovem não é somente mais um destino, mas se transformam em escolha para mudar e para dirigir a existência. (MELUCCI, 2001, p. 105).

Avalos (2016), ao analisar o sujeito político juvenil no México, vai afirmar que

los movimientos sociales de los últimos años han contado con un notable protagonismo juvenil conformado por liderazgos contrarios a las lógicas verticales em donde los jóvenes luchan por construir mundos diferentes empleando métodos creativos de resistencia política y social. (AVALOS, 2016, p. 126).

Para Melucci (2001, p. 101), “a condição juvenil revela-se como impulso à diferenciação e os processos de expropriação da identidade se radicam na condição juvenil e no modo como acontece a mobilização dos jovens”. O autor atribui à escola de massa a possibilidade de prolongamento do tempo não trabalho, criando as condições no espaço-tempo para adicionar uma identidade coletiva, definida pela necessidade dos modos de vida e linguagens próprias. Para esse autor (2001, p. 101), “a condição juvenil é, por excelência, uma fase de passagem e de suspensão, se prolonga, se estabiliza, torna-se condição de massa, não mais ligada à idade biológica”.

Assim, a condição juvenil diferenciada pelo pertencimento social se torna “uma espécie de paradigma dos sistemas complexos” que produzem, segundo Melucci (2001), expansão, diferenciação, identidade e reversibilidade e “fundam-se na incompletude que lhes define”, produz sua própria existência, ao invés de submetê-la à sociedade. Ao fazer isso, “reivindica para todos [todas] este direito” (MELUCCI, 2001, p. 102).

De acordo com Gohn (2014, p. 28), o conceito de movimentos sociais vem passando por releitura de marxistas como Hardt (2000) e Negri (2005). Estes postulam “que conceitos como classe trabalhadora e proletariado não dão conta da complexidade de leituras

envolvendo etnia, raça, gênero e classes”. Segundo essa autora, Thompson e Hobsbawm discutem a corrente teórica marxista, que constitui

a chamada novidades dos “novos movimentos sociais” ao destacar que as novas ações abriam espaços sociais e culturais, eram compostas por sujeitos e temáticas que não estavam na cena pública ou não tinham visibilidade como mulheres, jovens, índias, negros etc. (GOHN, 2014, p. 29).

Esses movimentos de modo geral, especialmente de contracultura das décadas de 1960 e 1970, por exemplo, mesmo tendo, historicamente, assumido distintas características, objetivavam romper com antigos costumes e imposições sociais, provocando discussão sobre assuntos considerados tabus e buscando a renovação e a transformação da sociedade.

Para Melucci (2000, p. 95), um dos precursores das tentativas de entender esses novos sujeitos coletivos, “os movimentos juvenis, feministas, ecológicos, étnico-nacionais, pacifistas não têm colocado em cena somente atores conflituais [...] estranhos à tradição de lutas do capitalismo industrial”, mas, sobretudo, “a inadequação das formas tradicionais de representação política”.

Para Durigetto (2010), os chamados novos movimentos sociais têm como objetivo complementar as lutas de classes do movimento clássico. Estes são também vistos, em muitos casos, como alternativa aos movimentos de classes tradicionais por se valerem de pautas diversas que envolvem o cotidiano da vida. Visão que Medeiros (2012) vai reforçar quando considera que existem diferentes formas e níveis de engajamento. No entanto, confluem-se para um objetivo comum que é a perspectiva da inclusão social como mobilizadora do pertencimento à causa social.

A principal crítica que os autores da teoria dos novos movimentos sociais fazem à visão estruturalista¹⁶ é de que esta se prendem ao conflito da relação capital trabalho sem, contudo, “considerar ações coletivas de outros atores sociais relevantes” (GOHN, 2014, p. 30). Gohn (2014, p. 29) considera “novos movimentos sociais” como ações que envolvem “sujeitos e temáticas que não estavam na cena pública ou não tinham visibilidade como mulheres, jovens, negros etc.”

Para Alexander (1998, p. 5), “os movimentos sociais foram identificados segundo os modelos dos movimentos sociais revolucionários, entendidos como mobilizações de massa, que visa apossar-se de um estado antagônico”. De acordo com Medeiros (2012), essa visão

¹⁶ Movimento de pensamento que inaugura um novo olhar e uma nova prática acerca da teoria crítica (BRANDÃO, 2015).

sustentada pelo pensamento marxista fez, por quase todo o século XIX, o movimento operário e suas expressões organizativas — sindicato e partido — aparecerem como a expressão por excelência do processo de mudança social e político, os quais foram identificados à ideia de movimento social. No entanto, argumenta a autora que, com a emergência de uma série de eventos ocorridos no Ocidente, durante as décadas de 1960 e 1970, novos segmentos politicamente invisibilizados entram em cena. Estes não se traduziam como movimentos sociais nos termos clássicos, mas também não podiam ser considerados como fenômeno de patologia social (MEDEIROS, 2012).

Os movimentos tidos como clássicos, que englobam os partidos e os sindicatos, embora continuassem na cena política, “pareciam estar sendo superados por outros formatos e outros atores sociais, protagonistas de novas formas de conflitos que emergiam” (MEDEIROS, 2012, p. 9). Movimentos que se expressavam por igualdade de direitos, como os movimentos negros, de mulheres e juvenis, envolviam questões não ligadas, estritamente, à produção e ao trabalho, portanto, “não poderiam ser traduzidas e nem explicadas em termos do pensamento clássico”. Segundo essa autora, está-se diante de diferentes formas e níveis de engajamento. Por vezes, mostram-se pontuais e provisórios, mas que se tratam de “iniciativas plurais de mobilizações em busca de algum tipo de eficácia política” (MEDEIROS, 2012, p. 8). Considera-se que há uma complementaridade e uma reinvenção do movimento operário, organizado segundo o pensamento do marxismo clássico.

Medeiros (2012), referenciando-se nos estudos de Thompson e Gramsci, lembra que o próprio marxismo, ao pensar classes e lutas de classes, renovou o seu conceito a respeito de classe social. Passou a considerá-la “não como uma categoria prévia, mas como um processo, grupo social que está presente na sua própria constituição, no sentido de que é um agente ativo da história” (MEDEIROS, 2012, p. 13).

Esta autora considera que não existe unanimidade na literatura a respeito do conceito sobre movimento social, especialmente quando se analisam os movimentos na contemporaneidade. Até os anos 1970, a matriz teórico-política que influenciou as análises a respeito da temática movimento social foi a teoria marxista estruturalista, cujo estudo era o movimento operário. Medeiros (2012) considera que essa teoria define movimento social como sendo resultado do conflito entre as classes sociais decorrente da contradição existente entre capital e trabalho, visando a transformação da sociedade por meio da superação do capitalismo.

Para Touraine (1994, p. 286), um dos principais autores da teoria da identidade, movimento social é entendido como um conflito social e um projeto cultural que “funciona em torno da luta dos dirigentes e dos dirigidos pela concretização social da racionalização e da subjetivação”.¹⁷ Esse autor considera os movimentos sociais como sujeitos coletivos afirmando que “o indivíduo só se torna sujeito, arrancando-se ao si-mesmo, se opuser a lógica da dominação social em nome da lógica da liberdade, da livre produção de si próprio” (TOURAINÉ, 1994, p. 277).

Tanto Touraine (1994) quanto Melucci (2001) reforçam o entendimento de que os movimentos sociais, antigos ou novos, direcionam suas ações à agenda emancipatória e projetam, por meio dos discursos e práticas, identidades, antes dispersas e desorganizadas de pertencimento social.

Portanto, mais do que classificar os movimentos sociais em “velhos e novos” importa entender como essa discussão ajuda a explicar as lutas das juventudes do campo pelo reconhecimento de suas especificidades e identidades que forjam novas articulações e novas experiências através das quais esses(as) jovens se constituem como sujeitos políticos. É importante reconhecer que, embora os(as) jovens participassem dos movimentos e de boa parte das lutas do campo, as questões específicas que lhes diziam respeito não eram discutidas e visibilizadas.

Para Castro (2009), foi a partir das lutas específicas das juventudes que os movimentos sociais do campo passassem a incluir, em suas jornadas de discussões, a importância de se fortalecer e instituir espaços de participação próprios dos(as) jovens, ampliando a atuação em diferentes pautas referentes à vida no campo. Segundo esta autora, esse entendimento foi determinante para que as juventudes se afirmassem como sujeitos sociais e políticos e conquistassem espaços próprios no interior dos movimentos sociais do campo como: MST, Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Contag e Federação dos Agricultores e Agricultoras Familiares (Fetraf).

Nesse sentido, jovens do campo passaram a ocupar cargos nas diretorias desses movimentos, a criar coletivos específicos, por dentro dos movimentos, e adotar a política de cotas de participação como forma assegurar presença nos espaços que formulam e deliberam sobre as políticas de interesse da classe trabalhadora. Além disso, há investimentos na realização de atividades de formação política sobre temas que estimulem a participação na

¹⁷ Ato de produzir subjetividades (TOURAINÉ, 2006).

vida e luta dos movimentos, sem perder de vista questões específicas das juventudes do campo.

A partir de 2005, passou-se a considerar *jovem* (no Brasil e em outros países) um grupo populacional que se encontra na faixa etária de pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. Definiu-se, juntamente, *jovem-adolescente* como aqueles(as) que se encontram entre 15 e 17 anos de idade; *jovem-jovem*, os(as) que se encontram na faixa que vai dos 18 aos 24 anos; e *jovens-adultos*, os(as) que estão entre 24 e 29 anos (SOUZA; PAIVA, 2012).

De acordo com Aquino (2009), essa dilatação de 15 a 29 anos tem relação com, pelo menos, dois fatores: a dificuldade dessas juventudes ganharem autonomia em função das aceleradas mudanças no mundo do trabalho e o “aumento da expectativa de vida da população em geral” (AQUINO, 2009, p. 354).

Jovens e juventudes são, portanto, conceitos posicionados em contextos que podem variar de acordo com classes sociais, épocas, etnias, gênero, entre outros (UNESCO, 2004), sendo *identidade* uma dimensão que revela, a partir de múltiplas referências, a pluralidade das juventudes. O que significa reconhecer e valorizar o que caracteriza o seu modo de agir, viver e expressar-se na sociedade (Conjuve, 2006).

1.3 Movimentos sociais como espaços educativos

A categoria *movimento social* pode ser analisada como um espaço educativo em função do caráter de suas ações e das formas de interações que se estabelecem no interior de suas organizações. Ou seja, um sujeito coletivo que educa em reciprocidade com os desafios históricos e com os contextos em que tais ações acontecem, conforme entende Caldart (2004) e Silva (2009).

De acordo com Gohn (2012), movimento social se traduz como espaço educativo, matriz geradora de um saber que educa em reciprocidade com ações coletivas, de caráter sociopolítico e cultural, e contribui para organizar e conscientizar a sociedade. Segundo Sader (1988), movimentos sociais são sujeitos coletivos que organizam práticas através das quais seus membros agem para defender seus interesses.

Melucci (2001) considera que as ações coletivas são baseadas na solidariedade, sendo capazes de superar os conflitos e romper com os limites do sistema em que a ação ocorre. Considera ações como um sistema multipolar que abrange orientações diferentes, envolvendo múltiplos atores de um sistema de oportunidades que dá forma às suas relações. Para Melucci

(2001, p. 29), movimento social é um fenômeno heterogêneo “que contém significados, formas de ação, modos de organização muito diferenciados e que, frequentemente, investe uma parte importante das suas energias para manter unidas as diferenças”.

Em diálogo com essa visão, Gohn (2011), recorrendo à literatura, vai enumerar algumas características sobre movimentos que apontam para a dimensão educativa do movimento social ao afirmar que

possuem identidade, têmpositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. (GOHN, 2011, p. 336).

Existe, portanto, segundo a autora, “um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática”, fundada na multiculturalidade e na diferença, que ressignifica os ideais clássicos de movimentos sociais (GOHN, 2011, p. 337).

Para essa autora,

a igualdade é ressignificada com a tematização da justiça social; a fraternidade se retraduz em solidariedade; a liberdade associa-se ao princípio da autonomia — da constituição do sujeito, não individual, mas autonomia de inserção na sociedade, de inclusão social, de autodeterminação com soberania. (GOHN, 2011, p. 337).

Portanto, consideram-se os movimentos sociais como “matrizes geradoras e saberes [...] de caráter político-social” (GOHN, 2011, p. 333). É este entendimento que se toma como chave de leitura para analisar a contribuição da formação na constituição do sujeito político, entendendo formação como um processo educativo que ocorre tanto no ambiente da escola quanto fora dela. Ou seja, nos diversos espaços constituídos com intencionalidade reflexiva sobre contextos e cotidiano da vida.

Gohn (2012), ao afirmar o caráter educativo dos movimentos sociais, compreende este a partir de três dimensões: (a) da organização política, a qual designa como o momento de formulação de estratégias, demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes; (b) da cultura política, que se define como o resgate de experiências passadas como opressão e negação de direitos, que, no imaginário coletivo, oferece elementos para a leitura do presente e destaca a questão educativa como alimentadora dessa relação; e (c) espacial-temporal, como

articuladora da construção de “pontes de resistências à hegemonia dominante” (GOHN, p. 26).

Para Caldart (2004, p. 320), pensar os movimentos como espaço educativo significa “participar de um debate pedagógico já antigo, mas que, pelos seus próprios fundamentos teóricos, se desdobra em novos componentes e em novas reflexões a partir das questões que a dinâmica social coloca em cada lugar e em cada momento histórico”. Movimentos sociais como espaços educativos se valem da dimensão reflexiva contida nas lutas da classe trabalhadora, contribuindo com a tomada de consciência dos sujeitos sobre si e sobre o contexto em que tais lutas acontecem.

Essa autora, ao estudar o MST como movimento educativo a partir de suas lutas, vai afirmar que as lutas possuem um conjunto de sentido, material e simbólico, que extrapolam à dimensão da conquista da terra. Caldart (2004, p. 316) se refere à intencionalidade com que a luta se faz, pois, “[...] ao se dar conta de sua luta histórica pela conquista da terra aprisionada pelo latifúndio também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já imaginava quase perdida”. Ou seja, para essa autora, estudar os movimentos sociais exige mais do que analisar as lutas em si ou o que a dinâmica social condiciona, mas, sobretudo, prestar atenção na dimensão educativa da dinâmica social e no que a luta proporciona à construção dos seres humanos integrantes dessas lutas (CALDART, 2004).

Esta autora fundamenta essa compreensão de movimentos sociais como espaço educativo a partir de cinco matrizes pedagógicas: (a) pedagogia da luta social, que pressupõe, dentre outras dimensões, que tudo se conquista com luta e que a luta educa as pessoas; (b) pedagogia da organização coletiva, que significa educar-se organizando e constituindo-se em movimento; (c) pedagogia da terra, na qual a relação com a terra, o trabalho e a produção são dimensões educativas; (d) pedagogia da cultura, que significa educar-se cultivando o modo de vida; (e) pedagogia da história, que busca cultivar a memória e compreender a história (CALDART, 2004).

De acordo com esta autora, Paulo Freire abriu um caminho importante para se discutir os movimentos sociais como espaços educativos, “à medida que construiu toda uma reflexão em torno do processo de produção do ser humano como sujeito” (CALDART, 2004, p. 323). Para Cardart (2004), quando Paulo Freire afirma que o ato de educar-se (educador-educando) envolve a mediatização da prática problematizadora do mundo em transformação e que isto requer uma forma autêntica de pensar e atuar, também está se referindo aos movimentos como

espaços educativos. Para Freire (1987, p. 46), “a educação problematizadora se faz assim, um esforço permanente através do qual os homens [e mulheres] vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Ou seja, a forma de atuar revela como os sujeitos se percebem no mundo.

Nessa perspectiva, Rocha (2013, p. 142) lembra que “novos ou velhos os movimentos têm, nas últimas décadas, imprimido uma marca de luta pela ampliação dos direitos, mas também pela construção de uma consciência desses sujeitos, mediante os processos organizativos, que também são formativos e educativos”. Para Rocha (2013), a formação política se materializa no bojo das lutas pela superação das desigualdades, da dominação e da discriminação imposta pelo capitalismo contra os povos do campo, bem como também na materialidade das propostas educativas construídas pelos movimentos sociais, que se dão tanto nos espaços educativos escolares quanto nos espaços de lutas e da vida cotidiana.

Imbuídos da perspectiva de fortalecer o debate sobre a organização e a participação nas lutas, jovens do campo ligados aos movimentos sociais, propuseram a realização de uma formação política específica para eles(elas). Os movimentos envolvidos nessa construção foram: MST,¹⁸ MMC,¹⁹ Contag²⁰ e Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais (Epotecampo).²¹ Pretendia-se que essa formação discutisse, com a juventude, as lutas históricas dos movimentos sociais por direitos sociais, democratização do acesso à terra através da realização da reforma agrária e construção de políticas de desenvolvimento sustentável capazes de promover qualidade de vida no campo.

Como resultado desse debate, definiu-se pela realização de uma estratégia de formação política vinculado ao Pronera, a qual foi denominado de Residência Agrária Jovem, para conhecer a realidade dos(as) jovens do campo, fortalecer a organização e participação nos movimentos sociais, articular essa ação com outras iniciativas de Educação do Campo desenvolvidas pela FUP e estimular o acesso dos(as) jovens do campo ao ensino universitário.

A primeira atividade do RAJ foi o Seminário Mobilizador, realizado nos dias 8 e 9 de junho de 2015, em que se afirmou a importância de fortalecer a participação das juventudes

¹⁸ Criado em 1984, organizado em 24 estados, distribuídos nas cinco regiões do país. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos>>.

¹⁹ Criado em 2003, com a participação de mulheres de 14 estados, que já se articulavam em movimentos de mulheres autônomos e mistos. Disponível em: <<http://www.mmcbrasil.com.br/site/node/43>>.

²⁰ Criado em 1960 e congrega 27 federações de trabalhadores e trabalhadoras rurais e mais de 4 mil sindicatos. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=227&nw=1>>.

²¹ É uma organização sem fins lucrativos, criada pelos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo que moram no território do quilombo Kalunga, conhecido como o maior quilombo do Brasil, estendido ao longo de 253 mil hectares e engloba 56 comunidades quilombolas, localizadas no município de Cavalcante/GO.

no interior de suas organizações e se reconheceu que o RAJ poderia contribuir com esta perspectiva. Essa formação foi marcada pela diversidade de temas e de sujeitos, propondo-se a problematizar as condições de vida nos assentamentos e nos acampamentos da reforma agrária e nas comunidades rurais e quilombolas, que se constituíram a partir das lutas em defesa da terra e de políticas que assegurem e condições de vida na terra, com qualidade.

Ao tempo em que se discutiam as lutas, afirmava-se o modelo de desenvolvimento rural que esses movimentos defendem. Um desenvolvimento justo, inclusivo e sustentável, social e ambientalmente, em contraposição ao modelo capitalista centrado na concentração de riqueza, na exploração da força de trabalho e na expulsão dos trabalhadores(as) do campo para as cidades (CASTRO *et al.*, 2017). Porquanto um desenvolvimento rural que está em permanente disputa no entorno da construção de seus significados, meios e mecanismos para sua concretização (SOARES, 2009).

Neste capítulo, apresentou-se uma discussão a respeito do processo de construção da categoria juventude do campo enquanto categoria analítica a partir dos contextos de luta da classe trabalhadora, mostrando, com base nessa discussão, que foi ao longo das lutas dos anos 1990 e 2000 que se forjou o sujeito coletivo, com suas pautas específicas. Período em que as juventudes se posicionam política e socialmente, reivindicando visibilidade e presença ativa nos espaços de formulação de políticas e programas de natureza socioeconômica, produtiva e cultural. E que, nessa esteira de lutas, as juventudes conquistaram o seu reconhecimento como sujeitos de direitos universais, geracionais, não sendo possível entendê-las sem que seja considerada em sua pluralidade.

Enfatizou-se que *juventudes* é uma categoria múltipla construída historicamente pelas representações específicas, posicionadas nas dimensões de classe, gênero e raça.

Mostrou-se o debate que os autores da teoria dos novos movimentos sociais têm feito a respeito do reconhecimento das juventudes na cena política fazendo ouvir sujeitos, até então, invisibilizados na sociedade, afirmando que esses sujeitos, mesmo considerando as pautas de produção e trabalho como parte constitutiva de suas lutas, não se prendem exclusivamente a estas.

Discutiu-se que analisar movimentos sociais sem considerar sua dimensão educativa não se alcança a práxis transformadora que o fazer desses movimentos acena de mudanças na realidade dos sujeitos que participam de suas ações. Situou-se a discussão sobre movimentos sociais e juventudes a partir do debate que a sociologia tem feito sobre velhos e novos

movimentos sociais evidenciando que tanto os movimentos sociais do campo quanto a academia têm considerado a respeito do reconhecimento dos sujeitos jovens na cena política.

CAPÍTULO II

2 FORMAÇÃO, SUJEITOS POLÍTICOS E OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo discute a perspectiva de formação que será utilizada para analisar a experiência formativa desenvolvida pelo Residência Agrária Jovem tendo em vista sua contribuição à constituição do sujeito político. Descreve o percurso formativo, os territórios de atuação, a opção metodológica que orientou a pesquisa e os caminhos que permitiram chegar aos seus resultados. Apresenta os(as) jovens interlocutores da pesquisa.

2.1 De que formação se está falando?

Fala-se de uma formação intencionada na pedagogia libertadora (educação popular) entendida como a que conhece e desvela a realidade social de maneira crítica. Ou seja, uma educação que se realiza com e não para o sujeito e se utiliza do diálogo de saberes como prática pedagógica (FREIRE, 1983).

Para Caldart (2004) e Arroyo (2012), essa formação deve ser compreendida como um processo educativo que acontece em reciprocidade com os contextos históricos, podendo ser realizada em espaços escolares e não escolares, forjando um sujeito político comprometido com a superação da exploração e da exclusão.

De acordo com Garcia (2002), a pedagogia socialista produz uma classe social e sujeitos artífices de si mesmos, do mundo e da história para que não se restrinjam a circular e conviver no seu mundo imediato e restrito, compreendendo diferentes níveis e âmbitos da realidade social. A autora acrescenta que essa pedagogia deve ajudar os sujeitos tanto na formação da personalidade social quanto na sua organização. Entendendo-os como coletividade e fazendo entender que o saber e o fazer críticos “permitem a produção de um sujeito que tem uma visão de totalidade e pleno domínio de suas intensões e ações no mundo” (GARCIA, 2002, p. 37).

Para Brandão (2006), a Educação Popular tem seu significado na pedagogia crítica, pois, ao contrário do que afirmam alguns teóricos, ela não é

[...] uma variante ou um desdobramento da educação de adultos. Frente a um modelo de origem europeia, internacionalizado como paradigma legítimo de trabalho com as classes populares através da educação e, finalmente, rotinizado como instituição de trabalho pedagógico consagrado, a Educação Popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares

através da educação. Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a Educação Popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular. (BRANDÃO, 2006, p. 41-42).

Portanto, compreendendo que Educação do Campo não se restringe à escola, como afirmam Caldart (2004) e Arroyo (2012), reforça-se com Silva (2009) a ideia de que tanto esta quanto a Educação Popular se referenciam pelas

[...] *pedagogias da opressão* (a dimensão educativa da própria condição de oprimido); *da cultura* (aprendizado de significar ou ressignificar suas ações, valores e comportamentos); *do trabalho* (na produção de bens, na mudança de relação com a natureza); *da práxis* (prática e teorias combinadas, conhecimento como compreensão da realidade para transformá-las); *da convivência* (do convívio entre as pessoas e da interação efetiva entre elas e o contexto em que vivem); e *na construção de coletividades* (as pessoas aprendem a ser humanas na partilha de conhecimentos, de sentimentos e ações com outros seres humanos). (SILVA, 2009, p. 141, grifos da autora).

Para Silva (2009), foi a partir dos debates a respeito da construção de um novo paradigma de educação do rural brasileiro ocorridos no final dos anos 1990 que se conseguiu desconstruir a visão de campo como sinônimo de atraso e propor uma nova agenda a respeito da Educação do Campo, cujos espaços viabilizadores foram as conferências nacionais de Educação do Campo (I e II).

O documento da Conferência Nacional por uma Educação do Campo realizada em 2004 traz o seguinte:

Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta: a realização de uma ampla e massiva demarcação das terras indígenas; o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa [...] (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 2).

Projetava-se, desde então, uma educação que reconhecesse os saberes populares (conhecimento do povo) e valorizasse o meio rural como um lugar bom de viver. Uma escola em movimento e ação que estivesse junto com os camponeses(as) impulsionando as lutas pela qualidade de vida no campo (CALDART, 2004).

De acordo com Rocha (2013), o Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera) abriu trincheiras de lutas pela Educação na Reforma Agrária a partir de duas

frentes de atuação que combinaram: ações de resistência e ações de proposição em relação ao Estado. Foi essa combinação que, segundo a autora, possibilitou, a partir das articulações dos movimentos e organizações sociais do campo, articulações, formulações, mobilizações e negociações da Política de Educação do Campo, em sua concepção e prática. Tal combinação conformou o conjunto de princípios, programas, espaços e conexões que se tem hoje, que inclui a diversidade de movimentos sociais do campo e de práticas pedagógicas transformadoras.

Pode-se dizer que a formação da qual se fala pode ser entendida como teoria e prática pedagógica que se volta em favor das lutas contra a desumanização e a exploração da classe trabalhadora em que o compromisso se dá “com o trabalho e não com o capital” (PALUDO, 2013, p. 64).

Essa formação é fundamenta na Educação Popular e na Educação do Campo, entendidas como teoria e práticas educativas, que tomam a realidade do sujeito como conteúdo político-pedagógico e expõem e confrontam as contradições da sociedade (CALDART, 2012; SILVA, 2009).

Para essas autoras, a pedagogia transformadora conduz à conscientização da classe trabalhadora, utilizando-se do diálogo que problematiza, continuamente, as situações existenciais dos educandos e educandas, mediadas pelos contextos em que se dão as situações. Com base nesse entendimento, afirma-se que tanto a Educação Popular quanto a Educação do Campo são compreendidas como teoria e prática pedagógica da ação transformadora, alinhadas por um mesmo direcionamento estratégico e político.

Para Saviani (1983, p. 68), “a difusão de conteúdos vivos e atualizados, é uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular”. Segundo Saviani (1991), essa pedagogia acredita na igualdade essencial entendida em termos reais, e não apenas formais, convertendo-se num instrumento a serviço da construção de uma sociedade igualitária.

De acordo com Freire (1983), a educação transformadora se diferencia da educação bancária, pois enquanto esta última induz os educandos(as) a uma realidade estática, abstrata, levando o educando(a) a se desligar de sua realidade, a outra forja um sujeito consciente e engajado nas lutas pela construção de um novo mundo.

O percurso formativo do RAJ foi fundamentado na pedagogia transformadora, orientando-se nos contextos e realidades dos(as) jovens participantes. Primou-se por leituras críticas sobre todas as formas de desigualdades, centrando-se no debate sobre todas as formas de opressão e exclusão, resultantes da exploração promovida pelo capital. É a partir desse

entendimento sobre formação que se analisa a contribuição da formação do RAJ à constituição do sujeito político, conforme objetivos deste trabalho de pesquisa.

2.2 Formação e sujeitos políticos

Na perspectiva de Mészáros (2008), formação pode ser compreendida como um processo de autoeducação que acontece em reciprocidade dialética com os desafios históricos e que se dá não somente no espaço da instituição escolar. Mas, sobretudo, nos espaços em que os sujeitos buscam entender as contradições existentes na sociedade e agem no sentido de superá-las.

Dessa forma, Mészáros (2008) se aproxima da crítica que Thompson (1981) fez ao afirmar que a educação escolar tende a separar da cultura a experiência de vida, ressaltando que a educação na sociedade industrial “é um instrumento de mobilidade social seletiva” (THOMPSON, 2002, p. 42). O autor também destaca a necessária reciprocidade histórica que se constrói entre o ser e o pensar e afirma que esta não se baseia nas determinações das necessidades, mas, sobretudo, “numa escolha de valores e nas lutas para tornar efetivas essas escolhas” (THOMPSON, 1981, p. 212).

Mesmo reconhecendo que existem diferenças teóricas entre os autores, percebe-se aproximações quando Gohn (2011) enfatiza que o aprendizado de conteúdo também se dá na dimensão da organização e da cultura política em que se constroem as relações entre os sujeitos.

A autora assegura que

[...] é a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. A produção de conhecimento ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problemas. (GOHN, 2011, p. 111).

Do mesmo modo, com Paulo Freire (1983), quando afirma que todo processo formativo tem uma intencionalidade e um propósito, que se alia a uma visão de mundo e de sociedade, que pode ser alienante ou libertária. Esse autor considera que, quando alguém afirma que “educação é a afirmação da liberdade e toma as palavras a sério por sua significação real, se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta por libertação” (FREIRE, 1983, p. 7).

Para (SADER, 1988, p. 57), “o discurso que revela a ação revela também o seu sujeito”. Uma dimensão importante a ser considerada quando se analisa a constituição do sujeito político é o lugar que este ocupa nos espaços coletivos.

Por essa via de entendimento que se situam as análises a respeito da contribuição da formação do RAJ à constituição do sujeito político, compreendendo o sujeito político como o que está sendo, participa de um projeto social e reconhece sua historicidade (FREIRE, 1983).

Fundamenta-se, do mesmo modo, no entendimento de sujeito como o que se constitui da experiência entendida como vivência e sentido a ela atribuídos e que só existe no interior de uma situação como agente dela, como atesta Thompson (1992). Assim como na compreensão de sujeito como o que se posiciona diante da organização do espaço de atuação com suas pautas próprias e se reconhece, objetiva e subjetivamente, como membro de uma classe, de uma etnia, parte de um gênero (CASTRO, 2009).

Valendo-se da noção de sujeito-em-processo como o que desempenha múltiplas posições que lhe atribui significados, como entendido por Brah (2011), referencia-se, do mesmo modo, no entendimento de que identidades são construídas dentro, e não fora do discurso, sendo necessário considerar que sua originalidade advém de ambientes institucionais e, por que não dizer, por práticas discursivas, estratégias e iniciativas específicas que, de acordo com (HALL, 2014, p. 110), “são construídas por meio da diferença e não fora dela”, arquitetadas “no interior do jogo de poder”, como compreende Laclau (1990). Ou seja, identidades forjadas por meio da diferença, da posição e da representação incorporadas nas práticas discursivas que constituem o campo social.

Hall (2014) afirma que

[...] o sujeito é produzido “como um efeito” do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas [...] e constroem por meio de suas regras de formação e de suas “modalidades de enunciação” — posições-de-sujeito [...] determinadas pelas (e constitutivas das) relações de poder que permeiam o domínio social. (HALL, 2014, p. 120).

Paulo Freire (2018), no livro *Pedagogia do Oprimido*, lembra que

[...] existir humanamente é *pronunciar* o mundo e modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes* e exige deles novos *pronunciar*. [...] não é no silêncio que os homens [e as mulheres] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2018, p. 108).

Para Freire (2002, p. 38), o sujeito é inseparável da afirmação em ato que “cria e transforma o mundo sendo sujeito de sua ação”, na qual se constitui e é constituído por ela e só se explica a partir da relação com o meio social. O autor ainda lembra que, quanto mais houver participação do oprimido no processo de construção de sua própria educação, maior será a capacidade de participação no seu próprio desenvolvimento. De acordo com Sader (1988), os sujeitos conscientes do seu papel no mundo alteram os roteiros preestabelecidos e as disposições coletivas de autoafirmação das expressões políticas dos oprimidos.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto que não há uma essência anterior que define o sujeito político. Este se constitui da experiência interseccionada nas lutas pela sua autoafirmação e autorreconhecimento enquanto sujeito social e de direitos, constituinte e constituído das lutas. Quando, nessas lutas, os sujeitos se tornam conscientes de si e comprometem-se com a “construção de uma nova ordem social” (PALUDO, 2012, p. 282) se tornam sujeitos políticos.

Nesse sentido parte-se do pressuposto que, quando a juventude participa das lutas sociais, anuncia a emergência de um novo sujeito político, por entender que é através das lutas que os sujeitos constroem o sentido de sua existência. Ou seja, sujeitos políticos conscientes do lugar que ocupam na construção das mudanças que tais lutas operam, tanto na coletividade (sociedade) quanto no cotidiano da vida. Portanto, sujeito político como o que não é, mas o que se faz e, ao fazer-se, constitui-se, de modo objetivo e subjetivo, “no presente do seu próprio fazer-se” (THOMPSON, 1987, p. 9).

2.3 Residência Agrária Jovem: o percurso formativo, os territórios de atuação e os sujeitos da ação formativa

O Residência Agrária Jovem foi um projeto de extensão da Faculdade UnB Planaltina, realizado de março de 2015 a abril de 2017, envolvendo 50 jovens com idade entre 15 e 29 anos, que estavam cursando ou que já tinham concluído o ensino médio. Jovens residentes em 22 localidades distribuídas em quatro NTs, entre elas, estão assentamentos e acampamentos da reforma agrária, comunidades rurais e quilombolas Kalunga do Distrito Federal, do Entorno e de Goiás.

Seu percurso formativo foi estruturado a partir de eixos articuladores — Educação do Campo e Juventude Rural: matrizes formativas, associativas, cooperativas, artístico-culturais e da comunicação do campo —, desenvolvidos mediante um itinerário formativo, composto

pelos ciclos: História e Memória; e Políticas Públicas e Juventude Rural (ROCHA, 2017). Esses ciclos formativos foram realizados em alternância de tempos e espaços (*tempo escola e tempo comunidade*), compreendidos como uma modalidade pedagógica que conjuga escolarização com as tarefas da unidade produtiva familiar onde vivem os(as) jovens. (SILVA, 2003).

No projeto Residência Agrária Jovem, consta o seguinte objetivo:

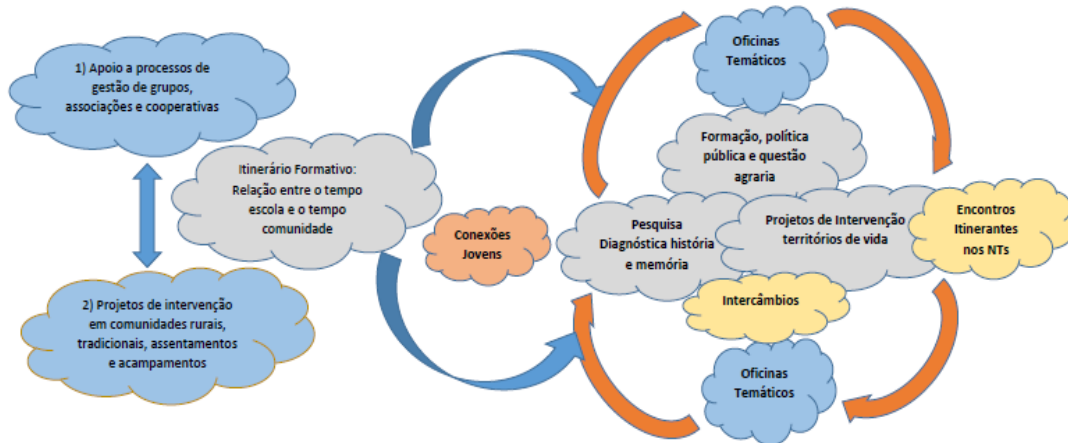
Capacitar e formar profissionalmente jovens rurais entre 15 a 29 anos, estudantes do ensino médio e/ou que já o concluiu, de comunidades rurais, comunidades tradicionais e assentamentos da reforma agrária, com o intuito de desenvolver competência e capacidade profissional para mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários ao melhor desempenho de sua atuação social na área do associativismo e cooperativismo nas dimensões produtiva, artística, cultural, social e educativa para uma melhor atuação e intervenção na realidade do território. (BRASIL, 2014, p. 13).

A formação do RAJ visou projetar a participação da juventude nos espaços organizativos já existentes nos territórios, como associações, cooperativas, sindicatos, grupos culturais, entre outros, e a estimular a criação de novos espaços e relações que dessem visibilidade às pautas e necessidades das juventudes (ROCHA, 2018).

Visou também a promover, entre a juventude e centros de pesquisa e ensino, interações favoráveis à sistematização da experiência vivida, orientada pelo princípio da construção coletiva do conhecimento.

Com esses objetivos, intencionou-se estimular, desde a prática formativa, um conhecimento articulado a um fazer e um saber, construídos coletivamente, nos espaços organizativos, em que se entendia que as questões que diziam respeito à vida no território fossem discutidas e encaminhadas, conforme demonstrado no percurso formativo.

Figura 1 – Percurso formativo do RAJ



Fonte: elaboração da autora (2015), a partir da discussão no I Conexão Jovem, realizado de 9 a 11/7/2015

Como se vê, a maneira como as atividades foram planejadas demonstra coerência entre os tempos formativos com a intencionalidade de promover incidências das juventudes nos espaços organizativos já existentes e estimular o surgimento de novos espaços a partir da experiência formativa do RAJ.

2.3.1 Os ciclos formativos

Antes mesmo de se iniciarem as atividades do RAJ, houve momentos de articulação envolvendo os movimentos sociais, como MST, Contag e MMC, e a Epotecampo, com pretensão de tornar o RAJ precursor de um processo coletivo de construção de um conhecimento em que os movimentos e as equipes envolvidas se sentissem corresponsáveis pela sua realização.

Um desses momentos foi o Seminário Mobilizador, realizado nos dias 8 e 9 de junho de 2015, no qual foram planejadas as atividades e pactuaram-se os compromissos e as tarefas necessárias à realização do percurso formativo. Nele, também foram planejadas as estratégias, os principais temas a serem desenvolvidos e definiu-se a realização do processo formativo por meio dos Ciclos História e Memória e Políticas Públicas e Juventude Rural. Esse seminário contou com a participação de representantes de jovens inscritos no RAJ, organizações e movimentos sociais do campo, além de instituições parceiras como Incra, MDA/SNJ e FUP.

Valendo-se de um dos princípios da Educação Popular que é construir “com e não para” o sujeito, discutiu-se a importância da construção coletiva como um princípio norteador das ações do RAJ além da construção de corresponsabilidades coletivas com a mobilização e gestão de todo o processo formativo.

Com base no princípio do fazer “com e não para” o sujeito, o RAJ foi desenvolvido tendo, como horizonte de sua ação, os sujeitos e suas lutas, sem se desconectar do contexto de reprodução da vida em que seus sujeitos estão imersos, assim como compreende Mészáros (2008).

Os temas mobilizadores dos dois ciclos formativos foram: (a) conflitos agrários e conquista da terra e do território; (b) espaços de sociabilidade da juventude; (c) memória e história como potencial transformador; (d) políticas públicas e Educação do Campo no contexto de um projeto político de campo; (e) comunicação e cultura contra-hegemônica; (f) formas de organização — associativa e cooperativa (ROCHA, 2018).

Esses temas estruturaram o percurso formativo do RAJ, tanto nas atividades do *tempo escola* quanto nas do *tempo comunidade*, valendo-se de leituras, elaborações de sínteses, exposições, debates, encenações teatrais e utilizando-se dos diários de bordo e produções audiovisuais como recursos pedagógicos e metodológicos, estimuladores da construção coletiva de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos com a ação formativa (ROCHA, 2017).

2.3.1.1 Ciclo História e Memória

A primeira atividade do Ciclo História e Memória foi o Seminário Conexão Jovem,²² que ocorreu de 9 a 11 de julho de 2015, logo após o seminário mobilizador, e envolveu os 50 jovens do RAJ. Esse Conexão Jovem se propôs a discutir a problemática vivida pela juventude e planejar as atividades do RAJ relativas a esse ciclo.

Figura 2 – Seminário Conexão Jovem – De 9 a 11 de julho de 2015 – FUP/UnB

²² Foram realizados três seminários Conexão Jovem. O segundo foi realizado de 4 a 6/8/2016 e o terceiro, de 27 a 29/4/2017. Estes se destinavam a debater temas mobilizadores do processo formativo e também a avaliação e planejamento das atividades dos ciclos formativos.



Fonte: Arquivo RAJ

O Ciclo Memória e História objetivou estimular, nos(as) jovens, o conhecimento sobre a origem dos territórios onde vivem, utilizando-se da memória de moradores(as) mais antigos, e, com isso, aproximar grupos geracionais dispostos a (re)montarem a história de lutas dos seus territórios de vida (ROCHA, 2018).

Figura 3 – Seminário Conexão Jovem – De 9 a 11 de julho de 2015 – FUP/UnB



Fonte: Arquivo RAJ

Para essa atividade, cada jovem (ou grupo de jovens) foi orientado a escolher pessoas residentes há mais tempo no território para serem entrevistadas, utilizando-se de um questionário semiestruturado, e a registrar as falas em um “caderno de campo”, utilizado especificamente para as anotações das atividades do tempo comunidade. Após esse momento, cada jovem ou equipe de jovens foi orientado a elaborar um relatório contendo as principais informações a serem apresentadas por ele(a) na atividade seguinte.

Esse ciclo, além da pesquisa História e Memória, também envolveu a realização de um Encontro Itinerante, um Encontro sobre Juventude e Questão Agrária, duas oficinas de aprofundamento temático e atividades de monitoramento.

O Encontro Itinerante²³ se realizou na Casa Kalunga, em Cavalcante/GO, no período de 28 de outubro a 2 de novembro de 2015, e objetivou promover troca de experiências entre os(as) jovens e à convivência deles(as) com as realidades de jovens acampados, assentados, de comunidades rurais e quilombolas das áreas de atuação do RAJ. No encontro, além das vivências e troca de experiências, houve a apresentação preliminar dos resultados da pesquisa História e Memória (planejada no primeiro Seminário Conexão Jovem) e a identificação de possíveis temas a serem considerados em função da construção dos projetos de intervenção, que iriam compor o Ciclo Políticas Públicas e Juventude Rural.

Figura 4 – I Encontro Itinerante – De 28 de outubro a 2 de novembro de 2015 – Casa Kalunga-Cavalcante/ GO



Fonte: Arquivo RAJ

O Encontro sobre Juventude Rural e a Questão Agrária, realizado nos dias 23 e 24 de abril de 2016, discutiu os conflitos agrários em função do avanço do agronegócio e trouxe à memória os 20 anos do massacre de Eldorado dos Carajás, onde se refletiu a importância da luta pela terra e a criminalização e a perseguição que os camponeses(as) sofrem para defender seus territórios de vida.

As duas oficinas de formação tiveram distintos temas: uma sobre comunicação e redes sociais e outra sobre associativismo e cooperativismo. A de comunicação visou estimular o uso dessas ferramentas para divulgar e politizar o uso em favor das lutas. Discutiu-se o

²³ Espaço de intercâmbio de experiências sobre a realidade das juventudes assentadas, acampadas e de comunidades rurais e do quilombo Kalunga, bem como de avaliação e planejamento das atividades do tempo comunidade.

potencial em que essas ferramentas poderiam se constituir e se decidiu investir em atividades específicas de capacitação sobre uso das tecnologias da informação e da comunicação para estimular nos jovens habilidades artístico-culturais e produzir materiais sobre a experiência do RAJ. A oficina de associativismo e cooperativismo refletiu o sentido cooperativo entre os(as) jovens como estratégia de superação dos desafios identificados durante o processo formativo.

Figura 5 – Oficina de Cooperativismo – 28 de novembro de 2015 – FUP/UnB



Fonte: Arquivo RAJ

2.3.1.2 Ciclo Políticas Públicas e Juventude Rural

O segundo Seminário Conexão Jovem, realizado de 4 a 6 de agosto de 2016, abriu as atividades desse ciclo e refletiu sobre a grave crise que o país atravessava (atravessa), provocada, em grande medida, pelo golpe jurídico, midiático e parlamentar que destituiu Dilma Rousseff da presidência da República. Fez-se também uma retrospectiva das conquistas, especialmente, as de políticas públicas de Educação do Campo, e refletiu-se sobre as possíveis perdas dessas conquistas em função do golpe. Nele, também se projetaram os próximos passos do RAJ a partir das indicações da pesquisa História e Memória, apontando quais seriam os temas estruturadores dos projetos de intervenção a serem elaborados pelos jovens como estratégia de continuidade do processo formativo (ROCHA, 2018).

O segundo Encontro Itinerante, realizado em 9 e 10 dezembro de 2016, propôs fazer imersão na realidade dos acampamentos e assentamentos do NT Planaltina/DF para conhecer como vivem os(as) jovens e quais eram seus dilemas, desafios, limites e potencialidades. A ideia foi trocar experiências entre os jovens e conhecer um pouco mais da história de luta pela terra, desde o olhar e experiência da juventude. Além disso, discutiram-se as questões

ambientais, as formas de produção e relação com a terra e as políticas de Educação do Campo.

Esse encontro deu lugar a uma breve discussão sobre os projetos de intervenção que estavam sendo discutidos junto às comunidades e também a uma versão preliminar do documentário chamado Residência Agrária Jovem – FUP – UnB: resgatando a identidade da juventude²⁴, que estava sendo construído pelos(as) jovens integrantes da Comissão de Comunicação. Ainda houve, nessa oportunidade, uma participação na Feira da Reforma Agrária, organizada pelos movimentos sociais, onde os(as) jovens do NT Planaltina/DF apresentaram a história de lutas dos acampamentos e dos assentamentos e o projeto de intervenção que estava sendo discutido com as organizações do território.

O Encontro Educação do Campo e Políticas Públicas aconteceu no bojo da crise política que deflagrou o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff e visou reafirmar a Educação do Campo como bandeira de lutas pela democratização do acesso à educação e pela defesa de políticas e programas voltados à realidade do campo. Já as atividades do *tempo comunidade* foram oficinas de teatro, monitoramento e leituras, cujos objetivos era construir os projetos de intervenção em afeição com os desafios dos territórios de vida.

Ambas as atividades buscaram aproximar o processo formativo à realidade das juventudes, procurando estimular maior envolvimento das organizações e dos movimentos sociais do campo com as questões levantadas durante o percurso formativo.

O quadro a seguir resume as atividades do RAJ e a articulação entre os ciclos formativos.

Quadro 1 – Síntese das atividades dos ciclos formativos do RAJ

CICLOS FORMATIVOS E ATIVIDADES DO RAJ	
ATIVIDADES	
Seminário Mobilizador – Planejamento e pactuação do percurso formativo, caminho metodológico e construção dos procedimentos de gestão e monitoramento.	
Ciclo História e Memória	Ciclo Políticas Públicas e Juventude Rural
Conexão Jovem I	Conexão Jovem II
Pesquisa diagnóstica	Encontro Itinerante
Encontro Itinerante	Encontro de aprofundamento em Educação do Campo e Políticas Públicas
Encontro aprofundamento sobre questão agrária	Oficinas de teatro
Oficinas territoriais de aprofundamento	Oficinas de produção áudio visual

²⁴ Disponível em: <www.facebook.com/JuventudeeEducacaoRural/videos/1514814565252360>. Acesso em: 4 abr. 2019.

temático	
Oficinas de leituras	Oficinas de leituras
Oficinas de monitoramento	Reuniões de construção dos projetos de intervenção
Oficinas de audiovisual	
PLANEJAMENTO DA CONTINUIDADE DO PROCESSO FORMATIVO	
Conexão Jovem III – Finalização dos ciclos formativos – Avaliação do percurso e planejamento da continuidade do RAJ com apresentação dos projetos de intervenção nos NTs elaborados pelos(as) jovens.	

Fonte: elaboração da autora, com base em Rocha (2018)

O momento de finalização do RAJ foi de reflexão em torno da prática formativa e de buscar perceber as lacunas não preenchidas, as potencialidades pouco exploradas, as relações construídas e as impressões dos(as) jovens e da equipe a respeito da caminhada durante os dois anos de atividades. Também perceber aprendizagens compartilhadas, o conhecimento construído e tudo que a experiência proporcionou.

Pode-se afirmar que a articulação temático-pedagógico-metodológica que estruturou a concepção formativa do RAJ contribuiu para que os(as) jovens percebessem sua realidade e se motivassem a agir sobre ela. Um pressuposto considerado importante quando se analisa a constituição do sujeito político, conforme aponta a fundamentação teórica deste trabalho de pesquisa.

2.4 Núcleos Territoriais e os jovens do Residência Agrária Jovem

Para efeito do RAJ, definiu-se *território* como porções territoriais de microlocalização dentro de um território maior (Distrito Federal e Goiás), ocupados por comunidades rurais e tradicionais — quilombolas e assentados e acampados da reforma agrária —, resultantes de lutas pela conquista da terra (SARAIVA; ROCHA, 2016), o qual será considerado, para efeito deste trabalho, como *território de vida*. Entende-se *luta pela terra* como um processo social e político de recriação e reinvenção do campo (SAUER, 2010); e *território* como sendo material e imaterial caracterizado pela relação social, permeada por contradições e conflitos. Portanto, de acordo com Fernandes (2008, p. 8) ²⁵ território

²⁵ Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2008.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

[...] materiais e imateriais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro e estão vinculados pela intencionalidade.

Esse autor argumenta que a construção do território material resulta da relação de poder que se estabelece no território imaterial que pode ocorrer no processo de construção do conhecimento, teoria e(ou) ideologia.

Santos (1999) compreende território como sendo

[...] o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem [e das mulheres] plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. (SANTOS, 1999, p. 7).

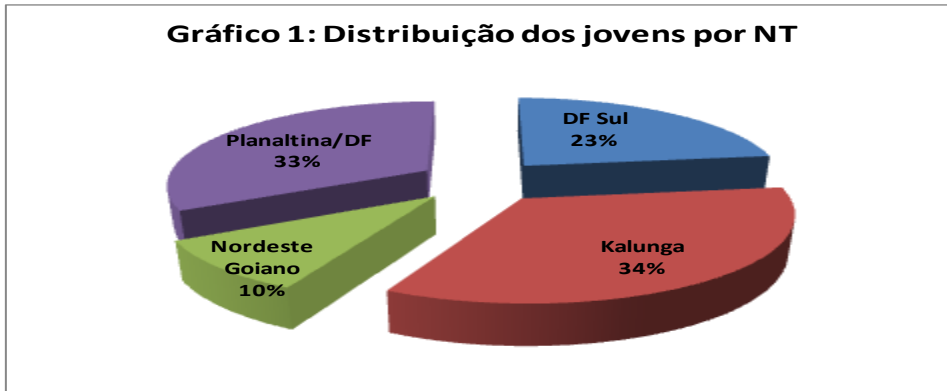
Para Saraiva e Rocha (2016), a partir da definição de atuação do RAJ em território, foi possível conceber, ao mesmo tempo, um conjunto de atividades formativas locais e de articulações abrangentes, colocando-se frente à materialidade da vida e ao diálogo sobre o ideário de participação que a juventude vinha alimentando na sua relação com as organizações, os movimentos sociais e também as comunidades.

A definição dos núcleos territoriais (Nordeste Goiano, DF/Sul, Planaltina e Kalunga) como espaços de atuação do RAJ se deu a partir da experiência do curso de especialização Residência Agrária: Matrizes da Vida Produtiva no Campo²⁶ e de outras experiências da FUP, que, do mesmo modo, desenvolvem (ou desenvolveram) atividades de extensão se utilizando do mecanismo de atuação em NTs. A atuação nesses núcleos, envolvendo assentamentos, acampamentos, comunidades rurais e tradicionais, objetivou se somar às estratégias dos movimentos sociais do campo para reforçar o engajamento das juventudes nas lutas desses movimentos (SARAIVA; ROCHA, 2016).

O gráfico a seguir mostra o percentual de participação de jovens por NT.

Gráfico 1 – Distribuição dos jovens por NT

²⁶ O curso foi desenvolvido pela FUP/UnB, com profissionais de nível superior, técnicos de Assistência Técnica e Extensão Rural, professores e agentes comunitários que atuavam nas áreas de reforma agrária.



Fonte: Rocha (2015)

Esses jovens residem em sete comunidades Kalunga, nove assentamentos, três acampamentos e duas comunidades rurais, conforme aponta o quadro a seguir.

Quadro 2 – Comunidades envolvidas nas ações do RAJ

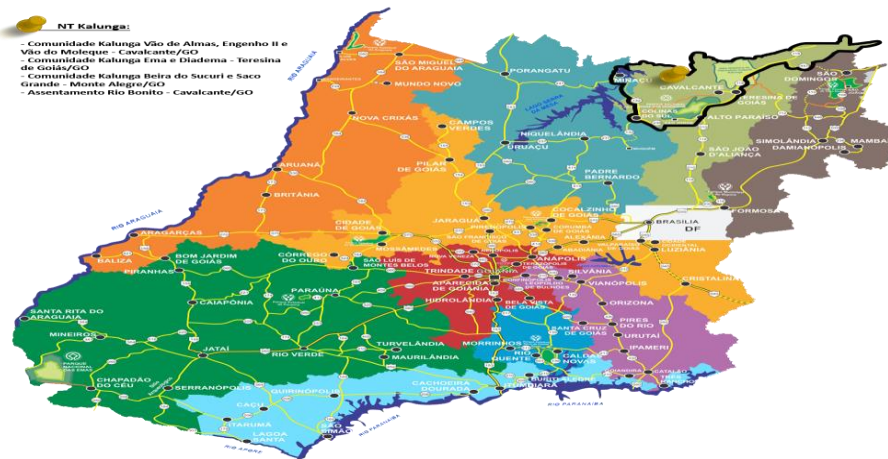
NTs	Assentamentos, Acampamentos e Comunidades Rurais e quilombolas Kalunga
NT Kalunga	Comunidade Kalunga Vão de Almas, Engenho II e Vão do Moleque – Cavalcante/GO Comunidade Kalunga Ema e Diadema – Teresina de Goiás Comunidade Kalunga Beira do Sucuri e Saco Grande – Monte Alegre/GO Assentamento Rio Bonito – Cavalcante/GO Comunidade Rural São José – Cavalcante/GO
NT Planaltina	Acampamento 8 de Março – Planaltina/DF Acampamento Roseli Nunes – Planaltina/DF Assentamento Pequeno Willian – Planaltina/DF Assentamento Itaúna – Planaltina/GO Assentamento Flor da Serra – Planaltina/GO
NT Nordeste Goiano	Assentamento Virgilândia – Formosa/GO
NT DF Sul	Acampamento Oscar Niemeyer – Brazlândia/DF Assentamento Gabriela Monteiro – Brazlândia/DF Assentamento Veredas II – Padre Bernardo/GO Assentamento Antônio Juvêncio – Padre Bernardo/GO Assentamento Buritis – Luziânia/GO Comunidade Rural Samambaia – Luziânia/GO

Fonte: Rocha (2015)

Na sequência, será feito um “sobrevoo” por esses NTs,²⁷ a partir de informações encontradas nos materiais produzidos pelos(as) jovens e pela Comissão Político-Pedagógica (CPP), especialmente os relatos produzidos pela equipe de construção do livro *Residência Agrária Jovem – história e memória da juventude do campo: trajetórias de lutas pela terra* (em construção), da qual participaram jovens de cada um dos NTs, juntamente com as integrantes da CPP.

2.4.1 NT Kalunga

Mapa 1 – Núcleo Territorial Kalunga



Esse NT contou com a participação de 21 jovens (na maioria mulheres) de nove comunidades do quilombo Kalunga, descendentes de homens e mulheres negros(as) que viveram a dura realidade de terem sido escravizados. As comunidades Kalunga convivem com dificuldade de acesso a serviços de saúde, educação e também de infraestrutura, mas, mesmo assim, os(as) jovens envolvidas(as) no RAJ consideram importante viver nos quilombos Kalunga (ROCHA, 2015).

Ressaltam as atividades culturais como uma riqueza marcante do território e afirmam as folias, as romarias, as rezas, a capoeira, a sussa, as cavalgadas e tantas outras manifestações, entendidas por eles(as) como modos de vida e saberes tradicionais relacionados com a terra, expressões importantes para a juventude Kalunga (TORRES;

²⁷ Toda a elaboração que descreve os NTs foi embasada nos materiais produzidos pelos jovens do RAJ, como relatórios, textos, projeto de intervenção e também de observação participante, durante o período em que a autora esteve na Comissão Político-Pedagógica do projeto.

GUDINHO, 2016).²⁸

Essas autoras, que também integraram a equipe de jovens Kalunga e participaram do RAJ, destacam o papel importante do RAJ ao dar voz aos(às) jovens, estimulando que estes(as) busquem superar os desafios, despertem para o conhecimento que favoreça a “quebrar das correntes” e superem o medo que os prende à dominação e à exclusão a que estão submetidos ainda nos dias de hoje.

Esse território é fruto de muitas lutas e resistência em defesa da terra como um bem comum, mas, mesmo demarcado como área de quilombo, seus moradores ainda enfrentam conflitos com fazendeiros pela disputa das terras e sofrem preconceitos por se autodefinirem quilombolas.

O território é localizado entre os municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre em Goiás (conforme o mapa) e mantém suas riquezas naturais preservadas, que servem de atrativos para turistas. Atualmente, o turismo é uma atividade econômica importante, principalmente para as comunidades localizadas em Cavalcante, que integram a área do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, o que tem contribuído para que os(as) jovens tenham uma fonte de renda e permaneçam no quilombo. Junto com as atividades turísticas, os moradores produzem artesanato, praticam agricultura, piscicultura, extrativismo e mineração.

O NT conta com a atuação da Epotecampo, criada por iniciativa de estudantes do quilombo que fizeram o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) na FUP. A Epotecampo mantém atividades educativas e culturais e presta serviços diversos às comunidades quilombolas.

²⁸ Além de Torres e Gudinho, envolveram-se na construção do texto: Ana Lêda Dias dos Santos, Valéria Gonçalves Gomes, Samara Cesário Alves, Katia da Silva Fernandes, Silmara Alves Borges, Ranielle Francisco Torres, Luiz Henrique Torres Magalhães, Rahiane dos Santos Maia, Wgleison Farias de Sousa, Suzivania Soares da Costas, Lucilene Montijo Borges, Cedilene Evangelista Silva, Reniane Gonçalves Maia, Vanesa Rodrigues Pereira, Luana Moreira dos Santos, Clarisse Gonçalves dos Santos e Clarici Fernandes de Souza.

2.4.2 NT Planaltina²⁹

Mapa 2 – Núcleo Territorial Planaltina



Desse território, participaram 20 jovens de cinco localidades (assentamentos e acampamentos de reforma agrária) dos municípios de Planaltina/DF e Planaltina/GO. Destes, três são organizados pelo MST e dois são organizados pela Contag (ROCHA, 2015).

O artigo “Juventude do campo em prol da luta” (FERNANDES; ROCHA, 2016)³⁰ conta, a partir de relatos de jovens do RAJ, como é a vida nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária e mostra que os trabalhadores(as) acampados(as) enfrentam dificuldades diferentes dos(as) assentados(as).

A juventude traz tensões comuns do convívio em acampamentos e assentamentos e registra a pressão que sofre em função do agronegócio se avizinhar ao território e afetar as lavouras e a água com agrotóxicos, tornando a vida insustentável nesses locais.

O território convive com dificuldades decorrentes da falta de infraestrutura e do acesso aos recursos de fomento à produção sustentável, mas, mesmo assim, existem algumas iniciativas de produção agroecológicas. Como a terra era de produção do agronegócio e de criação extensiva de gado, encontra-se, ainda, desgastada em função do uso de agrotóxicos. O assentamento está cercado por grandes áreas de plantio de soja e eucalipto.

²⁹ A turma de jovens do assentamento Itaúna desistiu do RAJ no meio do processo e não indicou novos participantes.

³⁰ Além de Fernandes e Rocha, participaram da elaboração do texto: Aline Cristina, Adonilton Rodrigues, Kadja Cristina, Luciana Vieira, Amário Monteiro, Antônio Carlos, Efigênia, Jessica, Gisele, Guilherme Silva, Sylvaneide Pereira, Micaely Moreira, Deverson, Maria Kellen, Kedna Coimbra e Kelly Coimbra Dama.

Já nos acampamentos, as famílias convivem com os frequentes despejos e a impossibilidade de produzir na terra onde se encontram. Além disso, muitos não têm outra saída a não ser se submeterem às situações de trabalho degradante para ajudar na renda de suas famílias. A juventude desse NT se mostrou preocupada com a falta de oportunidades e se vê tendo que se submeter a trabalhos precários em uma fábrica que se instalou nos redores do assentamento.

Os registros mostram que, antes, existia um grupo de teatro³¹ que fazia um trabalho político-educativo de conscientização a partir de temas como invasão do agronegócio, violência contra mulher, coisas que afetam o cotidiano do assentamento. O grupo se apresentava em reuniões da associação de moradores(as) e nas escolas e, com isso, a juventude mostrava o que pensava e posicionava o debate no assentamento. Essa forma de engajamento, além de desenvolver atividades de conscientização, tem ajudado a denunciar a situação de exploração que ocorre com moradores(as) do Assentamento Itaúna.

2.4.3 NT DF Sul

Mapa 3 – Núcleo Territorial DF Sul



O NT está localizado na parte sul do Distrito Federal e envolve os municípios de Brazlândia/DF, Padre Bernardo/GO e Luziânia/GO. O território possui grandes extensões de terras cultivadas pelo agronegócio do gado, do milho e da soja para

³¹ O grupo atuava com base na concepção do Teatro do Oprimido, criado em 1970 por Augusto Boal, cujo objetivo é de conhecer não apenas a realidade, mas de transformá-la no sentido da libertação dos oprimidos.

exportação e, além disso, produz alimentos para abastecer o mercado local do DF (SEIBERT; ROCHA, 2016).³²

Mesmo considerados grandes municípios, preservam características de cidades interioranas, onde o rural e o urbano se misturam às atividades culturais e religiosas, a culinária típica do cerrado, e mantêm-se formas de relações sociais próprias da vida do interior. Há, no território, expressivas desigualdades sociais, quando analisadas a partir das comunidades e dos assentamentos rurais, que se somam à escassez de escolas do campo. As dificuldades de acesso ao ensino universitário e a falta de políticas de incentivo à produção de alimentos da agricultura familiar são vistas como principais motivadoras do êxodo entre os(as) jovens. Eles(as) buscam, nos arredores de Brasília, as condições que necessitam para viver com um mínimo de autonomia financeira e seguir com os estudos.

Pelo fato desse território ser bastante extenso geograficamente, a juventude envolvida com o RAJ teve dificuldades para a realização das atividades no NT. Os(As) jovens tinham que se deslocar de áreas longínquas para realizar as atividades do *tempo comunidade*, mas, mesmo assim, os oito jovens que representaram o DF Sul no RAJ concluíram todas as atividades.

Esse território conta com a atuação do MMC e do MST, que desenvolvem lutas no sentido de enfrentar os problemas ambientais (desmatamento da floresta do cerrado e das matas ciliares próximas a rios e fontes de água) gerados em decorrência da monocultura do milho e da soja, do uso de agrotóxicos e da criação extensiva de gado.

Foi exatamente dessa problemática que a juventude resolveu tratar no projeto de intervenção. O projeto Juventude Promovendo Agroecologia tem como objetivo sensibilizar moradores, chamar atenção para o problema ambiental que o assentamento enfrenta e mostrar que existem outras formas de cultivar a terra e produzir alimentos saudáveis. Entre as metas do projeto, previa-se reflorestar algumas áreas com árvores frutíferas nativas do cerrado brasileiro.

2.5 Caminhos da pesquisa: procedimentos metodológicos

³² Além de Seibert e Rocha, contribuíram na elaboração do texto: Paula Emanuelle de Carvalho Rocha, Mirele Diovana Milhomem da Silva, Caroline Marques Cortes, Ana Jessica Viana Torres, Mariano Souza Tavares, Layany Correia Laly's Barbosa, Raiane Gomes da Silva e Jessica Santos de Jesus.

Situada na abordagem qualitativa de caráter exploratório, a pesquisa foi realizada com jovens de três NTs — DF/Sul, Planaltina e Kalunga —, residentes em comunidades do quilombo Kalunga, assentamentos e acampamentos da reforma agrária, localizados no Distrito Federal, no Entorno e em Goiás.

Do ponto de vista metodológico, buscou-se apoio na visão de Gerring (2012, p. 31), pois afirma que “uma metodologia construtiva deve possibilitar aos(às) pesquisadores(as) pensar sobre os problemas de formas diferentes”. Flick (2007, p. 58) define pesquisa qualitativa como um “plano para coletar e analisar as evidências que possibilita o investigador responder qualquer pergunta que se tenha feito”. Essa modalidade de pesquisa foi utilizada, durante os anos 1960 e 1970, como uma alternativa à pesquisa quantitativa, em que a principal característica que a diferencia é o fato de a qualitativa não ser padronizada, valendo-se de “assumir uma postura interpretativa diante do mundo” (FLICK, 2007, p. 16).

Flick (2007), referenciando-se em Denzin e Lincoln (2005), conceitua a pesquisa qualitativa como

Uma atividade situada que pressiona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores deste campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (FLICK, 2007, p. 16).

A partir da ideia de pesquisa qualitativa como um “conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível [...] para entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem”, assim como lembra Flick (2007), referenciando-se em Denzin e Lincoln (2005), optou-se por buscar evidências no que a juventude iria trazer nas entrevistas. Assim, ao tempo em que se conversava com os(as) jovens, foi preciso exercitar, além de uma escuta ativa, a capacidade de ler nas expressões, no tom de voz e no silêncio dimensões comunicativas de sentidos a respeito do processo formativo que embasou a opção metodológica desta pesquisa. As categorias não foram definidas *a priori*, mas a partir de representações, interpretações e sentidos manifestados pelos(as) jovens com base num roteiro semiestruturado.

Firmando-se na ideia de que analisar a constituição do sujeito político em seu contexto passa por entender os fenômenos e os sentidos a ele atribuídos, foi tomada a decisão de deixar

que a heterogeneidade, uma característica presente entre a juventude do RAJ, se expressasse e fosse definindo as categorias a serem analisadas. Buscou-se não incorrer no risco de imprimir “uma camisa de força” às falas dos(as) jovens, mas perceber nelas indícios, daqui e dali, que dessem sentido às análises das categorias, assim como compreende Franco (2012, p. 66).

A coleta de dados da pesquisa de campo se deu com base em um roteiro, com perguntas abertas articuladas a partir de quatro eixos: (a) **trajetórias** — buscando entender como os jovens se percebem e como percebem os espaços organizativos existentes no território de vida —; (b) **participação** — com intuito de identificar como foi e o que motivou a participação no RAJ e as possíveis mudanças ocorridas —; (c) **relação com movimentos sociais** — para entender a relação da juventude com os movimentos envolvidos com o RAJ —; e (d) **repercussões** — no sentido de identificar quais foram as influências do RAJ na vida dos(as) jovens. Compreendeu-se que, a partir destes eixos, seria possível aportar aspectos importantes da relação dos(as) jovens com a formação do RAJ que indicasse para a constituição do sujeito político, tema central da pesquisa.

Cada um desses blocos integrou um conjunto de questões abertas conforme roteiro constante nos anexo desta dissertação.

Antes mesmo da elaboração do roteiro, já havia se levantado vasto material a respeito da juventude, como dissertações e teses produzidas a partir dessa temática, mas também publicações, artigos e materiais produzidos pela juventude e equipe da CPP do RAJ.

Gil (2002, p. 44) define pesquisa bibliográfica como aquela que se realiza, fundamentalmente, em livros e artigos científicos “classificados como de leitura corrente ou de referência”.

Ao tempo em que fazia a análise documental, consultava bibliografia selecionada e buscava elaborar uma discussão teórica a respeito das lutas dos(as) jovens e sua autoafirmação enquanto sujeitos, social e de direitos, com intuito de encontrar, na materialidade desse processo, evidências sobre a contribuição da formação à constituição do sujeito político.

2.6 Critérios e procedimentos de seleção

A pesquisa foi realizada com oito jovens a partir dos seguintes critérios: tempo de envolvimento no RAJ – jovens que participaram integralmente e jovens que participaram parcialmente, considerando jovens que entraram no início do RAJ e desistiram de continuar e

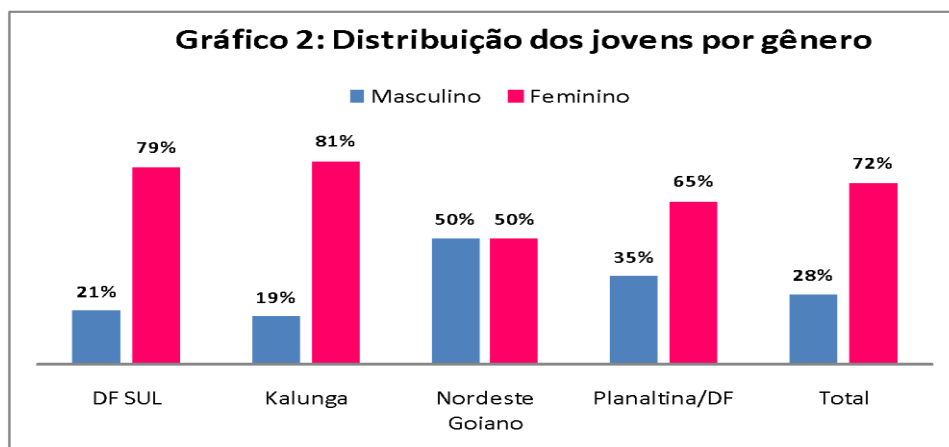
jovens que ingressaram do meio pro final —; produções coletivas — jovens envolvidos(as) nas comissões de comunicação, sistematização e produção audiovisual —; participação — jovens engajados e não engajados em movimentos sociais. Dentre estes(as), contemplaram-se jovens assentados, acampados e de comunidades rurais e quilombolas para alcançar as diferentes realidades em que eles(as) vivem.

Optou-se por contemplar, no universo da pesquisa, a diversidade dos jovens integrantes dos NTs Planaltina, Kalunga e DF Sul, por isso mesmo, os critérios da pesquisa foram definidos em consonância com o perfil dos(as) participantes do RAJ. Observou-se equivalência de jovens por território, escolaridade e gênero.

Os gráficos que se seguem foram extraídos de uma pesquisa de perfil realizada pela coordenação do RAJ,³³ logo no primeiro semestre. Esses dados auxiliaram tanto na definição dos critérios como dos procedimentos de seleção dos(as) oito jovens interlocutores da pesquisa. Construiu-se um roteiro para a pesquisa de campo que fosse consoante com a diversidade do público — perfil dos(as) participantes —, com a modalidade formativa — tempo escola, tempo comunidade e espaços de atuação.

No que se refere à distribuição por gênero, também se adotou a equivalência proporcional de participação de mulheres e homens em cada território, marcada, predominantemente, pela presença de mulheres, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição dos jovens por gênero



Fonte: Rocha (2015)

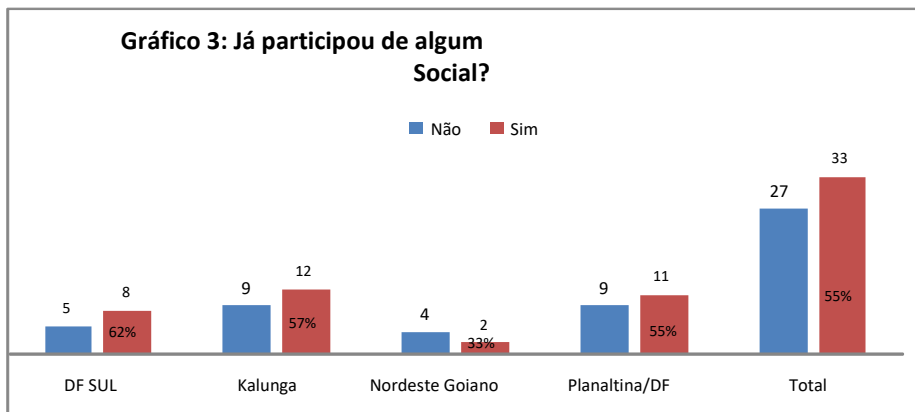
³³ Ao longo do RAJ, esses dados podem ter sofrido alterações em razão de entradas e saídas de jovens ao longo dos dois anos em que o processo formativo se realizou.

Vale salientar que a categoria gênero não será objeto de análise deste trabalho. O gráfico anterior é para ilustrar que o RAJ contou com uma expressiva participação de jovens mulheres, realidade que influenciou a escolha dos(as) jovens interlocutores(as) da pesquisa de campo.

Ainda se atentou para a participação destes(as) jovens em movimentos sociais, como mostra o gráfico a seguir, por entender que uma das chaves de leitura que se levanta, nesta pesquisa, para entender a constituição de sujeitos políticos, é a participação em movimentos sociais.

O gráfico 3 retrata o envolvimento dos(as) jovens do RAJ com algum movimento social ou outro tipo de organização existente nos territórios rurais.

Gráfico 3 – Participação em movimentos sociais



Fonte: Rocha (2015)

Como salientado, os dados aqui expostos contribuíram na escolha dos(as) jovens interlocutores(as) desta pesquisa orientada a partir dos seguintes critérios:

- abrangência territorial — entrevistar jovens de três NTs;
- tempo de participação — jovens que tiveram participação integral e parcial, considerando desistentes e novos integrantes;
- gênero — contemplar equivalência por sexo — jovens (mulheres e homens) em consonância com a participação;
- diferentes territórios — jovens de acampamentos, assentamentos, comunidades rurais e quilombola;
- idade — estratificar a mostra por pelo menos duas faixas etárias: jovens de até 20 anos e de 21 a 29 anos (faixa etária considerada jovem no critério de participação do RAJ;
- escolaridade — jovens que entraram no RAJ cursando o ensino médio e os que já tinham concluído;

g) participação em movimentos sociais — considerar jovens dos distintos movimentos sociais e organizações envolvidos no RAJ.

Com base nesses critérios prosseguiu-se com a escolha dos oito jovens interlocutores da pesquisa. Para tanto se recorreu aos arquivos do RAJ, precisamente, às listas de participantes das atividades. Fez-se uma identificação de quais jovens atendiam os critérios previamente definidos. Inicialmente, pretendia-se fazer o trabalho de campo nos quatro NTs, onde o RAJ atuou, localizados no Entorno do DF e em Goiás, que são: NT Kalunga, NT Planaltina, NT Nordeste Goiano e NT DF Sul.

Mas ao iniciar a pesquisa percebeu-se que tanto o Assentamento Virgilândia quanto o Assentamento Itaúna tinham desistido de continuar participando do RAJ. O Virgilândia era o único assentamento do NT Nordeste Goiano contemplado com ações do RAJ. Enquanto que o Assentamento Itaúna integrava o NT Planaltina com mais quatro assentamentos, conforme mostra o quadro 2 desta dissertação. Este saiu do RAJ logo após o Virgilândia.

Ambos os assentamentos tiveram presença marcante no RAJ, mas foi o Assentamento Itaúna que chamou a atenção. Considerou-se importante entender quais foram os motivos da desistência e a liberação das vagas para jovens de outros assentamentos. A opção pelo Itaúna deixou o NT Nordeste Goiano fora da pesquisa.

Primeiramente, foram feitas leituras dos materiais produzidos a respeito do RAJ para construir o instrumento da pesquisa de campo, como relatórios, artigos, pesquisa de perfil, projetos de intervenção, vídeos e poesias para se construir uma visão geral sobre o RAJ. Buscava-se perceber nuances desse processo formativo que tivessem relação com o que se considera como contribuição à constituição do sujeito político, antes mesmo de ir a campo.

Esse exercício de leituras e análises possibilitou construir, a partir do olhar dos(as) jovens, uma visão empírica sobre como se deu a participação deles(as) nas atividades do RAJ, a descrição do percurso formativo e também a caracterização dos territórios de atuação. Assim como uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, periódicos, dissertações e teses a respeito da juventude, sobretudo, a juventude do campo, em diversas áreas das ciências sociais.

A pré-seleção desse material foi feita a partir de buscas na internet por meio de palavras-chave, como: jovens, juventudes, juventude rural, sujeitos, sujeito político, formação, educação do campo, agricultura familiar, desenvolvimento rural. Depois de lidos e

classificados, os materiais foram organizados em arquivos auxiliares para a pesquisa de campo e elaboração da dissertação.

Em relação ao percurso formativo, foi possível perceber a intencionalidade e identificar, de antemão, a pedagogia utilizada, articulações entre a diversidade de temas, interação entre os tempos e os espaços formativos.

Tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental auxiliaram a elaboração de um roteiro estruturado a partir de quatro blocos temáticos:

- a) trajetória e visão sobre os territórios — entender como os(as) jovens percebiam suas trajetórias de vida, como se percebiam nos espaços territoriais e como se viam neles;
- b) movimentos sociais — perceber se houve mudanças de compreensão e de participação nos movimentos sociais em função do envolvimento com o RAJ;
- c) motivos da participação no RAJ — entender o que motivou tal participação e como avaliam a participação;
- d) repercussões — identificar quais influências o RAJ exerceu no cotidiano da vida dos(as) jovens.

Essa primeira aproximação categórica, orientou uma pré-análise do material produzido pelas entrevistas, considerando as trajetórias dos(as) jovens antes, durante e após o RAJ; a relação com os movimentos sociais antes e depois do RAJ; os motivos e como se deu a participação; e as influências do RAJ na vida dos(as) jovens.

Para tanto, visando responder o objetivo da pesquisa, analisar: como a formação do RAJ contribuiu para a constituição do sujeito político foi preciso considerar, no roteiro de pesquisa, a percepção dos(as) jovens sobre suas histórias de vida; os territórios onde vivem; o percurso formativo; os motivos da participação; a influência do RAJ no cotidiano da vida e nas relações com os movimentos sociais e com os espaços organizativos existentes nos territórios, antes, durante e após a participação no projeto.

O passo seguinte foi analisar os dados, buscando responder ao problema da pesquisa: quais contribuições do percurso formativo do RAJ para a constituição dos(as) jovens como sujeitos políticos? O roteiro da pesquisa de campo, além de buscar entender as trajetórias de vida desses(as) jovens, com observância de aspectos dos campos pessoal e coletivo, buscou desvelar como se veem nos territórios onde vivem, as relações com os movimentos sociais e as repercussões ou efeitos do RAJ na vida dos(as) jovens.

Com base nesses elementos, foi possível perceber características do processo do formativo que embasa o que se considera como contribuições à constituição do sujeito político.

Por entender jovem como uma categoria construída socialmente, partiu-se do pressuposto que a constituição do sujeito político é resultado da interação social, porquanto as falas desses jovens expressam os produtos da interação social, produtora de sentidos à percepção da realidade (AGUIAR, 2015).

Para situar quais foram os conceitos utilizados para analisar a contribuição do RAJ à constituição do sujeito político, aponta-se, no quadro 3, as principais categorias que este trabalho de pesquisa toma como referência.

Quadro 3 – Matriz Analítica

CATEGORIAS			
Sujeito político	Formação	Juventudes	Movimentos sociais
<ul style="list-style-type: none"> - O que participa de um projeto social e reconhece sua historicidade (ARROYO, 2012; FREIRE, 2002). - O que se forja da práxis do sujeito coletivo (SADER, 1988). - O sujeito-em-processo, constituído da experiência como agente dela (BRAH, 2011; THOMPSON, 1992); - O que se posiciona diante da organização do espaço de atuação com suas pautas próprias (CASTRO, 2009). - O que se reconhece, objetiva e subjetivamente, como membro de uma classe, de uma 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquela que acontece em reciprocidade dialética com os desafios históricos (MÉSZÁROS, 2008; ARROYO, 2012; CALDART, 2004). - A que acontece nos espaços escolares e não escolares comprometidas com o combate à exploração e à exclusão (CALDART, 2004). - A que explicita uma intencionalidade libertadora (FREIRE, 1987). - A que se realiza em reciprocidade histórica entre o ser e o pensar baseada nas lutas da classe trabalhadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Categoria construída historicamente nas lutas pela autoafirmação do segmento jovem como sujeito de direito (CASTRO, 2009). - Compreendida em sua heterogeneidade e relacionada no contexto histórico e social no qual é vinculado (NOVAES, 2006). - Entendida como na pluralidade — são tantas juventudes quanto são as classes sociais, a etnia, a religião, o gênero, o mundo urbano ou rural e os tempos (CASSAB, 2001). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural (GOHN, 2011). - Como espaço educativo e matriz geradora de saberes de caráter político-social (CALDART, 2004; GOHN, 2011). - Caráter educativo, organizativo e formulador de estratégias para enfrentamento do oponente (GOHN, 2012). - Sujeitos coletivos que se opõem à lógica da dominação (TOURAINÉ, 1994). - Fenômenos heterogêneos com significados, formas de ação e modos de organização diferenciados (MELUCCI, 2001).

etnia, parte de um gênero e se constitui na relação com outros sujeitos (GOHN, 2015).	(CALDART, 2004; FREIRE, 1987). - A que se utiliza do diálogo de saberes na construção do conhecimento (CALDART, 2004).		
---	---	--	--

Fonte: elaboração da autora, 2018.

Isso posto, vale salientar que, para efeito desta pesquisa, a constituição do sujeito político é interseccionada pelo que se define como sujeito social, sujeito de direito e sujeito coletivo, conforme referenciado anteriormente. Essa intersecção não pode ser entendida como ordenamento hierárquico ou classificatório. Mas, sim, originária, sobretudo, das relações que acontecem no interior das lutas pelo reconhecimento dos(as) jovens como sujeitos perante a sociedade e a si próprios. Lutas que também reconhecem as diferenças de classe, gênero, geração, etnia e espaços de moradia — urbanos e rurais —, questionando a naturalização das desigualdades (NOVAES, 2006).

2.7 Jovens interlocutores e interlocutoras da pesquisa

A opção metodológica de utilizar codinomes fazendo referências às situações e localizações dos territórios de vida de jovens acampados(as), assentados(as) da reforma agrária e jovens quilombolas Kalunga se deu com o intuito de situar o lugar de fala, deixando revelar as diferenças existentes entre elas.

Durante o trabalho de campo alguns nomes previstos foram substituídos por outros indicados pelos próprios jovens até se chegar a definição que se segue.

Quadro 4 – Jovens que contribuíram com pesquisa

Área de atuação RAJ	Movimento Social	100 %	50% (em média)	Jovens	Comunidade/ Localidade	Núcleo Territorial – NT
Acampamento	MST	X		Jovem acampado	8 de Março	NT Planaltina/DF
	MST		X (MF)	Jovem acampada	Rosely Nunes	
Assentamento	MST	X		Jovem assentado	Pequeno Willian	
	Sindicato		X (D)	Jovem assentada	Itaúna	NT Planaltina/GO

	MMC	X		Jovem assentada		NT DF Sul
	MMC	X		Jovem assentada	PA Buritis	
Quilombo Kalunga	Epotecampo	X		Jovem quilombola	Vão de Almas	NT Kalunga
			X (MF)	Jovem quilombola	Cavalcante	

Fonte: elaboração da autora, 2018.

Uma vez que boa parte desses jovens estava iniciando o curso de Licenciatura em Educação do Campo na FUP, definiu-se esse local com o ponto de encontro para a realização das entrevistas.³⁴ As três primeiras entrevistas foram realizadas no dia 8 de agosto de 2018.

O jovem acampado do 8 de Março (Planaltina/DF) veio para Brasília motivado pelo sonho de continuar com os estudos. Ele nasceu no município de Correntes, que fica no estado do Piauí, região Nordeste do Brasil. Ele contou que começou a trabalhar no roçado desde cedo para ajudar o pai que possuía um pequeno pedaço de terra que recebeu de herança do avô. Tinha que conciliar o tempo de estudo com o da roça. Em Brasília, viveu com parentes, mas foi no acampamento onde vive atualmente que se sentiu de fato morando em Brasília. Lembrou que quando foi acampar não sabia nada sobre reforma agrária. Para ele o que importava era ter um canto para viver com liberdade. Demorou um tempo pra entender o que aquele espaço significava para o coletivo de pessoas, que, junto com ele, ocupou a terra. Destacou que, apesar de viver no acampamento já há um tempo, não conseguiu ser enxergado como uma liderança do MST e que, a partir do RAJ, passou a ser visto e até a assumir maiores responsabilidades com o movimento. Lembrou que, depois do RAJ, foi indicado para fazer outros cursos de formação, inclusive, na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Esse jovem foi um dos que participou integralmente das atividades do RAJ e fez parte das equipes de comunicação e audiovisual, onde contribuiu com registros e produção de materiais de divulgação das ações do RAJ.

A jovem quilombola da cidade de Cavalcante/GO se autodefiniu como jovem quilombola. É a mais velha de uma família com três filhos. Nasceu na Comunidade Kalunga Vão de Almas, de onde se mudou, com seus pais, para uma fazenda próxima à cidade de Cavalcante, quando tinha três anos de idade. O motivo de ter deixado sua comunidade de origem foram os estudos. Contou que, como seus pais queriam que as

³⁴ Antes mesmo de marcar o dia das entrevistas, já havia feito algumas conversas com esses(as) por telefone sobre o interesse de ouvi-los sobre a experiência deles(as) no RAJ. Estes manifestaram interesse em colaborar e recordaram de momentos que consideraram interessantes.

filhas estudassem, e não existia escola nas redondezas da Comunidade Vão de Almas, resolveram deixar tudo para trás e mudar-se para uma fazenda próxima da cidade de Cavalcante, onde trabalhavam e levavam os filhos para a escola. Atualmente, moram na cidade e cultivam hortaliças.

Essa jovem quilombola participa de um grupo de teatro que discute as consequências da mineração e integra o Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM).³⁵ Ela foi uma das jovens que ingressaram no RAJ nos últimos seis meses. Contou que, nesse período, estava cursando História em uma universidade de Goiás, mas, quando entrou no RAJ e conheceu a Faculdade UnB Planaltina, resolveu trancar o curso de História e fazer o vestibular para o curso de Licenciatura em Educação do Campo da FUP, onde estuda atualmente.

A jovem assentada do Itaúna (Planaltina/GO), nasceu em Unaí/MG, mas veio morar em Itaúna quando este ainda estava se tornando assentamento. Ela contou que foi criada somente pela mãe, pois quando ainda criança seu pai as deixou. Essa jovem participa de um grupo de teatro e compreende sua participação como uma maneira de ajudar as pessoas do assentamento a entenderem os perigos do agrotóxico, muito utilizado pelas grandes empresas do agronegócio instaladas nas proximidades do assentamento. Ela foi uma das jovens que desistiu de participar do RAJ. Saiu na metade do percurso formativo, juntamente com todos(as) os(as) de jovens do Assentamento Itaúna. Relatou que a sua saída e dos(as) demais jovens foi motivada pela falta de tempo para se dedicar às atividades do RAJ, pois quase todos(as) jovens foram contratados por uma empresa que havia se instalado recentemente nas proximidades do assentamento. O trabalho absorvia todo tempo deles(as). Agora, essa jovem está vivendo na cidade de Planaltina/DF e está cursando Licenciatura em Educação do Campo, na FUP, mas espera logo voltar para o assentamento e continuar com o trabalho de conscientização através do teatro.

As três entrevistas seguintes foram realizadas no dia 5 de setembro de 2018 e envolveu jovens de acampamentos e assentamentos.

A jovem acampada do Rosely Nunes (Planaltina/DF) reside no acampamento há mais de um ano. Tem um filho de 12 anos e cuida da mãe, que sofre de uma “deficiência mental”. Antes de morar no acampamento, vivia em casa de familiares com a mãe e com o filho, mas lembrou de que não se sentia bem, pois vivia com pouca liberdade para assumir

³⁵ É um movimento que pretende popularizar as decisões sobre a mineração no Brasil, cujas lutas começaram em 2012, no estado do Pará, em função da expansão da atividade mineradora, sobretudo, no enfrentamento ao Projeto Grande Carajás da empresa Vale. Disponível em: <<http://mamnacional.org.br>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

responsabilidades com a própria vida. Comentou que, quando decidiu ir morar no acampamento com sua mãe e o filho, encontrou cuidados e afetos que a encorajaram a seguir adiante. Relatou que foi no acampamento onde passou a enxergar as coisas de forma diferente e a se sentir importante e respeitada. Essa jovem reconhece as limitações que tem para participar de atividades com as do RAJ, em função do tempo que precisa para se dedicar aos cuidados com sua mãe. Falou do sonho em continuar com os estudos e lembrou com tristeza o fato de não ter conseguido passar no vestibular da FUP para o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Dias depois da entrevista, ligou emocionada, contando que havia sido chamada para fazer a matrícula na segunda chamada do curso.

Essa jovem ingressou no RAJ nos últimos três meses, mas considera que se dedicou às atividades, mesmo tendo que se dividir entre os cuidados com a mãe, o filho e as tarefas coletivas que desempenhava no acampamento. Esta jovem reconhece que sua vida melhorou muito depois que resolveu encarar os desafios da vida de acampada. Considera que está vivendo melhor no acampamento do que no lugar que vivia anteriormente. Sente-se liberta vivendo no acampamento.

O jovem assentado do Pequeno Willian (Planaltina/DF) é o filho mais velho de uma família de quatro irmãos. Contou, emocionado, como se sentiu no dia em que seus pais decidiram se somar a um grupo de trabalhadores para ocupar uma terra. Nessa época, vivia em um bairro da periferia de Sobradinho/DF e ouvia muito os pais dizerem que tinham medo de perder os filhos para as drogas. Relatou que, quando moravam em Sobradinho e saíam para brincar, muitas vezes era apontado por pessoas da rua como o favelado e sentia-se machucado com isso. Ele se considera de uma família muito religiosa e se sente aliviado pelos rumos que sua vida tomou. Atualmente, dedica-se aos estudos e aos cuidados com a produção de alimentos junto com seus pais e irmãos. Ele tinha recebido recentemente a notícia de que havia passado no vestibular para o curso de Licenciatura em Educação do Campo da FUP e demonstrava ansiedade com a ideia de fazer um curso universitário. Falou algumas vezes durante a entrevista que sonhava em ser professor. Este jovem participou integralmente do RAJ e engajou-se na produção de materiais audiovisuais.

A jovem assentada do Buritis (Luziânia/GO), antes de morar no assentamento, vivia na cidade de Luziânia. Sua mãe trocou uma casa em que viviam na cidade por um lote no assentamento, e, quando chegaram, este já estava com a estrutura concluída. Essa jovem

contou que ganhou vida nova morando no assentamento, pois não gostava da vida que levava em Luziânia. Lembrou que, quando chegaram ao assentamento, havia muitos encontros, cursos, reuniões, mas que, agora, está meio parado. Inclusive, a escola do assentamento foi fechada já há uns anos, e a juventude que deseja continuar estudando precisa se deslocar para Samambaia/DF (cidade mais próxima do assentamento). Segundo essa jovem, esse fato influenciou a organização dos(as) jovens do assentamento, pois não conseguem se reunir e raramente se veem. Essa jovem concluiu o ensino médio, sonha em continuar com os estudos e a fazer algo parecido com o que viveu no RAJ. Disse que sonha em ser educadora. Atualmente, ela trabalha na cidade do Guará/DF, onde passa toda a semana, retornando ao assentamento somente nos finais de semana. Ela foi a única jovem entrevistada que não tinha feito o vestibular. Contou que a prioridade dela no momento é o trabalho, pois com a renda que a familiar consegue no assentamento não tem dado para sobreviver.

No dia 17 de setembro de 2018, foram feitas as últimas entrevistas. A jovem quilombola da Comunidade Vão de Almas é de família de sete irmãos. Ela conta que teve que deixar sua terra de origem muito cedo, com os pais, para viver numa fazenda localizada nos arredores da cidade de Cavalcante/GO, porque na comunidade não havia escola para estudarem. Foi lá que cursou do ensino fundamental ao ensino médio. Viveu na cidade de Cavalcante até recentemente, mas agora está voltando a viver na Comunidade Vão de Almas. Essa jovem engravidou e teve o filho durante o RAJ. Disse que, em função da gravidez, precisou de muito esforço para não desistir do RAJ. Mas considerou que, apesar das dificuldades, conseguiu aproveitar bem as atividades. O sonho dela é viver na Comunidade Vão de Almas e poder criar o filho em condições melhores do que a de seus pais. Atualmente, está cursando o Ledoc na FUP e considera que os momentos de estudos feitos durante as atividades do RAJ contribuíram para que ela conseguisse ser aprovada no vestibular.

A jovem assentado do Vereda Dois (Padre Bernardo/GO) vive nesta localidade há 11 anos. Antes de morar no assentamento, ela vivia em Brazlândia/DF. Sua família adquiriu o lote trocando-o por uma casa na cidade. Contou que, quando chegaram lá, já era um assentamento consolidado. Mas mesmo assim, convive com o dilema da falta de escola. Essa jovem integra o MMC. O assentamento é cercado por fazendas de produção de soja e é, nessas fazendas, que boa parte das pessoas trabalha. Ela se considera uma jovem que busca superar os desafios através das lutas coletivas, pois, segundo ela, aposta na força que tem a organização dos trabalhadores e trabalhadoras.

O registro dessas trajetórias ajuda a compreender o contexto e as situações desses jovens em cada território de vida. São características singulares que dizem respeito à condição em que se encontram, mas também comunicam dilemas comuns de jovens residentes no campo, como, por exemplo, a ausência de escolas próximas aos locais onde vivem e a relação com o tempo trabalho-estudo. Dilemas que muitas vezes comprometem o convívio social, comunitário e familiar e a permanência no campo.

Estes(as) jovens foram receptivos à ideia de contribuir com a pesquisa e colocaram-se prontamente à disposição. Sempre expressavam o quanto gostariam que o RAJ fosse reeditado, para que outros jovens tivessem a oportunidade de participar. Também manifestavam o desejo do RAJ inspirar outras experiências formativas e entendiam que, em certa medida, estavam contribuindo para essa possibilidade.

Antes de começar a entrevista, falava-se primeiramente do que havia motivado a realizar a pesquisa, uma maneira de tornar o diálogo o mais espontâneo possível. Começava-se pelas trajetórias de vida, onde cada jovem expressava o que compreendia ser importante. Como o tema da pesquisa é a constituição do sujeito político, compreendeu-se importante acessar informação o mais detalhada possível sobre as trajetórias pessoal e coletiva desses(as) jovens, como se estivessem “deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, p. 54).

Este capítulo apontou a perspectiva de formação e de sujeito político para analisar a contribuição do RAJ à constituição do sujeito político. *Formação*, na perspectiva que este trabalho de pesquisa aborda, é compreendida como processo educativo que se realiza nos espaços escolares e não escolares contextualizada a partir das lutas da classe trabalhadora, da valorização dos saberes — popular e acadêmico — e da construção coletiva de conhecimentos como princípios educativos. Uma formação crítica com perspectiva transformadora e emancipadora voltada a contribuir com a constituição de sujeitos políticos comprometidos com a construção de uma nova sociedade baseada na superação da exclusão, no respeito às diferenças e na superação da opressão e das desigualdades de classe, raça e gênero.

Articulado a essa perspectiva, fez-se a opção de trilhar um caminho conceitual e metodológico de valorização das vozes das juventudes sobre a experiência formativa vivida, com atenção às trajetórias de vida e às repercussões no cotidiano dos(as) jovens e nos espaços organizativos nos quais convivem.

CAPÍTULO III

3 RESIDÊNCIA AGRÁRIA JOVEM E O SUJEITO POLÍTICO EM CONSTRUÇÃO

Como expresso no início da introdução desta dissertação, a formação do RAJ denominada “Educação do Campo e Juventude Rural: matrizes formativas, associativas, cooperativas, artístico-cultural e da comunicação do campo” desencadeou um conjunto de atividades formativas, organizadas em ciclos formativos — História e Memória e Políticas Públicas e Juventude Rural.

Seu conjunto e atividades intencionou promover interações favoráveis à troca de experiência, tendo como princípio a construção coletiva de conhecimentos, considerando a interação entre seus sujeitos e os contextos em que estes estão inseridos. Como também estimular o diálogo de fazeres e saberes articulados aos espaços organizativos, no qual se entendia que as questões que diziam respeito às juventudes do campo fossem discutidas e encaminhadas. A formação do RAJ esteve intimamente ligada à concepção e à prática da Educação Popular e da Educação do Campo, uma vez que tomou como referencial a própria condição de vida da juventude do campo, suas lutas, seus dilemas, desafios e sonhos.

Neste capítulo, analisam-se os dados da pesquisa com o intuito de entender quais as contribuições do RAJ e como elas permitiram a constituição do sujeito político com base em sua articulação temático-pedagógico-metodológica, assim como nas repercussões dessa prática formativa na vida dos(as) jovens, a partir do que as diferentes vozes evocam e do que o seu fazer acena.

Para tanto, recorre-se a momentos, acontecimentos, expressões e relações que indicam mudanças à participação dessa juventude nos territórios onde vivem. Consideram-se as trajetórias de vida dos(as) jovens interlocutores(as) na pesquisa, expressas no capítulo II desta dissertação, por entender que essas trajetórias guardam indicações relevantes, que concorrem à constituição do sujeito político. Busca-se, neste capítulo, mostrar como essa prática formativa contribuiu com a constituição do sujeito político.

3.1 Contexto: o ambiente em que o RAJ se realizou

Conforme descrito no percurso formativo do RAJ, a defesa da terra e do território como um direito de reprodução da vida norteou o processo formativo, especialmente

quando se propôs tratar do contexto em que vivem os(as) jovens. Nele, evidenciou-se que o desenvolvimento cognitivo atua também no desenvolvimento dos valores e da política. Discutiu-se que não se muda uma realidade de opressão, subordinação e exploração sem compreender qual é o lugar que se ocupa em uma sociedade “cindida em classes sociais antagonizadas pela relação de conflito estabelecida da relação capital-trabalho” (MOLINA, 2017, p. 601), que tem, nos dias de hoje, tornado a população cada vez mais excluída do acesso a bens materiais e culturais. Ajudar os sujeitos a compreenderem esse lugar é próprio de ações educativas que se pretendem contribuir com a consciência crítica dos sujeitos da ação sobre si e sobre o contexto em que tal ação acontece.

As juventudes, que são várias e diversas, entendidas como sujeito político, têm cada vez mais participado das decisões que lhes dizem respeito. Sua busca por autonomia vem abrindo espaços junto aos movimentos sociais e ampliando sua participação (CASTRO *et al.*, 2017).

Por isso mesmo, merece considerar que esse processo formativo reforçou a ideia de que é nas lutas coletivas que se alcançam as conquistas de espaços e políticas e que, estas, por sua vez, podem reforçar a superação das desigualdades sociais.

A conquista de espaços e políticas, dedicados às discussões e elaborações de políticas e programas voltados às juventudes, são expressões dessas lutas que, nas duas últimas décadas, viabilizaram um fazer e um pensar, com as juventudes e não para elas, e que estão em “perigo”.

Portanto, aprender com o antes e criar o novo são tarefas urgentes — estar na história e saber disso. É preciso dar voz aos sujeitos jovens representativos da diversidade sociocultural, invisibilizados nessa sociedade cindida em classes. Como salienta Freire (2018, p. 141), o “pensar do povo não pode ser feito sem o povo, mas com ele[ela], como sujeito de seu pensar”. Fazer com, e não para o sujeito, precisa estar no horizonte das lutas, pois este é um princípio da matriz educativa transformadora.

Nesse sentido, foi no bojo das lutas pelo seu reconhecimento que as juventudes, ao tempo em que se afirmavam como sujeitos de direitos, disputavam um modelo de desenvolvimento rural que reconhecesse suas especificidades. Um desenvolvimento justo, inclusivo e sustentável, social e ambientalmente, em contraposição ao modelo capitalista centrado na concentração de riqueza, na exploração da força de trabalho e na expulsão dos trabalhadores(as) do campo para as cidades (CASTRO *et al.*, 2017). Compreende-se que o desenvolvimento rural está em permanente disputa no entorno da

construção de seus significados, meios e mecanismos para sua concretização (SOARES, 2009).

Nesse sentido, as lutas da classe trabalhadora em torno das disputas do modelo de desenvolvimento foram refletidas ao longo do percurso formativo do RAJ, para mostrar que a criminalização dos movimentos sociais, bem como os ataques aos direitos, são faces de uma mesma disputa. É importante lembrar que a crise política que se instalou no Brasil³⁶ com o golpe jurídico, midiático e parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do poder, em 2016, ampliada em função do processo eleitoral recente, têm agravado, ainda mais, os ataques aos direitos e a criminalização dos movimentos sociais, especialmente do campo.

Tal agravamento segue produzindo retrocessos incalculáveis à classe trabalhadora, em função, sobretudo, dos desmontes das políticas públicas e seus espaços de concertação, conquistados nas últimas décadas Castro (2017), dentre os quais se encontram as políticas voltadas às juventudes do campo.

Mas também pelo avanço do conservadorismo e pela negação das políticas públicas que se propunham reconhecer direitos e corrigir desigualdades sociais. Nega-se, segundo (FREITAS, 2018, p. 28), quaisquer “perspectivas de humanização ou transformação social [...] daí seu caráter reacionário e conservador”.

Ademais, as frequentes discussões que vêm ocorrendo nos espaços da academia e dos movimentos sociais acerca da situação agravada pelo golpe têm mostrado que, em pouco mais de dois anos, os governos que sucederam ao golpe mudaram finalidades das políticas públicas (de inclusão social e afirmação de direitos para assistencialistas e punitivas), esvaziaram e destituíram políticas e espaços propulsores de uma sociedade minimamente justa.

Com essa mudança, fica evidente que a vida no campo se tornará ainda mais complexa. Se a juventude do campo convivia com dificuldades de acesso às políticas públicas, especialmente, de educação, como mostram as falas dos(as) jovens interlocutores(as) da pesquisa, agora, deparam-se com a total falta delas. A educação neste contexto “é vista como um ‘serviço’ que se adquire e não mais como um direito [...]” (FREITAS, 2018, p. 29).

³⁶ “A crise política que se abateu sobre o Brasil foi justificada em nome do combate à corrupção e, por meio da insistente repetição dos diversos meios de comunicação, induziu a população a acreditar que foi o PT que, ao chegar ao governo, instalou uma verdadeira quadrilha empenhada na apropriação privada dos fundos públicos. Mas a verdade é bem outra. O erro do PT foi, ao assumir o governo, não ter tentado desmontar o esquema que já existia e do qual se serviam todos os partidos que chegavam ao poder” (SAVIANI, p. 1. 2018).

Frente ao contexto, o que se avizinha em relação à educação são políticas voltadas, exclusivamente, à geração de competências da matriz formadora neoliberal, ou seja, formação de mão de obra para o mercado de trabalho capitalista. Não se percebe qualquer possibilidade de incentivo a iniciativas que não estejam vinculadas à valorização da relação de exploração do trabalho pelo capital.

Foi comprometendo-se em explicitar as disputas e as contradições do modelo de desenvolvimento da sociedade que se orientou os debates nas atividades de formação do RAJ. Afirmou-se que as conquistas são resultados das disputas que a classe trabalhadora enfrenta para ter acesso às políticas a serviços e que a Educação do Campo é fruto dessas conquistas (ROCHA, 2013).

Nessa perspectiva, não se pode entender a juventude do campo sem considerar as condições que corroboram para que continuem vivendo no campo. As discussões que o RAJ proporcionou, articulando conhecimentos a respeito da conquista da terra e do território como premissas educativas articuladas às políticas públicas de desenvolvimento, especialmente de Educação do Campo, pretendeu contribuir com essa perspectiva. Não se pode imaginar a juventude vivendo no campo, onde não tenha sequer acesso à educação escolar.

Quando se analisou as trajetórias dos(as) jovens envolvidos no RAJ, percebeu-se, nela, a evidência do binômio terra e educação definindo o rumo de suas vidas. Ora tirando-lhes da terra em função da ausência de escola, ora lutando pela terra para oportunizar o acesso à escola.

Mas, conforme este trabalho mostra, essa tem sido uma realidade de muitos(as) jovens do campo, inclusive, dos(as) que participaram do RAJ. Os(As) jovens interlocutores(as) da pesquisa deixam a entender que, embora reconhecendo que o ensino que encontram nessas escolas é descontextualizado da realidade em que vivem, reconhecem que o acesso à Educação do Campo é fundamentais para que os(as) jovens continuem vivendo no campo com qualidade de vida, como pode ser visto no depoimento da jovem do Assentamento Vereda Dois em entrevista concedida no dia 17 setembro de 2018.

E então isso me ajudou muito e ajudou também a comunidade entender que o jovem tem um lugar no campo sim. Que não é só o seu filho terminar o ensino médio e ir embora pra cidade. A escola que temos não ajuda a gente porque discute coisas que estão fora de nossa realidade. Aí os pais acabam incentivando o filho é ir embora pra cidade. Perguntam o que é que o jovem vai fazer aqui no campo? Nossa turma discutia sobre isso quando a gente estava construindo os projetos de intervenção. Foi interessante isso. Por causa de uma atividade do RAJ a gente acabava tratando de muitos outros assuntos. Os problemas do assentamento, o que fazer pra buscar

oportunidade pros jovens do assentamento. Eu acho que nossa tarefa é ajudar escola a discutir coisas que tenha haver com nossa vida no campo. Estou vendo um interesse maior nos jovens em ficar no campo depois de concluírem os estudos.

Essa fala mostra que, se por um lado, a conquista da terra é a certeza de se ter um lugar seguro para viver, por outro, a ausência de escolas nesses territórios de vida cria impedimentos à dinâmica da vida na terra, como também revelou as trajetórias dos(as) jovens participantes do RAJ. Ou seja, “o mesmo modelo de desenvolvimento que produz os sem-terra também os exclui de outros direitos sociais, entre eles o de ter acesso à escola” (CALDART, 2004, p. 227).

Ressalta o quanto a discussão da terra está intimamente vinculada à discussão de uma educação que reconheça os sujeitos do campo em suas especificidades, necessidades e perspectivas. Vê-se, portanto, que terra e educação para estes(as) jovens são vistas como condições objetivas e subjetivas, pois estão intimamente relacionadas às condições de reprodução da vida e constituem-se, igualmente, em lutas importantes para se conquistar qualidade de vida no campo.

3.2 Juventudes, organizações e movimentos sociais que participaram do RAJ

Como expresso anteriormente, o processo histórico de construção da categoria social *juventudes* revelou a existência de um sujeito jovem que se articula, participa das lutas e da vida política e autoafirma-se perante a sociedade, os movimentos sociais e os espaços institucionais do Estado. Por essa razão, fez-se, no início do capítulo I desta dissertação, uma discussão a respeito dessa construção, a partir do que os autores(as) trazem sobre essas lutas e seus sujeitos. Nela, mostrou-se que Castro (2009), Cassab (2001) e Novaes (2006) consideram que a categoria *juventudes* é entendida como a que está em permanente construção e considerada em suas variações, historicidade, contexto e representações específicas.

Para estabelecer o diálogo sobre as juventudes, os movimentos sociais e as organizações que participaram do RAJ, faz-se necessário situar de antemão quem são esses(as) jovens, que movimentos sociais e organizações são essas e quais foram as razões que motivaram tanto os(as) jovens quanto esses movimentos a construírem um processo formativo como o que se viveu no RAJ. Também entender como os(as) jovens percebem o

seu território de vida e como veem sua participação nesses movimentos. Analisar se esses(as) jovens estão ou não engajados em movimentos sociais também é uma chave de leitura importante para se compreender a constituição do sujeito político e as razões que levaram o MST, a Contag, o MMC e a Epotecampo a pautarem essa formação específica.

É importante ressaltar que, embora o vínculo com a terra seja um laço comum aos(as) jovens participantes do RAJ, a pesquisa mostrou que estes(as) convivem com situações diversas, que muitas vezes comprometem sua continuidade no campo como mostra as trajetórias de vida expressas no capítulo II desta dissertação. Estas situações quase sempre estão relacionadas à falta de acesso à educação e às condições de produção nos territórios de vida. Entre essas situações, estava a de jovens que se deslocavam para as cidades onde trabalhavam como domésticas (uma realidade comum encontrada entre as jovens mulheres) e outras se submetendo a excessivas jornadas de trabalho em fábricas instaladas nos arredores dos territórios onde vivem. Jovens que passaram a morar nas cidades em casa de familiares e retornavam aos seus territórios de vida somente nos finais de semana. Jovens mães solteiras que se dividiam entre os estudos e os cuidados dos filhos, pois viam no RAJ uma oportunidade para voltar a estudar. Jovens que deixaram seus territórios de vida para trabalhar na cidade, buscando ter condições de continuar com os estudos. Jovens que trabalhavam na terra e criavam diferentes formas de tirar da terra o sustento que precisava para sobreviver. Jovens que participavam de movimentos sociais e compreendiam sua importância nas lutas pela conquista da terra. Jovens que, mesmo vivendo em espaços que foram resultados das lutas dos momentos sociais do campo, não conheciam esses movimentos e nem tampouco a história de lutas que deu origem aos espaços onde vivem.

Como se vê, são tantas as situações quanto são as buscas pela superação das condições de exclusão e desigualdades a que se encontram submetidos(as). No entanto, em meio a essa diversidade de situações, estes(as) jovens, quando perguntados como era sua vida antes de depois que passaram a viver naquele território, diziam que a vida melhorou. Ou seja, mesmo convivendo em situação de exclusão e abandono, reconheciam que estão em situação melhor do que a que viviam antes da conquista da terra.

Isso significa que, embora a conquista da terra como território de reprodução da vida, ainda não ofereça as condições que os(as) jovens precisam para sobreviver da terra e terem qualidade de vida no campo, a saída para quem vive nas periferias das cidades é a conquista da terra e das condições de se viver dela. Mesmo tendo que, em alguns casos, deixarem seus

territórios de vida em função do trabalho ou dos estudos como expressaram as jovens assentadas de Buritis e Itaúna.

Vale salientar que esses são dilemas próprios dessa geração de jovens que sabe que continuar com os estudos, quase sempre, significa trocar o campo pela cidade. A jovem do Assentamento Buritis, por exemplo, trabalha na cidade e retorna ao assentamento, onde considera ser o seu chão verdadeiro, somente nos finais de semana.

Esses(as) jovens compreendem a importância da conquista da terra. Sentem-se comprometidos com as lutas do campo, por isso, desejam continuar vivendo com suas famílias na terra conquistada.

Como salientado anteriormente, uma das pretensões do RAJ era fortalecer a participação dos(as) jovens nos movimentos sociais do campo e nos espaços organizativos existentes nos territórios onde vivem e dar visibilidades às pautas específicas da juventude. Notou-se, porém, que alguns jovens, inclusive, os que eram ligados a movimentos sociais como o MST, conheciam pouco esse movimento e este, por sua vez, tinha baixa relação com esses(as) jovens. Essa mesma realidade também pôde ser notada com jovens ligados aos demais movimentos e também à Epotecampo.

A jovem quilombola da Comunidade Vão de Almas, em entrevista concedida no dia 17 de setembro 2018, contou que ter participado do RAJ fortaleceu o pertencimento ao seu território de vida. Ela se referiu ao RAJ como um processo formativo que favoreceu a troca de distintas experiências. A jovem se referia, especialmente, às lutas que o MST faz para conquistar terra e lembrou o quanto isso ajudou a reconhecer o valor que tem a terra. Lamentou o fato de muitos quilombolas deixarem suas para morar nas cidades. Essa jovem voltou a morar na Comunidade Vão de Almas quando estava no RAJ, conforme depoimento que se segue.

Conhecer as formas de luta do MST que eu nem sabia que existia e ter conhecido um acampamento que eu também não conhecia foi bem legal. Uma troca de experiência que me levou a pensar bem sobre o que eu achava bom e ruim. Muitas das vezes eu pensava que lá para nós era muito ruim, mas que nada. Hoje eu vejo que são realidades diferentes. Imagina lá a gente já tem a terra e tem muita gente que ainda está lutando pra ter um pedaço de terra. Vê só que coisa complicada! Isso aí me chamou bastante a atenção. Me chamou mais atenção ainda a fato da gente ter a terra e estar deixando pra lá, largando a terra pra morar na cidade. Fiquei apreensiva com isso. Fiquei pensando sobre isso. Agora voltei pra minha terra. Estou feliz por ter voltado. Eu digo agora por meu povo que é aqui que eu quero criar meu filho Emanuel.

Essa jovem também contou das conversas que teve com as jovens do MMC. Disse que essas conversas a ajudaram a entender a luta do MST para conquistar a terra e a pensar porque tem tanta gente dando a vida por um pedaço de terra, e fez referência ao movimento inverso que sua família fez ao deixar a Comunidade Vão de Almas para morar na cidade de Cavalcante/GO.

O que a fala dessa jovem quilombola expressa dialoga com a ideia de Gohn (2011) quando afirma que o aprendizado não se limita ao conhecimento sistematizado previamente, mas inclui também o que se gera da experiência vivida, em diálogo com certas situações-problema. Mas também pode se relacionar com a perspectiva de movimentos sociais como espaços educativos a qual Caldart (2004) se refere. As relações construídas através da experiência do RAJ permitiu que esses(as) jovens compreendessem que existem diferenças entre eles(as) e prestassem atenção à dimensão educativa que a dinâmica social oferece em cada lugar e em cada momento histórico.

A fala da jovem quilombola mostrou que, mesmo que ambos os(as) jovens estivessem falando de território de vida comum (que é o campo), viviam singularidades que não podiam ser desconsideradas. Afinal, *juventudes*, compreendidas em seu sentido múltiplo como define Novaes (2006), vivem *juventudes* desiguais, que só podem ser entendidas sem se considerar sua heterogeneidade. Jovens de assentamentos e acampamentos convivem com formas de organização e dilemas resultantes das lutas que se diferenciavam do que essa jovem quilombola estava acostumada a lidar no seu cotidiano.

Quando se analisa a fala dessa jovem a partir do referencial teórico que se recorre neste trabalho, para entender de que maneira a formação do RAJ contribuiu para a constituição de sujeito político, fica evidente que a articulação temático-pedagógico-metodológica do RAJ possibilitou essa contribuição. Como também o modo como o percurso formativo foi realizado favoreceu distintos momentos, nos quais os territórios de vida desses(as) jovens evidenciassem a dimensão educativa, assim como suas organizações e movimentos. A característica singular que trouxeram como jovens acampados, assentados e de comunidades rurais e quilombolas Kalunga criou ambiente propício à troca de experiência favorecendo tal evidência.

O jovem do Acampamento 8 de Março, em entrevista realizada no dia 8 de agosto de 2018, quando perguntado se o RAJ influenciou a participação dele no movimento, disse o seguinte:

Eu sempre participei do MST desde que cheguei ao acampamento, mas agora estou mais atuante. O RAJ agregou mais qualidade na minha participação. Estou na vice-presidência da associação do acampamento, e esse ano eu também estou contribuindo na direção regional do MST na parte de comunicação por causa do que aprendi nas oficinas audiovisuais. O RAJ foi transformador pra mim. Me ajudou a entrar na Ledoc e realizar o meu sonho de frequentar uma universidade. Eu já fui fazer outro curso no Espírito Santo, de Pedagogia Socialista. Agora, estou fazendo o curso Realidade Brasileira. Esse ano a gente quer levar oficinas sobre audiovisual para outras comunidades. Estou muito feliz aqui! O que eu via distante da minha vida, hoje está acontecendo.

A fala desse jovem mostra que ter participado do RAJ ajudou-o a ocupar espaços nas organizações do território onde vive e nos movimentos sociais. Evidenciou também que a perspectiva de continuidade do processo formativo aportou mais qualidade às lutas dos movimentos. Também oportunizou aos(as) jovens a ocuparem outros espaços e ainda a ingressarem em cursos universitários e em outros processos formativos.

As falas aqui expressas, assim como as que aportaram por ocasião da construção do livro³⁷ que estão construindo (já mencionado neste trabalho), mostram que o RAJ despertou nos(as) jovens um olhar crítico sobre a realidade em que vivem, reforçando as bandeiras de lutas pela terra e pela Educação do Campo como também a se comprometerem com as lutas gerais da classe trabalhadora.

3.3 A formação do RAJ e o fazer dialógico

Mostrou-se anteriormente que os espaços e políticas voltadas às juventudes do campo são resultados das lutas e conquistas dos movimentos sociais, a exemplo do RAJ, que envolveu diferentes parceiros. Uma formação fundamentada nas lutas da classe trabalhadora que se utilizou do diálogo de fazeres e saberes como prática político-pedagógica que problematiza, continuamente, as situações em que vivem os sujeitos da ação, mediada pelos contextos em que se dão essas situações (FREIRE, 1983). Sua articulação temático-pedagógico-metodológica favoreceu a organicidade do processo formativo com a dinâmica dos espaços territoriais onde vivem os sujeitos, fundamentada na alternância de tempos e espaços (*tempo escola e tempo comunidade*).

³⁷ Trata-se de um livro que está sendo construído com os(as) jovens do RAJ. Ele trará, como título, *Residência Agrária Jovem – história e memória da juventude do campo: trajetórias de luta pela terra*, para contar, a partir do que trazem os(as) jovens, como foi a experiência formativa do RAJ no contexto da luta pela terra.

Por isso, favoreceu um agir coletivo comprometido com as lutas e com as mudanças no cotidiano da vida dos(as) jovens nos sentidos material e simbólico, como pode ser percebido nesse trecho da entrevista da jovem do Assentamento Itaúna (Planaltina/GO), concedida no dia 8 de agosto de 2018.

O que achei mais relevante foram os encontros itinerantes. A gente foi conhecer cada realidade, visitar os locais, conversar com as pessoas. Essa coletividade fortalece a gente. Conhecer pessoalmente cada realidade, dialogar com os jovens foi bem significativo. Também para gente sentir que estamos juntos, que não estamos sós na luta. Porque fica só na fala a gente fica se perguntando, sim, mas como isso acontece? Aonde isso acontece? E também nesses encontros a gente compreendia melhor as coisas, se entendiam mais, não sei ao certo, mas era diferente.

Figura 6 – Grupos de estudos – Encontro Itinerante – De 28 de outubro a 2 de novembro de 2015



Fonte: Arquivo RAJ

Como se vê, essa jovem se refere aos encontros itinerantes como uma das atividades que combinava vivências em sala de aula com visitas de campo. Nessa fala, ela se referia ao encontro que ocorreu em Cavalcante/GO. Percebe-se, em sua fala, uma dimensão importante que esse processo formativo propôs estudar que foi o contexto e a realidade dos sujeitos do campo. O sentido dessa intencionalidade educativa e o que ela favoreceu se mostra presente, quando expressa que algo diferente aconteceu com o grupo no momento em que se experimentou um jeito diferente de aprender e ensinar.

Essa perspectiva apontada por esta jovem dialoga com Mészáros (2008), quando afirma que a formação se dá em reciprocidade dialética com o contexto histórico, comprometida com a dimensão libertadora forjada nas lutas da classe trabalhadora. Para essa

jovem, conhecer cada realidade, visitar os locais e conversar com as pessoas criou no grupo uma coletividade diferente da que conviviam nos momentos de aulas convencionais.

Estimulada a falar um pouco mais sobre isso, ela disse que não saberia dizer o que efetivamente acontecia, mas que percebia o grupo mudado quando estava nos encontros itinerantes. Para ela, era como se o grupo se construísse em um novo grupo. Mas ouvindo uma jovem do Acampamento Rosely Nunes, em entrevista realizada no dia 5 de setembro de 2018, foi possível entender um pouco mais o que a jovem do Assentamento Itaúna queria dizer. Segue um trecho de sua fala.

Mas o que mais gostei foi quando todos os jovens foram conhecer o acampamento e eu pude falar com propriedade do lugar onde eu vivo. Quando eles chegaram lá, eu pude falar sobre o mercadinho, o postinho, como funciona, sobre a nossa guarita, a nossa área de produção coletiva que é a nossa horta. Expliquei como funciona a venda e o consumo da horta. E aí eu pude perceber que todos estavam me olhando com os olhos brilhando. Eu me senti tão importante! Pensei! Eu sei falar bem do que conheço, então significa que posso conhecer mais coisas e também falar bem delas. Isso me fez abrir a mente para as discussões.

Essa fala remete ao que Silva (2009) nomeia de “pedagogia da convivência” para se referir ao convívio que a formação estimula entre as pessoas e a interação efetiva entre elas e o contexto em que vivem. Os encontros itinerantes, os quais as falas se reportam, propunham à troca de experiências sobre como esses(as) jovens se organizavam para enfrentar os desafios do cotidiano e de suas lutas, e foram as atividades mais destacadas pelos(as) jovens interlocutores da pesquisa.

Ambas as falas se referiam a distintos encontros itinerantes. A jovem do Assentamento Itaúna se referia ao encontro que aconteceu na Casa Kalunga, de 28 de outubro a 2 de novembro de 2015, em Cavalcante/GO, enquanto que a jovem do Acampamento Rosely Nunes, ao encontro realizado nos dias 9 e 10 de dezembro de 2016, no Acampamento 8 de Março e no centro histórico de Planaltina/DF. No entanto, referiam-se ao que existiu de comum nos dois encontros: o espaço e a forma com que esses encontros aconteceram. Ou seja, para elas, o espaço onde essas atividades se realizaram foi mais do que um espaço geográfico encontrado para realizar uma determinada atividade, ele se constituiu num espaço educativo facilitador da aprendizagem (CALDART, 2004).

Aqueles(as) jovens se sentiram valorizadas nessa posição de troca e reciprocidade de saberes e se perceberam sujeitos de um saber e de uma capacidade de aprender e ensinar, uns com os(as) outros(as). Para Silva (2009), quando as pessoas aprendem a ser humanas na

partilha de conhecimentos, de sentimentos e ações com outros seres humanos elas estão exercitando a pedagogia da construção de coletividades.

Esses(as) jovens evidenciam que a maneira como os encontros itinerantes foram organizados anunciou um outro jeito de aprender, diferente da que vinham experimentando anteriormente. Aprender lendo e atribuindo sentido aos fazeres do cotidiano, ou seja, aprendendo com seus próprios territórios de vida.

Essa forma de fazer, dedicando tempo às conversas entre os participantes da atividade, “abria mais a mente para as discussões”, como salientou a jovem do Assentamento Itaúna ou, como se referiu o jovem acampado do 8 de Março, esse jeito de fazer “juntou mais a gente”. Um jeito de fazer que estimulasse o fazer-se sujeito político como agente da experiência, segundo a perspectiva de Thompson (1992), um fazer forjado no sujeito coletivo desde sua própria prática como acentua (SADER, 1988).

Nessa perspectiva, a contribuição do RAJ à constituição do sujeito político pode ser lida a partir da dialogicidade, compreendida como a essência da educação, portanto, um fenômeno que se manifesta do diálogo de saberes e impulsiona o pensamento crítico problematizador sobre a condição humana no mundo (FREIRE, 1987). Ou seja, como um princípio educativo alinhado à matriz pedagógica transformadora, compreendida por Freire (1993) como a que os sujeitos políticos, ao vivenciarem o processo formativo, se percebem aprendendo e ensinando uns com os(as) outros(as), interseccionados por vivências criativas de construção coletiva de conhecimentos.

Em diálogo com o que trazem esses autores e o que os jovens expressaram, pode-se dizer que o percurso formativo do RAJ se orientou pela Educação Popular e pela Educação do Campo, compreendidas como teoria e prática que toma a realidade social dos sujeitos como princípio educativo (PALUDO, 2013).

Como afirma Mészáros (2008), trata-se de uma educação vinculada às lutas, não sendo possível circunscrever em si, nem tampouco se desconectar do contexto de reprodução da vida em que seus sujeitos estão imersos.

Essa afirmação a respeito da formação se mostra na fala da jovem do Assentamento Vereda Dois, concedida no dia 17 de setembro de 2018, quando esta se referiu à percepção que teve do RAJ ao participar do Seminário Mobilizador, realizado nos dias 8 e 9 de junho de 2015. Ela conta que,

Quando teve o encontro mobilizador, eu já me acalmei porque eu vi que era uma coisa que ia ser direcionada realmente aos jovens do campo. Quando o grupo me apontou pra apresentar o trabalho e eu morrendo de vergonha, tremendo toda, mas consegui apresentar, eu pensei! Eu vou entrar de cabeça porque aqui vai ser uma oportunidade para eu aprender e também compartilhar o que eu sei. Eu falei, não acredito que agora eu vou entrar numa área que eu gosto! Porque eu sempre gostei muito de estudar o que era a reforma agrária pelo fato da minha mãe também já ser presidente da associação do assentamento onde a gente mora. Ela me estimulava a participar, mas eu não me interessava muito. Agora eu entendi o que realmente vai o ser RAJ. Aqui vou poder aprender e aprender a passar a diante o que eu aprendi.

Essa jovem logo percebeu que se tratava de uma formação que continha, no seu fazer, uma perspectiva de construção coletiva articulada ao saber popular (saber do povo) com o saber sistematizado (SILVA, 2009). Um princípio educativo da matriz pedagógica transformadora que se fez prática no processo formativo do RAJ.

Na mesma entrevista, quando perguntada sobre quais momentos do RAJ ela considerava significativo, essa jovem se referiu à pesquisa História e Memória, que fizeram nos respectivos territórios de vida. Atribuiu a ela, pelo menos, duas significações: a primeira foi a de ter favorecido o diálogo entre jovens e os moradores do Assentamento Vereda Dois; a segunda foi ter se dado conta, durante a realização da pesquisa, que o desejo de ir embora para a cidade tinha a ver com a total falta de conhecimento a respeito da história de lutas desse assentamento.

A partir do RAJ eu pude aprender a me expressar melhor e a entender a minha história e a história do assentamento onde vivo. O porquê que estou no campo e não na cidade. Porque a gente mora no campo, mas tem aquele desejo de quando crescer ir embora pra cidade. Mas a convivência no RAJ ajudou a questionar isso em mim. Conhecer a história do assentamento, onde vivo há mais de sete anos despertou esse questionamento. Porque quero ir embora? Qual é meu papel no assentamento? Quando eu conversava com as pessoas que moravam a mais tempo no assentamento eu ficava muito inquieta. Toda essa luta que tiveram pra ter o que temos hoje e eu querendo deixar tudo isso pra traz? Pensava! Então ter feito a pesquisa sobre história e memória ajudou a mudar o meu pensamento. Fui ouvindo várias histórias sobre como foi a ocupação, quem ajudou, por onde tudo começou. De onde vieram aquelas pessoas abriu meu olhar sobre o campo. Antes disso eu nunca tinha conversado com aquelas pessoas dessa forma sobre esse assunto. Não tinha curiosidade.

A jovem atribui a saída dos(as) jovens do campo à falta de informações a respeito das lutas pela conquista da terra. Relaciona isso ao fato de as escolas não considerarem essas lutas

como um conteúdo possível de ser estudado nas escolas. Ela relatou que ter conhecido a história de lutas do assentamento, bem como a trajetórias de vida das pessoas que se engajaram nessa luta, foi decisivo para mudar sua visão sobre o sentido de se viver em um assentamento. Ela lembra que, mesmo convivendo com sua mãe que é uma pessoa engajada no MMC, nunca tinha tido a curiosidade de conhecer a fundo a história do assentamento. “Eu não sabia que aquelas pessoas tinham enfrentado tanto sofrimento e vindo de tão distante a procura da realização do sonho de ter um canto pra viver e produzir”, enfatizou a jovem.

O que essa jovem trouxe aponta é que a articulação temático-pedagógico-metodológica vivenciada através dos ciclos formativos do RAJ também dialoga com a concepção educativa formulada por Mészáros (2008), na qual afirma que os seres humanos, na busca constante de entender o mundo, suas contradições e conflitos,³⁸ agem no sentido de superação das “condições materiais e imateriais”³⁹ de reprodução da vida.

Essa mesma jovem ressalta essa compreensão quando lembra que essa atividade também proporcionou o fortalecimento dos laços de pertencimento ao assentamento onde vive.

Um momento que foi muito importante foi o de conhecer a história do meu lugar. Esse momento constava de entrevista com o pessoal que vivia há mais tempo na comunidade. Esse momento me trouxe mais para perto da comunidade e isso fez com que eu me inserisse mais dentro da minha comunidade e se interessasse a conhecer os indivíduos que moram na comunidade e de ter noção do quanto é importante você ter um pedaço de terra pra viver. Percebi que a terra nos faz ser uma coletividade. As lutas em defesa de nossa terra fortalecem os laços de pertencimento.

Pode-se, portanto, considerar que a aproximação do percurso formativo com o território de vida desses(as) jovens foi importante para que estes(as) se percebessem como sujeitos político. Sujeito que reconhece sua historicidade, que se posiciona diante da organização a que participa, fazendo comunicar suas pautas próprias. O que Caldart (2004) nomeia de “pedagogia da história”, que significa uma maneira de se cultivar a memória e de compreender a história.

³⁸ Por conflitualidade, se entende um processo de disputa que se dá entre classes sociais, grupos sociais ou instituições (FERNANDES, 2008).

³⁹ Condições imateriais pertencem ao mundo das ideias, das intencionalidades, que coordena e organiza o mundo das coisas e dos objetos: o mundo material, ambos contingentes de relações de poder (FERNANDES, 2015).

A jovem quilombola de Cavalcante⁴⁰ lembra bem como essa atividade foi importante. Ela conta que fazer essa pesquisa ajudou a definir como ela se vê hoje. A conversa com as pessoas mais idosas guiadas por perguntas-chave a fez ir fundo em sua origem. Lembra também a importância de os(as) jovens se reconhecerem como seres históricos e como seres inconclusos, assim como eram lidos nos textos que estudaram durante as atividades do RAJ. Uma aprendizagem que, segunda ela, levará para toda a vida.

A seguir, um trecho de sua entrevista realizada no dia 8 de agosto de 2018.

O RAJ ajudou a reconhecer minha origem. Foi bem importante ter trabalhado com a pesquisa história e memória. Despertou para que me reconhecesse como um ser histórico, assim como os textos que estudamos no RAJ, trazia pra gente. E por isso também somos inconclusos. Passei a ter consciência disso. Eu tenho consciência que eu tenho que lutar para o que der e vier. Sonho em continuar a envolver jovens com outras atividades. Percebo que este projeto precisa ter continuidade para oportunizar outros que outros jovens também passem por uma formação dessas. Queria poder contribuir com isso. Esse é um compromisso que me senti assumindo com o RAJ.

Para a jovem quilombola da Comunidade Vão de Almas, fazer essa atividade ajudou a conhecer mais o lugar onde vive e recorda: “muitas das vezes a gente está ali e do nosso lado tem tanta gente que com condições de nos ensinar e a gente nem sabe. Não conhece por falta de incentivo pra gente conhecer nossas raízes, nossas tradições”.

Percebe-se, nessas falas, uma relação com o que Saviani (1983, p. 68) considera como “a difusão de conteúdos vivos e atualizados”. Estes podem ser entendidos como o que se aprende desde a prática e com a prática, convertendo-se num instrumento a serviço da construção de uma sociedade igualitária, entendida em termos reais e não apenas formais.

Como expressou o jovem do Assentamento Vereda Dois, a atividade a trouxe mais para dentro da comunidade e fez com que percebesse a importância de se ter um pedaço de terra, fruto da luta. Remete à noção de educação como prática da liberdade e no que ela se diferencia da educação bancária que tem em seu pressuposto educar para a submissão à realidade imposta pelo capitalismo. Ou seja, enquanto essa última se fundamenta na abstração do educando [educanda], solto e desligado do mundo, a outra forja um sujeito consciente e engajado nas lutas pela construção de um novo mundo (FREIRE, 1967). Educação como prática da liberdade produz sujeitos, artífices se si mesmos, compreendendo diferentes níveis e âmbitos da realidade social.

⁴⁰ A pesquisa História e Memória foi realizada no segundo semestre de 2015 e, neste período, essa jovem participava “informalmente” do RAJ, um termo que ela mesma utilizou para se referir aos dois momentos em que esteve vinculada ao RAJ. Um na condição de convidada do NT e outro como matriculada no RAJ.

O jovem do Acampamento 8 de março, em entrevista realizada no dia 8 de agosto de 2018, se referiu à percepção sobre si e sobre a atuação do RAJ.

Eu achava que vivia em uma realidade distinta dos outros, mas pude ver, durante o encontro itinerante que nossos problemas eram comuns. Isso acabou nos tornando mais unidos e cuidados uns com os outros. Nas atividades havia muitas conversas sobre como a gente enfrentava os desafios e isso foi me ajudando e perder a timidez. As atividades audiovisuais, por exemplo, foram decisivas no meu crescimento, pois eu tinha que me expor e me desafiar a produzir coisas. Hoje me sinto seguro para falar em público, dar entrevistas, escrever e agregou qualidade da minha participação no MST, que antes era muito tímida. Estou fazendo valer o que aprendi nas oficinas sobre audiovisual que fiz no RAJ. Planejo levar para outras comunidades, o que aprendi sobre audiovisual.

Esse jovem aponta as repercussões no RAJ no seu fazer afirmando que o mesmo fortaleceu a visão de coletividade para enfrentar os desafios e refere-se ao fazer coletivo como os momentos em que perdeu a timidez e desafiou-se a falar em público e produzir coisas sobre o RAJ. O que viveu no RAJ o fez se sentir seguro para se posicionar, dar entrevista e até escrever. Mas também se tornou visível no seu próprio território, pois passou a assumir mais responsabilidades com o movimento, especialmente na parte de comunicação.

O jovem do Assentamento Pequeno Willian também se referiu às atividades audiovisuais. Este, quando perguntado o que destacaria do percurso formativo RAJ, contou que foi nesses momentos que se sentiu mais à vontade e envolvido. Nelas, aprendeu a construir roteiros, fazer entrevistas e editar vídeos.

Para a jovem do Assentamento Buritis tanto as atividades audiovisuais quanto as de teatro formaram momentos em que se “despertava para os problemas do nosso cotidiano” e para aprender desde a prática, conforme expressa esse trecho da entrevista concedida no dia 5 de setembro de 2018.

O que achei de mais importante foram o teatro e o audiovisual. O teatro despertava para os problemas do nosso cotidiano como acampado. E o audiovisual ensinava na prática. Eu não sabia nem pegar em uma câmera. A gente se apropriou dessas coisas. Aprender foi uma troca, um aprendendo com o outro.

Figura 7 – Oficinas de Teatro -15 de Agosto – Assentamento Gabriela Monteiro



Fonte: Arquivo RAJ

De acordo com o que expressam esses(as) jovens, pode-se dizer que a dimensão da problematização mediada pelo contexto foi fundamental no RAJ, pois evidenciou que, quanto mais um processo formativo for capaz de avançar na problematização dos contextos em que esses processos se dão, “mais os sujeitos penetram na essência do objeto problematizado, tornando-se capazes de “des-velar” sua essência, aprofundando-se assim sua consciência nascente” (GARCIA, 2002, p. 38).

Nesse sentido, a dimensão do fortalecimento da participação da juventude nos movimentos sociais, conforme previa o objetivo do RAJ, o qual consta na introdução desta dissertação, foi atendido. As atividades audiovisuais foram momentos de construção de materiais de divulgação do RAJ a partir do que os(as) jovens consideravam importante. Eram eles(as) que construía roteiros, imagens, entrevistas e planejavam como iam publicizar, ou seja, tomavam as decisões sobre o que produzir e o que divulgar. Havia uma apropriação tanto das ferramentas quanto dos conteúdos veiculados. Também nas atividades de teatro eram eles(as) quem definiam o tema a ser encenado e participavam espontaneamente das cenas, que eram posteriormente refletidas a partir do que elas problematizavam a respeito do cotidiano da vida deles(as).

Percebeu-se que esse conjunto de temas consistiu em aproximar o processo formativo da realidade da juventude do campo, envolver organizações e movimentos sociais que atuam nos NTs e estimular que estes, por sua vez, se voltem mais às questões que dizem respeito à juventude do campo. Razão pela qual as discussões sobre lutas e resistências, como marco

epistemológico da formação do RAJ, se mostraram presentes nos projetos de intervenção,⁴¹ elaborados pelos(as) jovens, como ações de continuidade junto aos territórios onde vivem.

Tais projetos circunscrevem os compromissos desses(as) jovens com os problemas que seus territórios de vida enfrentam e indicam o comprometimento com a continuidade do processo formativo, propondo-se incidir sobre alguns desafios identificados nos quase dois anos em que estiveram envolvidos com a formação do RAJ. Os projetos, construídos ao longo do processo formativo, geraram momentos de diálogos entre os(as) jovens e foram sendo aprimorados até chegarem ao que foi apresentado no III Conexão Jovem (última atividade do RAJ), conforme descrito no capítulo II desta dissertação.

Os(as) jovens do NT Kalunga retomaram o grupo de teatro Quebrando Correntes, para desenvolver ações artístico-culturais de cunho político, social e ambiental, junto à escola e à comunidade Kalunga, com o objetivo de resgatar aspectos da cultura local e promover o engajamento da juventude nas lutas desse território.

Do NT DF Sul construiu um projeto chamado Promovendo Agroecologia, no qual se comprometeram com o reflorestamento de algumas áreas e a debater com moradores os perigos da queimada e a importância do cuidado com o meio ambiente, alertando para os perigos do uso do agrotóxico pelo agronegócio, localizado em áreas vizinhas ao assentamento.

Já os(as) jovens do NT Planaltina criaram um espaço chamado Cine Club, para oportunizar o acesso à informação e promover o encontro de jovens. Também se propuseram a ingressar no trabalho coletivo da horta comunitária agroecológica do Acampamento Rosely Nunes.

Esses projetos definidos e elaborados pelos(as) jovens se vincularam à dinâmica social, organizativa e produtiva dos respectivos territórios de vida e com as lutas que os movimentos sociais do campo desenvolvem, no sentido de superar os desafios que enfrentam no cotidiano da vida e da luta.

Para a jovem do Assentamento Vereda Dois, a construção do projeto de intervenção foi uma experiência interessante, pois colocou a juventude em contato direto com os problemas do assentamento. Nas reuniões da associação, quando a juventude chegava, os mais velhos ficavam sem acreditar e perguntavam o que estava acontecendo, lembra a jovem.

⁴¹ Fez parte do processo formativo a construção de projetos de intervenção como ação de continuidade do percurso formativo junto aos territórios onde vivem os jovens. Ao final das atividades do RAJ, os(as) jovens apresentaram seus projetos elaborados de acordo com a realidade de cada um dos NTs.

Ela considera que o fato de ter tido a ideia do projeto de intervenção deu mais abertura para a juventude conversar com os mais velhos sobre os problemas do assentamento e apresentar as ideias que estavam planejando no RAJ.

Considera-se, portanto, que a formação do RAJ construiu um processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se do diálogo de fazeres e saberes, como uma prática balizadora da construção coletiva de conhecimentos a partir das discussões sobre a importância de se viver no campo com qualidade de vida. A formação do RAJ foi inspirada na pedagogia emancipadora Freire (1987). Uma pedagogia que acredita na construção de igualdades, respeitando as diferenças como valores essenciais dos seres humanos. Valores que se convertam em prática efetiva em quaisquer espaços de sociabilidade humana.

Pode-se dizer que a articulação temático-pedagógico-metodológica que se realizou em alternância foi fundamental para a articulação dos conteúdos vinculados aos contextos e realidades da juventude do campo. Essa modalidade pedagógica, conforme se vê expresso nas falas dos(as) jovens, se tornou prática efetiva ao longo dos dois anos de atividades de RAJ.

Nesse sentido, do ponto de vista epistemológico, pode-se dizer que o percurso formativo se consubstanciou no tripé campo, sujeitos e políticas públicas, integrados à concepção de Educação do Campo, propondo romper com a hegemonia produtivista do capital que explora o trabalho e escraviza o(a) trabalhador(a). Uma educação que combina, em sua concepção e prática, um conjunto de princípios, programas, espaços e conexões que incluem a diversidade de movimentos sociais do campo e de práticas educativas transformadoras (ROCHA, 2013).

Do ponto de vista metodológico, as falas dos(as) jovens interlocutores da pesquisa afirmam que, a forma como as atividades aconteceram, valeu-se do estímulo à coletividade como dimensão fundante da perspectiva formadora, uma vez que sua característica foi de projeção da atuação continuada nos espaços coletivos do território onde estes(as) jovens vivem. Dimensão esta percebida tanto nos momentos do *tempo comunidade* quanto do *tempo escola*, uma vez que, em ambos, se viu materializar a perspectiva de continuidade dessa estratégia formativa através dos projetos de intervenção (ação coletiva) nos territórios onde vivem os(as) jovens (ROCHA, 2018).

Do ponto de vista dos conteúdos, o percurso formativo do RAJ, com seu conjunto de temas, deu lugar às discussões sobre juventudes e questão agrária, durante seminário específico realizado nos dias 23 e 24 de abril 2016, enfatizando a importância das lutas em

defesa da terra e dos territórios de vida em contraposição ao avanço do agronegócio, a partir das histórias de lutas dos territórios onde vivem os(as) jovens. Deu lugar também a aprendizados sobre as políticas públicas de desenvolvimento, especialmente Educação do Campo, problematizando a escassez e as dificuldades de acesso e reafirmando sua importância para a construção de qualidade de vida no campo. A comunicação e a cultura foram abordadas como expressões de resistências e apropriação de ferramentas de comunicação como meio para a geração de opiniões em favor das lutas. Para isso, foi preciso atentar para a necessidade de “recriar simbolicamente esferas de sentido”, “recuperar renovadamente saberes populares” (BRANDÃO, 1996) e valorizar experiências coletivas, valores éticos, espirituais, simbólicos e afetivos nos territórios (SÁ, 2010).

3.4 Sujeito político em construção

Como salienta Castro (2009), um dos elementos que definem o sujeito político é a busca por visibilidade na sociedade, mas também nos movimentos em que participa, apresentando pautas específicas construídas pelos próprios jovens. Uma visibilidade comprometida com as questões que lhes afetam em suas especificidades. A fala da jovem do Assentamento Itaúna, durante a entrevista realizada no dia 8 de agosto de 2018, expressa bem este entendimento.

A gente não era ouvido no assentamento. Eu era parte desses jovens que questionava. Aí a gente criou o grupo “Consciência e Arte” e a gente começou a se comunicar por meio do teatro fazendo nossas denúncias sobre a realidade que o assentamento enfrentava, mas também mostrando que a gente queria ser ouvido e respeitado pelos adultos do assentamento. A gente mostrava isso nos lugares aonde a gente ia. Aí as pessoas passaram a nos levar a sério a nos ouvir e até chamavam para fazer intervenções. Daí veio o RAJ e a gente apostou que poderíamos expandir essa forma de se comunicar e também comunicar pros jovens de outros lugares os problemas que nós vivíamos em nosso assentamento. O RAJ acabou sendo uma oportunidade interessante para a gente que estava dentro desses movimentos, buscando se posicionar enquanto jovens que reivindicam direitos na sociedade.

Essa jovem mostra o engajamento dessa juventude com os problemas que enfrentam nos territórios de vida se utilizando da criatividade que o teatro pode oferecer. Mas também revela uma realidade muito presente no cotidiano das juventudes que é o fato de não serem ouvidos e valorizados nos espaços organizativos dos movimentos. Esses jovens reagiram,

utilizando-se de uma maneira educativa e lúdica para denunciar os problemas do assentamento, mas também para evocar a força que a juventude tinha para enfrentar essa realidade. Em outro trecho de sua fala, explicita “que só se muda a realidade de opressão, exploração e violência com atuação coletiva” como vivência efetiva, capaz de revelar um sujeito político que se constitui da experiência, como agente dela (THOMPSON, 1992). Para essa jovem, o teatro⁴² é um jeito eficaz de se viver uma experiência com forte expressão comunicativa, de denúncia e conscientização.

O que essa jovem traz remete à afirmação de Bourdieu (1983), quando associa “velhice e juventude” a relações hierárquicas que definem o lugar do adulto e do jovem na sociedade. Para esse autor, a hierarquização das relações de poder atribui às juventudes um lugar menor. Do mesmo modo, Castro (2009) lembra que jovens são subjugados em sua capacidade de ocupação de espaços políticos.

Na mesma entrevista, essa jovem se refere a como os processos coletivos foram mudando o seu jeito de se relacionar consigo mesma e com os outros.

A gente não se constrói sozinha, a gente só se constrói no coletivo e convivendo com opiniões diferentes da nossa. Hoje entendo isso, mas quando entrei no RAJ eu pensava diferente. Eu era muito jovem, eu era muito estourada. Não suportava participar de discussões que contrariavam o meu pensamento. Hoje entendo que pensar diferente não quer dizer ser inimigo um do outro. É um companheiro que mesmo a gente não entendendo por que ele pensa diferente da gente não pode ser visto como inimigo. Além disso, eu era apressada com tudo, mas não tinha argumentos pra defender minhas ideias. Ficava muito inquieta com isso. Muitas vezes pensava em dizer uma coisa, mas não conseguia encontrar as palavras. Elas não vinham. Aí outra pessoa acabava dizendo o que eu queria dizer. Isso me deixava inquieta. Hoje eu vejo que não tenho que aceitar tudo, mas devo reconhecer que somos e pensamos diferente e que ficar calada significa aceitar o que o outro impõe a gente.

Quando ela diz “A gente não se constrói sozinha [...]”, está afirmando uma dimensão importante do sujeito político que é estar engajado em projetos sociais, comprometidos com a construção de mudanças coletivas. Uma dimensão importante refletida no processo formativo do RAJ. Ao longo do percurso formativo, mostrou-se que as conquistas, inclusive, a própria existência do RAJ, são resultados das lutas que os movimentos sociais enfrentaram/enfrentam para construir políticas que deem conta de atender às necessidades e às especificidades do campo.

⁴² Foram realizadas pelos menos três oficinas de teatro em cada um dos NTs. Essas atividades problematizavam a realidade da vida nesses territórios e levantavam questões para a definição dos temas dos projetos de intervenção construídos pelos(as) jovens.

A busca pela construção de autonomia também se mostra na fala dessa jovem como uma variação importante de construção de identidades de juventudes (AQUINO, 2009).

Só é possível entender juventudes se reconhecer, no tempo e no espaço, sua especificidade, ou seja, se compreendê-la como uma categoria que está em permanente construção social e histórica (NOVAES, 2006)

Conforme mostra o percurso formativo do RAJ descrito no capítulo II desta dissertação, sua prática educativa se baseou numa teoria vinculada a uma multiplicidade de temas direcionados ao projeto de campo, cujos pilares se fundamentam na Educação do Campo, como matriz idealizadora de liberdades que se convertem em lutas contra a coisificação das relações assimétricas de poder e do sujeito (SILVA, 2009).

Se perceber como jovem foi muito importante, porque apesar de todas as dificuldades e críticas a gente conheceu a nossa história, passou por cima de tudo o que falaram e mostrou que realmente a gente estava indo estudar e fazer muita a diferença na comunidade. Falo isso porque a gente sofreu muitas críticas quando o RAJ começou. Tinha gente que dizia que a gente estava saindo pra namorar. Mas a gente mostrou que não eram bem assim. Que podemos trabalhar na terra e ajudar a comunidade, tanto aprendendo como ensinando. O que eu aprendi eu passei muito para a comunidade. A gente fez rodas de conversas com jovens e participou de reunião da associação. E então isso me ajudou a dizer pra comunidade o que estávamos fazendo no RAJ e a mostrar que o jovem tem um lugar no campo sim. Que não é só o seu filho terminar o ensino médio e ele ir embora pra cidade. Precisa perceber as oportunidades que o campo pode oferecer.

Esse depoimento da jovem do Assentamento Vereda Dois, concedido no dia 17 de setembro de 2018, aponta uma dimensão interessante sobre o lugar que os(as) jovens ocupam nos espaços coletivos e revela a importância de afirmarem a identidade de jovens, que, segundo Hall (2014, p. 110), são arquitetadas “no interior do jogo de poder” que se estabelece nas diferenças de posição e representação. Essa jovem define a maneira como os(as) jovens se percebem e se constituem em sua singularidade, pois para continuar no RAJ, foi preciso enfrentar posições contrárias existentes entre os moradores do território onde vive e construir enfrentamento e situações que direcionassem o olhar das pessoas para o que de fato elas estavam vivendo no RAJ.

Em relação às diferenças de gênero, é importante considerar dois aspectos interessantes. O primeiro diz respeito à subjugação que as jovens enfrentam quando assumem posição de destaque em espaços predominantemente masculinos. O segundo diz respeito ao lugar de subalternidade que tanto jovens homens quanto as jovens mulheres ocupam nas relações de poder, onde o(a) jovem é tido(a) como sem experiência e pouco levado(a) a sério pelos adultos (CASTRO, 2009).

Em outro trecho do depoimento, essa jovem se autodefine como uma jovem mulher camponesa, o que, na perspectiva de Novaes (2006), são identidades construídas na diversidade das lutas e relacionadas aos contextos histórico e social no qual o sujeito se vincula.

Agora eu me reconheço como uma jovem mulher camponesa e assim eu vou trabalhando com as outras mulheres também e me sinto feliz por ser respeitada e reconhecida como uma jovem militante da causa das mulheres. Todas me reconhecem e comentam que me viram desde pequenininha e agora estão na militância comigo. Dizem que se sentem orgulhosas disso.

Construções de identidades para Hall (2002) acontecem dentro, e não fora do discurso, sendo necessário considerar que sua originalidade advém de ambientes institucionais e, por que não dizer, do diálogo crítico, de estratégias e iniciativas específicas, como a que se vê expressa na fala dessa jovem.

Essa jovem, ao se autodefinir como uma jovem mulher camponesa, anuncia um lugar de fala⁴³ que reporta à perspectiva de sujeito político como o que “cria e transforma o mundo sendo sujeito de sua ação” (FREIRE, 2002, p. 38). Mas, para além do processo formativo, sua fala também convoca a considerar um aspecto fundamental da constituição do sujeito político, que é: entender o lugar que o sujeito político ocupa nos espaços coletivos ou “sujeito coletivo”, construídos pelas tramas das relações sociais (SADER, 1988).

Essa jovem participou do RAJ por indicação do MMC, um movimento social que atua com mulheres camponesas, no qual ela demonstrou ter participação ativa.

Nesse outro trecho, essa jovem se mostra conhecedora de como os espaços influenciam posições que podem limitar ou projetar o sujeito para enfrentar desafios.

Estar fazendo faculdade também me faz ser valorizada quando me posiciono enquanto militante, porque poucos acreditavam que uma jovem limitada de acesso a informação poderia entrar em uma universidade pública. E pra ser sincera nem eu mesma acreditava nisso. Hoje vejo que a gente se limita por acreditar pouco na gente. A escola tradicional limita a juventude para que ele não seja questionadora, um ser pensante pra crescer na vida. O RAJ chamou nossa atenção pra isso e nos desafiou a creditar em nós mesmo e na importância da luta pra conquistar os espaços que desejamos.

⁴³ O conceito de lugar de fala é utilizado por ativistas de movimentos feministas, negros ou LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros e homens trans) e confronta o conhecimento produzido pela epistemologia hegemônica. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/670/448>>. Acesso em: 16 fev. 2019. Leitura: **Teoria & Prática**, Campinas, v. 36, n. 72, p. 153-156, 2018.

Assim como ela, vários(as) dos(as) jovens que participaram do RAJ também entraram na universidade. Dos oito jovens que foram entrevistados(as), uma não tinha feito vestibular e sete tinham sido aprovados no vestibular da FUP. Alguns já cursando e outros recém-matriculados. Além desses(as) jovens, sabe-se que mais cinco deles(as) ingressaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo na FUP e mais três jovens estão estudando na universidade estadual de Goiás. Ou seja, dos 50 jovens que participaram do RAJ, 15 deles(as) ingressaram no ensino superior.

Os resultados da pesquisa mostram que o percurso formativo do RAJ, ao combinar no seu fazer a Educação Popular e a Educação do Campo, compreendidas como teoria e práticas educativas, articuladas por um mesmo direcionamento estratégico, político e pedagógico, contribuiu para a constituição do sujeito político.

As falas dos(as) jovens indicam mudanças atribuídas à participação do RAJ, assim como a compreensão quanto à importância do engajamento nos movimentos sociais, comprometendo-se com sua organização e com as pautas próprias das juventudes do campo. Quando fazem referência à ocupação de espaços no interior do movimento com pautas próprias e comprometidos(as) com as lutas desses movimentos, anunciam que a perspectiva projetada pelos movimentos que os demandaram foi acertada.

Recolocam-se fragmentos de falas para elucidar a percepção de sujeitos políticos demonstrados pelos(as) jovens. O jovem acampado do 8 de março revelou que, antes do RAJ, ele não era muito visto como liderança no acampamento e que, agora, o movimento o enxerga, acredita no que ele faz e envolve-o em atividades. A jovem Kalunga de Cavalcante/GO entende que foi no RAJ que passou a se reconhecer como um ser histórico, estudando os textos preparatórios para a pesquisa sobre História e Memória. A jovem assentada do Vereda Dois se referiu a essa pesquisa como a atividade que mudou a relação dos adultos com ela e assegurou que estes passaram a admirá-la por ter se interessado pela história das famílias que ocuparam a terra e organizaram o assentamento. Já a jovem Kalunga da Comunidade Vão de Almas considerou que o fato de ter conhecido a luta que o MST tem feito para conquistar a terra foi decisivo para que tomasse a decisão de voltar a viver na comunidade.

Mas também se ouviu falas de jovens apontando que a perspectiva de fortalecimento da participação deles(as) em organizações e movimentos sociais não correspondeu ao que se esperava. Embora todos(as) os(as) jovens fossem indicados pelas organizações e pelos movimentos sociais, alguns passaram a conhecer esses movimentos depois que ingressaram

no RAJ. Apesar disso, existiu um reforço no sentido do pertencimento ao território de vida e às organizações e aos movimentos sociais que atuam nesses territórios, muito favorecido pela maneira como as atividades foram realizadas.

A pesquisa mostrou que o fato das atividades terem sido realizadas em distintos espaços ajudou nas reflexões sobre os problemas do cotidiano, como dimensão importante para a construção do conhecimento gerado pela experiência vivida em diálogo com certas situações-problema (GOHN, 2011).

Mostrou também que a articulação temático-pedagógico-metodológica que estruturou a concepção formativa do RAJ foi decisiva para que a juventude tomasse consciência da realidade em que vive e mudasse sua forma de ver e de se relacionar com essa realidade, passando a agir sobre ela como um sujeito político.

A formação com as mudanças que ocorreram em variados aspectos na vida desses(as) jovens, mostrados por meio dos depoimentos, expressam uma formação capaz de produzir sujeitos artífices de si mesmo, mas que não se generaliza nas sociedades de hoje, marcadas por novas colonialidades do conhecimento e do ser.

Entende-se, portanto, que a dimensão da participação em movimentos sociais, assim como a compreensão de movimentos como espaços educativos, colaboraram para se afirmar que o RAJ contribuiu para a constituição dos(as) jovens como sujeitos políticos na perspectiva que este trabalho de pesquisa aborda. A pesquisa revelou que os movimentos acertaram quando decidiram se juntar aos(as) jovens do RAJ para contribuir com esse processo formativo, pois este se mostrou o caminho para fortalecer a organização da juventude junto aos movimentos e aos espaços organizativos dos territórios onde vivem.

O RAJ abriu espaços para que as juventudes constituíssem seus próprios espaços coletivos, organizassem suas lutas, fazendo expressar e ser reconhecidas em suas necessidades e especificidades.

Ademais, a perspectiva com que a formação foi realizada posicionou o lugar de fala das juventudes, que contribuiu tanto para afirmar identidades desses sujeitos políticos quanto para a conquista de espaço no interior dos movimentos. Quando esses(as) jovens expressam posições sobre as questões que lhes afetam e agem no sentido de modificá-las, como pôde ser visto nas várias falas dos(as) jovens, constituem-se em sujeitos de sua própria ação construída por meio das diferenças, e não fora delas (HALL, 2014).

Do mesmo modo, quando Castro (2009) afirma que os movimentos sociais do campo, atentos à problemática da juventude, passam a pautar, em suas jornadas de discussões, a

importância de se constituir, no interior dos movimentos, espaços próprios e abertos às discussões sobre as especificidades das juventudes, com atenção aos seus dilemas, desafios e sonhos, estão afirmando que a construção de identidades se dá por meio de iniciativas específicas.

Ademais, a pesquisa mostra que a formação do RAJ se valeu da dialogicidade como ato político do fazer educativo, fazendo com que esses(as) jovens se percebessem aprendendo e ensinando uns com os(as) outros(as). Um jeito de aprender valorizando a troca de fazeres e saberes, que se fez através de vivências criativas de construção coletiva de conhecimentos, como prática pedagógica e princípio educativo. Porquanto constitutiva de uma base conceitual cuja característica fundamental foi tecer uma abordagem crítica a todas as formas de desigualdades, opressão e exclusão resultantes da exploração promovida pelo capital.

A prática do RAJ promoveu um agir coletivo comprometido com as lutas da classe trabalhadora e com a mudança no cotidiano da vida, nos sentidos material e simbólico. Isso pôde ser visto a partir de abordagens, momentos, acontecimentos e posicionamentos apontados pelos(as) jovens interlocutores(as) da pesquisa como significativos no processo formativo do RAJ.

Assim, o sentido do pertencimento como ação de pertencer expressa nessas falas, quando os(as) jovens se referem ao que o RAJ significou na vida deles(as), indica uma práxis que buscou combinar leitura de contextos, pesquisa e teorização em reciprocidade com os desafios históricos desde a prática do fazer com e não para o sujeito, um princípio fundamental da matriz pedagógica transformadora (FREIRE, 2002).

Afirmou-se, nesta pesquisa, que não há uma essência anterior que define o sujeito político. Este se constitui da experiência interseccionado nas lutas pela sua autoafirmação e autorreconhecimento enquanto sujeito político, constituinte e constituído das lutas que o torna consciente de si e comprometido com a “construção de uma nova ordem social” (PALUDO, 2012, p. 282).

Nesse sentido, de acordo com o que se compreende por sujeito político conforme o referencial teórico delineado nesta dissertação e em diálogo com o que os(as) jovens interlocutores(as) da pesquisa apontaram, conclui-se que a formação do RAJ contribuiu para a constituição do sujeito político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa, analisou-se a contribuição da formação à constituição do sujeito político, tomando como campo de pesquisa a experiência do RAJ. Partiu-se do entendimento de que não existe uma única significação que define o sujeito político, pois este é constituído no conjunto de relações que não podem ser entendidas sem que seja considerado o contexto, a diversidade e os sentidos que o envolvem. Logo se percebeu que analisar a contribuição da formação à constituição do sujeito político significava enxergar o RAJ como uma estratégia formativa que conjugava outras dimensões para além do aspecto educativo em si, sobretudo, as articulações, as relações e os espaços organizativos que tal estratégia projetava influenciar.

Nesse sentido, optou-se por analisar articulação temático-pedagógico-metodológica e as repercussões que essa formação provocou na vida dos(as) jovens, buscando entendê-las a partir da relação destes(as) com os movimentos sociais e nos territórios onde vivem, bem como também as histórias de vida, por entender que estas influenciam o processo de constituição do sujeito político.

Com base nesse entendimento, estruturou-se a análise a partir de **três aspectos**. O **primeiro deles** foi a discussão a respeito da construção da categoria *juventudes*, um processo que visibilizou jovens como sujeitos de direitos perante a sociedade, os movimentos sociais e as instituições públicas. Começar examinando o que a literatura trazia sobre essa temática foi fundamental para entender as nuances do processo que levou tanto as juventudes do campo organizadas nos movimentos sociais a pautarem, nos anos 1990 e 2000, o conjunto de políticas e programas destinados às juventudes. Período em que o sujeito jovem é visibilizado tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nos movimentos sociais, e atribui-se essa visibilidade às lutas pelo reconhecimento dos(as) jovens como sujeitos de direitos sociais e políticos (CASTRO, 2009).

Ao recorrer ao processo histórico de constituição de jovens como sujeitos de direitos, mostrou-se que a constituição do sujeito político guarda relação com os processos em que as juventudes, na busca pela construção de visibilidades, se autodefinem como jovens do campo e, ao se definirem, disputam espaços na sociedade e no interior de suas organizações. Tais disputas são mediadas pelas necessidades de autoafirmação, mas também pelo desejo de verem suas demandas específicas reconhecidas e encaminhadas.

Enfatizou-se que não se pode compreender juventudes sem que seja considerada em sua heterogeneidade (categoria múltipla), construída, historicamente, no tempo e no espaço, a partir do contexto ao qual se vinculam e das relações estabelecidas socialmente.

Esta discussão situou como esse processo posicionou os(as) jovens em distintos espaços e articulações. Compreendeu-se que analisar a constituição do sujeito político implicava entender o sujeito social e o processo que o afirmou como sujeito de direito. Para tanto, as categorias jovens e juventudes são entendidas como construções sociais, pois o determinismo etário ou biológico não dá conta de entender as juventudes em seus contextos e posições de classe, gênero e raça, assim como lugar de moradia (NOVAES, 2006; CASTRO, 2009; CASSAB, 2001).

Foi no bojo dessa discussão que as pautas das juventudes se afirmaram perante a sociedade e os movimentos sociais e inseriu-se nos debates políticos pela construção de espaços institucionais e de interlocução de suas demandas específicas. Evidenciou-se, entretanto, que organizar as lutas no campo requer que essas lutas considerem as especificidades dos sujeitos, inclusive, nas formas de se relacionar com a terra, pois a dimensão educativa das lutas afirma o sujeito político.

O **segundo aspecto** foi posicionar de que formação se está falando, para situar o que se compreende por formação, e explicitar o conceito que sustentou a análise sobre o percurso formativo do RAJ. Foi preciso analisar atividades, momentos e acontecimentos lembrados pelos(as) jovens para entender intencionalidades, conteúdos e formas com que as atividades foram realizadas. Também foi preciso encontrar um modo de adentrar os ambientes lembrados pelos(as) jovens, como os que haviam de certa maneira lhes tocado. Afinal, era preciso definir, a partir do olhar desses(as) jovens, quais atividades do percurso formativo do RAJ iria requerer análise mais apurada para entender as relações dessas atividades com o que se acenava como repercussões dessa formação na vida deles(as).

A falas dos(as) jovens interlocutores(as) da pesquisa foram indicando quais eram os momentos e as atividades que iriam exigir maior atenção. Foi na articulação temático-pedagógico-metodológica com que a atividade foram realizadas que se percebeu elementos que favoreciam a constituição de sujeitos políticos, conforme advertido no referencial teórico.

Ao longo do trabalho, a perspectiva de constituição do sujeito político que se tomou como referência foi se evidenciando à medida que os(as) jovens foram expressando o que vivenciaram no RAJ.

Foi se evidenciando também que a intencionalidade do processo formativo, aqui entendida como um processo educativo que se dá em reciprocidade dialética com os desafios históricos (MÉSZÁROS, 2008), e de como suas atividades são realizadas tornam possível afirmar que há um despertar para as situações de exploração e exclusão que o sujeito da ação

está submetido. Uma dimensão considerada relevante quando se analisar a constituição do sujeito político.

Como afirma Caldart (2004), estudar os movimentos sociais como espaços educativos requer participar de um debate pedagógico articulado à dinâmica social que cada momento histórico coloca e perceber o conjunto de sentidos material e simbólico que as lutas dos movimentos expressam, o que indicou com que perspectiva formativa o trabalho de pesquisa seria analisado.

O **terceiro aspecto** foi analisar a relação dos movimentos sociais do campo com as juventudes, buscando evidenciar que as formas de atuação e organização das juventudes guardam singularidades de como esses sujeitos desejam desenvolver suas lutas, evidenciando que é necessário compreender essa singularidade para que sua organização se fortaleça. Estimular as pautas das juventudes na perspectiva do seu fortalecimento exige que estas sejam formuladas e encaminhadas em comum acordo com os sujeitos; e foi da relação motivada pelo contexto de embates políticos ocorridos, sobretudo, nos anos 1990 e 2000, que as pautas identitárias das juventudes se fortaleceram. Afinal, conforme assevera Melucci (2001, p. 105), “[...] ser jovem não é somente mais um destino, mas se transforma em escolha para mudar e para dirigir a existência”.

Foram dessas lutas que emergiram pautas identitárias fundamentadas na igualdade de direitos, que não podem ser explicadas somente pelo viés da relação produção-trabalho. Envolvem pautas, situações e posicionamentos manifestados no cotidiano da vida, que questionam as formas tradicionais de representação política.

A escuta minuciosa dos(as) jovens interlocutores(as) da pesquisa foi revelando que a constituição do sujeito político se insere nas relações de poder que se manifestam nas diferenças e representações do campo social, como pôde ser visto em alguns das falas dos(as) jovens, assim como no jogo de relações entre os seus sujeitos “produzido como um efeito (determinadas pelas e constitutivas das) relações de poder que permeiam o domínio social” (HALL, 2014, p. 120).

Ter partido do entendimento de que a formação se dá nos espaços em que os sujeitos buscam entender as condições de exclusão a que são submetidos e agem no sentido de superá-los foi fundamental para se perceber o que motivou jovens do campo, suas organizações e movimentos sociais a pautarem uma formação específica voltada às juventudes, bem como a articulação temático-pedagógico-metodológica que orientou sua prática educativa. Viu-se que tanto essa articulação quanto a maneira como esse processo se desenvolveu foi fundamental

para estabelecer o sentido de coletividade no sentido de construção de vínculos organizativos e formas de atuação.

Ao tomar a experiência do RAJ como o campo de pesquisa, precisou-se descrever, de forma minuciosa, como o percurso formativo foi realizado, observando suas conexões temáticas com o contexto e com as questões que diziam respeito às especificidades das juventudes. A descrição dos ciclos temáticos foi permeada por observações a respeito da abordagem, buscando mostrar sua relação com o que estes acenavam ter vivido durante o processo formativo, de tal modo que as falas desses(as) jovens foram revelando a intencionalidade do processo formativo.

A pesquisa revelou que, embora o vínculo com a terra fosse o lugar comum, esses(as) jovens convivem com situações singulares quando se refere à busca por condições mínimas de sobrevivência. Quando se ouvia jovens que conseguiam se manter articulados a uma organização ou movimento social, estes(as), mesmo tendo que recorrer às escolas nas cidades para continuar com os estudos, demonstravam ter algum engajamento com o que acontecia no território de vida e até se percebiam integrados(as) à vida social do território.

Ao mesmo tempo, quando se ouvia jovens que conviviam com a mesma realidade, mas estabeleciam relações mais próximas com organizações e movimentos, diziam não se sentir pouco integrados ao território. Ou seja, para alguns jovens, a realidade dos territórios (espaços onde boa parte das atividades do RAJ aconteciam) parecia não fazer parte de seus afetos. Foi possível perceber que as condições a que os(as) jovens estavam submetidos(as) influenciaram a maneira como se relacionaram com o RAJ.

Mesmo assim, os(as) jovens que participaram do RAJ, ainda que demonstrando frágil conhecimento sobre as razões que os(as) levaram a conviver com situações de exclusão, como também de frágil engajamento nas lutas sociais, estão em situações melhores do que muitos(as) jovens que se encontram à mercê da nova colonialidade deste tempo histórico. Cabe às pedagogias transformadoras o desafio de se reinventar, como já fez em outros momentos — principalmente, passando por reconceitualizações, a exemplo do que ocorreu no final do século XX, para dar conta dos desafios deste tempo histórico que ora atravessamos.

Na introdução desta dissertação, perguntava-se até que ponto um processo formativo como o que se constituiu no RAJ daria conta responder à perspectiva que se propôs, uma vez que se avaliavam seus conteúdos muito amplos e intensos para o perfil de jovens do ensino médio. No entanto, a pesquisa mostrou que, embora isso pudesse ocorrer, não comprometeu os resultados do ponto vista das aprendizagens.

Perguntava-se, também, se o fato de ter havido consideráveis substituições de jovens, em função de desistências motivadas por variados fatores, não teria comprometido o processo de ensino-aprendizagem. Ou, ainda, se os(as) jovens que entraram no meio do processo teriam conseguido entender a intencionalidade do processo formativo. As falas apontaram que essas substituições não afetaram os resultados do RAJ. Não se perceberam diferenças significativas entre as falas de jovens que entraram no meio do processo formativo e as dos(as) que participaram integralmente do RAJ. Ou seja, os efeitos da formação do RAJ alcançaram os(as) jovens que experimentaram diferentes tempos formativos, mesmo que, em função das substituições, a equipe da CPP tenha redimensionado suas atividades para se dedicar à rearticulação de jovens para ingressarem no RAJ.

A pesquisa sobre História e Memória, as oficinas de teatro e de comunicação e os encontros itinerantes foram as atividades mais lembradas pelos(as) jovens como os que marcaram sua relação com o percurso formativo do RAJ.

Como mostrado ao longo do trabalho, a articulação temático-pedagógico-metodológica, assim como sua estratégia de alternância e a intencionalidade como as atividades aconteceram, foram decisivas para o cumprimento dos objetivos propostos. Ou seja, evidenciou-se que, para se analisar um processo formativo com as características do RAJ, não basta ter atenção aos conteúdos propriamente ditos, mas exige-se, sobretudo, observar sua relevância no cotidiano da vida dos sujeitos envolvidos com a ação formativa.

Alguns(Algumas) jovens ingressaram na universidade e reconheceram que o fato de terem participado do RAJ os(as) ajudou a realizar boas provas. No entanto, as ações de continuidade do processo formativo previstas nos projetos de intervenção não se efetivaram conforme se previa.

A experiência formativa do RAJ revelou que a juventude do campo está participando da vida política dos movimentos sociais e abrindo novas trincheiras de lutas que evidenciem suas pautas específicas. Revelou também que, quando esses(as) jovens participam de uma formação específica, sua capacidade organizativa se amplia e se potencializa, constituindo-se em sujeitos políticos no seu fazer. Sendo muito mais do que um membro dos movimentos sociais, mas como sujeitos políticos que se articulam e participam da vida política, inclusive, para pensar a própria juventude. Em outras palavras, o RAJ demonstrou que, tendo um processo formativo intencionado, as juventudes respondem a tal perspectiva. Foi o que essa pesquisa mostrou ao analisar a constituição do sujeito político a partir da experiência formativa do RAJ.

Espera-se que este trabalho motive pesquisas sobre as juventudes do campo, especialmente, neste momento de grandes retrocessos políticos em que os movimentos sociais e seus sujeitos estão sendo fortemente atacados e criminalizados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. V. P. **Somos todas Margaridas**: um estudo sobre o processo de constituição das mulheres do campo e da floresta como sujeito político. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- ALEXANDER, J. Ação coletiva, cultura e sociedade civil: secularização, atualização, inversão, revisão e deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 37, jun. 1998.
- AQUINO, L. M. C. A juventude como foco das políticas públicas. *In*: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Orgs.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. p. 25-39.
- ARENDT, H. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AVALOS, J. M. G. El Sujeto Político Juvenil: prácticas tecnopolíticas y saberes en la experiencia de activismo de jóvenes em México (2012-2016). **Argumentos** – Revista de Crítica Social, n. 18, p. 120-148, out. 2016. Disponível em: <<http://publicaciones.sociales.uba.ar/argumentos>>. Acesso em: 13 abr. 2019.
- BARCELLOS, S. B. **As políticas públicas para a juventude rural no Brasil**: apontamentos iniciais sobre o processo de constituição desse campo de estudos. Brasília: Nead-IICA, 2011.
- BENJAMIN, A.; OSBORNE, P. (Orgs.). **A filosofia de Walter Benjamin** – destruição e experiência. Tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BRAH, A. **Cartografias de la diáspora**: identidade em cuestión. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.
- BRANDÃO, C. R. Cultura, educação e interação. *In*: BRANDÃO, C. R. *et al.* **O difícil espelho**: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: Iphan/Depron, 1996.
- BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, R. T. P. Estruturalismo e pós-estruturalismo: uma arqueologia dos conceitos e o lugar ocupado por Foucault. **Estação Científica** (Unifap), Macapá, v. 5, n. 1, p. 33-46,

jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br/index.php/estacao>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013.

BRASIL. Chamada MCTI/MDA-Incra/CNPq nº 19/2014 – Fortalecimento da juventude rural. Projeto Residência Jovem. Educação do Campo e Juventude Rural: formação profissional e social a partir das matrizes formativas, associativas, cooperativas, artístico-cultural e da comunicação no campo. Brasília, DF, 2014.

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

CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005. p. 243-263.

CASTRO, E. G. Juventude do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 439-446.

CASTRO, E. G. de. Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

CASTRO, E. G. de *et al.* **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica/RJ: Edur, 2009.

CASTRO, E. G. de *et al.* Juventude e agroecologia: a construção de uma agenda política e a experiência do Planapo. *In*: SAMBUICHI, R. H. R. *et al.* (Orgs.). **A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil**: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável. Brasília: Ipea, 2017. p. 295-323. Disponível em: <http://www.agroecologia.org.br/files/2017/09/144174_politica-nacional_WEB.pdf>. Acesso em: 8. fev. 2019.

CASSAB, C. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus** – Revista de História, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 145-159, 2011.

CASSAB, M. A. T. **Jovens pobres e o futuro**: a construção da subjetividade na instabilidade e na incerteza. Niterói: Intertexto, 2001.

CEFAI, D. Como nos mobilizamos. **Dilemas** – Revistas de Estudos e Conflitos de Controle Social, JFCS/UFRJ, v. 2, n. 4, p. 25, abr./jun. 2009.

CESÁRIO, G.; NUNES, T. R. NT Nordeste Goiano: a história de muitas histórias. *In*: **Residência Agrária Jovem** – história e memória da juventude do campo: trajetórias de luta pela terra. [S. l.: s. n.], 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia/GO. Declaração Final por uma Política Pública de Educação do Campo. **Inter-Ação**:

Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, n. 29, v. 2, p. 283-293, dez. 2004.

CONGRESSO NACIONAL DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS RURAIS, 9., mar. de 2005, Brasília. **Anais** [...]. Brasília, 2005.

CONTAG. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=1&nw=1>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

DAGNINO, E. (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FAFARETO, A. Agricultores, trabalhadores: os trinta anos do novo sindicalismo rural no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 62, p. 27-44, out./2006.

FERNANDES, A.; ROCHA, E. **NT Planaltina: Juventude do campo em prol da luta**. [S. l.: s. n.], 2016.

FERNANDES, B. M. **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, São Paulo, ano 8, n. 6, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/06/Fernandes.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

FERNANDES, B. M. **Sobre a tipologia de territórios**. Disponível em: <acciontierra.org/IMG/pdf/.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. London: Sage Publications, 2007.

FREIRAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação – nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa, v. 6).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARCIA, M. M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERRING, J. **Social Science Methodology**: a unified framework. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, M. G. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigma clássico e contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**: impacto sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 26).

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011b.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOHN, M. G. A relação entre a educação popular e os movimentos sociais na construção de sujeitos coletivos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere, 12., Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação, 3. Curitiba: PUCPR, 2015.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 102 p.

HIRATA, H. Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça – Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/viewFile/84979/87743>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

IBGE. **Censo populacional do IBGE 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm>. Acesso em: 20 out. 2015.

MEDEIROS, L. S. Os movimentos como campo de pesquisa nas ciências humanas. **Revista Mundo do Trabalho**, v. 4, n. 7, p. 7-31, jan./jun. 2012.

MELUCCI, A. **A invenção do presente**. Movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MMC. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.mmcbrazil.com.br/site/node/43>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

MST. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In*: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

NOVAES, R. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. *In*: FÁVERO, O. *et al.* **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: Unesco, MEC, ANPEd, 2007. p. 253-281.

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias um debate em curso. *In*: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação/Fundação Friedrich Ebert, 2008. p. 121-141.

OLIVEIRA, L. R. S. **Formação Continuada**: espaço de provocações, reflexões e construção de saberes. Trabalho apresentado ao IX Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas – A Escola e seus Sentidos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAp UERJ, Rio de Janeiro, 5 set. 2014.

PALUDO, C. Educação popular. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PALUDO, C. Educação popular e educação do campo: nexos e relações. *In*: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 64-76.

PICIN, M. B (Org.). **A hora e a vez da juventude**: educação, trabalho e outros direitos da juventude para desenvolver o Brasil e o Rio Grande do Sul. São Paulo: Página 13, 2010.

ROCHA, E. N. **Das práticas educativas às políticas públicas**: tramas e artimanhas pela educação do campo. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROCHA, E. N. **Perfil dos Jovens Participantes do Projeto Residência Jovem**. Chamada MCTI/MDA-Incra/CNPq nº 19/2014 – Fortalecimento da juventude rural, Brasília, 2015.

ROCHA, E. N. **Relatório da Comissão Político-Pedagógica**. Chamada MCTI/MDA-Incra/CNPq nº 19/2014 – Fortalecimento da juventude rural, Brasília, 2017.

ROCHA, E. N. **Relatório Técnico Final de Prestação de Contas do Projeto Residência Jovem**. Chamada MCTI/MDA-Incra/CNPq nº 19/2014 – Fortalecimento da juventude rural, Brasília, 2018.

SÁ, L. M. **Terra, território, territorialidade no modo de vida e na identidade cultural camponesa**. Brasília, Universidade de Brasília, 2010.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo – 1970-1980**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, C. A. S. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). *In: Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 631-639.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, Niterói, ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SARAIVA, R. C. F. **Jovens camponeses do Nordeste Goiano: entre história e memória no Assentamento Rural Virgilândia**. [S. l.: s. n.], 2016.

SARAIVA, R. C. F.; ROCHA, E. N. Núcleos Territoriais (NTs): Base territorial e formativa do Projeto Residência Agrária Jovem. *In: Residência Agrária Jovem – história e memória da juventude do campo: trajetórias de luta pela terra*. [S. l.: s. n.], 2016.

SAUER, S. **Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCOTT, J. Experiência. *In: SILVA, A. L. da et al.* (Orgs.). **Falas de Gênero**. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 1999.

SEIBERT, I. G.; ROCHA, E. S. NT DF Sul: Juventude do campo promovendo agroecologia. *In: Residência Agrária Jovem – história e memória da juventude do campo: trajetórias de luta pela terra*. [S. l.: s. n.], 2016.

SILVA, C. **Experiências em pedagogia feminista**. Recife: SOS Corpo, 2010.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo – Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, M. S. **Práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOARES, Z. A. B. Agricultura Familiar, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Rural na Região do Bico do Papagaio Tocantins: um estudo sobre as relações entre sociedade civil e desenvolvimento. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Agricultura, Desenvolvimento e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, C; PAIVA, I. L. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 353-360, set./dez. 2012.

SPOSITO, M. P. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: o balanço da produção discente em Educação, Serviço Social, e Ciências Sociais (1999-2006). *In*: SPOSITO, M. P. **O Estado e a Arte sobre Juventude na Pós-Graduação**: Educação, Ciências Sociais e Serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1.

STRECK, D. R.; DEDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 184-185.

STROPASOLAS, V. L. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: UFSC, 2006.

TEIXEIRA, E. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 170-209, 2002. Disponível em: <<http://trabalhosfeitos.com/ensaios/resumo>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TORRES, S. C.; GUDINHO, M. L. M. NT Kalunga: Juventude quilombola e do campo construindo novas histórias. *In*: **Residência Agrária Jovem** – história e memória da juventude do campo: trajetórias de luta pela terra. [S. l.: s. n.], 2016.

TOURAINÉ, A. O sujeito como movimento social. *In*: TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006.

UNESCO. **Políticas Públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.

WANDERLEY, M. N. B. **Juventude rural**: Vida no campo e projetos para o futuro. Relatório Técnico CNPq, 2006. Mimeografado.

WANDERLEY, M. N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. *In*: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais**: mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos e metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

APÊNDICE

Roteiro de entrevistas

1º BLOCO – IDENTIFICAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS

Objetivo – identificar as trajetórias dos/as jovens, como percebem os espaços e como se percebem neles.

1. Nome:
2. Escolaridade:
3. Idade:
4. Sexo:

Conte-me um pouco sua história de vida.

5. Desde quando reside no _____ ?
6. Onde vivia antes?
7. Como era viver nesse lugar?
8. E como é viver aqui?
9. Você participa das atividades da comunidade? Quais? Desde quando participa?
10. O que te motiva sua participação?
11. De quais atividades participa?

2º BLOCO – PARTICIPAÇÃO NO RAJ

Objetivo – identificar motivações da participação e as mudanças ocorridas.

12. Quando iniciou no RAJ?
13. O que te motivou sua participar do RAJ?
14. Como foi sua participação no RAJ?
15. Que momento da formação do RAJ considerou mais importante e por quê?
16. Que sentido o RAJ teve para você?
17. De qual movimento você participa e desde quando?
18. Você considera que o RAJ influenciou a sua participação neste movimento? Pode falar um pouco sobre isso?
19. Antes do RAJ você já tinha participado de outras experiências de formação? Pode falar um pouco sobre elas?

3º BLOCO – REPERCUSSÕES (PÓS-RAJ)

Objetivo – identificar influência do RAJ na atuação dos/as jovens

20. Comente sua atuação nos movimentos atualmente.
21. Você considera que o RAJ influenciou de alguma maneira a sua vida?
22. Recorda de algum momento ou situações que você viveu que considere ter alguma relação com o RAJ?
23. Atualmente de quais ações costuma participar? Com que frequência elas acontecem?
24. Você considera que o RAJ teve algum resultado para você ou para o lugar onde vive?