

DIALOGISMO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO SERVIÇO DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA (SERTA) EM PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE PROJETOS DE VIDA DAS JUVENTUDES CAMPESINAS

NICÉIA ANDRADE DA SILVA

Mestra em Educação, Culturas e Identidades – UFRPE/FUNDAJ

FLÁVIA MENDES DE ANDRADE E PERES

Doutora em Psicologia Cognitiva – UFPE; Professora do Departamento de Educação da UFRPE.

RESUMO

Neste trabalho buscou-se analisar as vivências e práticas educativas do Serviço de Tecnologia Alternativa, observando como as interações e o dialogismo decorrentes das vivências podem contribuir para a construção dos Projetos de Vida dos estudantes. Nosso objetivo foi compreender as contribuições da proposta metodológica realizada no SERTA, considerando o jogo dialógico presente nos enunciados dos sujeitos, a partir das interações possibilitadas pelas experiências no espaço formativo. Com foco nas relações dialógicas entre atividades vivenciadas no SERTA e a construção de Projetos de Vida, temos como base teórica a abordagem histórico-cultural, que considera os fatores sociais, culturais e históricos na construção desses projetos. A pesquisa foi realizada em 3 momentos: i) imersivo (observação participante); ii) documental (análise de documentos orientadores das práticas no SERTA); iii) enunciativo (questionário *online*). Os dados foram analisados à luz da Análise Dialógica do Discurso, ancorada em Bakhtin. Os resultados desse trabalho indicam que as vivências e atividades da alternância, propostas pelo Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, oportunizam a partilha de saberes, a prática dos conhecimentos e a realização de seus projetos de vida.

Palavras-chave: Juventudes Campesinas; Projetos de Vida; SERTA.

INTRODUÇÃO

A educação ofertada aos povos do campo no decorrer da história, alvo dos interesses dos governantes, caracterizou-se como uma continuação da educação urbana, pensada a partir de um modelo desenvolvido em um contexto sociocultural, político, econômico e histórico que apresenta um currículo desarticulado com a cultura, os valores e a realidade dessa população. Portanto:

[...] historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico... projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria. (FERNANDES & MOLINA, 2004, p. 36).

Percebe-se que a Educação do Campo vem resistindo a toda essa visão, marcada pela ideologia dominante e, desta forma, vai apontando para a construção de um novo paradigma, que seja pensado pelo homem do campo, partindo do princípio da diversidade sociocultural. De acordo com os autores, a Educação do Campo precisa ver o campo como espaço de vida e de resistência, rico e de muitas possibilidades, de desenvolvimento social, econômico e cultural, para que seus sujeitos busquem se afirmar como sujeitos de direito, que lutem por políticas públicas e por melhores condições de vida e por uma educação de qualidade.

Diante dessa necessidade, o trabalho de pesquisa aqui apresentado tentou compreender como a Educação do Campo, a partir de uma prática educativa específica pode contribuir para a construção dos projetos de vida, bem como entender como uma educação que contemple as especificidades dos povos do campo pode favorecer a produção de significados e sentidos de pertencimento à terra entre os sujeitos e sua territorialidade.

O trabalho de algumas instituições que pensam e respeitam o campo como espaço de vida e fonte de saberes diversos, pode ser encontrado em Pernambuco, por exemplo, como a instituição SERTA, que a partir de muitas lutas e tensões, conseguiu se constituir como um espaço formal de educação do campo. Trabalha com sujeitos de identidades distintas e de diferentes territórios, com um projeto pedagógico voltado para o respeito à natureza, à vida e à integração do sujeito com o meio, através de uma educação que busca contemplar esses sujeitos, favorecendo-os

a (re)construírem seus projetos de vida. Neste sentido, indagamos como problema de pesquisa: como acontece o jogo dialógico entre as vozes organizadoras das ações, as atividades propostas nos espaços do SERTA e as vozes presentes nos enunciados dos estudantes que vivenciam tais espaços, no tocante aos seus projetos de vida?

Tendo como base o Curso Técnico em Agroecologia, ofertado pelo SERTA, pretende-se compreender como as especificidades das relações dialógicas presentes, entre os sujeitos e a instituição, podem contribuir para a construção dos seus projetos de vida. Justifica-se esta escolha, pois o curso trabalha em uma perspectiva formativa ligada à discussão da Agroecologia, buscando ressignificar a relação dos estudantes com a terra, com suas famílias, com suas raízes.

Nesta perspectiva, acreditar em uma educação que respeite os povos do campo, além de valorizar esses sujeitos, caminhará para uma educação mais humanizadora e emancipatória. Porém, os alcances discursivos que se almejam nas propostas pedagógicas nem sempre encontram ressonância nas práticas sociais em seus espaços e nos enunciados daqueles a quem se destinam, abrindo-se um campo de pesquisas que favoreça uma educação que liberta, como destaca Café (2007, p. 31):

“possa constituir sujeitos, homens e mulheres, identificados com a emancipação humana, com a transmutação das desigualdades de gênero, raça, etnia, em que as diferenças sejam afirmadas no sentido da (re) valorização da identidade camponesa”. (CAFÉ, 2007, p. 31).

Uma educação emancipatória se fundamenta na existência de escolas do campo e para o campo, que consiste em “escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (ARROYO, CALDART, & MOLINA, 2004, p. 27). Essa educação deve respeitar as raízes dos povos do campo, sua história, sua cultura e ter como base a formação humana integral e crítica para que possa contribuir com a mudança da organização social, baseando-se na emancipação humana, promovendo um novo desenvolvimento do campo e da sociedade, numa perspectiva libertadora. Para Santos; Paludo; Oliveira (2010, p. 53):

“A educação do campo se fundamenta nos princípios da pedagogia socialista – formação humana integral, emancipatória -, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes – e a uma teoria

do conhecimento, que o concebe como imprescindível e voltado para a transformação social”. (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 53)

Neste modelo de educação, a identificação com o campo e com a vida no campo é perpassada pelo reconhecimento da cultura dos sujeitos que ali vivem. Esse reconhecimento favorece a construção de uma identidade cultural que respeita as múltiplas diferenças e percebe o sujeito como construtor de sua história.

Para Wanderley (2013, p.47), “As relações sociais se constroem no presente, inspiradas nas tradições familiares e locais – o passado – e orientam as alternativas possíveis no futuro das gerações jovens e a reprodução do estabelecimento familiar”. Ou seja, a escola não é a única referência que esses sujeitos possuem, pois, eles estão cercados por relações interpessoais que os levam ao desenvolvimento da percepção de si mesmos e à construção de seus projetos de vida. O lugar onde se vive é um dos principais fatores que determina “o campo de possibilidades” à disposição dos jovens. Para Wanderley (2013, p. 47), “essas dinâmicas se interligam e através delas emerge um ator social multifacetado que pode ser portador, ao mesmo tempo e paradoxalmente, de um ideal de ruptura e de continuidade do mundo rural”.

Com base nessas ideias, apresentamos nosso estudo como ferramenta para a compreensão de um contexto educacional específico voltado para os interesses dos povos do campo. O contexto específico ao qual nos referimos é o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), que tem como missão formar jovens, educadores e produtores para atuarem na transformação das circunstâncias econômicas, sociais, ambientais, culturais e políticas, na promoção do desenvolvimento sustentável com foco no campo, desta forma, buscaremos compreender como esse espaço educativo promove ações de cooperação e defesa conjunta da causa do jovem rural brasileiro, dialoga com a construção dos projetos de vida desses sujeitos e se/como contribui para com a formação humana/cultural, social/política dos povos que vivem na e da terra.

É relevante discutirmos sobre o modelo de educação que está sendo oferecido aos sujeitos do campo, como as vozes desses sujeitos estão presentes na organização e nas vivências das atividades propostas pela instituição em estudo. Além disso, refletirmos sobre as vozes sociais presentes nos discursos do Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do SERTA, no que tange ao reconhecimento e valorização dos

povos do campo, pois, essa juventude permaneceu e ainda permanece na invisibilidade no Brasil (WEISHEIMER, 2005). Essa invisibilidade não foi rompida até os dias atuais. Apesar das lutas sociais e de algumas conquistas, se apresenta como uma das maiores dificuldades e entraves no que diz respeito à garantia e à conquista de direitos pelos povos camponeses. Conforme afirma Wanderley (2013, p.37):

“Podemos dizer que esta invisibilidade atinge a população rural como um todo, tantas vezes negada, desconhecida e relegada, como se o meio rural tivesse deixado de existir e tivesse se diluído completamente no modo de vida urbano.” (WANDERLEY, 2013, p. 37)

A importância do estudo sobre o Programa Educacional do SERTA, caracterizando-o e compreendendo as relações dialógicas em seu espaço e suas contribuições para os projetos de vida dos estudantes, decorre da inquietação de analisar a situação e as perspectivas dos sujeitos a partir do contexto histórico-cultural em que estão inseridos.

Entre as propostas que caminham na direção das diretrizes da Educação do Campo, encontram-se metodologias como o PEADS, criado pelo SERTA, como um programa que representa uma inovação tecnológica e contemporânea, capaz de contribuir para o enfrentamento de alguns desafios na luta por uma maior sociabilidade e justiça social. Esta metodologia se enquadra nas diretrizes da Educação do Campo, pois incentiva os sujeitos do campo a pensarem e agirem, assumindo sua condição de sujeitos protagonistas em relação à aprendizagem, ao trabalho e à cultura.

Essa capacidade interativa, em que diferentes vozes sociais estão presentes, permitiu a esta instituição criar o Curso Técnico em Agroecologia, dentro das normas regimentais da educação formal, porém, com os valores e concepções da educação popular. Essa construção permitiu aos estudantes e seus familiares serem autores do processo de construção do conhecimento, fortalecendo sua identidade, permitindo buscar formas alternativas e viáveis para a transformação das circunstâncias locais na família, propriedade ou comunidade.

Nesta perspectiva, buscamos nos apropriar dos fatores sociais, culturais e históricos que contribuem para a construção dos Projetos de Vida dos estudantes, relacionando-os com a proposta educacional orientadora das ações em seus espaços, o Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), considerado referência em

educação no ensino básico, na Educação Profissional Técnica de nível médio e superior e está consolidado na sua capacidade de criar, inovar e disseminar tecnologias apropriadas e interativas para contribuir e influenciar na efetivação de políticas públicas de Desenvolvimento Sustentável em nível de Brasil. Para Moura (2015, p.48):

“A PEADS concentra, canaliza esse esforço comum de repensar filosofia, ciência, currículo didática, gestão, avaliação, sistema educacional, política pública, prática pedagógica à luz de um conjunto de valores, de concepções”. (MOURA, 2015, p.48).

A perspectiva do PEADS é de mobilização social para a construção de bases tecnológicas com foco no desenvolvimento sustentável do campo. Este processo implica investigar as atividades econômicas, compreender as variáveis que inibem o desenvolvimento local e dos territórios em que os sujeitos e educadores vivem e atuam e pensar práticas sociais que levem a uma maior qualidade de vida e a uma transformação da realidade.

Por atender a estudantes de regiões diferentes e distantes, o SERTA optou em aplicar o Regime de Alternância, o mesmo usado pelos Centros de Formação das Casas Familiares Rurais e das Escolas Famílias Agrícolas. Esses Centros atualmente estão sendo um referencial para a Educação do Campo, sobretudo, para a Educação Profissional.

O regime de alternância é adotado pelo SERTA por dialogar diretamente com os parâmetros da Educação do Campo, em que a voz da Pedagogia da Alternância é convocada ao diálogo e que implica em uma proposta usada em áreas rurais para mesclar períodos de internato na escola (Tempo Escola) com outros momentos vivenciados em casa, nas comunidades ou em organizações sociais. (Tempo Comunidade) e por possibilitar aos estudantes a prática do que é aprendido durante as atividades nos períodos de imersão e por oportunizar ações solidárias, seja na sua propriedade ou na comunidade em que está inserido.

JUVENTUDES CAMPESINAS E EDUCAÇÃO

Ao voltarmos nossos olhares para a educação destinada aos povos do campo, percebemos que a histórica valorização da cultura urbanocêntrica deturpou conhecimentos do meio rural através de uma imagem de atraso e ignorância, pois no geral, a educação “ofertada” a eles, sempre foi fundamentada no que Arroyo (2007) chama de “paradigma urbano”.

A vida urbana é tida como ápice da civilização, aquela que possui cultura, detentora de direitos. Tudo isso, segundo Fernandes (1999, p. 29) se dá pelo estabelecimento de um sistema de subordinação do campo à cidade, ou seja, do modo de vida rural ao modo de vida urbano, na sociedade atual.

As vozes sociais dos sujeitos que vivem no campo pouco são contempladas nas ações e políticas educacionais, econômicas e sociais voltadas à realidade camponesa. Neste contexto, refletir sobre a educação que é ofertada a esses povos é urgente e necessário, por se perceber que essa educação, apesar das lutas e conquistas dos movimentos sociais relacionados ao campo, continua se fundamentando em paradigmas urbanos, e, desta forma, não evidencia o campo como espaço de vida, de cultura, de história.

No atual contexto político-social, caracterizado por retrocessos, perdas de direitos e ameaça à nossa cidadania, nos sentimos convidados a resistir, lutar e desenvolver pesquisas que respondam a indagações de nosso tempo e apontem caminhos possíveis, em diálogo com pares que primam por mudanças e por uma educação de qualidade.

Há, no entanto, uma luta que vem sendo travada por vários movimentos sociais, fruto de tensões, avanços, começos e recomeços, por uma educação do campo e para o campo, em que se pode perceber enunciados cujos alcances discursivos se orientam para os sujeitos do campo. Essas lutas nos dão esperanças e motivação para acreditarmos que é possível educar para respostas que favoreçam a cidadania, a libertação, a emancipação política e social, por melhores condições de vida e por uma sociedade mais justa e igualitária.

Muitos estudos indicam que os povos do campo são afetados diretamente por movimentos migratórios, frutos de uma invisibilização do campo enquanto espaço de vida e de conhecimento (WANDERLEY, 2013; WEISHEIMER, 2005; MOURA, 2015) devido à disseminação de crenças controversas sobre sair do campo como opção para que possam ter uma vida melhor.

Segundo Ximenes *et al* (2019), refletir sobre o contexto histórico-cultural em que a juventude campesina está inserida, implica reconhecer a diversidade e pluralidade da condição juvenil no Brasil, uma vez que essa juventude (re) inventa diversas maneiras de participar, manifestando outras identidades, novos sonhos e percepção de futuro que são protagonizados por eles.

Nesse modelo de educação, que privilegia o urbano em detrimento do rural, não há um respeito nem um conciliamento entre a vida no campo e a escola. Não queremos afirmar aqui, como sublinha Frossard (2003, p. 37), que “a pessoa que possui identidade rural aceite o local onde vive exatamente como ele é, mas que possua uma identificação com aquele meio e o desejo de ali permanecer e construir sua vida”. A escola precisa estar atenta a essa diversidade e oferecer uma educação que realmente contemple a realidade e as escolhas que esses jovens farão durante a vida. Como afirma Caldart (2004):

“A educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo” (CALDART, 2004, p. 14).

Para que haja reconhecimento e valorização da cultura e dos saberes dos povos do campo é preciso construir uma educação do campo e para o campo. E então haverá a possibilidade do estabelecimento de sentido pelos sujeitos camponeses quanto à importância do estudo escolar e quanto ao sentimento de pertencimento à terra. Como afirma Trindade (2011, p.97):

“A Educação e a Escola do Campo devem ter como objetivo formar os homens e mulheres do campo para que possam participar conscientemente na/da organização da sociedade e que cada um e uma sintam-se também responsáveis pela transformação da realidade social. A classe trabalhadora camponesa precisa lutar por outra sociabilidade; uma sociabilidade que esteja combinada com os objetivos de “lutar e construir”. Lutar por uma sociedade/escola que atendam os seus interesses e construir uma escola que ensine e aprenda a partir das contradições existentes no seu interior e fora dela, em que sua matriz seja organizada pela realidade social e forme lutadores do povo (...)” (TRINDADE, 2011, p. 97)

Desta forma, a educação destinada aos povos que vivem no campo precisa apresentar uma proposta de educação que respeite todas as formas e modalidades educacionais e que possa garantir uma educação de qualidade, em que o campo seja percebido como um espaço de produção de cultura e conhecimento, não apenas como um lugar de vida e de inter-relações entre os sujeitos, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) 9394//96 no artigo 28 cita como dever dos sistemas de ensino fazer as adaptações necessárias à vida rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9394/96, art. 28)

Com isso, percebemos que, embora a educação oferecida aos sujeitos do campo seja a mesma pensada para a cidade, o artigo 28 da LDB indica a necessidade de alguns ajustes, garantidos por lei. O que se apresenta de forma muito clara para nós neste sistema de “adaptações” é a impossibilidade de o campo formar, criar seu próprio modelo de educação.

Com isso prevalecem a inferiorização e o desrespeito aos povos que vivem na e da terra, disseminando uma ideia de que estes sujeitos não possuem cultura, não possuem saber, devendo adquirir, portanto, apenas os saberes hegemônicos, que se apresentam como possibilidade de crescimento e desenvolvimento com base no modelo urbanocêntrico.

Em estudo sobre a América Latina, John Durston (1998), antropólogo social da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), refere-se à “invisibilidade” da juventude rural, ressaltando que os jovens rurais são esquecidos, negligenciados, uma vez que as políticas públicas, bem como as instituições de ensino levam em consideração, apenas, os problemas enfrentados pelos jovens do meio urbano. Como ressalta Wanderley (2013, p. 37)

“Na verdade, podemos dizer que esta invisibilidade atinge a população rural como um todo, tantas vezes negada, relegada, como se o meio rural tivesse deixado de existir e os seus habitantes tivessem se diluído completamente no modo de vida urbano”. (WANDERLEY, 2013, p. 37).

Diante da realidade já mencionada, onde o campo aparece como espaço de disputa e tensões, tendo a educação como um meio de intervir no mundo sendo, portanto, ideológica, que se apresenta como prática social cabe aqui indagar: os estudantes que vivenciam as práticas

educativas, especialmente as do SERTA, têm suas singularidades respeitadas? Para Silva (2009, p. 24):

“A compreensão dos significados da escola para os/as jovens do meio rural - especialmente no que se refere à relação com o saber - perpassa o conhecimento dos espaços de vivência e aprendizado extra escolares, numa perspectiva em que o diálogo e o respeito por suas condições de vida passam a ser fundantes”. (SILVA, 2009, p. 24).

Diante dessa realidade que se apresenta aos sujeitos do campo, para que a integração com o ambiente escolar aconteça é necessário que a escola apresente algo que (res)signifique sua presença no espaço escolar, que acompanhe e respeite suas singularidades, para que ele consiga estabelecer um sentido de estar ali e que se sinta parte do processo educacional, sem precisar se desvincular de suas raízes e “aceitar” a cultura urbanocêntrica imposta e difundida na escola.

A escola precisa estar atenta a essas diferenças, respeitando os sujeitos que ali estão inseridos, compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm gêneros, raças e etnias diversas e que necessitam de uma educação que liberte. Cada sujeito vai se formando, individual e coletivamente, na relação de pertencimento à terra e nas formas de organização mais humana e solidária, portanto a educação do campo deve atender a essas expectativas e necessidades. Moura (2015, p.104), um dos fundadores do SERTA, tem uma visão sobre o campo que nos diz:

“o campo hoje é diversificado, multifacetado, multifuncional, multidimensional”, portanto, é necessário, que a educação esteja atenta a essa diversidade e que “quanto mais reconhecimento das identidades, melhor, mais sustentável e verdadeiro é o desenvolvimento”. (MOURA, 2015, p.104).

De algum modo, essa voz social que o autor contempla em seu discurso, permeia as práticas sociais e educativas que investigamos. Nossa pesquisa focalizou de que maneira, em que sentido e em que direção essas atividades pedagógicas que são conduzidas no dia a dia do SERTA contribuem para a construção dos Projetos de vida dos estudantes.

PROJETOS DE VIDA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO – CULTURAL

Com base em uma perspectiva histórico-cultural em psicologia e educação, pode-se afirmar que o desenvolvimento humano, compreendido de forma mais integral do desenvolvimento de processos de subjetivação, é marcado pelas condições históricas de sua existência. Isso, por sua vez, está diretamente ligado às noções de aprendizagem e desenvolvimento que atravessam tal posicionamento e que implica em uma visão do ser humano enquanto ser histórico, social e cultural, ou seja, o biológico transforma-se em cultural. (PERES; BARBOSA, 2017, p. 85).

Para Vigotski (2000), é pela relação interpessoal que o sujeito se constitui enquanto ser social, cultural e histórico. Oliveira (1993) endossa que “a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo” (OLIVEIRA, 1993, p. 38). Ou seja, o ser humano se apropria de uma determinada cultura através da interação social com os outros sujeitos e essa interação social é mediada pela linguagem e pelas relações dialógicas que se estabelecem a partir dessas inter-relações.

É fundamental refletirmos e entendermos que a juventude é responsável pela continuação das lutas e permanência dos camponeses nos espaços rurais, na perspectiva da construção e da consolidação do modo de vida camponês, resgatando e construindo meios de produção e de sobrevivência. A migração dos jovens camponeses, não é vista apenas como resultado de uma lógica da urbanização, mas o que se apresenta como possibilidade, como o local ideal para se viver. Também se propaga a ideia de que o campo é uma área atrasada, produzindo, assim, uma invisibilidade social para os jovens do campo, levando-os a acreditar que sair do campo é a única alternativa para “se dar bem na vida”, fundamentando assim suas escolhas e contribuindo para a descrença em relação ao campo, como espaço de vida, de possibilidades. Como afirma Carneiro e Castro (2007, p.85):

“Os jovens oscilam entre o projeto de construir vidas mais individualizadas, o que se expressa no desejo de “melhorarem o padrão de vida”, de “serem algo na vida”, e o compromisso com a família, que se confunde também com o sentimento de pertencimento à localidade de origem, já que a família é o espaço privilegiado de

sociabilidade nas chamadas “sociedades tradicionais.” (CARNEIRO e CASTRO, 2007, p.85).

O surgimento de ideias e desejos, somados à necessidade de construir referências individuais, caracterizando o processo e a construção de uma nova identidade, leva os jovens a, na maioria das vezes, optarem por abandonar o campo, como possibilidade de terem melhores condições de vida. Para Velho (1994, p.46):

“Os projetos individuais sempre interagem com outros projetos dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios.”. (VELHO, 1994, p.46).

Segundo o autor, os projetos se realizam em um processo estreito de negociação com os significados que envolvem a realidade, apresenta potencial de transformação que é caracterizado pela troca cultural e social intensa entre os indivíduos. Desta forma, os Projetos de Vida são marcados pelas contingências do tempo histórico, pelas características pessoais e pelos valores que orientam uma sociedade ou um grupo social. E são também diretamente influenciados pelo “campo de possibilidades” (Velho, 2003), ou seja, dependem do contexto socioeconômico e da cultura concreta na qual cada sujeito se encontra inserido e que possibilita a realização de experiências e a concretização de seus Projetos de Vida.

Para Ribeiro (2004), o Projeto de Vida se constituiria pelas possibilidades de relação dialética entre o projeto do sujeito (vinculado a sua possibilidade de existir no mundo) e o projeto de mundo (que sobre-determina qualquer projeto singular), numa relação de transformação contínua na qual sujeito e mundo modificam e são modificados a todo o momento através da dialetização de sua relação. Charlot (2000, p 43, apud Perondi, p. 102) lembra ainda que:

“A essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas sim fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais. Trata-se da outra face da condição humana a ser desenvolvida: a sua natureza social. Dizer que a essência humana é antes de tudo social é o mesmo que afirmar que o homem se constitui na relação com o outro”. (CHARLOTE, 2000, p. 43)

O desejo subjetivo e as circunstâncias objetivas não são os únicos fatores que possibilitam a construção de Projetos de Vida dos sujeitos, mas, as relações entre o sujeito e o mundo social que, como construções intersubjetivas e interpessoais, permitem ao indivíduo organizar seu projeto de vida no espaço comum e partilhado das representações sociais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada de modo triangular, em três momentos no espaço institucional do SERTA: i) imersivo (observação participante e diário de campo); ii) documental (análise do PPP e do PEADS); iii) enunciativo (questionário online com os estudantes). Os dados foram analisados à luz da Análise Dialógica do Discurso, ancorada em Bakhtin.

Em relação à metodologia utilizada para a construção e análise dos dados, inserimos a nossa pesquisa no paradigma das pesquisas em Ciências Humanas, de cunho sócio-histórico. Para essa perspectiva, o pesquisador, na interação com os sujeitos, constrói o campo de pesquisa. O que se busca com essa abordagem é realizar uma análise construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos, através das vozes dos sujeitos e das tensões que são provenientes dessas interações e que precisam ser compreendidas e (res)significadas. O próprio pesquisador dialoga com os enunciados, com os quais, estabelece elos em uma cadeia comunicativa ininterrupta

Participaram da pesquisa os estudantes do Curso Técnico em Agroecologia da Instituição SERTA do ano 2019, que dividem este espaço social e coletivo em um determinado momento histórico. A perspectiva histórico cultural foi considerada fundamental para a compreensão das interações entre os sujeitos e a construção dos sentidos produzidos dessas inter-relações em que o dialogismo pode ser analisado em dois aspectos: primeiramente, observando a interação verbal que se estabelece entre os sujeitos e em seguida, a produção de sentidos no interior de cada discurso produzido a partir dessas vivências.

Para Barros (2003, p. 2) “Ignorar a natureza dos discursos é o mesmo, para a autora, que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida” Nesta perspectiva, segundo Bakhtin, o dialogismo seria, portanto, o princípio que constitui a linguagem e, por conseguinte, dá sentido ao discurso. Sendo assim, já partimos do pressuposto de que os estudantes, participantes da pesquisa, são coconstrutores e coautores de seus Projetos de Vida que vão sendo (re) significados no decorrer do Curso

Técnico em Agroecologia a partir dos diversos enunciados que são produzidos dialogando com diversas vozes sociais que se apresentam na trajetória de estudos no SERTA.

Os sujeitos de nossa pesquisa foram estudantes das turmas A, B, C, D do Curso Técnico em Agroecologia da Instituição SERTA, no ano de 2019. Participaram desta pesquisa 60 estudantes representando as quatro turmas do Curso Técnico, sendo 33 do sexo feminino, 26 do sexo masculino e 1 outro. A faixa etária dos participantes concentrou-se entre 18 e 63 anos. Os estudantes são de várias cidades do estado de Pernambuco e também da Paraíba, do Rio Grande do Norte e Alagoas.

Neste trabalho de pesquisa, a análise do jogo de vozes presente nos enunciados dos estudantes, suas relações com as vivências e práticas pedagógicas da instituição em estudo, fundamentaram os resultados sobre a presença de múltiplas vozes que dialogam entre si

Nosso trabalho de pesquisa partiu da observação, da análise dos documentos e dos enunciados produzidos pelos participantes que vivenciam as atividades propostas pelo SERTA, buscando captar os sentidos construídos nas relações dialógicas entre os sujeitos

Os dados foram analisados com base no jogo dialógico em que a própria pesquisadora foi parte da cadeia ininterrupta, ligada pelos elos, os enunciados. Neste sentido, enunciados são entidades carregadas de um todo de sentido, que guardam um acabamento e esperam o complemento de outros. São proferidos por sujeitos que possuem historicidade, logo carregados de posições autorais, comum a carga de valor ideológico que dialoga com algumas vozes sociais.

Essa visão foi importante para apreendermos as vozes que compõem as práticas nas vivências, nos espaços do SERTA (durante o momento de Imersão), e também na leitura dos documentos oficiais que focalizamos neste estudo (momento Documental). Para os enunciados emitidos pelos participantes no momento Enunciativo, quando na resposta ao questionário, buscamos apreender as categorias dialógicas, agrupando os enunciados conforme a rede dialógica possibilitada, ou as vozes sociais com as quais mais fortemente se depreendia o sentido do mesmo, em meio à questão.

Com a propagação do pensamento bakhtiniano, alguns pesquisadores brasileiros têm utilizado suas considerações nas pesquisas. Segundo Bakhtin, seu objeto é o “*ser expressivo e falante*” (BAKHTIN, [1974/1979] 2003 p. 395) [ênfase do autor]. Nessa perspectiva, compreendemos que “ser expressivo” na visão bakhtiniana advém daquele sujeito que, na

interação com o outro, produz enunciados carregados de vozes sociais, onde o dialogismo se faz presente através desses discursos produzidos a partir dessas interações e que não são apenas seus, uma vez que nascem na fronteira com o outro, iluminando e sendo iluminados por milhares de vozes que permeiam um determinado momento e um contexto sócio-histórico em que diversas atividades são vivenciadas. Nessa orientação, o objeto de estudo das ciências humanas é, também, o texto; ou os enunciados, que nos permitem capturar as relações dialógicas em um todo acabado, com bordas que esperam o complemento de um outro, expresso em palavras, símbolos, ou outras formas de expressão. De acordo com Bakhtin (1959-1961/1976):

Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN, [1959-1961/1976] 2003, p. 319)

Nesse sentido, ao participarmos das vivências que foram observadas no momento imersivo da pesquisa, nos constituímos parte dela, fornecendo-nos elementos mediadores para analisar os aspectos documentais e os enunciados dos estudantes, nos outros momentos. Buscamos manter, ao mesmo tempo, um excedente de visão que nos possibilitou o encontro com o outro. A ADD defende que toda palavra é permeada por duas faces distintas, ou seja, é estruturada a partir do processo de interação entre locutor e ouvinte no processo interacional.

Segundo Barros (2003, p. 2), “O dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece entre o enunciatário e o enunciador, no espaço do texto”, Ou seja, o dialogismo é visto como espaço interacional, onde o sujeito perde o papel central e passa a ser substituído por diferentes vozes sociais que o fazem um sujeito histórico e ideológico. Desta forma, “o sujeito deixa de ser o centro da interlocução que passa a estar não mais no *eu* nem no *tu*, mas no espaço criado entre ambos, ou seja, no texto” (BARROS, 2003, p. 03, grifos do autor).

Seguindo, assim, os princípios do círculo bakhtiniano, como diz Bakhtin/Volochínov (2004):

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o

produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.113, grifos do autor).

Na ADD o signo deixa de ter um caráter predominantemente linguístico, como em algumas abordagens da linguística e passa a ser analisado a partir de uma instância ideológica, fundamentada na perspectiva bakhtiniana. Isso implica uma carga de vozes sociais que se implicam ideologicamente no signo linguístico, passando este a ter que ser interpretado como enunciado.

A linguagem, a partir da abordagem dialógica, não pode ser compreendida fora do contexto social, pois o enunciado, como unidade concreta da interação verbal, traz em sua constituição, características de cada situação de enunciação em que é construído e onde circula, pois, configura-se como um elo numa cadeia constitutiva de outros enunciados. Sendo assim, compreende-se o enunciado como um signo carregado de teor ideológico, que é produzido de forma única em cada interação, sendo ele mesmo um elo, ou uma resposta a outros enunciados, sempre em uma cadeia ininterrupta.

Na perspectiva dialógica, sugerida por Bakhtin (2004), torna-se importante lembrar que os estudos da linguagem não têm um fim absoluto, mas são torneados conforme o surgimento dos discursos e, conseqüentemente, estes nos instigam a novas questões. Para Faraco (2003, p. 25) “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto”. A linguagem, assim como outras noções tratadas por Bakhtin (2004), está presente em várias situações e não se limita à “língua” ou à “linguagem” apenas, pois, não encontramos nos estudos do Círculo bakhtiniano, uma noção, como a de língua e linguagem, desenvolvida “linearmente” sem um movimento dialógico que exija atitudes responsivas do leitor, ou seja, gestos de respostas em um movimento de aproximação e/ou distanciamento entre o que apreendemos e o que é apreendido. É importante corroborarmos com Renfrew (2017, p. 13), ao afirmar que Bakhtin “foi, sem dúvida, o pensador mais impressionantemente produtivo nas Ciências Humanas a emergir na Rússia soviética e um dos mais significativos teóricos da

literatura no século XX” (RENFREW, 2017, p. 13). Segundo Brait (2003, p. 24):

“Ao definir as relações dialógicas como relações de sentido entre todas as classes de enunciados da comunicação discursiva, Bakhtin aponta as várias formas de dialogismo, de polifonia, de intertextualidade que configuram a natureza própria do discurso”. (BRAIT 2003, p. 24).

Partindo do pressuposto bakhtiniano, que é o diálogo entre diferentes instâncias enunciativas que dá sustentação à interação verbal, analisaremos as diferentes marcas dialógicas presentes no espaço da Instituição SERTA, as quais foram evidenciadas nas observações e nos enunciados dos estudantes, bem como na Proposta metodológica (PEADS) e no Projeto Político Pedagógico (PPP).

É importante enfatizar que a pesquisadora, respaldada pela perspectiva histórico-cultural, por sua história de vida e pelas discussões sobre educação do campo que mediatizam e fundamentam esta pesquisa, também está em uma posição autoral específica ao analisar os dados, contribuindo com a cadeia dialógica e com o jogo de vozes, circunscrita por sua própria condição de existência.

Os dois primeiros momentos (imersivo e documental) favoreceram uma compreensão sobre as práticas e organizações do espaço do SERTA, e um olhar aos seus aspectos característicos; enquanto que o momento enunciativo focalizou o jogo de vozes presente nos enunciados dos estudantes sobre suas próprias percepções a respeito do que vivenciam no SERTA e as apropriações para suas vidas.

Atentamos para uma maior compreensão acerca das mediações sociais que se relacionam com o sentimento de pertencimento à terra e ao campo de possibilidades que se apresentam aos estudantes em práticas educativas como as vivenciadas no SERTA.

RESULTADOS

A análise dos dados foi fundamental para sinalizar algumas especificidades quanto à interação entre os estudantes, participantes da pesquisa, e a importância das interações sociais no SERTA para construção dos Projetos de Vida dos sujeitos que vivenciam este espaço educativo.

Os resultados desse trabalho indicam que as vivências e atividades da alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC),

propostas pela metodologia PEADS, favorecem a partilha de saberes e oportunizam a prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso. Percebemos que os objetivos e metas traçados pelos estudantes durante o curso contribuem para a realização dos seus Projetos de Vida por dialogarem e estarem de alguma maneira ligados às propostas do Curso Técnico em Agroecologia.

O SERTA trabalha com a pedagogia da alternância e tem buscado elementos metodológicos para que, sejam através das atividades realizadas no Tempo Escola ou no Tempo Comunidade, possam apresentar respostas para superar os desafios da educação do campo, na construção de uma escola que forme sujeitos protagonistas da sua história, que lutem pela vida, pela permanência e sobrevivência no campo a partir dos desafios e oportunidades que vão surgindo durante a trajetória do curso.

O Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), que fundamenta as ações pedagógicas realizadas nas imersões do Tempo Escola (TE) ou nas atividades do Tempo Comunidade (TC), dialoga com as diversas realidades apresentadas pelos estudantes em seus enunciados e contribui para algumas escolhas que estes farão ao longo do Curso. A metodologia PEADS, além de favorecer o diálogo de saberes e a troca de experiências diversas também contempla durante as imersões do TE e as ações no TC, atividades práticas em que os estudantes podem a partir da teoria aprendida durante o curso, construir novos saberes, praticar novas técnicas, desenvolver o trabalho em equipe, planejar atividades para o TC, além de favorecer uma maior interação entre os estudantes e contribuir para o planejamento de algumas atividades futuras que dialogam com os seus Projetos de Vida.

O SERTA através dessas práticas valoriza os estudantes, desperta neles a autoestima, o protagonismo, respeita seus saberes, auxilia nas práticas que precisam ser melhoradas, compartilhadas e valoriza seus conhecimentos para que sejam levados em conta no dia a dia do Curso. Esses momentos parecem favorecer a troca de experiências, o crescimento pessoal, o desenvolvimento de habilidades, a descoberta da teoria e a necessidade de dialogar com esses conceitos importantes para o desenvolvimento de diversas práticas sustentáveis fundamentais para a transformação da vida das pessoas e da comunidade e para a construção dos Projetos de Vida dos estudantes

Concluímos nossa análise, a partir da triangulação dos dados construídos nos três momentos da pesquisa, com a sensação de que as vivências e atividades propostas pela metodologia PEADS, a pedagogia

da alternância vivenciada através das atividades do TE e do TC favorecem a partilha de saberes e a oportunidade de praticarem tudo que é aprendido no curso, em seu território, na sua propriedade ou na comunidade, a partir das interações e das vivências proporcionadas por este espaço educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo ao realizar este trabalho de pesquisa foi o de compreender como a proposta metodológica do SERTA, a PEADS, pode contribuir para a construção dos Projetos de Vida dos estudantes e, nessa direção, analisar as vozes sociais que permeiam este espaço educativo e como os discursos produzidos pelos estudantes, através de seus enunciados, estão interligados dialogicamente ao contexto histórico-cultural em que estão inseridos.

É de grande relevância entender que é através da relação dialógica entre estudantes, membros da equipe pedagógica e professores, que a metodologia aplicada no SERTA, o PEADS, pode contribuir para a construção dos Projetos de Vida dos estudantes, numa interação em que todas as partes estejam interligadas dialogicamente aos territórios dos sujeitos.

A partir da análise dos dados construídos neste trabalho de pesquisa, pudemos perceber que o sujeito, no seu dia-a-dia, assume diversos lugares enunciativos, dependendo das exigências do espaço, do tempo histórico e das relações que ele estabelece no seu contexto sociocultural.

De acordo com a análise dos dados construídos nos três momentos da pesquisa, compreendemos que a metodologia PEADS e a Pedagogia da Alternância possibilitam o protagonismo dos sujeitos, o sentimento de pertencimento a um grupo social, a motivação para aprender, pesquisar e compartilhar os saberes diversos que são apreendidos no curso, seja nos momentos de imersão (TE), seja nas atividades do Tempo Comunidade (TC), ao proporcionar a oportunidade de escuta e de valorização individual e coletiva dos sujeitos ao longo de todo o processo vivenciado desde o início da primeira semana de imersão no Curso Técnico em Agroecologia.

A metodologia PEADS potencializa essas interações e possibilita o diálogo como ferramenta fundamental na construção de conhecimentos na formação humana dos sujeitos, favorecendo suas escolhas e contribuindo para seus projetos de vida, a partir das experiências e partilhas

e da busca por melhores condições de vida de maneira sustentável e agroecológica.

A capacidade de interagir consigo e com o outro a partir das vivências no TE ou no TC, a possibilidade de um autoconhecimento, o despertar de afetos nos vínculos sociais, o respeito ao outro e à natureza, o processo de subjetivação envolvendo os estudantes, as famílias, o local, o trabalho, o cotidiano da vida e a comunidade são importantes fatores percebidos nas vivências e interações no SERTA

O compromisso ético em transformar o conhecimento em ação concreta, em repassar sua experiência e conhecimento para a família e a comunidade local, o conhecimento que é gerado entre os estudantes a partir das pesquisas ou levantamento de seus conhecimentos prévios, são alguns aspectos percebidos durante o processo de análise dos dados construídos.

As análises evidenciam, ainda que professores, estudantes e equipe pedagógica se sentem protagonistas no processo de ensino aprendizagem, apontando para uma parceria que passa a ser construída entre os estudantes, as famílias e as comunidades, uma vez que a comunidade torna-se parte da construção de conhecimento e da melhoria da qualidade de vida, contribuindo para a transformação da realidade local, seja na melhoria da renda das pessoas, seja na relação de respeito e conservação da natureza.

Pode-se concluir que, os resultados alcançados a partir da análise dos dados desta pesquisa, apontam a metodologia diferenciada, não linear vivenciada no espaço da Instituição como um possível caminho para a construção dos Projetos de Vida dos sujeitos que permeiam este espaço educativo, em diálogo com os documentos que orientam as práticas do SERTA bem como suas próprias práticas.

Para pesquisas futuras, com base em aberturas dialógicas advindas deste trabalho, pode-se pensar em estudar a relação de reciprocidade entre Agroecologia e Projetos de Vida, Questões de Gênero e Agroecologia, que buscam alternativas sustentáveis e uma possível reconexão com a natureza para uma melhor qualidade de vida, seja no campo ou na cidade, buscando, a partir das interações, dialogar com os princípios do bem viver que visam a uma maior harmonia e respeito entre o homem e a natureza.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.s). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4 edição. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Org.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSPE, 2003. Cap. I. p. 01-10.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Org.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSPE, 2003. Cap. I. p. 01-10.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.-

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Org.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSPE, 2003. Cap. II. p. 11-27.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Nova LDB (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

CAFÉ, Adalcilena; (et. al.). **Juventude do Campo e Educação: múltiplos olhares e possibilidades**. In: RANGEL, Ana Cristina (org.). **Políticas Públicas para a Juventude do Campo na Amazônia: direito nosso, dever do estado!** BELÉM, PA: [s.n.]. Jun. 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; (Org.s). **Por uma educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** vol. 5. 2004.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DURSTON, John. **Juventud rural em Brasil y México: reduciendo La invisibilidad.** Santiago do Chile: CEPAL, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba, PR. CRIAR EDIÇÕES, 2003.

FERNANDES, B. M., & MOLINA, M. C. (2004). **O campo da Educação do Campo.** In Molina, M. C., & S. Jesus, M. S. (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo* (pp.32-53). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do Campo.** In ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo: Por uma educação básica do campo.** Brasília-DF: [s.n], 1999.

ROSSARD, Antonio Carlos. **Identidade do Jovem Rural Confrontando com Estereótipo de Jeca Tatu:** um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei. (Dissertação de Mestrado) Universidade Nova De Lisboa – Portugal, Universidade François Rabelais de Tours – França. Nova Friburgo - RJ, Brasil. Dezembro de 2003.

MOURA, Abdalaziz de. **Uma Filosofia da Educação do Campo que faz a diferença para o Campo,** Recife, Editora: Via Design Publicações, 1ª ed. 2015.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio-Histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PERES, F.; BARBOSA, E. A. Jovens do campo e projetos de vida: reflexões da psicologia histórico-cultural. In: SILVA, T. A. A. da. (Org.). **As juventudes e seus diferentes sujeitos**. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2017. Cap. IV. p. 83-97.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de Marcos Marcionilo. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição, OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de educação do campo**. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega, (orgs). Cadernos didáticos sobre educação no campo. Universidade Federal da Bahia, Salvador: EDITORA, 2010.

SILVA, Catarina Malheiros da. **Escola, saberes cotidiano no meio rural: um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia**. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

TRINDADE, Domingos Rodrigues da. **O potencial da licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília para a produção de ações contra-hegemônicas: um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás**. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2011.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas** (3ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose Antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WANDERLEY, M. de Nazareth Baudel. **Juventude Rural: vida no campo e projetos para o futuro**. Recife, Editora UFRPE, 2013

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

XIMENES, Verônica Morais; SILVA, Alexandra M. Sousa; ABREU, Márcia Kelma de Alencar; [*Et al.*]. Modos de vida de jovens em contextos rurais: o que temos a dizer sobre isso? In: COLAÇO, Veriana; GERMANO, Idilva; MIRANDA, Luciana Lobo; BARROS, João Paulo. (Orgs.). **Juventudes em movimento: experiências, redes e afetos**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2019. p. 513-531.