



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

EDNA SOUZA MOREIRA

**“ENTRE QUERER E PODER”: O LUGAR DA ESCOLA NOS PROJETOS DE VIDA
DE JOVENS DO CAMPO EM UM CONTEXTO DE MODERNIZAÇÃO AGRÍCOLA**

BELO HORIZONTE

2021

EDNA SOUZA MOREIRA

**“ENTRE QUERER E PODER”: O LUGAR DA ESCOLA NOS PROJETOS DE VIDA
DE JOVENS DO CAMPO EM UM CONTEXTO DE MODERNIZAÇÃO AGRÍCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão

BELO HORIZONTE

2021

M838e
T Moreira, Edna Souza, 1981-
"Entre querer e poder" [manuscrito] : o lugar da escola nos projetos de vida de jovens do campo em um contexto de modernização agrícola / Edna Souza Moreira. - Belo Horizonte, 2021.
210 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Geraldo Magela Pereira Leão.
Bibliografia: f. 184-201.
Apêndices: f. 202-210.

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Educação rural -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Educação -- Finalidades e objetivos -- Teses. 5. Juventude rural -- Motivação na educação -- Teses. 6. Ensino médio -- Aspectos sociais -- Teses.

I. Título. II. Leão, Geraldo Magela Pereira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

“Entre querer e poder”: o lugar da escola nos projetos de vida de jovens do ensino médio em um contexto de modernização agrícola

EDNA SOUZA MOREIRA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 18 de março de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão - Orientador
UFMG

Prof(a). Maria Zenaide Alves
UFG

Prof(a). Tatyane Gomes Marques
Uneb

Prof(a). Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
UFMG

Prof(a). Juarez Tarcísio Dayrell
UFMG

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 10 de agosto de 2021.

A Deus, meu principal suporte.
Meu pai, que na fase final da tese, partiu para a morada eterna.
A minha mãe e meu filho, razões de tudo o que eu faço.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e de modo especial, a meu Deus na Santíssima Trindade, por estar sempre comigo em todas as minhas batalhas, provações, me conduzindo em direção à vitória. Agradeço porque, no seu infinito zelo comigo, colocou tantas pessoas maravilhosas para serem meus suportes, em uma linguagem de fé, meus anjos de guarda, que me ampararam e me confortaram nas horas de dificuldades.

Como agradecer esses anjos sem asas? Quais palavras poderiam expressar toda a minha gratidão e reconhecimento por tudo que fizeram? Sei que as palavras são insuficientes, mas é a forma que tenho para manifestar minha gratidão àqueles e àquelas que compartilharam comigo metas, sonhos, angústias, preocupações e conhecimento, para dizer que esta realização é tão minha quanto de todos e todas vocês.

É impossível agradecer nominalmente a todos e todas que a seu modo contribuíram para tornar esse sonho possível, mas quero agradecer aqueles que estiveram mais próximos durante essa caminhada. Portanto agradeço:

A meu pai e minha mãe, que, sem diploma escolar, mas com a sabedoria da vida, me ensinaram a buscar sempre a realização dos meus projetos de vida. Obrigada, meu pai, o senhor partiu deixando muita saudade, mas também deixou seus ensinamentos por meio de suas histórias e da sua companhia na lida com a lavoura ou com o gado. Com o senhor aprendi a me orgulhar de ser camponesa. Obrigada, minha mãe por sua companhia, conselhos e orações cotidianas. Com a senhora aprendi a não desistir diante das dificuldades.

A meu irmão Cláudio Moreira, por sua escuta sensível e palavras de ânimo na hora certa.

A meu marido Geângelo, por escolher fazer parte de forma ativa dos meus projetos e compartilhar a vida comigo. Agradeço por ser presença constante nos momentos difíceis, tornando os fardos mais leves e por partilhar comigo os cuidados e a educação de nosso filho José Neto.

A meu filho José Neto, maior presente de Deus e Nossa Senhora. Você torna meus dias mais alegres e me dá sentido e força para enfrentar cada batalha e desafio que a vida me impõe. Obrigada por colorir meus dias com seu sorriso lindo.

Aos jovens e às jovens do Colégio Estadual Projeto Formoso, que se dispuseram, gentilmente, a participar desta pesquisa, partilhando mais que informações, partilhando suas vidas. Vocês tornaram este trabalho possível.

A toda a equipe de profissionais do Colégio Estadual Projeto Formoso, especialmente, a diretora, aos professores do turno vespertino, às secretárias e ao pessoal de apoio que, carinhosamente, me receberam no seu espaço de trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em “Educação, Conhecimento e Inclusão Social” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que direta ou indiretamente fizeram parte da realização deste trabalho.

A Geraldo Magela Leão, que, na condição de orientador, acompanhou carinhosamente a construção de cada detalhe desta pesquisa, demonstrando confiança na minha capacidade de enfrentar os desafios ao longo do processo. Obrigada, Geraldo, pela disponibilidade em me orientar de forma humana e objetiva, partilhando sua sabedoria e seus conhecimentos. Sem sua confiança e perseverança este trabalho não seria possível.

Aos professores Juarez Dayrell, Tatyane Marques, Zenaide Alves, Luiz Alberto, Álida Alves e Sônia Reis pela disponibilidade em contribuir na banca de defesa desta tese.

Aos professores da Linha de Pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”, pelos conhecimentos partilhados nos momentos comuns da Disciplina Seminário de Pesquisa, que ajudaram a tornar pesquisadora.

Aos professores e colegas do Observatório da Juventude que, de forma carinhosa, compartilharam saberes e gestos que constituíram suportes importantes na realização desta tese.

Aos colegas do Dinter pela companhia, de modo particular, nas viagens onde partilhávamos angústias, sonhos e alegrias.

A Sônia Reis, Ana Galvão e Carmem Eiterer, coordenadoras do DINTER, pela sensibilidade acadêmica e zelo humano com que nos acompanharam em todo o período do doutorado. A vocês meu muito obrigada por ajudarem a tornar esse sonho realidade.

Às minhas amigas Elenice Brito Teixeira, Simone Teles e Angelita Leite, que, com sua amizade, estímulo e perseverança, se tornaram meu porto seguro e conforto nas horas difíceis. Obrigada por me ajudarem a persistir e conquistar esta vitória.

A Danuza e dona Regilane, que, com amor e zelo, cuidaram de meu filho durante o doutorado.

À Universidade do Estado da Bahia, em especial, aos colegas do *campus* XVII, que, com sensibilidade e solidariedade, criaram as condições para que eu me dedicasse exclusivamente à pós-graduação.

À pró- Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG) da UNEB pela concessão da Bolsa PAC-DT que possibilitou a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos e todas que a seu modo contribuíram para a realização deste sonho. Meu muito obrigada e minha eterna gratidão.

Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor.
Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os
três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro
nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando
cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser:
pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser,
ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado
a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não
quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.

Carlos Drummond de Andrade , "Obra poética", Volumes
4-6. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989

RESUMO

Esta tese buscou compreender o lugar da escola nos projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola localizada em um projeto governamental de modernização agrícola. Para tanto, desenvolveu-se uma investigação empírica que partiu do Colégio Estadual Projeto Formoso como contexto do estudo e centrou-se nos jovens estudantes do Ensino Médio que frequentavam a escola no turno vespertino como participantes da pesquisa. No que se refere ao percurso metodológico, a investigação primou pela abordagem qualitativa e como recursos de coleta de dados foram utilizados questionários, observação e entrevistas semiestruturadas. Os/as participantes da pesquisa tinham entre 14 a 24 anos e frequentavam a escola no turno vespertino. Foram selecionados/as 13 jovens, sendo seis homens e sete mulheres, contemplando diferentes perfis a partir de suas relações com a escola, suas trajetórias de escolarização e trabalho, estado civil e condição socioeconômica. Essa condição influenciou diretamente a construção dos sentidos da escola por esses jovens. Diante dessa constatação é que se deu a opção pelo aporte teórico pautado na individuação a partir da noção de provas (MARTUCCELLI, 2007; ARAÚJO E MARTUCCELLI, 2015, 2010; MARTUCCELLI e SILNGY, 2012), associado à leitura sobre sentidos da escola (ABRANTES 2003), dialogando com a concepção de juventude e da relação dos jovens com a escolarização, particularmente a nível de Ensino Médio (SPÓSITO, 1997; DAYREL, 2003, 2007; LEÃO, 2006, 2008; PERALVA, 1997), como também a concepção de juventude do campo e os modos de ser jovem nesse espaço (CARNEIRO, 1998; CASTRO, 2005, 2009, 2016a, b e c) na perspectiva dos projetos de vida (VELHO, 2003). A pesquisa identificou a escola e o trabalho como provas estruturais na realidade dos jovens do Colégio Estadual Projeto Formoso, associadas à condição de jovens pobres que vivem em um “contexto geográfico de fronteira”, ou seja, um espaço “rurbano” (CARNEIRO, 1998). Esses/as jovens, embora reconhecessem nos seus discursos os desafios para viverem a condição de jovens estudantes, depositavam na escola a esperança de reunirem os meios necessários para promoverem mudanças em suas vidas, tanto de ordem social, quanto econômica. Apesar da ênfase colocada sobre a escola como suporte na realização dos seus projetos de vida, a maioria se colocava na condição de não poder desprezar nenhuma oportunidade que surgisse. Assim, o trabalho como suporte que permitia um retorno imediato em termos de acesso à renda, na prática, terminava sendo central para esses jovens.

Palavras-Chave: Juventude do Campo. Escolarização. Ensino Médio. Projetos de Vida. Sentidos da Escola.

ABSTRACT

This thesis proposal aims to understand the relevance of the school in the life projects of young high school students at a school which is part of an agricultural modernization project developed by the government. To reach this purpose, an empirical investigation was developed at Projeto Formoso State High School focused on high school students who attended the school in the afternoon shift as research participants. Regarding the methodological development, the research was based on qualitative approach and utilized questionnaires, observation and semi-structured interviews as resources to collect data. The research participants were between 14 and 24 years old and attended school in the afternoon shift. From these, 13 young people, six men and seven women, were chosen to participate in the interview, in an attempt to encompass different profile criteria such as relations with school, their educational and work trajectories, marital and socioeconomic status. This last status directed influenced how these young people conceived the meanings of school. This finding was responsible for the choice of the theoretical contribution based on individuation from the notion of trials (MARTUCCELLI, 2007, ARAÚJO AND MARTUCCELLI, 2015, 2010, MARTUCCELLI and SILNGY, 2012), associated with reading about school meanings (ABRANTES, 2003) conversing with the concept of youth, and the relationship of young people with schooling, particularly at the high school level (SPOSITO 1997, DAYREL 2003, 2007), (LEÃO 2006, 2008), (PERALVA 1997), as well as the conception of youth in rural areas and the ways of being a young person at this space (CARNEIRO 1998, CASTRO 2005, 2009, 2016 a, b e c) regarding life projects (VELHO, 2003). The research identified school and work as structural trials for Projeto Formoso State College young students, associated with the condition of poor young people living in a “geographical border situation”, that is, a “rurban” space (CARNEIRO, 1998). Although these people make it clear in their speeches that they are aware of the challenges of being young learners, they hope to find in the school the necessary conditions to bring about changes in their lives, both social and economic. Despite the emphasis on the school as a backing to fulfil their life goals, most of the participants understood themselves in a position they cannot afford to refuse any opportunity. Therefore, work as an immediate solution for their economic condition ends up occupying a central place in the lives of these young people.

Keywords: Rural Youth. Schooling. High school. Life Goals. Meanings of the school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos 27 Territórios de Identidade da Bahia.....	35
Figura 2 - Mapa de Bom Jesus da Lapa (BA) e municípios com os quais faz limite	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Parcelamento da terra do Projeto Irrigação Formoso através de Subdivisão de Perímetro, segundo categoria de proprietários	43
Quadro 2 - Trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações e no Portal da CAPES entre 2006-2016.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas no Ensino Médio em Bom Jesus da Lapa (BA).....	47
Gráfico 2 - Índice de aprovação em termos percentuais das escolas de Ensino Médio no município de Bom Jesus da Lapa (BA) entre 2014 e 2015	48
Gráfico 3 - Índices de reprovação em termos percentuais do Ensino Médio de Bom Jesus da Lapa (BA) entre 2014 e 2015	48
Gráfico 4 - Taxas de abandono do Ensino Médio em termos percentuais em Bom Jesus da Lapa (BA) entre 2014 e 2015	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA - Bahia
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CEB - Câmara da Educação Básica
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEPF - Colégio Estadual Projeto Formoso
CETA - Coordenação dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CODEVASF- Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco e Parnaíba
COEP - Comitê de Ética e Pesquisa
CONJUVE - Conferência Nacional da Juventude
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA - Escola Família Agrícola
EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER - Empresa Brasileira de Terraplanagem
EMITec - Ensino Médio Por Intermediação Tecnológica
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNRURAL - Fundo de Assistência de Trabalhador Rural
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento Humano
IDHm - Índice de Desenvolvimento Humano municipal
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPEA - Instituto de Pesquisa Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti, Transexuais e Transgênero
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCED - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
PIB- Produto Interno Bruto
PIBm - Produto Interno Bruto municipal
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
POLOCENTRO - Programa de Desenvolvimento do Cerrado
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNCEM - Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio
PNE - Plano Nacional de Educação
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONAT - Programa de Desenvolvimento Sustentável nos territórios Rurais

PRODECER - Programa de Cooperação Nipo-brasileira para a Ocupação do Cerrado
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRORURAL - Programa de Assistência Técnica do Trabalhador Rural
PROVALE - Programa Especial para o Vale do São Francisco
PT - Partido dos Trabalhadores
REDA - Regime de Direito Administrativo
SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNJ - Secretaria Nacional da Juventude
UFMG -Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1 O CONTEXTO E A PESQUISA.....	25
1.1 Abordagem da pesquisa e lógica de investigação	25
<i>1.1.1 Dispositivos de geração de dados e procedimento de análise</i>	<i>26</i>
1.2 Contexto de pesquisa: Projeto Formoso no Território de Identidade Velho Chico e as contradições do processo de ocupação do oeste da Bahia.....	32
<i>1.2.1 A escolha do local da pesquisa: o Projeto Formoso e suas contradições.....</i>	<i>38</i>
<i>1.2.2 O Colégio Estadual Projeto Formoso</i>	<i>50</i>
1.3 Os preparativos para o campo e a realização da pesquisa	53
1.4 Desenvolvimento da pesquisa: o processo de geração de dados.....	54
2 JUVENTUDE DO CAMPO, ENSINO MÉDIO E PROJETOS DE VIDA.....	57
2.1 Tecendo considerações sobre a concepção de juventude camponesa	57
<i>2.1.1 A concepção de campo como alternativa à noção de rural: interface com as ruralidades</i>	<i>69</i>
2.2 Ensino Médio no Brasil: avanços e contradições.....	76
<i>2.2.1 O “Novo” Ensino Médio no Brasil: contradições da reforma no contexto das desigualdades sociais</i>	<i>79</i>
<i>2.2.2 Ensino Médio no campo: considerações a partir do viés das políticas públicas para a juventude do campo</i>	<i>95</i>
2.3 Juventude do campo e Projetos de vida	103
3 JUVENTUDE CAMPONESA E ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIAS SINGULARES E MODOS DE SER JOVEM DE ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL PROJETO FORMOSO	111
3.1 Quem são os jovens do Colégio Estadual Projeto Formoso.....	112
3.2 A condição juvenil dos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso: marcas da individuação na “fabricação” da juventude camponesa.....	127
4 A DINÂMICA DA JUVENTUDE DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA	145
4.1 “Eu quero é trabalhar, o que vier assim eu toparia. Eu preciso trabalhar para construir meu futuro”: o que dizem os jovens do Colégio Estadual Projeto Formoso sobre seus projetos de vida	147

4.2 “Estudar para ter um futuro melhor”: a interrelação entre vontade, situação da instituição de ensino e condição econômica na construção dos sentidos da escola pelos jovens	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE A - Quadro síntese do perfil dos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso que participaram da entrevista	203
APÊNDICE B - Questionário aplicado aos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso em 2017	206
APÊNDICE C - Questionário aplicado aos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso em 2018	207
APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas com jovens	209

INTRODUÇÃO: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho está inserido no contexto da juventude, particularmente a que reside no campo. Assim, teve como preocupação central analisar o lugar da escola nos projetos de vida dos jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio localizada no campo. Em função da minha¹ origem camponesa, das experiências de trabalho com indivíduos do campo e dos estudos realizados durante a minha formação em Pedagogia, o meu interesse inicial foi pesquisar questões relacionadas à Educação do Campo. Como moradora do meio rural, identifiquei uma série de problemas que afetam diretamente as comunidades camponesas, como a dificuldade em conviver com a pouca precipitação de chuvas, sobretudo no caso de famílias com poucas condições financeiras, que não têm aporte suficiente para lidar com esse grave problema; e as questões inerentes à fraca presença do Estado no meio rural, evidenciada em função das precárias políticas voltadas para esse contexto, com destaque para a questão da qualidade do ensino ofertado aos filhos dos camponeses.

Até aquele momento, com o olhar um tanto ingênuo, eu acreditava que o investimento em ações para fortalecer a formação dos docentes que atuam nas escolas do campo seria suficiente para transformar a realidade por meio uma proposta pedagógica que dialogasse com as necessidades daqueles sujeitos. Essa formulação propositiva teria como objetivo o fortalecimento da agricultura familiar, o fomento da segurança alimentar e da preservação ambiental por meio de práticas de cunho agroecológico. Essas práticas poderiam contribuir com a afirmação da identidade do sujeito do campo, associadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade, em que fossem trabalhados saberes essenciais para possibilitar aos indivíduos uma leitura social do mundo e, em particular, do seu entorno, no sentido de buscar ações de intervenção que considerassem necessárias e contribuíssem com o processo de construção e afirmação da identidade camponesa.

Obviamente, essa responsabilidade não poderia ser atribuída apenas aos indivíduos, uma vez que a ação do Estado, por meio de políticas públicas, seria fundamental para a alteração desse cenário. No entanto, eu acreditava que, enquanto essas políticas não chegassem, a escola (por meio de professores com formação adequada, em uma ação conjunta com a comunidade) poderia dar os primeiros passos em direção à construção de uma prática pedagógica que realmente dialogasse com as necessidades dos camponeses.

¹ Esta tese alterna o regime enunciativo entre 1ª pessoa do singular, 1ª do plural e 3ª pessoa a depender da presença de reflexões individuais (autora), conjuntas (autora e orientador) e coletivas que constituem uma tese.

A ampliação do olhar sobre tais problemas, que culminou na realização desta pesquisa, deu-se em função do trabalho que realizei no período de 2001 a 2009, enquanto professora do Ensino Médio. Essa experiência me levou a refletir sobre a influência da escola na identidade desses indivíduos, como também na elaboração de seus projetos de vida, os quais muitas vezes estiveram associados ao abandono definitivo do espaço rural que os leva a viver em um “entre-lugar” (BHABHA, 1998). Nesse contexto, os/as jovens se veem confrontados com o dilema entre “sair e ficar” de seus lugares de origem.

Essa situação foi também vivenciada por mim em minha trajetória de vida. Saí do campo para estudar na cidade e tornei-me uma migrante, porém os laços identitários da condição de camponesa não foram rompidos. Hoje, com a possibilidade maior que os/as jovens têm para transitar entre os dois contextos, o dilema entre “sair e ficar” é substituído pelo desejo de desfrutar “o melhor dos dois mundos” (CASTRO, 2016a).

Adicionou-se a essas questões a experiência como docente de jovens do campo, no contexto de uma escola localizada no espaço urbano no período de 2001 a 2005, o que me ajudou a perceber como a escola tem um papel fundamental na construção e realização dos projetos desses estudantes, mas que, por alguma razão, sempre os conduzia para fora de suas regiões de origem, isto é, a escola parecia induzir os jovens deixarem o espaço rural em direção à cidade. Segundo observações coletadas durante essa experiência, a organização didática curricular não incluía o campo como espaço de vida. Eu tinha a impressão de que o que se aprendia naquela instituição levava os indivíduos do campo a construir uma nova identidade e os conduzia a buscar formas de viver fora do espaço rural. E para aqueles cuja opção fosse permanecer no campo, aquilo que tinham estudado não proporcionava melhorias para as condições de vida na sua propriedade, principalmente em localidades onde as atividades fossem essencialmente agrícolas, como no meu caso.

Outra contribuição na construção do interesse para estudar a juventude rural adveio do convívio com jovens militantes de movimentos sociais ligados à luta pela terra enquanto fui coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia Terra². Também foi importante, nesse processo, o contato com jovens de diversas comunidades rurais dos municípios de Bom Jesus da Lapa, Riacho de Santana e Caetité, no Estado da Bahia, ao desempenhar a função de coordenadora local do projeto ProJovem Campo – Saberes da Terra³. Essas experiências me

² Curso ofertado desde meados dos anos de 1990 por Algumas Universidades, públicas estaduais e federais, em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e com os movimentos sociais de luta pela terra, aos camponeses assentados e acampados das áreas de Reforma Agrária.

³ Conforme o texto base do Projovem Campo Saberes da Terra (2008), o projeto foi implementado em 2007 pela, então, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) articulada com a

ajudaram a perceber a diversidade inerente aos modos de vida dos/as jovens do campo, principalmente nos níveis econômico e cultural.

Apesar dessas vivências, o meu olhar continuava limitado a percebê-los na sua diversidade, sobressaindo apenas a sua condição de camponês. Não os via sob a ótica da juventude, enquanto sujeitos socioculturais com direitos específicos. Na ocasião, a preocupação estava limitada à formação do docente que atuaria em escolas do campo. O desejo de aprofundar os estudos sobre Educação do Campo e formação docente conduziu-me para o mestrado, com a pesquisa sobre o curso de Pedagogia da Terra e, nesse sentido, os participantes foram jovens militantes de movimentos sociais de luta pela terra. Essa pesquisa resultou na dissertação cujo título é “O curso de Pedagogia da Terra: uma proposta de formação para o educador do campo”, defendida no ano de 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* de Salvador, sob a orientação do Professor Dr. Antônio Dias Nascimento.

Em síntese, foram muitos anos trabalhando com jovens, sem estudar sobre juventude, sem compreender o que significava esse termo, tanto na sua dimensão política quanto epistemológica, e sem me preocupar em identificar e compreender as políticas específicas para esse grupo.

Foi no processo de preparação para a seleção do doutorado que as orientações recebidas de colegas vinculados aos estudos sobre juventude (durante a elaboração do projeto de pesquisa) conduziram-me a buscar compreender a juventude do campo como uma construção histórica e social, o que inclui seus projetos de vida e as várias dimensões que compõem suas experiências e trajetórias, entre elas a escola. Nesse momento, foi importante a leitura de produções sobre juventude e Ensino Médio realizadas por Dayrell (2007, 2003); Leão (2008 e 2006); Leão, Dayrell e Reis (2011) e Spósito (1997). A leitura desses autores contribuiu para a compreensão da categoria “juventude”, no sentido da diversidade de significados por ela abarcada, assim como para percebê-la em sua relação com a instituição escolar. Além disso, mostrou-se igualmente importante a contribuição de autores como Castro

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Esse programa é resultado da integração entre o programa Saberes da Terra, implementado pela SECAD, cujo objetivo era promover uma educação integrada com a qualificação profissional para agricultores/as familiares, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criado por essa mesma secretaria e organizado em quatro modalidades: I) Projovem Adolescente; II) Projovem Urbano; III) Projovem Trabalhador; IV) Projovem Campo-Saberes da Terra. Esse programa foi implementado almejando desenvolver uma política que fortalecesse e ampliasse o acesso de jovens agricultores/as familiares, na faixa etária de 18 a 29 anos, por meio de cursos com duração de 24 meses, pedagogicamente alternando entre atividades realizadas na escola (Tempo-Escola) e aquelas realizadas no contexto das famílias e da comunidade (Tempo-Comunidade). (BRASÍLIA, 2008).

(2013, 2009b), que traz à baila a discussão sobre a juventude do campo a partir do dilema “sair ou ficar”, além de Velho (2003), que me ajudou a compreender o que são os projetos de vida e sua relação com o campo de possibilidades.

A partir dessas vivências e de estudos realizados durante o Doutorado, definiram-se os objetivos que conduziram esta pesquisa. Em uma perspectiva mais geral, buscou-se analisar o lugar da escola nos projetos de vida dos jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola do campo em um contexto de modernização agrícola. Para alcançar esses objetivos, foram traçadas metas mais específicas, tais como: reunir dados sobre o perfil sociocultural dos jovens da escola pesquisada; identificar os projetos de vida dos jovens participantes da pesquisa; compreender em que medida os jovens participantes da pesquisa constroem seus projetos de futuro; analisar a relação entre o Projeto de Irrigação Formoso (e em especial o projeto de formação da escola de Ensino Médio da localidade enfocada) e os projetos de futuro dos jovens investigados.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a juventude e os modos de ser jovem sofrem a influência de cada contexto e, sobretudo, do contexto histórico e geográfico. Atualmente, os espaços têm sido impactados por diversas transformações, em especial, em função dos avanços tecnológicos, que têm promovido significativas mudanças no mundo do trabalho, reduzindo postos de trabalho de alguns setores e criando demandas específicas de serviços. Essas mudanças – associadas à implementação cada vez maior das teses do capitalismo neoliberal, cuja principal consequência é a redução do papel do Estado e o controle cada vez maior exercido pela iniciativa privada – têm gerado, na sociedade moderna, um sentimento de incerteza, dúvida, fluidez, levando ao deslocamento do indivíduo para além de sua região de origem.

Nas sociedades globalizadas, há uma grande circulação de capitais, bens de consumo e pessoas em âmbitos transnacionais. Esses movimentos ocorrem também internamente entre regiões de um mesmo país, em deslocamentos contínuos que se caracterizam, muitas vezes, como modos de vida. No caso das crianças e jovens do campo, saídas e retornos em função dos estudos, do trabalho ou das mudanças de moradia dos pais são comuns na região onde a pesquisa foi realizada. Isso provoca o sentimento de estar inserido precariamente e provisoriamente, sem poder contar com a proteção social dada pelo Estado.

Nesse contexto de instituições cada vez mais fragilizadas, desperta-se um sentimento de crise em função das condições e dos ataques sofridos, a exemplo da falta de investimento e do controle cada vez maior das leis de mercado sobre as políticas públicas, dentre elas as voltadas para a educação. No Brasil, essa situação se agravou com a interrupção

do governo de base política popular, por meio do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016. A partir dessa destituição, houve uma desestruturação de conquistas importantes, particularmente no âmbito das políticas sociais, em especial aquelas voltadas para os grupos considerados minorias – o que inclui decisivamente as populações do campo. Um exemplo foi a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) por meio da Medida Provisória nº 726 de maio de 2016.

Um contexto com essas características produz nos indivíduos um sentimento de insegurança e de abandono por parte do Estado. Também passa a exigir que os indivíduos assumam para si a responsabilidade exclusiva por suas existências, pois, nessas condições, a ajuda das instituições é cada vez menor, obrigando-os a buscar seus próprios meios para sustentar-se, levando-os a assumir a condição de “hiperatores⁴” (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2015).

No espaço rural, esse sentimento de abandono é ainda maior, dada a carência de políticas públicas nesses espaços. Essa situação, acompanhada pela chegada da tecnologia no campo, principalmente a mecanização, e pela concentração fundiária, provoca alterações profundas no modo de viver do campo, especialmente reduzindo oportunidades de trabalho. Esse cenário leva-nos a questionar: como fica a juventude camponesa diante de tantos desafios e restrições?

Por muito tempo, a juventude rural ficou esquecida e, quando abordada, era realizada sob a perspectiva de um problema social, em particular decorrente das migrações dessa parcela da população do campo para a cidade. Mas, desde o início dos anos 1990, essa temática vem conquistando espaço importante no âmbito das pesquisas. Já nos anos iniciais do século XXI, iniciou-se um movimento de ressignificação das abordagens sobre a juventude, deslocando-as para uma compreensão enquanto categoria política e, conseqüentemente, atribuindo novos sentidos às políticas públicas e às pesquisas relacionadas a esse coletivo. Tais abordagens passaram a entender os jovens na sua diversidade como atores sociais e sujeitos de direitos, deixando de vê-los apenas sob a ótica dos problemas especificamente juvenis.

Entre os anos de 2005 a 2015 foram implementadas políticas públicas essenciais para a juventude, abrangendo dez anos de avanços sociais dessa parcela da população. Isso porque,

⁴ Para Araújo e Martuccelli (2015), “híper-ator” é aquele indivíduo que, dada a precariedade das instituições em constituírem-se como suportes para ajudá-los a enfrentar os desafios estruturais, são premidos a sustentarem-se sozinhos na sua individualidade. Eles são obrigados a “forjar-se” frente às incertezas, ambivalências e múltiplos desafios da vida social. Em outras palavras, o termo “híper-ator” refere-se ao indivíduo “que tem que resolver por ele mesmo, por intermédio de suportes que ele mesmo constrói, como um conjunto de proteções indispensáveis para poder existir em sociedade” (MARTUCCELLI, 2016).

com a chegada de um governo popular ao poder, os jovens conquistaram maior espaço nas agendas de governo, o que criou condições de possibilidade para a criação de políticas públicas importantes, tais como a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), além da publicação do Estatuto da Juventude em 2013. Nesse período, houve uma pressão vinda de coletivos juvenis e pesquisadores da juventude no sentido de que as políticas públicas de juventude passassem a considerá-los na sua diversidade e como sujeitos de direitos e atores sociais (CASTRO, 2016a e 2016b).

Algumas conquistas significaram grandes avanços para a juventude. No entanto, a materialidade dessas políticas teve pouca expressividade na prática. Em se tratando da juventude rural, ainda que o Estatuto da Juventude (2013) reconheça a diversidade das juventudes e sua importância, as ações voltadas para a juventude do campo ficaram restritas a poucas ações de alguns órgãos do poder executivo federal, o que leva a concluir que “a apropriação da juventude rural pelo Estado (...) ainda está distante” (CASTRO, 2016b, p. 105).

Nesse cenário de carência de políticas públicas específicas para o campo e para a juventude camponesa, associada à redução da disponibilidade de terra e trabalho nesses espaços, os jovens se veem cada vez mais desafiados a assumir a exclusiva responsabilidade pelo desdobrar de seus papéis e trajetórias sociais.

Diante desse contexto (e considerando que a juventude do campo é também formada por um grupo heterogêneo, dada a diversidade de pertencimentos étnico-raciais, de gênero e de identidade), trabalhos que estudem grupos de jovens específicos, em contextos singulares, podem contribuir para ampliar a compreensão sobre esses indivíduos, seus sonhos, suas necessidades, seus valores culturais e morais.

Com essa compreensão, considere pertinente a realização da pesquisa que gerou o presente texto, pois, como lembra Castro (2016a), inspirada em Brumer (2007), as pesquisas têm se preocupado em tentar descobrir o que leva os sujeitos a deixarem o campo. Mas convém começar a nos preocuparmos com o que tem contribuído para os jovens ficarem. Eu acrescento ainda outra preocupação, que é buscar compreender, no caso dos jovens que decidem ficar no campo, quais as condições e os desafios a que são submetidos.

Essa preocupação com as condições dos que decidem ou que são obrigados a permanecer no campo tem me acompanhado ao longo dos anos. Enquanto pesquisadora de origem camponesa (nasci e cresci no meio rural), filha de agricultores familiares com condições financeiras desfavoráveis, duas situações me angustiavam. De um lado, o desencontro do que se aprendia na escola com os valores culturais e as necessidades de quem

mora no campo e vive de atividades agrícolas. Por outro lado, era o déficit de suportes do Estado para melhorar as condições de vida dos sujeitos do campo, assim como as precárias condições de funcionamento das escolas no campo e a baixa qualidade do ensino que os camponeses conseguem acessar.

Essas angústias surgiram tanto da condição de alguém que vive no campo (e, portanto, depende desses suportes) quanto da atuação como docente em escolas desses espaços e em escolas urbanas que atendem jovens camponeses. Diante dessa realidade, do meu desejo de ter tido a oportunidade de viver dignamente no campo, dos desafios⁵ enfrentados para realizar os estudos no meio urbano e, ao mesmo tempo, do privilégio⁶ de poder sair para estudar, faz-se essencial buscar conhecer a realidade dos jovens que ficam no campo. A decisão de ficar nasce de uma escolha ou resulta da falta de oportunidades? E, independente do motivo, quais as condições e quais desafios a que eles são submetidos?

Em 2013, o Observatório Participativo da Juventude⁷ realizou a pesquisa intitulada *Agenda Juventude Brasil*. Tratou-se de uma pesquisa atitudinal e de opinião pública de abrangência nacional que trouxe elementos importantes sobre o perfil da juventude brasileira, inclusive do campo. Essa pesquisa resultou em contribuições importantes, no sentido de compreender a juventude brasileira e suas necessidades, mas ainda insisto que é necessário também pensar a juventude diante do que ela tem, das políticas públicas a que tem acesso, em particular no campo. Quais as condições de materialidade dessas políticas? Em que medida essas políticas estão sendo realmente suportes para os jovens? Ou elas estão apenas contribuindo para uma “inclusão excludente”⁸?

Nesse sentido, com a intenção de deixar a minha contribuição nesse processo é que foi realizada a pesquisa sobre os projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola no campo permeado por práticas de modernização agrícola, sediada em Bom Jesus da Lapa (BA). Participaram dessa pesquisa jovens do campo que cursavam a última etapa da educação básica, modalidade presencial, matriculados em um colégio de uma comunidade área rural. Essa localidade, denominada como Perímetro de Irrigação Projeto

⁵ Como será mostrado adiante, para crianças e jovens que vivem em locais mais isolados, como foi o meu caso, a vida na cidade envolve medo.

⁶ Digo privilégio porque, naquela época, meados dos anos 1990, na minha comunidade, eram poucos os pais que conseguiam mandar os filhos para estudar na cidade. Somente famílias que dispunham de alguma condição financeira poderiam fazê-lo (o que não era o caso dos meus pais), além daquelas que tivessem parentes ou amigos que pudessem receber esses jovens vindos do campo.

⁷ Conforme o Almanaque Participatório (2014) o Observatório Participativo da Juventude é um ambiente virtual criado pela Secretaria Nacional da Juventude em 17 de julho de 2013, após as manifestações de junho do mesmo ano, onde milhares de jovens foram às ruas defender seus direitos. Esse ambiente constitui um espaço de interação, mobilização e discussões em prol da juventude. (BRASII, 2014).

⁸ Sobre a ideia de “inclusão excludente”, ver Dubet (2003) e Kuenzer (2005).

Formoso, sempre foi marcada pelo confronto entre riqueza e pobreza, entre o agricultor familiar e o empresário do agronegócio.

Considerando as especificidades da juventude que mora e trabalha no Perímetro de Irrigação do Projeto Formoso, as contradições vivenciadas nas suas trajetórias biográficas e, também, que os jovens do campo são os menos assistidos pelas políticas públicas, esta pesquisa buscou identificar quais eram os projetos de vida desses jovens, como se deu a construção desses projetos e qual o sentido que esses jovens atribuíam à escola no contexto de seus projetos de vida. Além disso, buscou-se reunir dados sobre o perfil desses jovens e, por fim, compreender quais as aproximações e distanciamentos entre o que é trabalhado na escola que esses jovens frequentavam e seus projetos, levando em consideração as dinâmicas do Projeto Formoso e sua vocação eminentemente agrícola.

Esta pesquisa foi realizada ao longo do ano de 2018, avançando pelo início de 2019, e se orientou por um percurso metodológico que primou por uma abordagem de cunho qualitativo (CARDANDO 2017; FLICK 2009). Essa opção se deu a partir da natureza do objeto estudado, o qual demandou, além da descrição, interpretação e inferências, que foram realizadas a partir do diálogo com autores que deram suporte teórico para cada categoria trabalhada, seguindo os princípios da Análise de Conteúdo (FRANCO 2008; BARDINI 2011) e do Discurso (ORLANDI 1999; BRANDÃO 2004). Para coletar os dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, observações e análise de documentos.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: Esta Introdução, onde é apresentada a relação da pesquisadora com o objeto, um rápido diálogo entre as experiências vivenciadas na sua trajetória biográfica e a discussão da questão da juventude do campo. O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico, além de situar o contexto e os participantes da pesquisa. O segundo capítulo traz uma discussão referenciada em teóricos e na legislação vigente, enfocando, sobretudo, as principais categorias: juventude, juventude do campo, Ensino Médio do campo, projetos de vida e sentidos da escola. A análise e a interpretação dos dados, assim como as inferências realizadas a partir do diálogo com as teorias, estão organizadas no terceiro e quarto capítulos. Por fim, são tecidas algumas considerações e conclusões a partir dos objetivos aventados.

Com esta pesquisa espero trazer contribuições que ajudem a compreender a juventude do campo na perspectiva de atores sociais, com seus sonhos e projetos cuja realização demanda, cada vez mais, a contribuição de políticas públicas. Espero, ainda, sensibilizar a comunidade acadêmica e gestora sobre a necessidade de pensar a escola no

diálogo com os⁹ jovens, com vistas a construir uma proposta pedagógica que dialogue com as suas necessidades.

⁹ Aqui queremos destacar que reconhecemos a importância dos pertencimentos e da necessidade de afirmar os recortes de gênero, mas, para deixar o texto com uma escrita mais fluida, fizemos a opção de utilizar o masculino, conforme a regra padrão.

CAPÍTULO 1

1 O CONTEXTO E A PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os passos seguidos antes, durante e após a realização da pesquisa. Situamos, também, o *lócus* da pesquisa e destacamos os cuidados éticos seguidos para assegurar a qualidade dos dados, respeito aos participantes e à instituição pesquisada.

1.1 Abordagem da pesquisa e lógica de investigação

Como já mencionado, esta pesquisa buscou compreender como a escolarização formal constitui suporte na construção e realização dos projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio, no interior de um espaço marcado pelo conflito entre o processo de modernização agrícola e as práticas da agricultura familiar. Considerando a natureza desse objeto – que demanda contato direto e intenso com os sujeitos implicados, além da necessidade de interpretar fenômenos como a relação dos sujeitos com a escola e a educação – optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Para Minayo; Sanches (1993) e Flick (2009), esse tipo de abordagem não se preocupa apenas com a descrição do fato ou fenômeno, mas busca apresentar as causas que possibilitam sua emergência. É um tipo de abordagem que depende do contato direto do pesquisador com o objeto e o cenário da pesquisa, uma vez que, nessa abordagem, os dados são coletados *in loco*. Nessa linha de raciocínio, é pertinente a observação de Esteban quando destaca que:

uma característica fundamental dos estudos qualitativos é sua atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles (ESTEBAN, 2010, p. 129).

Por meio dessa abordagem, foi possível tratar os dados em uma perspectiva de articulação, considerando o contexto familiar e o trabalho dos jovens, bem como seus espaços de socialização e sociabilidade. A exigência de não deslocar os dados do contexto onde eles são produzidos, prerrogativa dessa abordagem, provocou a necessidade de uma inserção duradoura no contexto do Colégio Estadual Projeto Formoso. Por se tratar de uma pesquisa sobre projetos de vida de jovens do campo, percebeu-se a necessidade de estabelecer uma relação de maior proximidade e intimidade com os jovens, a qual foi construída a partir da presença na escola pesquisada durante o período de agosto de 2017 a dezembro de 2018.

Nesse período, foi possível conhecer melhor o espaço do Perímetro de Irrigação Projeto Formoso, onde os jovens moravam e estudavam, bem como conhecer as famílias e os locais de trabalho dos jovens estudantes por meio de repetidas visitas.

Essa imersão me ajudou a compreender dimensões importantes na construção dos projetos de vida dos jovens, como a implicação das famílias em suas vidas, a condição econômica disponível e o acesso a informações privilegiadas, importantes na construção dos projetos. Além disso, possibilitou-me apreender a diversidade, particularmente cultural e econômica, que envolve os jovens, bem como os significados que pais e estudantes atribuem aos estudos do ensino formal. Por fim, também pude compreender em que medida a escola constitui suporte na construção e realização dos projetos de vida e suas perspectivas de futuro.

Essa relação de maior proximidade com os estudantes no seu ambiente de estudo, trabalho e moradia forneceu bases empíricas para a compreensão da variedade de significados do que é ser jovem no campo, isto é, dos seus múltiplos significados. É preciso ressaltar que este trabalho compreende as categorias jovem e juventude enquanto constructo social que carrega as marcas de cada contexto, período e classe social (DAYRELL; CARRANO, 2014). Mais uma vez a abordagem qualitativa foi fundamental, pois esse tipo de abordagem “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p. 20).

1.1.1 Dispositivos de geração de dados e procedimento de análise

Alves-Mazzotti e Gewandszajder destacam que as pesquisas que enveredam pelos caminhos da abordagem qualitativa são “caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam grande variedade de instrumentos e procedimentos de coleta de dados” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 163). Seguindo o raciocínio dos autores, a presente pesquisa priorizou quatro procedimentos de geração de dados que serão delineados nas linhas que seguem: observação participante, aplicação de questionários, entrevista narrativa, entrevista semiestruturada e análise documental.

Com relação à observação participante, segundo Angrosino, nesse procedimento, os membros do grupo estudado “concordam com a presença do pesquisador entre eles”. Nesse sentido, “o observador participante deve então fazer um esforço para ser aceitável como pessoa (...) e não simplesmente respeitável como cientista” (ANGROSINO, 2009, p. 33). Cardano (2017), complementa que a observação participante proporciona ao pesquisador observar os fatos, situações e comportamentos no momento e no local onde eles ocorrem.

Esse procedimento oportunizou o estabelecimento de uma relação de confiança entre o pesquisador e os estudantes colaboradores desta pesquisa, contribuindo para chegar a uma descrição e compreensão o mais próximo possível da realidade. Essa técnica tem um papel importante na produção dos dados, pois ajuda a coletar informações que, por meio da entrevista, não fora possível coletar, sobretudo em função da elaboração da narrativa, já que o colaborador apresenta os fatos a partir da sua percepção do significado que tem para o sujeito e dos elementos que constituem o “lugar da memória” (NORA, 1993), os quais, por seu turno, influenciam no tipo de narrativa e no que foi selecionado para ser apresentado. Outra contribuição da observação participante está associada à condição de que o observador observa o fenômeno a partir do seu lugar, colocando também suas impressões, uma vez que a neutralidade é impossível na pesquisa de abordagem qualitativa, porque envolve, necessariamente, sujeitos sociais. Essa consideração não despreza a importância do rigor metodológico durante a produção e análise dos dados.

No contexto da instituição escolar, observou-se o cotidiano dos jovens com vistas a identificar o que eles comentavam entre si em relação a seus projetos de futuro, sobre o que queriam ser, qual profissão queriam seguir, onde pretendiam morar quando concluíssem o Ensino Médio etc.

Antes de iniciar o período de observação em 2018, busquei estabelecer um contato maior com a equipe docente, a gestora, e com os estudantes, por meio de visitas frequentes no decorrer do ano de 2017. Nesse mesmo ano, também foi aplicado um questionário com o propósito de reunir dados sobre o perfil dos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso (CEPF) para, a partir dessas informações, escolher as turmas com que iríamos trabalhar. O questionário foi de natureza exploratória e aplicado a todos jovens dos dois turnos, vespertino e noturno do CEPF. Naquele ano, estavam matriculados 183 jovens, sendo 89 no turno vespertino e 94 no noturno, mas só 117 estudantes responderam, dos quais 66 estudavam à tarde e 51 à noite. O questionário abordava questões sobre idade, gênero, sexo, estado civil, renda pessoal, ocupação, aprovação/reprovação e abandono escolar, como também os sonhos e os projetos de vida.

Esse procedimento de geração de dados foi aplicado pela própria pesquisadora em cada turma, separadamente, o que se tornou uma oportunidade para tirar as dúvidas dos jovens sobre as questões e sobre alguns termos que não eram comuns no universo vocabular deles, o que contribuiu para identificar distorções nas informações coletadas e serviu como pista para cuidados que precisariam ser tomados no desenvolvimento dos procedimentos de geração de dados que seriam utilizados posteriormente.

Em 2018, definiu-se (a partir dos dados do questionário exploratório aplicado em 2017 e das reflexões junto com o orientador) o turno do objeto da pesquisa: vespertino. Assim, durante o ano de 2018, após a definição do turno em que iríamos realizar a pesquisa, foram feitas observações do cotidiano escolar dos jovens no âmbito da escola e da sala de aula, além de visitas a algumas famílias e a locais de trabalho dos estudantes, com o objetivo de acompanhar alguns jovens mais de perto. O intuito principal foi o de reunir dados que ajudassem a compreender a relação dos jovens com a escola, bem como identificar seus projetos de vida no interior dos processos de singularização desses sujeitos.

Em julho de 2018, aplicou-se novo questionário, que foi respondido por 69 dos 100 estudantes matriculados naquele turno. Nesse questionário foram mantidos os elementos abordados no ano anterior e acrescentados outros pontos, tais como a distância da residência ao CEPF e o meio de transporte empregado para se chegar à escola. Também foram acrescentadas questões abertas sobre os motivos de estar estudando, sobre a importância dos estudos em suas vidas, sobre os projetos para a vida adulta e sobre as dificuldades visualizadas naquele momento como possíveis obstáculos à realização dos seus planos.

Seguindo os passos anteriores, esse questionário foi aplicado em cada turma separadamente, em horários combinados com as estudantes e docentes (que, gentilmente, cederam o espaço das aulas). Esses dados também foram importantes para ajudar a selecionar os estudantes que participariam da entrevista, no quarto momento de geração de dados. As informações referentes ao perfil dos jovens do CEPF serão, portanto, apresentadas mais à frente.

Após a análise dos dados do segundo questionário e de informações coletadas por meio da prática de observação, foram selecionados os jovens que participariam da entrevista. A escolha se deu a partir dos seguintes critérios: a) idade (jovens adolescentes entre 15 e 17 anos, jovens-jovens 18 a 24 anos e jovens- adultos entre 24 a 29 anos; b) relação com a terra, localidade de origem; c) questões de gênero; e d) estado civil. Além disso, procurou-se considerar a condição de filhos de irrigantes da agricultura familiar que só trabalham no próprio lote, e filhos de irrigantes familiares que, no entanto, eram também trabalhadores de lotes empresariais. A partir dos dados reunidos, foram escolhidos 13 jovens, cujo perfil detalhado será apresentado mais adiante. Entretanto, para facilitar a leitura da tese apresentamos no **Apêndice A** um quadro com a síntese do perfil desses/as 13 jovens.

Além desses dados também foram utilizadas informações das observações que foram úteis na identificação de jovens com histórias singulares, os quais viviam situações que os

obrigavam a se submeterem a desafios estruturais para sobreviverem, tanto na sua condição juvenil quanto com a família.

Com relação à entrevista, a intenção inicial era usar a entrevista narrativa, primeiramente, em função do traço cultural dos povos do campo, que têm a oralidade como mecanismo basilar da transmissão de suas memórias e valores, talvez pela escassez de acesso ao material e à cultura escrita. Outro motivo que justificou a escolha do referido procedimento foi o entendimento de que a entrevista narrativa se constitui como um instrumento para que os jovens estudantes do campo possam expressar sua compreensão acerca do processo educacional em que estão envolvidos, sendo um procedimento importante para gerar informações sobre como os jovens estudantes percebem o lugar da escola na construção de seus projetos de futuro, além de constituir uma oportunidade formativa e de reflexão para todos os envolvidos na pesquisa.

Na entrevista narrativa, as atenções estão voltadas para os entrevistados, uma vez que, conforme Teixeira e Pádua, esse procedimento “propõe a escutar os sujeitos que, generosamente, emprestam e confiam suas vidas aos/as entrevistadores/as, que deles recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os significados e interpretações que tais sujeitos lhes conferem” (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 2). Esse procedimento exige que o entrevistador intervenha o mínimo possível, deixando o colaborador da pesquisa livre para narrar suas memórias a partir dos significados próprios de sua trajetória de vida.

No entanto, como é prerrogativa da abordagem qualitativa a flexibilidade para ir ajustando a pesquisa no decorrer do processo, a opção pela entrevista narrativa não proporcionou o resultado esperado. Apesar dos esforços empreendidos pela pesquisadora, os jovens narravam suas experiências de forma bastante resumida, talvez em função da timidez. Diante disso, esse procedimento foi substituído pela entrevista semiestruturada. A substituição trouxe resultados positivos, já que, em função das características desse outro procedimento, a exemplo da interação entre pesquisador e entrevistado, foi possível estimular as narrativas por meio de novos questionamentos ou até mesmo pelo redirecionamento de perguntas.

Nas entrevistas foi possível compreender como os jovens se percebem, como eles constroem seus projetos de vida, o que pensam sobre juventude e, em especial, sobre o que é ser jovem no campo. Vale ressaltar que, durante as entrevistas, foi possível perceber que, muitas vezes, trazemos conosco conceitos e concepções carregadas de sentido político e social, mas é imprescindível respeitar a forma como os sujeitos se identificam e/ou se reconhecem, sem com isso, contudo, operar julgamentos equivocados. Um exemplo foi o fato, nas entrevistas, de ter sido possível perceber que a palavra “campo” não faz parte do universo

vocabular desses jovens. Esse procedimento exige do pesquisador um conhecimento da realidade dos sujeitos para que, durante a entrevista, se possam empregar termos que eles compreendem, com a finalidade de que as informações obtidas não sejam distorcidas.

Para sensibilizar e situar os jovens em relação aos fundamentos da pesquisa, coletando informações sobre o que eles pensam da escola de como se percebem enquanto sujeitos inseridos no contexto do Projeto Formoso, isto é, como se percebem a si mesmos ali, se se consideram ou não camponeses, foram realizadas duas rodas de conversa no início do ano de 2018. Esses momentos foram importantes, antes de mais nada, porque as informações ajudaram a adaptar e organizar o roteiro das entrevistas, além de contribuir para compor o perfil dos jovens e identificar aqueles que pudessem trazer mais colaborações com suas experiências e com a forma como organizam seus projetos.

No que se refere ao quantitativo, foram realizadas, inicialmente, entrevista com dois jovens como uma forma de avaliarmos a qualidade do roteiro, bem como ajudar a corrigir alguns comportamentos da pesquisadora que pudessem interferir no bom andamento dos depoimentos. Depois de feito os ajustes, foram entrevistados treze jovens, respeitando o recorte de gênero (seis jovens que se autodeclararam do sexo masculino e sete do feminino). Com relação à questão racial, dos treze jovens, um se declarou branco, uma se declarou parda ou amarela e os demais se identificaram enquanto negros(as).

Cada entrevista teve duração média de quarenta e cinco minutos, realizadas no local escolhido pelos jovens; alguns fizeram a opção por serem entrevistados no local de trabalho, outros em suas residências. É importante destacar que as entrevistas realizadas nas residências tiveram toda privacidade necessária para que nada nem ninguém interferisse nos depoimentos. Tais entrevistas tiveram a vantagem de permitir à pesquisadora contatos com a família, o que permitiu compreender melhor a relação dos pais ou dos responsáveis com a escolarização e os projetos dos jovens. Outro elemento positivo, nas entrevistas realizadas nas residências ou nos locais de trabalho, foi poder dimensionar/compreender melhor a condição socioeconômica dos jovens e suas famílias. Uma jovem preferiu ser entrevistada no espaço da escola, por se sentir mais confortável e também porque fora dali essa jovem não teria tempo disponível para falar comigo, ao passo que outros preferiram ambientes mais descontraídos, a exemplo da praça da Vila. Vale ressaltar que, em todos os ambientes, foi assegurada a privacidade dos jovens, embora na praça isso tenha sido mais difícil, porque sempre passava um colega ou conhecido que se interessava em saber o que aquele jovem estava fazendo com uma “pessoa estranha”, ou porque queriam saber notícias de alguém conhecido do/a jovem a ser entrevistado(a).

Ao se realizarem as entrevistas, percebeu-se que algumas questões precisavam ser melhor compreendidas, principalmente no que se refere à escola, uma vez que eram informações que se relacionavam aos projetos de vida; percebemos, então, que também seria necessário entrevistar pessoas da equipe gestora e, portanto, foi escolhida uma secretária, a funcionária da gestão mais antiga na escola.

Durante a realização das entrevistas, os depoimentos foram armazenados em um gravador e, posteriormente, transcritos. Ressalta-se que nenhum sujeito exigiu que a entrevista fosse devolvida depois de transcrita para que eles fizessem os ajustes que jugassem necessários.

Para complementar essas informações, também foi utilizada uma análise documental, com vistas a identificar, especialmente, as aproximações e/ou distanciamentos entre os projetos de futuro dos jovens em questão e os objetivos do Projeto de Irrigação Formoso. Esse procedimento foi adotado também com a função de complementar os dados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002) obtidos por meio das entrevistas e da observação participante.

O documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico do colégio, com o intuito de identificar o tipo de formação que a escola, espaço desta pesquisa, objetiva fornecer aos jovens e se as questões inerentes ao modo de vida no campo aparecem nesse documento.

Os dados produzidos pelos depoimentos coletados por meio da entrevista narrativa, da observação participante e do questionário foram analisados a partir de alguns pressupostos da Análise de Conteúdo e da Análise do Discurso. Para Chizzotti (1998, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. É também finalidade dessa técnica a produção de inferências a partir das informações coletadas, levando em consideração os significados e buscando evidenciar o que está por trás do sentido das palavras (FRANCO, 2008; BARDIN, 1977). Em outros termos, o pesquisador deve, a partir do desvelamento dos significados explícitos e ocultos das palavras, construir uma impressão em que a confiabilidade da inferência resulte em uma análise extremamente cuidadosa.

Enquanto para a análise de conteúdo o que importa é a palavra, para a análise do discurso o que importa é o texto. Essa técnica permite, “através do discurso transcrito em texto, identificar os pressupostos e a carga ideológica presente nos discursos produzidos, ou seja, volta-se para o ‘exterior’ linguístico, procurando apreender como no linguístico inscrevem-se as condições socio históricas de produção” (BRANDÃO, 2004, p. 56). Essa técnica, ao mesmo tempo em que evidencia a linguagem utilizada e o discurso produzido,

também precisa explicitar os silêncios, as entrelinhas, aquilo que não foi dito, sempre levando em consideração a influência do contexto em que esse discurso foi produzido.

A associação entre Análise de Conteúdo e Análise do Discurso foi importante, neste trabalho, para ajudar a evidenciar, nas palavras utilizadas e discursos produzidos (e nos dados coletados por meio dos demais procedimentos adotados), as principais categorias presentes nos discursos desses jovens, bem como a influência ideológica a orientar o comportamento e os discursos deles, sobretudo porque tais jovens moram e estudam em uma comunidade atravessada por conflitos e tensões entre a esfera da agricultura familiar e os poderosos interesses do agronegócio.

1.2 Contexto de pesquisa: Projeto Formoso no Território de Identidade Velho Chico e as contradições do processo de ocupação do oeste da Bahia

A colonização do oeste baiano teve início ainda no século XVII, quando a principal atividade econômica na região era a criação de gado bovino. A atividade pecuarista extensiva foi estimulada pela grande quantidade de terra às margens do rio São Francisco, o qual, em função dessa atividade econômica, ficou conhecido como “Rio dos Currais”. Os pioneiros na ocupação e exploração foram pecuaristas do próprio estado da Bahia, ocorrendo a iniciativa do processo de conquista e ocupação dos sertões do Além São Francisco entre as décadas de 1640 e 1670 (ANDRADE, 1961).

Antes da chegada dos colonizadores, nessa região já se encontravam populações indígenas. Com os colonizadores vieram os africanos na condição de escravos. Vale destacar que, nessa região, como em todo o Além São Francisco, foi desenvolvida uma atividade econômica atípica: o comércio nacional de povos africanos escravizados. Como nas atividades de pecuária utilizava-se pouca mão de obra, além da crise econômica causada por fortes secas, os proprietários de escravos passaram a vendê-los para o centro-sul do Brasil (ROCHA, 2004).

O advento da República em 1889 trouxe poucas mudanças para a estrutura social e econômica da região, apenas transformando senhores de escravos em coronéis. Apesar das relações de ocupação da terra antes estabelecida, em que a meação¹⁰ era uma das principais

¹⁰ A meação ou parceria é uma prática “largamente empregada, [em que os] camponeses sem terra pagam pelo seu uso por meio de renda em produto. Ao final da colheita, o “patrão” divide o ganho pela metade e subtrai os gastos que teve com insumos e eventuais “fornecimentos” que tenha feito aos meeiros para que pudessem se reproduzir ao longo do ano agrícola” (BOMBARDI, 2004 p. 86).

formas de produção, a concentração fundiária fazia com que a propriedade da terra estivesse restrita às mãos de poucos proprietários (FREITAS, 1999).

Essa grande concentração, que perdura até os dias atuais, contrastava com uma população de despossuídos, tornando-se motivo de vários conflitos agrários na região¹¹. Os principais sujeitos envolvidos nesses conflitos eram, sobretudo, posseiros e indivíduos que se declaravam proprietários das terras ao apresentarem algum documento. Essa situação de conflito era facilitada em razão do alto grau de isolamento dessa região, o que só começou a mudar após a transferência da capital do país para Brasília, na década de 1950, estimulando a construção de rodovias ligando a nova capital às principais cidades do país (SANTOS *et al.*, 2010).

Somente a partir dos anos de 1970 o oeste da Bahia passa a receber a atenção do governo brasileiro, assim como toda a região de predominância do bioma cerrado, onde há pouca precipitação ao longo do ano e solos pobres em nutrientes. Até os anos de 1960, esses solos foram “considerados impróprios para a agricultura” (SANTOS *et al.*, 2010 p. 11).

Para Santos *et al.* (2010), apenas a partir da identificação e correção de características do bioma do cerrado, em especial a acentuada acidez do solo (cuja implementação seu deu no regime dos governos da Ditadura Militar), é que se passa a perceber a possibilidade de investir na implantação de uma agricultura moderna com possibilidades realmente competitivas no mercado.

Com a possibilidade de realizar a devida correção de solos e uma maior quantidade de água fluvial disponível, isso já anos 1970, o Governo Federal considerou a viabilidade da implementação de projetos de irrigação no nordeste do país, com o argumento de criar condições para diminuir as desigualdades sociais, reduzindo a pobreza e estimulando o desenvolvimento econômico. É nesse contexto que surge, em 1988, o Perímetro Irrigado Projeto Formoso em Bom Jesus da Lapa, região oeste do Estado da Bahia. A situação desse projeto será tratada mais a frente.

Ainda sobre a região nordeste do Brasil, vale destacar que é uma das maiores em extensão territorial e a maior em número de estados, com uma longa história de sofrimento social causado, particularmente, pelo baixo índice pluviométrico e baixo poder aquisitivo de suas populações. A partir dos anos 1970, a região passou a receber uma atenção maior por parte do governo federal, obviamente pressionado pelas agências internacionais, por meio de uma série de programas cuja implementação foi paulatinamente se operacionalizando sob o

¹¹ Ver Estrela (2009).

argumento de se diminuïrem as desigualdades sociais a que estavam submetidas as populações nordestinas, sobretudo do meio rural.

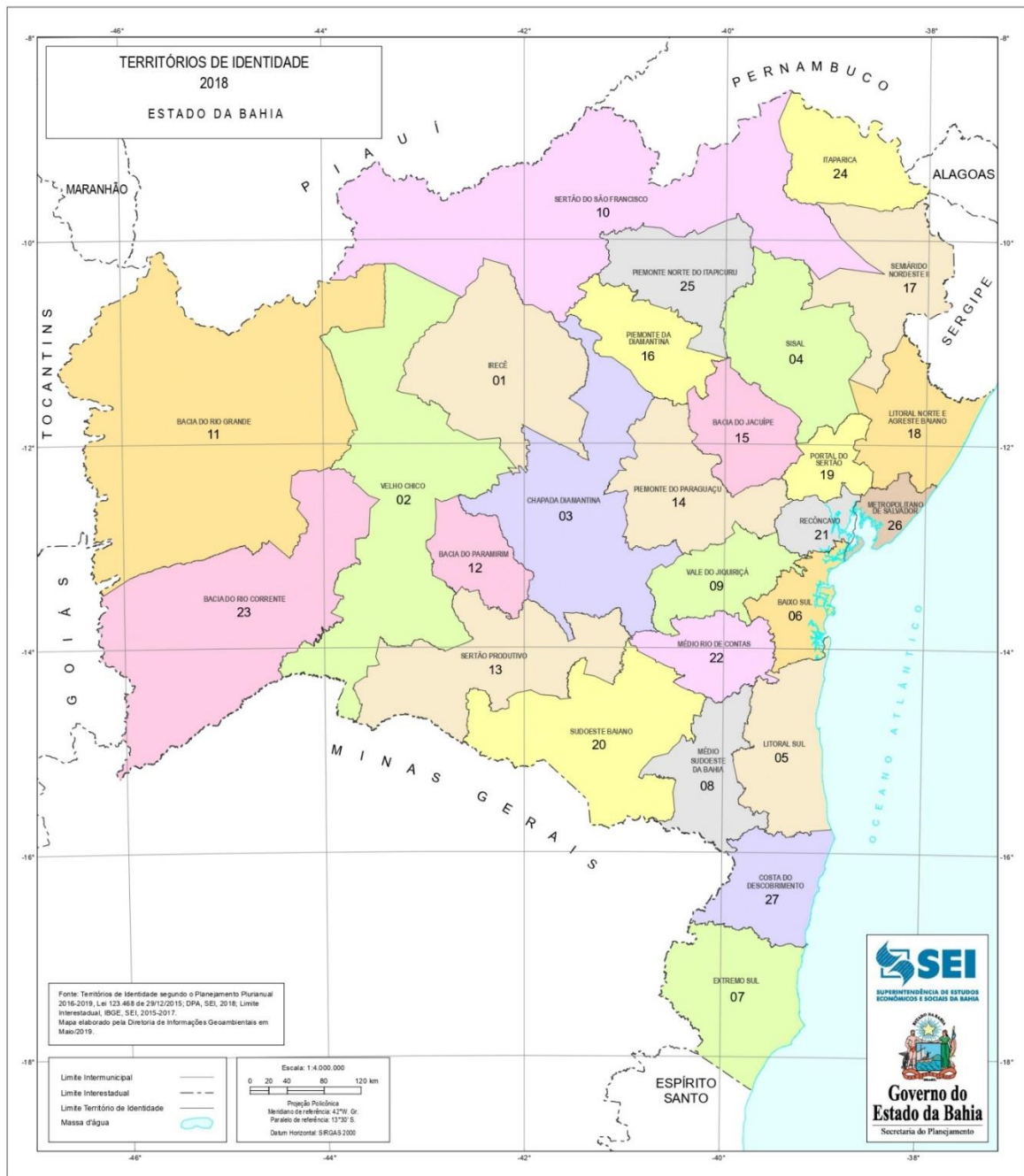
A Bahia, um dos nove estados nordestinos, mas especificamente a região Oeste desse estado passou, então, a aderir a programas do governo federal, o que se acentuou particularmente a partir dos anos de 1980. Ao buscar estratégias que viabilizassem o desenvolvimento de políticas públicas, o principal argumento utilizado era criar oportunidades de emprego e renda, com a finalidade de melhorar as condições econômicas e sociais da população.

Percebeu-se, em 2003, sob a gestão do governo estadual de Otto Alencar, que alguns programas sociais implementados desconsideravam particularidades culturais e identitárias de parcelas expressivas das populações baianas. Esse governador, ao ser provocado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), que instituía o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável nos territórios rurais (PRONAT), iniciou um novo modelo de arranjo territorial, dividindo o estado em cinco “Territórios de Identidade”.

A partir dessa experiência, a SDT realizou na Bahia (entre os anos 2003 e 2004) três eventos (oficinas estaduais de “Construção Estratégica de Desenvolvimento Territorial”) cujo propósito foi o de sensibilizar população e órgãos estatais para a necessidade de criar um novo modelo político-administrativo. Desse processo, resultou a identificação de 24 territórios de identidade (FORNAZIER; PERAFÁN, 2018), sendo que, entre 2003 e 2006, foram identificados um total de 25 territórios.

Ao assumir o cargo de governador do estado da Bahia em 2007, Jaques Wagner (PT) reconheceu a legitimidade desse novo arranjo territorial e passou adotá-lo em sua gestão como referência na construção e implementação das novas políticas públicas. Com essa atitude, o então governador Jacques Wagner buscou afirmar um novo modelo político e administrativo, almejando cada vez mais identificar as prioridades a partir de temas de relevância local, como educação, saúde e assistência social. Dessa forma, para que se pudessem construir estratégias de desenvolvimento sustentável e alterar o quadro de desigualdades sociais e econômicas, o então governador reconheceu a existência de 27 “Territórios de Identidade”, conforme mostra a Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Mapa dos 27 Territórios de Identidade da Bahia



FONTE: Site da Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia

Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: jan. 2020.

Em um contexto de organização político-espacial, a definição de territórios não se restringe apenas à delimitação geográfica, mas também apresenta multidimensionalidades nas esferas do meio ambiente, economia, sociedade, cultura, política, além, evidentemente, dos grupos sociais que compõem a população do estado. Assim sendo, nos territórios são identificados alguns elementos de coesão e unidade social, a despeito da diversidade inerente

nesses arranjos, como identidade e cultura. Nas palavras de Santos, “o território é o lugar que desembocam todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência” (SANTOS, 1999, p.1).

Nesse sentido a concepção de território traz consigo também a dimensão do simbólico. Haesbeat (2005) ressalta que o território precisa ser entendido para além da dimensão natural e de limitação geográfica. Para esse autor, é preciso considerar a noção de território a partir da ideia de “uso”, noção igualmente defendida por Santos e Becker (2007), e da dimensão de “identidade”. Sob essa perspectiva, o território é o lugar onde se vive, mas também é o lugar da resistência, do confronto de forças, da luta para construir relações horizontais, “é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS; BECKER, 2007 p. 14).

No Brasil, a gestão política e administrativa das ações, especialmente aquelas voltadas para promover o desenvolvimento do meio rural, a partir da noção de arranjos territoriais, teve início a partir das demandas impostas pelo Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF), criado em 1996. Inicialmente, esse programa foi desenvolvido seguindo a organização da federação em municípios, mas, em 2003, a partir da criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, o programa passa a estruturar suas ações a partir da noção de “território”, noção que congrega municípios que compartilham temas de coesão social, tais como identidade, cultura, condições econômicas e sociais. Foi o novo modelo de desenvolvimento do Pronaf, que extraía recursos da linha orçamentária do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PRONAT), que deu início à constituição dos chamados “Territórios de Identidade” (FORNAZIER; PROFÁN, 2008).

Essa perspectiva de organização também buscou superar, ou ao menos diminuir, as desigualdades sociais e estimular a construção de novas estratégias de desenvolvimento ancoradas na gestão coletiva, e em consonância com os princípios de conservação dos recursos naturais, especialmente em comunidades rurais.

Desde 2011, o Estado da Bahia reconhece a existência de 27 “Territórios de Identidade”, conforme mostrado anteriormente. Nesse novo arranjo territorial, os municípios da região oeste da Bahia foram rearranjados sob a jurisdição de dois Territórios, a saber: o Território de Identidade Velho Chico e a Bacia do Frio Corrente. Conforme o Estudo de Potencialidades econômicas do Território Velho Chico (2017), esse é um dos maiores territórios em extensão territorial, compondo uma área de 45,9 quilômetros quadrados ao

agregar dezesseis municípios¹², com uma população de 404,3 mil habitantes, dos quais 46,6% vivem no meio rural. O município com maior grau de urbanização é Bom Jesus da Lapa (BA) e, por conseguinte, com maior influência no território.

Nesse território, o clima predominante é o semiárido, com índice pluviométrico que vai de 772mm anuais a 1243mm. O bioma que cobre a região é do tipo cerrado. As principais atividades econômicas são a pesca, a agropecuária e a agricultura, com o maior índice de propriedades familiares, representando 88,6% das propriedades rurais, o que não quer dizer necessariamente que haja ausência de concentração fundiária, uma vez que apenas 44,5 % da área total é ocupada por propriedades familiares. Em função dessa concentração fundiária, o território foi espaço de muitos conflitos agrários, os quais continuam existindo, ainda que de forma menos explícita. Tensões decorrentes da histórica expropriação do campesinato nesses municípios também têm se intensificado, culminando em emigrações em massa e na produção de um espaço com acentuado grau de desigualdade social. Como estratégia para enfrentar essas condições de expropriação, os camponeses passaram a se organizar, especialmente em movimentos sociais de luta pela terra, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Coordenação dos trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA)¹³.

Nesse Território merece destacar o município de Bom Jesus da Lapa, no qual está localizado o espaço rural onde residem os jovens participantes dessa pesquisa. Ele é um exemplo de concentração fundiária, ao mesmo tempo, possui uma história de organização, enfrentamento e resistência, evidenciada por meio dos 10 Projetos de Assentamento de Reforma Agrária¹⁴ e 16 Comunidades Remanescentes de Quilombo¹⁵

¹²Conforme a Secretaria de Planejamento –SEPLAN do estado da Bahia, os municípios que compõem o Território velho Chico são: Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho, Sítio do Mato. Dados disponíveis em <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17> Acessado em dezembro de 2020.

¹³ É um movimento que surgiu em 1994, em Bom Jesus da Lapa, cujo propósito de luta é a defesa do acesso à terra e de uma Reforma Agrária justa. Esse movimento tem como princípios orientadores o respeito à democracia, ao meio ambiente, e às relações igualitárias de gênero, raça e geração. Possui 3.123 famílias acampadas e 10.247 famílias assentadas, perfazendo um total de 13.370 famílias espalhadas pelo estado da Bahia.

¹⁴ Dados do Geografar (2020) disponíveis em https://geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/geografar_pareformaagraria_incr2020_1.pdf Acessado em dezembro de 2020.

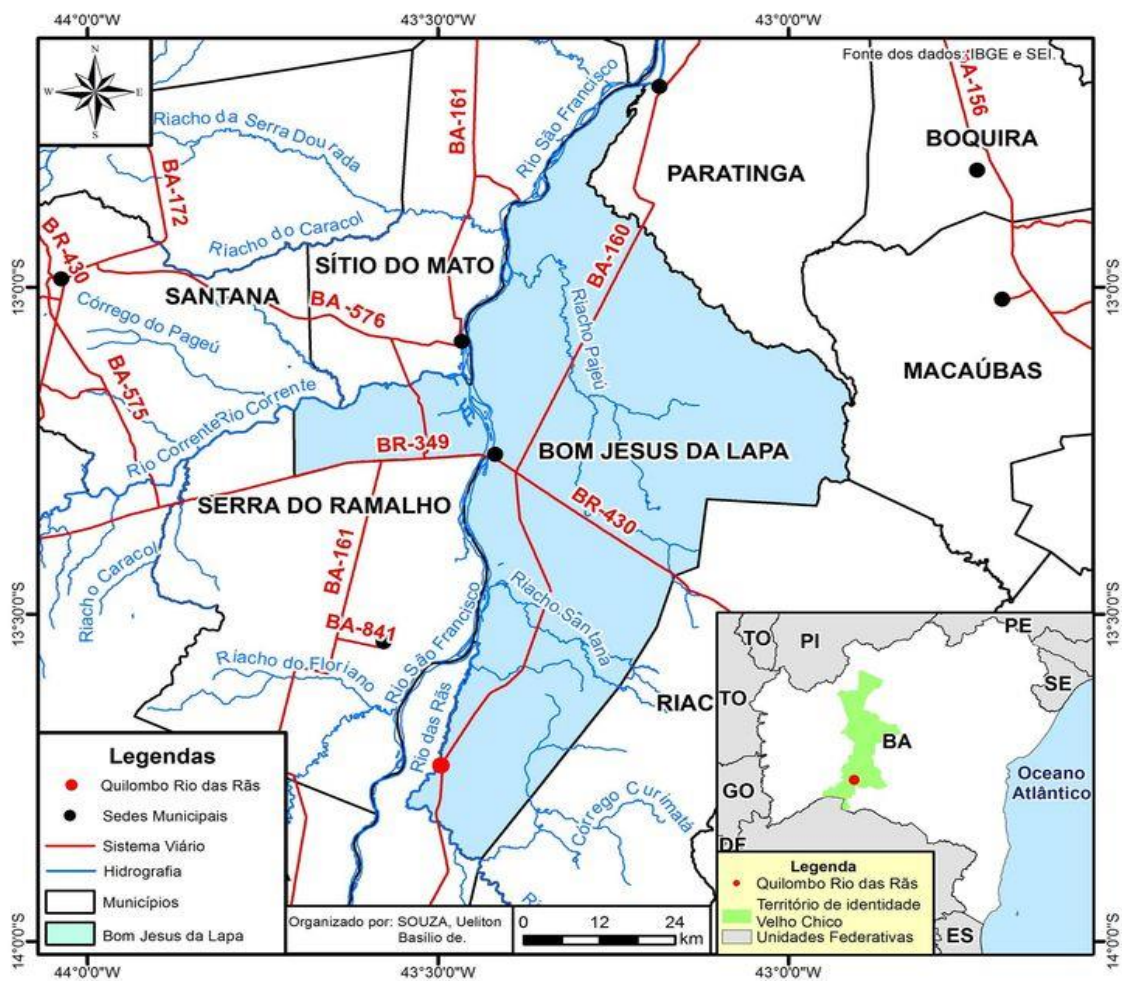
¹⁵ Dados disponíveis em <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/tabela-crq-completa-certificadas-15-06-2021.pdf> Acessado em dezembro de 2020.

1.2.1 A escolha do local da pesquisa: o Projeto Formoso e suas contradições

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Médio localizada em uma área rural no município¹⁶ de Bom Jesus da Lapa, a 800 Km da capital do Estado, Salvador. Esse município está situado na região Oeste do Estado da Bahia, no chamado polígono da seca, microrregião do Médio São Francisco, juntamente com quinze municípios que compõem o Território de Identidade Velho Chico.

Bom Jesus da Lapa destaca no cenário nacional, como exemplo de resistência do movimento negro, com a primeira comunidade a ter suas terras oficialmente reconhecidas como Comunidade Remanescente de Quilombo no ano de 1993- comunidade Rio das Rãs.

Figura 2 - Mapa de Bom Jesus da Lapa (BA) e municípios com os quais faz limite



FONTE: Google Maps¹⁷

¹⁶ O presente texto foi construído a partir de dados do IBGE (“Cidades 2015”) e de dados disponíveis no site www.qedu.com.br.

¹⁷ Acesso em: 22 out. 2020.

Assim como toda a região oeste da Bahia, o município de Bom Jesus da Lapa tem sua história marcada por grande concentração fundiária e, conseqüentemente, por diversos conflitos agrários. Os traços de concentração fundiária estão presentes na história desse município desde o século XVII, quando as bandeiras de exploração organizadas por Antônio Guedes de Brito começaram a explorar a região, organizando fazendas de criação de gado, como a Fazenda “Morro”, onde se deu o início da construção da sede do município.

Com uma área de 4.200km² e uma população de 70.618 habitantes (dados do IBGE “Cidades 2017”), Bom Jesus da Lapa é um município polo no território, destacando-se, em particular, pelo turismo religioso movimentado pela Romaria da Terra e das Águas, a Romaria do Bom Jesus e a Romaria de Nossa Senhora da Soledade, que atraem devotos e pessoas curiosas de todo o país. Além disso, outro aspecto em destaque nesse município refere-se à atividade agrícola, em especial o cultivo de frutas, destacando-se como o maior produtor de banana do país (ROCHA, 2016).

Desde a última década do século XX, o município vem experimentando um processo que apresenta as características da “modernização capitalista” do campo (SILVA, 1999). O município passou a destinar áreas com extensão territorial significativa para a monocultura de exportação e a utilizar tecnologia, como máquinas modernas para bombeamento de água e pulverização de agrotóxicos nas lavouras, como na área do Projeto de Irrigação.

Vale destacar o Projeto de Irrigação Formoso, espaço onde está localizada a escola de Ensino Médio que serviu de *locus* para esta pesquisa. O Projeto Formoso faz parte de um conjunto de políticas públicas de caráter intervencionista implementadas durante o regime militar. Com o argumento de promover a ocupação e o desenvolvimento da agricultura nas regiões de cerrado, de modo particular, no chamado Além São Francisco, o governo iniciou, nos anos de 1960, uma série de ações impulsionadas pelo contexto econômico da época, tanto nacional como internacional.

Essa Microrregião é coberta, sobretudo, pelo bioma cerrado, apresenta pouco índice pluviométrico, solos áridos e clima quente e seco. O avanço científico possibilitou a descoberta de formas de corrigir as carências do solo para torná-lo propício ao desenvolvimento da agricultura, atividade que sempre teve uma importante participação no PIB do Brasil. Associado a uma pressão decorrente dos grupos capitalistas – que viam na modernização da agricultura uma alternativa rentável já que não estavam convictos de que apenas o desenvolvimento industrial urbano fosse capaz de garantir uma fonte de lucro viável à manutenção desse modelo de produção (GRAZIANO NETO, 1982) – o cerrado passou a

atrair atenção tanto do Estado como de empresas particulares, especialmente na região nordeste do país.

Nessa região, o discurso sobre a seca e seus efeitos, como também as carências das mais variadas ordens que afetam as condições de sobrevivência da população sempre serviram como justificativa para as (poucas) ações dos governos dos entes federados e, sobretudo, do governo federal. Essas condições serviram de argumento para o governo do General Costa e Silva nos anos de 1967 iniciar o processo de construção de políticas que estimulassem a ocupação do cerrado, as quais passaram a ser concretizadas nos anos de 1970, como a criação da Programa Especial para o Vale do São Francisco (PROVALE) em 1972, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) em 1973, do Programa de Cooperação Nipo-Brasileiro para a Ocupação do Cerrado (PRODECER) em 1974, da Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco e Parnaíba (CODEVASF) em 1974 e do Programa de Desenvolvimento do Cerrado (POLOCENTRO) em 1975. Essas ações resultaram na modificação e construção de uma nova espacialidade.

Para Santos (2007), nos últimos anos, impulsionado sobretudo por forças capitalistas do “agro brasileiro”, das quais o Estado tem sido signatário, o cerrado nordestino constituiu o espaço agrícola do país onde as modificações das paisagens, assim como as relações de trabalho e os hábitos de consumo foram mais drásticas.

De modo geral, a ocupação das áreas do cerrado nordestino com a finalidade de estimular o desenvolvimento de uma agricultura moderna não ocorreu de forma pacífica. As populações autóctones buscaram diversas formas de resistir, inclusive culminando em conflitos com vítimas fatais. (SANTOS, 2007; ESTRELA, 2009).

Assim como o cerrado nacional, nesse processo de modernização da agricultura, o cerrado baiano também passou a atrair atenção de investidores e do Estado já nos anos de 1970, o que originou ações e investimentos dos governos federal e estadual. Por muito tempo, essa área era considerada imprópria para a agricultura e ficou restrita ao cultivo para a subsistência e a bovinocultura extensiva. Foram diversas as políticas públicas criadas para estimular a ocupação do oeste baiano, desde a criação de superintendências da CODEVASF em vários municípios da região, sobretudo para viabilizar projetos de irrigação, à criação, por parte do governo do estado, do Programa de Desenvolvimento Econômico e Social do Oeste Baiano em 1987.

Com a correção do solo, o melhoramento das sementes e a quantidade significativa de águas fluviais, o país passou a investir considerável soma de recursos públicos na construção

de perímetros irrigados. É nesse contexto que surgiu o Perímetro Irrigado Projeto Formoso, localizado no oeste da Bahia, município de Bom Jesus da Lapa.

O Projeto Formoso está inserido no conjunto de políticas nacionais de irrigação, desenvolvidas no Vale do São Francisco e no nordeste de modo geral. Coelho Neto (2004) chama atenção para alguns elementos que singularizam a política de irrigação no Vale do São Francisco e mostra que os investimentos de recursos públicos nesses projetos, inclusive no Projeto Formoso, foram feitos sob o argumento de estimular o desenvolvimento da agricultura e diminuir a pobreza dessa região. No entanto, a forma de implantação e a seleção dos beneficiários mostram uma consonância maior com os interesses do capital.

Dentre os elementos que singularizam esse modelo de irrigação citados por Coelho Neto, há dois aspectos que merecem ser ressaltados devido ao seu impacto na conformação de uma nova espacialidade: a forma de acesso à terra e os critérios de seleção dos irrigantes. No tocante à obtenção de acessos às terras, a Lei 6662/79 estabelece a desapropriação por parte do Estado por interesse social. No entanto, no caso do modelo de irrigação implementado no Vale do São Francisco, o qual era orientado pelas diretrizes do Programa Avança Brasil, colocou-se como secundária a desapropriação por interesse social e permitiu-se a negociação direta entre proprietários, pagando-os em espécie e afastando “a perspectiva de uma aproximação entre irrigação e reforma agrária e da possibilidade efetiva de reorganização da estrutura fundiária brasileira” (COELHO NETO, 2004, p. 89).

A escolha dos ocupantes dos Projetos de Irrigação, orientada pelo Programa Avança Brasil, de modo geral, acontecia por meio de processos de licitação. Conforme Coelho Neto (2004), o Decreto 89.496/84 estabelece que as áreas desocupadas para irrigação pública devem ser prioritariamente ocupadas por proprietários, posseiros, arrendatários, dentre outras modalidades de vínculo com a terra, e até 20% da área pode ser ocupada por pequenas empresas. No entanto, ainda conforme esse autor, a Lei 8666/93, que estabelece os critérios de licitação, destacava novos pré-requisitos que esses agentes deveriam possuir para participarem do processo. Esses critérios¹⁸ reduziram muito as possibilidades de acesso à terra pelos antigos moradores.

¹⁸ Conforme a Lei 8666/93, na seção II, artigo 27, que trata da habilitação, “Para a habilitação nas licitações exigir-se-á dos interessados, exclusivamente, documentação relativa a: I - habilitação jurídica; II - qualificação técnica; III - qualificação econômico-financeira;” (BRASIL, 1993). A qualificação técnica e financeira excluía do processo parcela significativa dos antigos moradores, como demais posseiros e acampados da região, sobretudo porque a qualificação técnica está diretamente ligada a escolarização em uma região onde até os dias atuais se concentra um elevado índice de analfabetismo.

Nesse sentido, apesar da importância singular desses projetos para o desenvolvimento do país, eles se distanciaram sobremaneira dos argumentos iniciais, como o fortalecimento da agricultura e a redução da pobreza. Coelho Neto (2004) e Estrela (2009), ao falarem da nova conformação espacial resultante da implantação do Projeto Formoso em Bom Jesus da Lapa, destacam o descaso do governo em relação aos que deveriam ser os verdadeiros agentes motivadores desses investimentos e uma forte aliança para o fortalecimento do capitalismo no campo.

Foi nesse modelo de política de irrigação que o Projeto Formoso foi gestado e implementado. Os primeiros estudos para implantação desses projetos remontam aos anos de 1967 e estavam intimamente relacionados ao contexto político¹⁹ e econômico da época, que colocava o sistema capitalista em alerta e ao mesmo tempo o obrigava a buscar novos espaços para (explorar) investir. Nos anos de 1970, intensificaram-se os estudos para a identificação das áreas de implantação do Projeto, agora estimulado pelo fortalecimento do capitalismo agrário, e engendra-se um novo modelo de agricultura voltado para exportação e baseado na monocultura de lavoura com intenso uso da mecanização e de insumos agrícolas, como fertilizantes e agrotóxicos.

Desde as pesquisas para a identificação da área até a entrada em operação do Projeto passaram-se 23 anos. Foram realizados vários estudos por empresas diferentes para identificar a área com melhores condições e o melhor modelo de irrigação, resultando em diversas propostas. A opção escolhida previa três estações de bombeamento com a seguinte definição: duas estações no Rio Corrente (Corrente Leste com 26.400ha e Corrente Oeste com 16.200ha) e uma no Rio São Francisco com 28ha. Apesar desse planejamento inicial, aconteceu a execução apenas do Corrente Leste com uma área de 27.600ha dividida em três etapas: Área A com 8800ha, Área B com 10.300ha, Área C com 8.500ha. (COELHO NETO, 2004).

Em 1975, com a construção da barragem de Sobradinho, muitas pessoas ficaram desabrigadas, o que levou o governo, por meio das agências responsáveis pela construção da barragem, juntamente com o INCRA, a desapropriar terras para assentar esses indivíduos. Nesse processo de desapropriação, parte da área destinada à construção do Projeto Formoso foi designada para a construção do Projeto de Assentamento Serra do Ramalho. Desse modo, com a realocação das terras para a construção do Assentamento, apenas duas etapas (A e H), entre as sete previstas inicialmente, foram executadas²⁰.

¹⁹ Sobre a relação entre os projetos de irrigação e as condições do sistema capitalista da época, ver Rocha (2016) e Santos (2007).

²⁰ O Projeto Formoso estava dividido em oito etapas identificadas de A a H.

Segundo Estrela (2004), no discurso que os órgãos do Governo utilizaram para convencer os atingidos no processo de construção da barragem de Sobradinho, seria assegurada a construção de infraestrutura de irrigação para os assentados. No entanto, essa promessa não se concretizou e resultou na construção de duas espacialidades próximas com características distintas.

Na área de sequeiro²¹ ficaram os assentados, na área irrigada, conforme dados da CODEVASF (2020), 59% dos lotes estão ocupados por pequenas empresas. A observação da autora e o dado dessa instituição evidenciam a articulação dos perímetros públicos irrigados ao interesse do capital, conseqüentemente, na contramão dos objetivos de redução das desigualdades sociais.

No processo de sua implantação, o projeto foi dividido em duas partes: Projeto Formoso A e Projeto Formoso H, que, juntos, somavam uma área de aproximadamente doze mil hectares, da qual a maior parte fora destinada para empresários, sendo o restante para colonos, conforme tabela abaixo elaborada por Coelho Neto (2004) a partir de dados obtidos pela CODEVASF (2004) e pelo Distrito de Irrigação Formoso (2004).

Quadro 1 - Parcelamento da terra do Projeto Irrigação Formoso através de Subdivisão de Perímetro, segundo categoria de proprietários²²

CATEGORIA DO IRRIGANTE	FORMOSO A			FORMOSO H			FORMOSO A+ FORMOSO H		
	Nº	Área (ha)	%	Nº	Área (ha)	%	Nº	Área (ha)	%
Colonos	695	3.047	38,85	233	1551	37,52	928	4.598	38,39
Empresas	162	4.795	61,15	91	2.583	62,48	253	7.378	61,61
TOTAL	857	7.842	100,00	324	4.134	100,00	1.181	11.976	100,00

Fonte: Coelho Neto (2004)

Em 1985, a sua formulação foi concluída e somente em 1990 o “Projeto Formoso A” entra em operação. No ano 2000, a segunda etapa, denominada “Projeto Formoso H”, passa a

²¹ Área de sequeiro é, como os moradores do Projeto Formoso chamam, a parte do projeto que não foi contemplada com o sistema de irrigação. De acordo com Rocha (2016), o Projeto Formoso, em sua totalidade, estava dividido em partes identificadas de A ao H. As partes D, E, F e G são áreas onde foi implantado o Projeto Especial de Colonização e Reforma Agrária da Serra do Ramalho, hoje elevado à categoria de município de Serra do Ramalho. Apenas nas partes A e H é que foram implantados os sistemas de bombeamento necessários à irrigação. As outras partes do projeto, desprovidas desse sistema, passaram a ser denominadas de áreas de sequeiro.

²² Os dados levam em conta apenas a área irrigável, objeto de parcelamento entre os colonos.

operar. O processo de comercialização dos lotes só foi plenamente implantado em 2004 (COELHO NETO, 2004; ROCHA, 2016).

Para Coelho Neto (2004), a portaria nº 69 de julho de 1991, que legitimou a distribuição dos lotes, já se inicia desfavorecendo colonos agricultores familiares em favor de empresários ao destinar parte dos lotes para a iniciativa empresarial, contribuindo para que o argumento de diminuir as desigualdades econômicas e sociais, utilizado para justificar o volumoso investimento na implantação do projeto, fosse superado pela lógica da exploração capitalista. Essa modalidade de divisão dos lotes reforçou uma característica da região oeste da Bahia, que é a concentração fundiária, uma vez que o lote do empresário é significativamente maior que o lote do colono agricultor familiar, como também destaca Estrela (2004).

Santos (2016) também salienta que o Projeto Formoso compreende uma área de aproximadamente 12 mil hectares com potencial irrigável, das quais quase 62% foram priorizadas para o setor empresarial da agricultura. Essa autora, bem como Estrela (2009), destaca que o projeto não atendeu ao propósito de diminuir desigualdades econômicas e sociais da região. Ao contrário, em alguns setores, essas desigualdades foram acentuadas. Santos (2016), trabalhando com dados coletados na Associação de Empresários do Distrito Irrigado Formoso, ressalta que, dos 1.262 lotes que compõem o projeto, 968 são lotes familiares com extensão de 4 a 8 hectares, enquanto 250 são lotes empresariais com extensão de 20 a 120 hectares cada. Hoje o Projeto abriga a maior produção de banana do país, contrastando com uma realidade menos alvissareira dos agricultores familiares.

Esse Projeto foi criado em um período em que, tanto no âmbito mundial como no Brasil, a recomendação era investir em projetos que contribuíssem para o desenvolvimento dos países, sobretudo possibilitando meios de estimular o desenvolvimento da economia, como destaca Rocha (2016). Para a implantação do Projeto foram desapropriadas aproximadamente 50 famílias, as quais carregavam o desejo de retornar ao Projeto como proprietárias de um lote. No entanto, a venda dos lotes não aconteceu por meio dos modos convencionais do mercado. A comercialização dos lotes foi realizada apenas para aqueles agricultores selecionados a partir de critérios já estabelecidos no documento do Projeto e na Lei que estabelece os critérios do processo de licitação. Esses critérios desabilitavam, de imediato, praticamente todos os ex-proprietários (COELHO NETO, 2004).

A organização do “Projeto Formoso A” seguiu a lógica de reunir famílias em vilas agrícolas onde residem colonos, separadas de outras áreas onde estes realizam suas atividades agrícolas. Já o “Projeto Formoso H” contou com a participação dos colonos com vistas a

pensar toda a logística implicada na moradia. A partir da observação da experiência anterior, percebendo-se o problema do deslocamento no que se refere à distância entre o lote e a residência, o “Projeto Formoso H” não se estruturou seguindo a lógica das vilas agrícolas. Nesse caso, os colonos moram no próprio lote onde trabalham.

O modelo de agricultura desenvolvido nos lotes do Perímetro Irrigado, mesmo os lotes familiares, baseia-se no agronegócio, ou seja, praticam a monocultura de lavouras, com destaque para a banana, bem como utilizam intensa mecanização e uso de adubos químicos e agrotóxicos. No caso dos lotes empresariais, a tecnologia utilizada é mais moderna, sobretudo no que se refere ao modelo de irrigação. Isso porque, de acordo com o Projeto, os irrigantes empresariais poderiam escolher seu modelo e tecnologia de irrigação, enquanto aqueles que ocupam os lotes familiares deveriam usar a estrutura tecnológica que o governo disponibilizasse. Conforme Coelho Neto (2004), essa estrutura disponibilizada pelo governo é hoje uma tecnologia obsoleta, o que, mais uma vez, coloca os produtores familiares em desvantagem na produção em relação aos empresários.

O oeste baiano, como já ressaltado, é uma região marcada por forte concentração fundiária. O relatório Oxfam Brasil (2016), destacou, por exemplo, que o município de Correntina está entre os de maior concentração fundiária do país. Nesse município, os latifúndios ocupam 75,35% da área total dos estabelecimentos agropecuários. Esse relatório destacou, ainda, que o (Índice de Desenvolvimento Humano municipal) IDHm desse município é apenas de 0,603, ou seja, está abaixo da média nacional.

A concentração fundiária alimenta o sistema capitalista e suas variadas formas de expropriação dos trabalhadores. A região oeste da Bahia, onde predominam as grandes propriedades, também concentrou a maioria das ações do Ministério do Trabalho de 2003 a 2013, somando 82% dessas. No município de Correntina foram resgatados 249 trabalhadores em situação análoga ao trabalho escravo. (OXFAM-BRASIL, 2016).

Com isso não queremos diminuir a importância do Projeto Formoso para Bom Jesus da Lapa, mas ressaltar sua implicação na manutenção da estrutura fundiária desigual, com alto índice de concentração de terras. O Projeto representa uma fonte de recursos importante para o município, participando ativamente do Produto Interno Bruto municipal (PIBm), chegando em 2013 a representar 26,74% do PIBm conforme Rocha (2016).

O modelo de desenvolvimento adotado no Brasil privilegia o lucro e o acúmulo de bens. Em relação à posse da terra, 47,6% de toda área rural pertence a menos de 1% das cinco milhões de propriedades rurais, o que revela um nível de concentração fundiária

extremamente alta. Por outro lado, as propriedades com até dez hectares ocupam apenas 2,3% da área total. (CENSO AGROPECUÁRIO, 2017).

Esses dados ascendem o sinal de alerta sobre a necessidade de adoção de políticas de redistribuição da terra, especialmente, ao levar em consideração a diversidade de desigualdades que afetam as regiões brasileiras, de modo mais acentuado no nordeste do país. Valadares; Silveira; Pirani (2017) apresentam vários estudos que evidenciam a relação entre desenvolvimento humano e posse da terra. Essas autoras destacam pesquisas que mostram a influência positiva entre a posse da terra e o bem-estar dos trabalhadores rurais, como também a sua relação com a diminuição da mortalidade infantil, em função das melhores condições nutricionais dos moradores de pequenas propriedades.

Nesse sentido, o Projeto Formoso, apesar de estar localizado em uma região que demanda atenção em relação à redefinição da malha fundiária por meio de uma política de redistribuição da terra, assim como todo o oeste baiano, representa a convergência com uma política de preservação desses problemas. Essa afirmação pode ser demonstrada ao se observar que a maior parte irrigada está nas mãos das empresas e o seu principal produto cultivado é destinado à comercialização. Ou seja, sua produção, embora alta, pouco modifica as condições nutricionais dos moradores e, considerando o número de pessoas que conseguiram lotes, tampouco alterou as condições de desigualdade social da região.

A despeito da importante participação do agronegócio no PIB, é importante evidenciar o papel da agricultura familiar como fonte de itens que compõem a cesta básica dos brasileiros, bem como fonte de emprego. O Censo Agropecuário (2017) mostrou que a agricultura familiar, ocupando uma área de apenas 23% da área total dos estabelecimentos agropecuários, produziu 80% do total da mandioca, 42% da produção de feijão e 48% da produção de banana e café. Também teve papel importante como fonte de postos de trabalho, pois, entre os trabalhadores das atividades agropecuárias, 77% estavam ocupados na agricultura familiar.

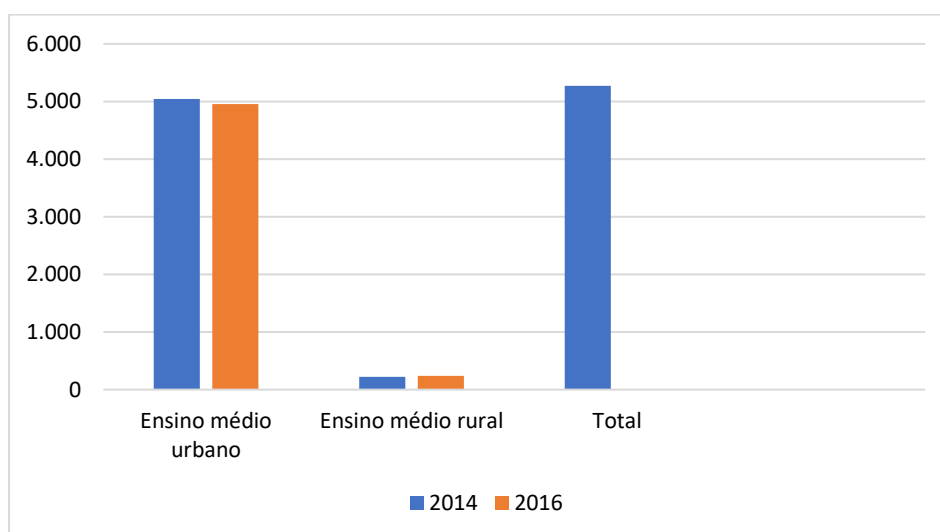
O plano do Projeto Formoso também estabeleceu a necessidade de construir escolas para os filhos dos colonos. Atendendo a essa demanda, o espaço do Projeto conta hoje com quatro escolas de Ensino Fundamental e uma unidade de Ensino Médio. Esta é mantida pelo governo do estado da Bahia e constitui o espaço a partir do qual esta pesquisa fez-se possível.

No que se refere à educação em Bom Jesus da Lapa, de acordo com dados conseguidos na Secretaria Municipal de Educação, o município tem 89 unidades de Ensino Fundamental e Médio, sendo 38 no meio urbano e 51 no meio rural. Bom Jesus da Lapa é um dos raros municípios baianos que ainda mantém uma unidade de Ensino Médio no meio rural,

muito embora essa manutenção esteja atrelada não à política de educação para os povos do campo, mas à exigência específica do Projeto de Irrigação Formoso. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) evidenciam uma melhora na qualidade do ensino ofertado na região nos últimos dez anos, que registrou, no Ensino Fundamental, nota 3,9 no ano de 2016 (INEP, 2016).

De acordo com dados do censo escolar disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), de 2014, Bom Jesus da Lapa apresentou uma taxa de matrícula no Ensino Médio que gira em torno de 4.898, sendo que 4.674 se referiam a matrículas em escolas do meio urbano e 224 a escolas do meio rural. Em 2016, esse número apresentou uma pequena diminuição, chegando a 4.439 matriculados, 238 no meio rural. (INEP, 2016).

Gráfico 1 - Número de matrículas no Ensino Médio em Bom Jesus da Lapa (BA)

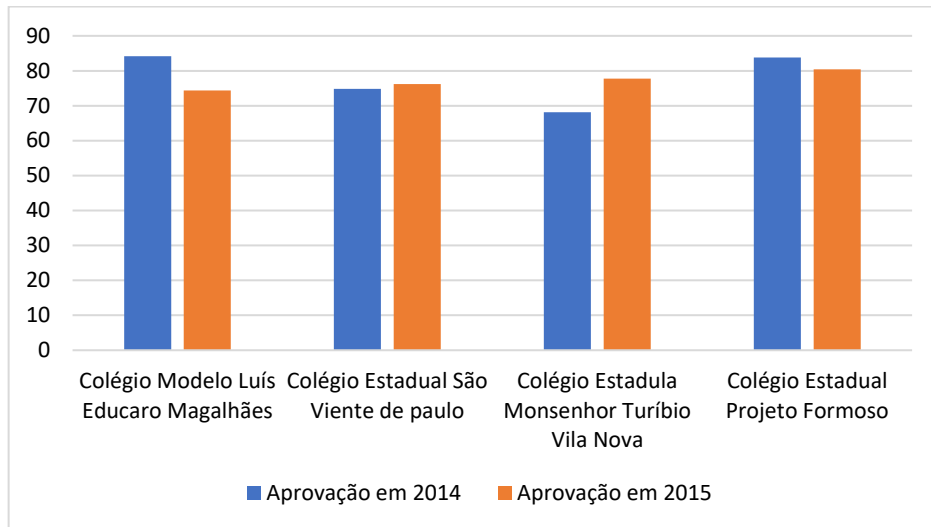


FONTE: Elaborado pela autora com base em dados do Censo escolar (INEP) entre 2014 e 2016²³.

No que se refere à avaliação nacional, o Ensino Médio em Bom Jesus da Lapa ainda não foi avaliado pelo IDEB, porém, ao analisar os dados coletados pelo Censo Escolar disponível no INEP (2014 e 2015), referentes à aprovação, percebemos um sensível aumento no índice em relação a duas das três escolas de Ensino Médio localizadas na sede do município. No que se refere à escola de Ensino Médio localizada no meio rural, os dados mostram sensível queda nos índices de aprovação, como evidenciam as informações do gráfico 2:

²³ Dados disponíveis em: www.qedu.org.br. Acesso em: outubro de 2019.

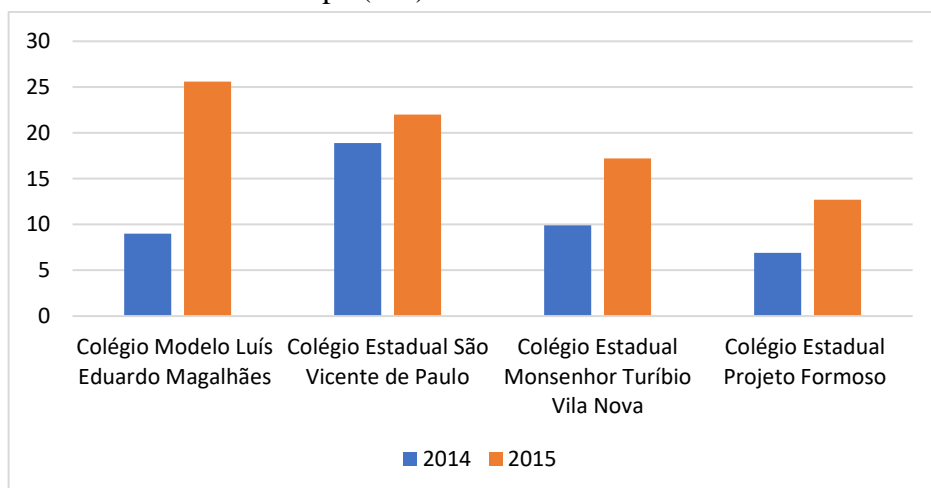
Gráfico 2 - Índice de aprovação em termos percentuais das escolas de Ensino Médio no município de Bom Jesus da Lapa (BA) entre 2014 e 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Censo escolar (INEP) entre 2014 e 2015²⁴

Os dados evidenciaram também que, apesar de, em duas escolas, o número de aprovados ter crescido, esses mesmos dados denunciam uma triste realidade que assola o Ensino Médio tanto em Bom Jesus da Lapa quanto em todo o país: o crescimento acentuado dos índices de reprovação. Esse elemento registrou crescimento em todas as escolas de Ensino Médio do município.

Gráfico 3 - Índices de reprovação em termos percentuais do Ensino Médio de Bom Jesus da Lapa (BA) entre 2014 e 2015



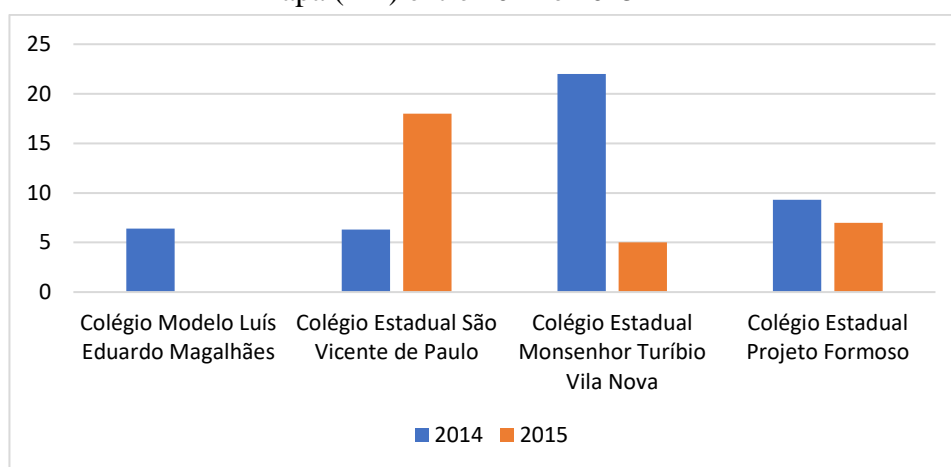
FONTE: Elaborado pela autora com base em dados do Censo escolar (INEP) entre 2014 e 2015²⁵

²⁴ Dados disponíveis em: www.qedu.org.br. Acesso em: outubro de 2019.

²⁵ Dados disponíveis em: www.qedu.org.br. Acesso em: outubro de 2019.

Ao analisarmos os dados sobre evasão escolar do Censo Escolar de 2014 e 2015, chamou-nos atenção a situação do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, que conseguiu zerar o número de estudantes que abandonam a escola. O Colégio Estadual Projeto Formoso também registrou decréscimo nesse índice, chegando a 7% em 2015. Por outro lado, a porcentagem de estudantes evadidos do Colégio Estadual São Vicente de Paulo subiu de 6,3% em 2014 para 18% em 2015, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Taxas de abandono do Ensino Médio em termos percentuais em Bom Jesus da Lapa (BA) entre 2014 e 2015



FONTE: Elaborado pela autora com base em dados do Censo escolar (INEP) entre 2014 e 2015²⁶

Esses dados trazem informações importantes, porém precisam ser problematizados de forma a abranger um número maior de informações para que, de fato, possa-se construir um perfil educacional a nível de Ensino Médio, especialmente em relação ao município de Bom Jesus da Lapa. Dessa forma, tendo em vista que esses dados merecem ser melhor estudados para compreender o que provocou as situações descritas, busca-se: identificar quem são os estudantes que evadiram ou foram reprovados; se são estudantes moradores da sede ou se são alunos moradores do campo que precisam se deslocar para estudar; demonstrar se são jovens trabalhadores e se o abandono tem relação com a condição de “estudante-trabalhador”. Também é importante investigar as razões pelas quais o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães conseguiu zerar os números de evasão referentes a 2015, ao mesmo tempo que será interessante compreender os motivos do aumento significativo do número de estudantes que evadiram do Colégio Estadual São Vicente de Paulo.

Embora não seja necessariamente o foco desta pesquisa, os dados relativos à aprovação, reprovação e, sobretudo, evasão revelam as dificuldades que esses jovens de

²⁶ Dados disponíveis em: www.qedu.org.br. Acesso em: Outubro de 2019.

pequenos municípios e do campo encontram para a construção de trajetórias escolares sem interrupções. Isso é revelador das tensões e fragilidades observadas na relação das escolas com seus jovens estudantes.

1.2.2 O Colégio Estadual Projeto Formoso

No que se refere ao local de pesquisa, apresentaremos de modo sucinto algumas informações sobre o Colégio Estadual Projeto Formoso, dados que foram reunidos por meio de um questionário exploratório aplicado aos estudantes no início do segundo semestre do 2018 e por meio da observação participante.

Esse colégio está localizado em uma área rural do Distrito de Irrigação Projeto Formoso e apresenta uma estrutura simples, mas aconchegante e organizada, com três salas de aula, copa, sala de professores, banheiros, um pequeno quintal e laboratório de informática com dez computadores conectados à internet. Não possui biblioteca ou outro espaço para leitura.

Em 2018, a escola atendia a aproximadamente 217 estudantes de Ensino Médio nos turnos vespertino e noturno. As aulas eram ministradas por sete professores com formação superior. Entretanto, a maioria não atuava na área de formação. No que se refere ao regime de contratação dos docentes do turno vespertino, foco desta pesquisa, dos cinco professores do turno, três são efetivos e dois atuam por meio de contratação pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), sob condição de professores temporários.

O Colégio Estadual Projeto Formoso foi criado em 14 de março de 2002 pelo Ato nº 2055. Está localizado na Vila do Setor 33 do “Projeto Formoso A”. Nos documentos de escrituração, a vila é considerada área rural, embora os moradores tenham opiniões diferentes quanto a essa classificação, já que, para alguns, o local apresenta elementos característicos de espaços urbanos.

A implantação de uma escola que ofertasse a última etapa da educação básica foi resultado de uma crescente demanda dos moradores do perímetro do Projeto, que, antes do Projeto, eram premidos a mandarem seus filhos para a sede do município de Bom Jesus da Lapa, ou até mesmo para municípios vizinhos, como São Félix do Coribe e Santa Maria da Vitória.

O colégio em questão é uma das cinco escolas presentes no perímetro do Projeto e possui uma extensão no Setor 14²⁷. Ele atende a estudantes moradores de lotes e comunidades vizinhas pertencentes ao município de Serra do Ramalho. Em 2018, havia 217 estudantes matriculados, dos quais 100 estudavam no turno vespertino e 117 no noturno.

Tradicionalmente, jovens e adultos que desejassem cursar o Ensino Médio eram obrigados a migrar (ou se deslocar diariamente) para as cidades circunvizinhas, sendo, pois, forçados a disputar uma vaga nos poucos colégios existentes. Vale lembrar que, só em 2009, com a Emenda de nº 59, tornou-se obrigatória a oferta pública do Ensino Médio. Até 2008, o ensino obrigatório estava restrito ao Ensino Fundamental, que, a partir de 2006, passou a ser de nove anos. Antes da Emenda de nº 59, já presenciávamos um aumento da oferta de matrículas na última etapa da educação básica, mas essas vagas estavam majoritariamente concentradas no meio urbano. Apenas 10% das vagas são ofertadas em escolas localizadas no meio rural (INEP, 2016).

Na Bahia, a população do campo, que já sofre com a pouca oferta de vagas na primeira e última etapa da Educação Básica, também vem sofrendo com a política de fechamento das poucas escolas existentes no meio rural. O Ensino Médio, em muitas localidades, foi extinto, implantando-se em seu lugar, a partir de 2011, a modalidade de Educação a Distância, chamada “Ensino Médio por Intermediação Tecnológica” (EMITec²⁸).

O EMITec foi criado com a justificativa de atender uma demanda por oferta de vaga a nível de Ensino Médio em localidades de difícil acesso. No entanto, considerando os custos que envolvem a oferta do Ensino Médio presencial e, ao observarmos como o EMITec tem sido adotado nos municípios do Território de Identidade Velho Chico, mesmo em localidades que podem ser facilmente acessadas, percebe-se que o argumento do “difícil acesso” utilizado para justificar sua implementação não se sustenta. Essa modalidade tem sido implantada indiscriminadamente nas localidades rurais da Bahia, desprezando a característica de “difícil acesso” e levando em consideração apenas a economia de recursos financeiros.

²⁷ Para atender a demanda da oferta de Ensino Médio no campo (no contexto de carência de escolas que ofertam esse nível de ensino nas comunidades rurais), a Secretaria de Educação do Estado da Bahia adotou como estratégia as “extensões escolares”, ou seja, escolas estaduais de nível médio passam a ministrar aulas referentes a esse nível de ensino em comunidades rurais. Para tanto, usam a infraestrutura da escola municipal e o corpo docente das escolas da sede, que, em sua maioria, estão localizadas no meio urbano. O Colégio Estadual Projeto Formoso é uma exceção nesse contexto.

²⁸ Programa criado em 2011 pelo governo do Estado da Bahia, regulamentado pela portaria nº 424/2011 e publicada em D. O. de 21 de janeiro de 2011, com o objetivo de atender jovens e adultos que, prioritariamente, moram em localidades distantes (ou de difícil acesso) onde não há oferta do Ensino Médio e/ou estudantes de localidades com número insuficiente de profissionais com formação específica em determinadas áreas de ensino. Informação disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/emitec>. Acesso em: maio de 2019.

As escolas que ainda ofertam Ensino Médio presencial no espaço rural têm vivido a constante ameaça de fechamento, sobretudo aquelas que funcionam sem espaço próprio, à mercê de prédios cedidos ou alugados. Essa é a realidade do Colégio Estadual Projeto Formoso, que desde o primeiro ano de funcionamento sofre as tensões decorrentes de não ter espaço próprio, dispondo apenas de um prédio alugado com condições pouco favoráveis para o funcionamento pleno de uma escola.

É necessário evidenciar o esforço da equipe gestora para assegurar, dentro das possibilidades, as condições para que os estudantes se sintam acolhidos, de modo que possam construir uma relação tranquila no espaço do colégio. Foi possível perceber as tentativas de se criarem oportunidades para os estudantes refletirem sobre a condição de moradores do campo, isso realizado por meio de atividades como gincana escolar e comemorações juninas. É preciso ressaltar que, embora essas ações sejam iniciativas importantes, elas são incipientes e oriundas de uma perspectiva folclórica. As questões inerentes ao modo e à condição de vida dos estudantes do campo requerem um espaço na concepção que orienta a prática pedagógica escolar.

Com relação aos docentes, todos tinham concluído o curso em nível superior, mas apenas a docente que ministrava a disciplina de Geografia possuía licenciatura específica na área de atuação. No que se refere a residência dos docentes, apenas um deles possuía domicílio na vila. Uma das professoras era do município de Caetité e se deslocava semanalmente entre o Projeto Formoso e esse município. Outros seis professores(as) eram de Bom Jesus da Lapa e também realizavam diariamente esse movimento.

Esses professores externos à comunidade vivenciavam os contratempos do deslocamento: cansaço, atraso no horário das aulas, faltas recorrentes, além de outras consequências com suas inevitáveis implicações pedagógicas. É necessário ressaltar, ainda, o fato de esses docentes trabalharem em escolas de Bom Jesus da Lapa no turno matutino. Tal condição afeta a maioria das escolas no meio rural, seja de nível Fundamental ou Médio, ainda que nessa última etapa seja mais acentuada a carência de professores com formação em nível superior.

Em relação ao turno vespertino, objeto de estudo desta pesquisa, as aulas foram ministradas por cinco professoras, sendo três efetivas e uma contratada através de REDA. Quanto à formação na área, se repete o caso da professora da disciplina de Geografia citada acima. Todos os/as demais professores(as) atuavam fora de sua área de formação.

1.3 Os preparativos para o campo e a realização da pesquisa

Nem sempre a entrada no espaço da pesquisa acontece de forma harmônica e tranquila. De algum modo, a presença do pesquisador, mesmo já tendo estado em outras circunstâncias estabelecendo relações de parceria com os sujeitos inseridos no espaço da pesquisa, quase sempre gera algum desconforto, desconfiança ou medo. Sente-se apreensão e/ou estranheza com relação àquilo que o olhar do pesquisador possa captar, sobre o narrado e interpretado adiante, além de outros sentimentos que podem dificultar a realização da produção de dados.

A minha inserção não foi diferente. Surgiram dúvidas como: Serei bem recebida? Será que minha pesquisa terá aceitação naquele local? Será que os sujeitos aceitariam colaborar com a pesquisa? Enfim, eram muitos medos e dúvidas. Assim, para amenizá-los, já que era impossível dirimi-los, algumas medidas foram tomadas com o objetivo de tornar minha presença a menos incômoda possível, de modo a criar condições para a construção de uma boa relação com os membros da comunidade escolar, evitar a criação de resistências entre os sujeitos e estimulá-los a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

A primeira medida foi de cunho ético e teve início com a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bem como de todos os termos de consentimento para os participantes maiores de idade e os documentos de assentimento voltados aos colaboradores com idade inferior a dezoito anos. Enquanto preparava todos trâmites burocráticos, fui realizando visitas regulares à escola de modo a apresentar a proposta de pesquisa para a comunidade escolar, assim como criar condições para conquistar a confiança da direção, professores, estudantes e servidores em geral.

Com a aprovação do COEP e cumprindo todo o protocolo de oficialização da parceria para realizar a pesquisa, iniciou-se o processo de observação propriamente dito. A observação foi realizada em etapas. Inicialmente o foco foi conhecer a escola, os procedimentos de funcionamento e acompanhar a relação aluno-aluno e aluno-professor no âmbito do colégio. Na segunda etapa, a imersão foi no espaço de sala de aula, acompanhando a dinâmica dos estudantes e docentes, bem como buscando elementos que identificassem a relação dos estudantes com os componentes curriculares e, de um modo geral, com a escola enquanto espaço de socialização e interação social. A última etapa de observação centrou-se em acompanhar os estudantes e as relações que eles estabeleciam com os pares ou professores(as) no espaço do colégio. Entretanto a ênfase se deu predominantemente fora da sala de aula,

principalmente buscando perceber se eles falavam de seus projetos de vida e, nesse tipo de ocorrência, o que e como expressavam tais projetos.

O contato com os jovens estudantes do Ensino Médio do CEPF aconteceu de forma tranquila, talvez porque eles também tivessem bastante curiosidade para compreender o que eu estava fazendo lá todos os dias. A presença de uma pesquisadora na escola e na comunidade era considerada uma novidade, já que eles nunca tinham tido essa experiência. Inicialmente os jovens estudantes imaginavam que eu estivesse lá para identificar irregularidades e denunciá-las, ou presentear alguém ou a escola por algum motivo. Com o passar dos dias, eles foram compreendendo qual era o meu papel naquele espaço, se abrindo para o diálogo, falando de seus sonhos, dificuldades, experiências de vida e trajetórias escolares.

Com tantas medidas tomadas para assegurar a tranquilidade durante a pesquisa e evitar hostilidades por parte dos membros da comunidade escolar, ainda assim encontrei alguma resistência por parte de uma docente, ao ponto de essa professora não permitir a observação durante suas aulas. Apesar do desconforto, essa situação não trouxe prejuízos para a pesquisa, uma vez que os demais membros da comunidade escolar foram solícitos e atenciosos, buscando a todo tempo me deixar tranquila para realizar o trabalho de campo.

Vale lembrar que os cuidados exigidos pelos procedimentos éticos nas pesquisas com seres humanos foram estendidos à escrita da tese. Desse modo, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os nomes utilizados são pseudônimos.

1.4 Desenvolvimento da pesquisa: o processo de geração de dados

No primeiro contato com os jovens estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Projeto Formoso, a normalidade prevalecia com alunos(as) cumprindo suas rotinas escolares. Assistiam às aulas, faziam atividades curriculares, partiam para o intervalo, momento em que a merenda escolar era servida, conversavam rapidamente com os colegas, inclusive do turno noturno, pois nesse horário os jovens do turno oposto sempre apareciam. Com o fim do intervalo, todos retornavam para suas salas. Nessas primeiras visitas aproveitei a oportunidade para apresentar a proposta de pesquisa e pedir a colaboração dos jovens estudantes, a qual foi recebida com entusiasmo também pelos professores(as).

Apesar das muitas leituras sobre juventude e juventude do campo e das orientações, ainda persistiu uma certa angústia, pois não estava encontrando o perfil de jovem camponês que eu esperava. A minha condição de camponesa, associada à experiência de trabalho com

jovens do campo, havia fornecido elementos suficientes para que construísse uma representação de jovem do campo bastante distante dos jovens que povoavam o pátio e as salas do Colégio Estadual Projeto Formoso.

Nas primeiras visitas, chamou-me a atenção a calma e o silêncio que pairavam na escola, ainda que as três salas de aula estivessem repletas de estudantes. Outra questão foi a forma respeitosa com que os jovens se dirigiam a todos os servidores e a quem mais chegasse à escola revestido de alguma autoridade. A impressão daqueles primeiros encontros levou-me a pensar que estivesse confirmada a tese veiculada pelo senso comum que, geralmente, considera que nas escolas do campo estavam os estudantes com melhores comportamentos e onde os registros de violência são mais raros.

Foi um momento de desconstrução provocado pelo choque cultural sofrido pelo meu olhar domesticado. Esperava encontrar jovens com características culturais com as quais eu estava habituada a conviver em outros espaços rurais. Ao observar os jovens no espaço da escola, portanto, logo percebi que, para eles, a escola era mais que um espaço de aula, era um local no qual eles exerciam sua condição juvenil, onde poderiam “ostentar” vestimentas e acessórios, configurando diferentes estilos, ou serem aqueles jovens completamente desligados da preocupação em se adequar aos estilos juvenis contemporâneos, que gostavam de ir totalmente despojados.

Esse primeiro impacto serviu de alerta sobre a necessidade de uma convivência mais de perto com aqueles sujeitos, não só no âmbito de sala de aula, mas também espaços de trabalho dos jovens. Mostrou-se necessário conhecer onde viviam, saber um pouco sobre as suas famílias etc. Para tanto, no período de abril a dezembro de 2018, foram intensificadas as observações em espaços não escolares por onde eles transitavam, ocorrendo visitas às famílias e aos locais de trabalho. Também procurei participar de eventos e reuniões da escola, tudo com o intuito de conhecer melhor aqueles sujeitos com traços que destoavam do jovem do campo com o qual eu estava tradicionalmente familiarizada.

Como o colégio funcionava nos turnos vespertino e noturno, as primeiras visitas, realizadas em julho de 2017, aconteceram nos dois turnos, nas quais realizou-se uma aplicação de questionário durante minha participação em uma roda de conversa. Isso se deu com o intuito de fazer um levantamento prévio e recolher informações sobre os jovens, dados que viriam a contribuir na escolha daqueles que participariam mais diretamente da pesquisa em curso.

Após situar o leitor sobre os procedimentos metodológicos que orientam o processo de coleta e análise de dados da pesquisa, bem como dos cuidados tomados para assegurar a

qualidade dos dados e preservar os sujeitos participantes e a instituição pesquisada, no capítulo seguinte trataremos da discussão à luz dos teóricos que fundamentam as reflexões e análises presentes nesta tese.

CAPÍTULO 2

2 JUVENTUDE DO CAMPO, ENSINO MÉDIO E PROJETOS DE VIDA

Neste capítulo, buscamos apresentar algumas reflexões sobre os temas centrais desta tese. Iniciamos o capítulo trazendo considerações sobre a concepção de juventude com ênfase naquela residente ou oriunda do campo e situamos a concepção de campo utilizada neste trabalho. Em seguida, buscamos discutir alguns aspectos do Ensino Médio no Brasil, sobretudo, a questão da reforma com seus possíveis avanços e desafios para a juventude camponesa, considerando o viés das políticas públicas para esses sujeitos. Por fim, trazemos uma rápida discussão sobre a juventude do campo e seus projetos de vida.

2.1 Tecendo considerações sobre a concepção de juventude camponesa

Como fase da vida, a juventude, assim como a infância, é uma fase que passou a ser reconhecida a partir das transformações, sobretudo, sociais e econômicas, da chamada Modernidade. Para Peralva (1997), as fases da vida não são apenas resultado de desenvolvimento bio-psíquico, mas são também fruto das transformações sociais. Ou seja, elas não são fenômenos apenas naturais, eles são também produzidos social e historicamente. Consequentemente também se transformam à medida que a sociedade muda seus valores e costumes.

Essa autora destaca dois processos que contribuíram para a cristalização da organização social das fases da vida na modernidade: as transformações sociais no âmbito da família, inicialmente na família burguesa, e as transformações no mundo do trabalho com a progressiva exclusão da criança desse mundo decorrente da ampliação do tempo de estudo.

No primeiro processo, as transformações no seio da família burguesa redefiniram o lugar da criança, tornando-a objeto de atenção, cuidado e alvo de um projeto educativo. Até aquele momento da história, a criança não gozava de uma grande preocupação. Os valores e habilidades que ela adquiria eram resultados do aprendizado decorrente da convivência com o adulto. Com as transformações sociais que colocaram a criança em lugar privilegiado na família, onde, de certo modo, ela passou a ser socializada para ocupar, no futuro, o lugar do adulto, a escolarização passou a se constituir como uma dimensão importante.

O segundo processo de cristalização social das fases da vida evidenciado por Peralva (1997), refere-se à ampliação da escolarização e, conseqüentemente, à exclusão da criança do

mundo trabalho, obviamente a criança burguesa. Só no final do século XIX consolidou-se um processo de escolarização para a criança oriunda das famílias desfavorecidas economicamente, a partir da presença mais efetiva do Estado. “A escolarização avança contra o trabalho, contribuindo com sua lógica própria para a modulação social das fases da vida”. (PERALVA, 1997, p. 17).

À medida que o Estado assumiu a escolarização e as famílias precisaram sair de casa para trabalhar, mais o Estado, por meio da escola, se constituiu suporte para as famílias. Esses processos ajudaram na consolidação da infância e da juventude não só como fases da vida, mas também em termos jurídicos e institucionais, ainda que fossem enormes as diferenças sociais (PERALVA, 1997).

O reconhecimento das especificidades de cada fase não alterou a interdependência e hierarquia entre elas. Essas diferenças evidenciam a hierarquização construída sob as tensões inerentes à própria modernidade, ou seja, de um lado a lógica da orientação conquistadora do futuro enquanto valor. De outro, o peso do passado como orientação e fonte de conhecimento para dar significação ao futuro.

Nessa lógica, a criança e o jovem eram vistos como aqueles que um dia iriam ocupar o lugar dos adultos de hoje. Ao mesmo tempo, eles eram aqueles que precisavam ser educados, moldados corrigidos, controlados segundo a lógica dos valores dos adultos. Desse modo o jovem é definido como “aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia a um certo padrão normativo” (PERALVA, 1997, p. 18).

Por sua vez, Spósito (1997) chama a atenção para o fato de que, histórica e socialmente, a juventude tem sido abordada como uma fase da vida marcada por certa instabilidade associada a determinados problemas sociais. (SPÓSITO, 1997, p. 38). Para Abramo (1997), de modo geral, a juventude tem sido a personalização do medo, do desvio constituindo um grupo alvo de ações de contenção e intervenção, ao mesmo tempo em que é considerada categoria com a qual é difícil de se estabelecer um diálogo.

Como ressaltou Spósito (1997), os jovens são vistos como problema, mas as formas de abordagem desses problemas estão em constante mutação. Assim, nos anos 60 e 70, os jovens ganharam visibilidade a partir do engajamento em movimentos políticos a partir de um imaginário social de que eles representavam o futuro, a possibilidade do novo, de construção de uma outra sociedade.

No entanto, como nos lembra Abramo (1997), apesar de a juventude ser portadora da possibilidade de transformação social, para parte da sociedade os jovens provocam, de um lado, medo da reversão do sistema. Por outro lado, havia o medo de que esses jovens, ao não

conseguirem transformar a sociedade como desejavam, reagissem não se integrando à sociedade existente, criando comunidades alternativas e vivendo como desviantes.

Nos anos de 1980, as representações sociais sobre os jovens ganham novos contornos. Eles passam a ser vistos despidos das imagens construídas nas duas décadas anteriores: geração fértil de ideias ousadas que resistiu e enfrentou o sistema se comprometendo com a transformação social. Os jovens dos anos 80 do século passado eram considerados individualistas e consumistas. Assim

o problema da juventude passa então a ser sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no sistema social: o individualismo, o conservadorismo moral, o pragmatismo, a falta de idealismo e compromisso político são vistos como problemas para a possibilidade de mudar ou mesmo corrigir as tendências negativas do sistema. (ABRAMO, 1997, p. 31).

Como já foi dito, a juventude no Brasil, por muito tempo, foi vista sob a ótica polarizada entre ser um problema ou uma possibilidade de transformação no futuro, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nas agendas governamentais. Nessa perspectiva a juventude não era reconhecida na sua especificidade cultural e na sua identidade, realidade que estimulava ações do governo com caráter intervencionista, de um lado, para “salvar” aqueles envolvidos em ações ilícitas; e, de outro lado, para evitar a “perda” dos demais jovens.

Essa realidade, apesar dos esforços, pouco se alterou e ainda encontramos esses traços na sociedade atual. Em um contexto como esse, o jovem não é reconhecido enquanto sujeito de direito, mas como objeto das intervenções do Estado. A ideia de juventude fica restrita à concepção de uma fase marcada pela vulnerabilidade e propensão dos indivíduos a se envolverem em ações ilícitas, a aderirem ao uso de drogas e a comportamentos de riscos.

Além da ausência de políticas públicas federais para a juventude até quase o final do século XX, particularmente no Brasil, e da representação em torno da categoria juventude, que esteve quase sempre atrelada à ideia de problemas e desordem social, ainda existe o problema da complexidade envolvendo a concepção de juventude. Compreendê-la apenas como um recorte etário se limitaria a considerar apenas as questões biopsíquicas, excluindo outros elementos importantes, como as questões sociais e históricas que permeiam as várias dimensões da condição juvenil (DAYRELL, 2007).

Em termos sociológicos, os modos de ser jovem, bem como a questão da juventude em geral, têm sido abordados a partir de duas vertentes. Em uma delas a juventude é tomada como conjunto social em que o principal elemento em comum é o recorte etário, buscando

uma perspectiva mais homogênea do grupo (Corrente Geracional). Na outra vertente, a juventude também é tomada como um conjunto social, porém, considerando que os jovens pertencem a diversas classes sociais, a diversos grupos, a diversos interesses, originando diversos grupos socioculturais (Corrente Classista). (PAIS, 1990).

Os estudos da Sociologia da Juventude têm elaborado argumentos com vistas, por um lado, a desconstruir os conceitos e as representações sobre juventude que tomam essa categoria apenas pela perspectiva biológica a partir de um recorte etário, concebendo-a como fase transitória. Por outro lado, almejam edificar novas representações a partir de uma nova abordagem sobre essa categoria, explorando “não apenas as possíveis similaridades entre os jovens ou grupos sociais de jovens: (...), mas também – e principalmente – as diferenças sociais que entre eles existem” (PAIS, 1990, p. 02).

Ao analisar as fragilidades inerentes à abordagem das culturas juvenis no âmbito da corrente geracional, como também na corrente classista, Pais (1990) propõe que esta seja abordada “explorando o seu sentido ‘antropológico’ aquele que faz apelo para específicos modos de vida e práticas quotidianas que expressam certos significados e valores não apenas a nível das instituições, mas também da própria vida quotidiana” (PAIS, 1990, p. 163-164).

Desse modo, partilhamos da compreensão defendida por alguns estudiosos, como Dayrell; Carrano (2014) e Pais (1990), de que a categoria juventude é uma complexa construção social, portanto, específica de cada contexto. E, como disse Bourdieu (1983), é uma categoria manipulável. Sendo assim, não existe juventude universal, ou um padrão de juventude como categoria aplicável a qualquer contexto.

A compreensão do que é ser jovem enquanto fase da vida – quer seja sob a ótica do vir a ser, como possibilidade ou não de transformação da sociedade, quer seja sob o prisma que a considera como fase vulnerável em que os jovens estão propensos a se envolver em atos não aceitáveis socialmente – conduz a uma limitação no entendimento do que é ser jovem. No entanto, considerar a juventude como fase da vida, apesar das limitações, é importante para delimitar o grupo, assim como a ideia de geração é importante para se fazer um recorte etário com o objetivo de delimitar o público foco das políticas públicas de juventude.

A reflexão sobre o que é ser jovem demanda levar em consideração os espaços e os modos de vida desses indivíduos, bem como suas condições sociais e econômicas: educação, renda, onde e com quem moram, grupos a que pertencem etc. Assim, ao considerar os elementos que compõem a realidade social e econômica desses indivíduos, pode-se afirmar “que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e

poder nas sociedades” (ESTEVEES; ABRAMOWAY, 2007, p. 21). As observações de Esteves e Abramoway (2007) evidenciam que o conceito do que é ser jovem está relacionado às especificidades de cada contexto social, à forma como cada sociedade elabora suas definições sobre esses indivíduos, considerando os pertencimentos do recorte de gênero, etnia, raça, classe social, entre outros. Esses elementos evidenciam que jovem e juventude são constructos sociais que carregam a influência de múltiplos fatores. Assim, Esteves e Abramoway (2007) apontam a impossibilidade de se pensar um conceito que abarque toda a complexidade e diversidade inerente ao coletivo de jovens e ressaltam a necessidade de usar os termos juventude e jovem sempre no plural.

Ciente da impossibilidade de um conceito, mas reconhecendo a necessidade de expressar a compreensão aqui adotada sobre o termo juventude, neste trabalho, a partir das proposições de Pais (1990), das observações de Leão (2011a; 2011b) e Dayrell (2003), a juventude é aqui compreendida como construção social, portanto, específica de cada contexto, que compreende um grupo com recorte etário de 15 a 29 anos com formas próprias de produzir e consumir culturas e identidades específicas. Se a delimitação etária é importante para garantir alguns direitos legalmente reconhecidos, entendemos que pensar a juventude apenas tendo como referência o recorte etário é simplificar algo extremamente complexo, empobrecendo assim a reflexão sobre essa fase da vida.

Aqui partilhamos da concepção que compreende os jovens como sujeitos de direitos, uma vez que eles, assim como os demais grupos, têm demandas comuns a todos, mas também apresentam necessidades específicas que precisam ser consideradas e atendidas pelo Estado. São também considerados atores sociais, pois eles são concebidos em uma condição ativa, protagonizando ações nos diversos espaços sociais, na relação com outros indivíduos (DUBAR, 2004). Sendo os jovens sujeitos de direitos que se posicionam como atores sociais e que têm uma cultura e uma identidade específicas, ainda que no contexto da diversidade das juventudes, eles naturalmente vivenciam conflitos com outras gerações e com as instituições de socialização, como a escola.

A categoria juventude, que permaneceu invisível por muito tempo, ao longo do século XXI conquistou espaço crescente, sobretudo no âmbito acadêmico, ainda que concentrado em poucas áreas do conhecimento. Os trabalhos voltados para o estado da arte sobre essa temática têm demonstrado que a juventude tem sido objeto de estudo com mais frequência em três áreas: educação, saúde e assistência social (ZANELLA *et al.*, 2013; SPÓSITO, 2009).

Embora os estudos sobre juventude tenham conquistado espaço na agenda acadêmica desde os anos de 1980, eles aumentaram consideravelmente nos anos 1990 (SPÓSITO, 1997).

No que se refere à juventude camponesa, mesmo considerando o fato de os estudos sobre os jovens do campo tornarem-se mais expressivos a partir da primeira década do século atual, o número de trabalhos encontrados é significativamente menor. Dentre essas pesquisas, uma parte importante concentra-se na abordagem dos jovens camponeses em suas relações com a migração e a cadeia sucessória no campo (CARNEIRO, 2011; CASTRO, 2009; ABRAMOWAY *et al.*, 1998).

Sem a pretensão de fazer um estado da arte referente à produção sobre juventude, quer seja urbana quer seja rural, fizemos um levantamento simples no Banco de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Portal de Periódico da CAPES, buscando inicialmente com o descritor “juventude/s” e “jovem/s”. No primeiro momento, foram encontrados milhares de trabalhos. Em um segundo momento, acrescentando o termo “campo”, em função de esse ser o contexto de interesse da pesquisa, os resultados apresentaram uma queda significativa, chegando apenas a 200 trabalhos. Ao tornar a buscar mais refinada, com descritores mais específicos como “juventude” ou “jovens do campo”, “juventude” ou “jovens rurais”, “ensino médio” e “projetos de futuro”, o número de teses, dissertações e artigos encontrados registrou uma queda ainda maior, encontrando apenas 20 trabalhos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações e no Portal da CAPES entre 2006-2016

Ano	Dissertação	Tese	Artigo
2006	1	0	0
2007	1	0	0
2008	0	0	0
2009	2	0	0
2010	1	1	0
2011	2	1	0
2012	1	0	0
2013	2	2	0
2014	1	1	0
2015	0	0	1
2016	1	0	2
Total	12	5	3

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com dados do Banco de Teses e Dissertação e do Portal da CAPES (2017).

Dentre os trabalhos catalogados, estão doze dissertações, cinco teses e três artigos. É preciso evidenciar que os trabalhos encontrados se relacionam à ideia de deixar o campo em busca de outras possibilidades, em especial no meio urbano (CASTRO, 2005). No que se

refere à abordagem dos jovens na relação com a escola, os trabalhos concentram o foco na questão da preparação para o trabalho (QUEIRÓZ, 2011; BATTESTIN, 2009). Ao buscar trabalhos que relacionem a escola a questões de projetos de futuro de jovens camponeses estudantes do Ensino Médio, encontramos poucos trabalhos (CASTRO, 2005; ALVES, 2013; ALVES, 2016). Entretanto, nos trabalhos encontrados, apenas um lidou com jovens de Ensino Médio no campo (ALVES, 2013), o qual concluiu que os jovens constroem seus projetos influenciados por questões diversas e, apesar de não terem claro os rumos do futuro, apresentam preocupação “com o futuro, verbalizada na ideia de que sabem que querem *ser alguém na vida*” (ALVES, 2013, p. 6).

Os estudos sobre juventude, como já mencionado, são expressivos desde meados dos anos de 1990, no entanto, a juventude do campo não desfruta da mesma atenção, quer seja por parte da academia – como mostra Weisheimer (2005), embora temos presenciado um aumento no número de trabalhos produzidos a partir do ano 2000, como demonstrado por Castro (2009) – quer seja por parte das políticas públicas.

Em um trabalho relativamente recente, Barasuol; Doula e Boessio (2017) apresentaram um mapeamento da produção científica sobre a juventude rural, analisando as produções realizadas no período de 2010 a 2015 disponível no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Esses autores constataram que dos 272 trabalhos encontrados sobre juventude, apenas 27% diziam respeito aos jovens do meio rural²⁹. Esses dados ajudam a evidenciar que, apesar de registrar um crescimento dos interesses dos pesquisadores pelo coletivo de jovens, a atenção ainda está concentrada nos estratos urbanos.

Mesmo com o aumento no número de trabalhos acadêmicos que concentraram os estudos sobre os jovens, se comparados com os estudos sobre os jovens urbanos, percebe-se que a diferença quantitativa é expressiva. Carneiro (1998a) ressalta que essa invisibilidade na maioria das pesquisas acadêmicas está relacionada à imprecisão inerente ao termo juventude, muitas vezes sendo tratada como categoria intermediária que compõe os índices de inativos ou desempregados que não recebem um tratamento específico, sendo chamados de “estudantes”, no caso dos jovens de origem urbana, e “filhos de agricultores” no caso dos de origem rural. “Preenchendo apenas o vazio estatístico formado pelos que não ingressaram ainda na vida ativa, esse contingente da população fica como que na espera de atingir a

²⁹ O fato de esses autores terem encontrado mais teses e dissertações sobre jovens do meio rural, em relação ao quantitativo encontrado por esta pesquisa, talvez esteja relacionado aos descritores utilizados. Por exemplo, são maiores os números de trabalhos encontrados usando os descritores jovens rurais se comparado à busca com os descritores jovens do campo. Nesta pesquisa, os descritores foram mais específicos: jovens do campo, Ensino Médio e projetos de vida.

maioridade para se tornar visível e qualificado como objeto de estudo” (CARNEIRO, 1998a, p. 01).

No Brasil, a população de jovens também vivenciou e vivencia uma situação de abandono e esquecimento por parte do governo em suas políticas públicas. Como tratado anteriormente, somente a partir da década 1990 é que os jovens começaram a fazer parte das agendas do governo. No entanto, essa visibilidade que a juventude começa a conquistar, em especial no âmbito das políticas públicas, deu-se em função, sobretudo, dos problemas que envolvem tradicionalmente os jovens: drogas, delinquências, marginalidades, entre outros (SPÓSITO, 2009; SPÓSITO; CORROCHANO, 2005).

Como já foi dito, o reconhecimento da juventude como público sujeito de direito das políticas públicas específicas também é recente. Somente a partir de 2005, com a Lei nº11.129, de 30 de junho daquele ano, é que o governo federal começou a implementar políticas públicas de Estado voltada para atender especificamente a demanda dos jovens. Com essa Lei, também foi criada a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). A SNJ constitui espaço de discussão e mobilização em busca de incluir na agenda pública algumas demandas dos jovens.

Essa secretaria buscou promover a organização de espaços onde os jovens pudessem participar enquanto atores sociais, tanto refletindo sobre as suas diferentes realidades e suas respectivas necessidades, quanto apresentando suas demandas e propondo ações que deveriam ser contempladas por meio das políticas públicas. Dentre esses espaços de atuação política dos jovens, destacam-se as Conferências Nacionais de Juventude.

As Conferências Nacionais de Juventude, que aconteceram em 2008, 2011 e 2015³⁰, constituem espaços onde os jovens “vão identificar os desafios e propor soluções para que seus direitos sejam garantidos” (1ª CONJUVE, 2007 p. 05); buscar “a construção de alternativas criativas, coletivas e que aprofundem a conquista e a ampliação dos direitos da juventude e de toda a sociedade” (2ª CONJUVE, 2011, p. 03); e, por fim, discutir formas de assegurar a participação coletiva dos jovens nos debates e construções de políticas públicas e espaços de decisão (3ª CONJUVE, 2015).

Dos objetivos das conferências pode-se depreender que os jovens querem espaço, querem reconhecimento da sua identidade. Apesar de vivermos em uma sociedade “juventudocêntrica” (onde todos querem o que é bom de ser jovem: o vigor, o estado de espírito, a aventura, a diversão), os adultos veem os jovens como aquilo que será, mas não é.

³⁰ A 4ª edição estava prevista para acontecer em 2020 mas foi adiada para agosto de 2021 em função da Pandemia causada pela COVID-19.

Essa situação contribui para limitar a participação dos jovens, dificultando a participação social plena. (NOVAES; CARA; MOREIRA, 2006).

Apesar de seus limites, as oportunidades de participação em diferentes espaços criados por algumas políticas públicas são importantes para a superação da condição de passividade pelos jovens, abrindo espaços e condições para a sua participação ativamente por meio das diversas formas de organização. Para os jovens, a criação de espaços de participação, além de ser uma condição para apresentar suas reivindicações à sociedade e ao governo, é uma iniciativa de extrema importância, uma vez que vivemos em uma sociedade ainda com pouca abertura para a participação de muitos grupos, como jovens, mulheres, negros, pobres, homossexuais, entre outros. No caso do jovem, a luta pelo direito à participação se justifica, também, em função da condição de subalternidade hierárquica em relação ao adulto.

A ampliação dos espaços de participação juvenil nos últimos 15 anos contribuiu para instituir, como já foi dito, um novo paradigma de juventude, que conduz para a desconstrução da ideia de jovem como problema social. Nesse contexto, o protagonismo e a visibilidade conquistada pelos jovens nas primeiras décadas do século XXI afirmam a identidade do jovem como ator político (CASTRO, 2009) e como sujeito de direitos (ARROYO, 2014).

A partir da década de 1990, a sensação de liberdade e conquistas decorrente da reabertura aos processos democráticos, estimulou a mudança de comportamento dos jovens, provocando-os a se envolverem com movimentos de fraternidade, de caráter mais pacífico, cujo interesse principal era afirmar sua identidade cultural, como é caso do Hip hop. Essa mudança de atuação dos jovens passou a ser vista e divulgada pela mídia e pelo senso comum como uma juventude descompromissada com as questões sociais, atribuindo a eles a ideia de “juventude shopping center” (CASTRO, 2016a).

Em meados dos anos 2000, os jovens passam a se envolver em movimentos em que o ponto de identificação é o ser jovem, expresso em uma diversidade de movimentos e formas organizativas com uma atuação política mais expressiva, como em partidos políticos, movimentos de luta pela terra, LGBT entre outros. Essa nova participação ativa dos jovens provocou a superação da ideia de jovem apático ou rebelde, afirmando a identidade do jovem como ator político (CASTRO, 2016a) e como sujeito de direitos (ARROYO, 2014). Essa mudança não aconteceu de forma impositiva, mas se deu em decorrência desse envolvimento dos jovens nos espaços de discussão e decisão política.

Esse processo se deu de forma dialógica, no qual se percebe aos poucos que os jovens já viviam uma identidade atribuída [de] jovem, em seu dia a dia passam paulatinamente a se reconhecer a partir do debate sobre o tema, impactando de

forma significativa suas formas de representação política em suas organizações de origem (CASTRO, 2016a, p. 199).

Autores como Carneiro (1998a), Wanderley (2001b) e Silva (1999) têm mostrado que as fronteiras entre os espaços considerados urbanos e rural estão cada vez mais estreitas. Cada vez mais hábitos, serviços e tecnologias até certo ponto considerados essencialmente urbanos têm chegado aos espaços rurais transformando as paisagens, as identidades e a cultura que culminaram no “novo rural brasileiro”, como afirma Silva (1999).

Com todas essas transformações, ainda assim, o jovem do campo traz algumas características que lhes são peculiares em relação aos jovens urbanos de uma maneira geral, como: menor número de anos de escolarização, como mostram os dados do Relatório do PNE-2018 realizado pelo INEP (BRASIL, 2018) e Lima *et al.* (2013), menores possibilidades de acesso a espaços de sociabilidade, acesso a escolas com menor qualidade em relação aos jovens do espaço urbano, maior taxa de migração, particularmente, em direção à cidade (ABRAMOWAY, 1998; LIMA *et al.*, 2013).

Assim, a palavra juventude já traz em si uma complexidade inerente à sua definição. Considerar que os jovens trazem as marcas do pertencimento de gênero, etnia e condição social amplia essa complexidade em decorrência dessa diversidade. Ao se referir à juventude camponesa, consciente da diversidade de campos que existem no Brasil, percebe-se que essa complexidade se torna ainda maior. Daí a importância de estudos localizados, de casos específicos, os quais ajudam a compor o grande mosaico que é a juventude do campo e do Brasil de modo geral. São diversos os traços que diferenciam os jovens camponeses daqueles residentes nos espaços urbanos. Ao mesmo tempo que essas características compõem a identidade desses indivíduos, elas também constituem o “estigma” (GOFFMAN, 2004), ou seja, aquilo que constitui um traço que torna o jovem camponês “diferente” em relação ao jovem urbano. Como ressaltou Goffman (2004), o estigmatizado é visto como diferente e essa é uma diferença que inferioriza. Embora a identidade do indivíduo só é reconhecida quando se está diante do outro diferente, muitas vezes esse outro constitui o “padrão”, o ideal a ser alcançado, situando tudo que não tem os traços do ideal como o anormal, o estigmatizado.

Os jovens do campo vivem sempre nesse tensionamento. Ao mesmo tempo que desejam se afirmar enquanto camponeses e valorizar seus traços culturais, se veem contaminados pelos elementos da cultura urbana e se percebem diferentes. Esses jovens carregam as marcas da visão dicotômica que posiciona o campo como local de atraso em uma situação de oposição em relação à cidade, vista como sinônimo de desenvolvimento.

Essa tensão campo-cidade acompanha seus moradores. Assim, o estigma da inferioridade associada ao campo também é percebido entre os jovens, levando-os, muitas vezes, a negarem sua identidade camponesa e buscarem se expressarem cada vez mais como os jovens do meio urbano. Nesse sentido, esta pesquisa buscou analisar como os jovens estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso se percebem, considerando o contexto onde vivem, em relação aos jovens urbanos.

A atuação mais expressiva dos segmentos sociais do campo junto ao Estado culminou na conquista de diversas políticas públicas que têm ajudado a ressignificar o espaço rural, melhorando a qualidade e as condições de vida nesse espaço. Essas transformações associadas a novos modos de abordar o campo, como aquele sugerido pelo Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo, que tendem buscar o espaço rural na perspectiva de território, ou seja, não só como local de produção econômica, mas também de produção de cultura (FERNANDES, 2006), têm contribuído para alterar a visão dicotômica onde o campo é o oposto do espaço urbano. Conseqüentemente, tais informações têm levado os indivíduos do campo, especialmente os jovens, a um comportamento voltado para a afirmação da identidade camponesa, reconhecendo suas diferenças e repudiando ações, comportamentos e espaços que os colocam em posição de inferioridade em relação a indivíduos do espaço urbano.

No caso dos jovens do campo, Paulo (2010) alerta que o estigma não pode ser abordado a partir de uma visão linear, pois, para essa autora, existe o estigma do jovem urbano em relação ao jovem do campo e também o contrário, ou seja, se para a juventude urbana o jovem camponês tem sotaque ao falar, se veste fora de moda, são considerados atrasados, para os jovens do campo, os da cidade são considerados desinteressados, pouco aplicados nos estudos e no trabalho.

Além da dimensão da participação, a juventude camponesa, como também aquela oriunda dos espaços urbanos, possui laços de pertencimento e filiações como classe, gênero, local de moradia e religião, que implicam diretamente nos seus modos de viverem sua condição juvenil. Atualmente, a questão de pertencimento religioso tem ganhado centralidade nos estudos sobre juventude, sendo considerado um dos elementos que compõem o mosaico da diversidade da juventude brasileira. (NOVAES, 2011).

Ao tomar a juventude a partir do aspecto religioso, os estudos (NOVAES, 2016; MARIZ; GARCINO JR; MESQUITA, 2018) centram o foco, sobretudo, na dimensão do vínculo religioso dos jovens. Esse é realmente um ponto importante, pois os estudos mostram que a religião e a dimensão do sagrado estão entre os principais assuntos que atraem a atenção dos jovens, embora os dados mostrem um crescimento no número de jovens “sem religião,

apesar de acreditarem em Deus”. (NOVAES, 2016). A outra dimensão dessa relação que também tem atraído a atenção dos estudiosos da Sociologia das Religiões é a religião como instância socializadora da juventude, a qual, por meio dos seus eventos, proporciona um diálogo entre os jovens e a sociedade. Entre os estudos que focam nessa dimensão socializadora das religiões estão: Guimarães (2017); Setton (2008); Fonseca e Novaes (2007); Sofiati (2009).

Para Fonseca e Novaes (2007), “a participação em grupos religiosos, portanto, pode ser analisada como um importante vetor para a construção de identidades juvenis, representando espaço importante de agregação social nessa fase da vida”. Essas autoras destacam, ainda, que as atividades religiosas constituem uma das opções de lazer dos jovens, particularmente entre os protestantes. Os estudos de Santos e Mandarino (2005), Novaes (2011) e Magalhães (2016) também confirmam a centralidade da igreja como espaço de lazer, sociabilidade e convivência. Esses estudos destacam o papel da religião enquanto vetor que auxilia na construção de redes de sociabilidade pelos jovens, pois, para muitos jovens, ir à missa ou a eventos religiosos se constituem como as únicas oportunidades de lazer.

Essa dimensão da relação entre juventude e religião ganha centralidade nas localidades onde as opções de lazer são poucas, como no meio rural. Realidade também observada entre os jovens estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso.

Outro aspecto da juventude aqui destacado é o pertencimento de gênero, considerando as desigualdades associadas à situação de subalternidade a que estão submetidas as mulheres, particularmente no campo. Como mostra Castro (2008b), percebe-se a necessidade de pensar esses lugares e sentidos a partir do recorte de gênero. Nesse sentido, evidenciaremos qual a concepção de gênero que este trabalho privilegiou. Trabalhamos com a perspectiva defendida por Louro (1997), segundo a qual o conceito de gênero não se limita apenas a questões biológicas e físicas, mas é constituído a partir dos corpos e sua sexualidade no contexto das relações sociais.

Essa autora enfatiza o lugar do social no debate sobre gênero, uma vez que é no espaço social que as relações acontecem, ressaltando sua dimensão relacional, “já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 1997, p. 22). Adverte também para a necessidade de se evitarem construções generalizadas sobre o homem ou a mulher, pois o conceito de gênero “afirma o caráter social do masculino e do feminino, obriga aqueles/as que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando” (LOURO, 1997, p. 23).

Os estudos com ênfase no recorte de gênero no meio rural não são recentes. Os primeiros trabalhos datam dos anos 60 e 70, embora Cordeiro e Scott (2007) ressaltem que essa vertente de estudo se tornou mais comum no meio rural nos anos 80. Autores como Castro (*et al.*, 2009), Camarano e Abramoway (1999) e Brumer (2004), dentre outros, têm contemplado em seus trabalhos a situação das jovens do campo. O aspecto mais abordado é a questão da migração das moças e suas consequências como a masculinização do campo. Alguns trabalhos, como os de Castro (*et al.*, 2009) e Stropasolas (2012), mostram que, para as jovens, o trabalho, sobretudo fora da agricultura, adquire um sentido de independência e autonomia, pois constitui uma fonte de renda com a qual elas podem cobrir suas despesas e, conseqüentemente, se “emancipar” em relação à dependência dos pais ou maridos.

A chegada das tecnologias de informação e comunicação no campo, as conquistas femininas no âmbito jurídico e a conquista de algumas políticas públicas para as mulheres do campo têm possibilitado alguma alteração nas relações de gênero e ampliado a independência feminina. Essa independência figura mais no campo simbólico, na realidade as mulheres camponesas ainda sofrem com as desigualdades entre os sexos.

Esses aspectos foram aqui ressaltados dada a sua centralidade na vida dos jovens do campo, onde as políticas públicas ainda são precárias e insuficientes numericamente, privando os indivíduos de acessarem os bens culturais. Também no campo, as desigualdades de gênero ainda são significativamente presentes, marcando, sobretudo, a subalternidade da mulher, como nos lembra Castro (2009).

Nesse cenário, que evidencia a diversidade de juventudes e a variedade de contextos onde esses indivíduos estão inseridos, é importante compreender os modos de ser jovem em contextos específicos. Nesse sentido, essa pesquisa buscou reunir dados sobre o perfil dos jovens estudantes de Ensino Médio de uma escola do campo em contexto de modernização agrícola. Buscou ainda apreender os seus modos de ser desses jovens, considerando as marcas das experiências presentes em suas trajetórias associadas às condições socioeconômicas e às características do Perímetro de Irrigação Projeto Formoso.

2.1.1 A concepção de campo como alternativa à noção de rural: interface com as ruralidades

Tradicionalmente o espaço rural e o modo de vida dos seus sujeitos povoam o imaginário dos indivíduos com representações construídas a partir de estereótipos, gerando narrativas que situam esse espaço como empecilho ao desenvolvimento econômico ou até

mesmo fazendo associações restritivas do espaço reduzido à produção de monocultura voltada para exportação. Nesse discurso também aparecem, conseqüentemente, mazelas sociais decorrentes de um modelo de produção que, historicamente, deixou profundas marcas e mutilações na vida dos trabalhadores rurais.

Ao observar a situação dos moradores do meio rural frente aos imperativos do capital, com suas conseqüentes desigualdades sociais, associada à ausência de políticas para assegurar o mínimo de condições necessárias para uma vida com dignidade (provocando o abandono em massa do campo), alguns teóricos do socialismo, como Lennin e Kautsky, chegaram a afirmar que, nessas condições, o campesinato estava condenado ao desaparecimento (FERNANDES, 2004).

No Brasil, essa tese ganhou força nos anos de 1960 a 1980 na esteira da crescente migração do campo para as cidades, sobretudo para o sudeste do país, onde migrantes foram atraídos particularmente pela possibilidade de conseguir uma oportunidade de trabalho, especialmente na indústria ou na construção civil. O desenvolvimento industrial urbano (SINGER, 1985), associado ao processo de modernização da agricultura, provocou um fenômeno tradicionalmente conhecido como êxodo rural³¹. As dificuldades de se conseguir emprego com o mínimo de proteção trabalhista no meio rural, ou no caso daqueles que detinham pequenas propriedades (ou mesmo arrendatários) conseguirem competir com a agricultura moderna de grande investimento público e privado, provocaram uma espécie de “expulsão” dos povos do campo de seus próprios espaços de origem. O espaço urbano geralmente esteve presente no imaginário dos moradores do campo como uma possibilidade de vida em condições dignas, chance estimulada pelo discurso veiculada nos meios de comunicação sobre empregos gerados com alguma proteção dos direitos trabalhistas.

O êxodo rural sem o desenvolvimento de políticas públicas e planejamento urbano agravou consideravelmente os problemas sociais nas cidades. Essa situação forçou os governos a criarem algumas medidas de modo a diminuir as saídas do campo, na busca para amenizar os efeitos perversos da modernização agrícola sobre os próprios camponeses.

O Estado, diga-se de passagem, foi o principal financiador do processo que agravou as desigualdades³², se viu pressionado a criar alguns programas, como o Programa de Assistência Técnica ao Trabalhador Rural (PRORURAL), o qual estimulou a criação do

³¹ Segundo Camarano e Abramoway (1999, p. 45), “entre 1960 a 1980 o êxodo rural brasileiro alcançou um total de 27 milhões de pessoas”.

³² Na década de 1960, o Estado financiou a criação de instituições como a EMBRAPA e a EMBRATER, além de incentivar programas de apoio a atividades agropecuárias e políticas de garantia de preços mínimos, o que fez do Estado o principal financiador da chamada “Revolução Verde”. Sobre a situação do Estado como financiador da modernização da agricultura, ver Schneider (2008) e Piori *et al.* (2012).

Fundo de Assistência do Trabalhador Rural (FUNRURAL) (PALMEIRA, 1989) para estimular o desenvolvimento da agricultura.

Uma das consequências desse processo de modernização agrícola foi a intensificação da concentração fundiária, uma vez que seu desenvolvimento se deu de forma desigual e conservadora, tornando a terra objeto de especulação econômica e, conseqüentemente, acentuando conflitos agrários. Esse contexto influenciou o surgimento de movimentos de luta pelo acesso à terra, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cuja fundação ocorreu em 1982.

Com o processo de redemocratização do país em 1985, os segmentos sociais de luta pela terra intensificaram seus modos de atuação, ampliando, nos anos 1990, uma agenda de reivindicações de forma a pressionar o Estado a assegurar o acesso dos camponeses a direitos sociais essenciais: educação, saúde, melhorias e financiamentos de projetos nos assentamentos. Essas reivindicações entraram decisivamente na pauta das lutas camponesas.

No final da última década do século XX, a atuação desses segmentos intensificou-se ainda mais, envolvendo também o debate sobre conceitos presentes em políticas públicas, propondo uma ressignificação semântica em termos e expressões como “rural”, “educação rural” etc. Ou seja, discursos sobre o meio rural e seus sujeitos passaram a não mais utilizar o vocábulo “rural”, fazendo a opção pelo termo campo em um esforço para se desvincular dos estereótipos, como lugar do atraso, associados ao termo “rural” no contexto brasileiro.

Nesse processo de ressignificação semântica e epistemológica, o termo “campo” passa a ser usado com um conceito forjado na luta dos trabalhadores rurais, sendo, então, compreendido para além de um espaço de mera produção econômica ao abarcar a lógica de “território”. Passa a ser entendido em uma lógica mais ampla, como “um espaço de vida ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2006, p. 29).

Com essa nova perspectiva, o campo é considerado um espaço que abarca dois territórios contrastantes e conflituosos, a saber: o território do agronegócio, assentado em uma lógica em que o importante é o acúmulo de lucro em detrimento dos indivíduos; e o território camponês, que constitui espaço da agricultura desenvolvida na pequena propriedade na qual a família é a unidade da produção, constituindo assim espaço de produção de cultura e valores, além dos recursos necessários à subsistência dentro da relação de produção. Nesse novo cenário,

(...) o campo ressurgiu como um espaço emancipatório, como território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não só de

luta pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, preservação das águas, entre outros (MARSCHNER, 2011, p. 42).

As transformações ocorridas na sociedade (e no bojo de políticas públicas formuladas para o meio rural) têm modificado as narrativas que orientam a intervenção do Estado e das agências financiadoras no âmbito da agricultura no espaço rural, alterando o imaginário e os símbolos que compõem esses espaços na subjetividade e experiências dos indivíduos. Como consequência, surgem alterações nas abordagens do rural.

Antes de prosseguir com a reflexão sobre os modos de abordagem das ruralidades (termo relativamente novo que ainda está em construção), é preciso evidenciar qual a compreensão do termo no escopo deste trabalho. Quando se fala em “ruralidades”, o discurso está voltado para o tratamento de questões relacionadas às populações que vivem fora dos espaços urbanos, ou seja, está relacionado “ao modo de ser rural” (VERDE, 2004) e ao “destino das populações que vivem nas áreas rurais” (SCHNEIDER; BLUME, 2004, p. 110). Desse modo, pensar em ruralidades significa refletir sobre as experiências dos atores que vivem, trabalham e produzem no espaço rural. Assim sendo, “quando se fala em ruralidade, está se referindo às múltiplas dimensões das relações humanas e não humanas com o meio ambiente, que é o próprio espaço rural” (SCHNEIDER; BLUME, 2004, p. 110).

Após apresentar o que está sendo compreendido com o vocábulo ruralidade, agora o foco serão os modos de abordagem do espaço rural a partir das ruralidades. Para iniciar, faz-se necessário ressaltar que não existe um acordo sobre a forma de abordar o espaço rural e suas dinâmicas. No entanto, dois consensos parecem existir nas diferentes abordagens: um se refere à superação das abordagens ancoradas na dicotomia rural *versus* urbano (como espaços antagônicos); o segundo está voltado à necessidade de melhor definir os critérios a serem utilizados na delimitação das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos.

Para Schneider e Blume (2004), as discussões sobre ruralidades já não se ancoram mais na dicotomia a separar em esferas opostas “urbano” e “rural”, embora eles reconheçam a necessidade de colocar em relevo as especificidades de cada espaço, inclusive para melhor planejar políticas públicas. Esses autores mostram três concepções que orientam essas discussões. A primeira reconhece a necessidade de estudar as ruralidades ressaltando que não existe novidade alguma, uma vez que os problemas do meio rural pouco foram alterados, como é o caso, por exemplo, da pobreza. A outra concepção propõe abordar o meio rural a partir do prisma da produção, abolindo as palavras rural e urbano e empregando o termo agronegócio. “Trata-se de uma concepção que tenta associar e reduzir o rural à agricultura à

produção agropecuária *lato sensu*, restringindo o debate a essa alçada” (SCHNEIDER; BLUME, 2004, p. 111).

Esses autores ressaltam, ainda, uma terceira onda de discussão sobre ruralidade, mais recente e em processo de afirmação, que está dividida em duas perspectivas: a primeira propõe um *continuum* entre rural e urbano denominado de “rurbano”, defendido por autores como Silva (1999) e Carneiro (1998a). Nessa corrente, a ideia de *continuum* é compreendida a partir da expansão das características urbanas para o meio rural, produzindo uma mensagem subliminar de urbanização do campo, mesmo que seja enquanto uma consequência natural de um projeto de sociedade a surgir. Na segunda vertente, a perspectiva de abordagem do rural é mais de cunho sociológico e voltada para os modos de vida das populações que vivem em pequenos municípios, os quais trazem consigo as especificidades da ruralidade brasileira, abordagem que tem como principais expoentes os pesquisadores Wanderley (1997, 2000) e Veiga (2006).

O coletivo que defende a perspectiva do *continuum* entre campo e cidade constrói seus argumentos mostrando “as novas configurações e implicações econômicas do rural na sociedade contemporânea” (VERDE, 2004, p. 8). As transformações que o campo vem sofrendo, associadas ao esvaziamento da população dedicada ao trabalho agrícola (bem como à chegada de serviços até algum tempo considerados essencialmente urbanos), têm alterado a imagem do campo nas representações de atores sociais, quer sejam moradores do campo quer sejam do meio urbano. Essa nova configuração tem tornado cada vez mais difícil delimitar as fronteiras entre os espaços rurais e urbanos, “entre as cidades, pequenas vilas e arraiais a partir de uma classificação sustentada em atividades econômicas ou em hábitos culturais” (CARNEIRO, 1998a, p. 1).

Já os pesquisadores adeptos da segunda perspectiva, ou seja, aquela centrada na abordagem de cunho sociológico, destacam a necessidade de repensar os critérios que têm sido usados para definir o que é classificado como espaço rural e como meio urbano, denunciando que alguns municípios, estatisticamente declarados enquanto urbanos, não deveriam sê-los, dentre outros motivos, pela pequena quantidade de habitantes. Wanderley (2009) afirma que muitos municípios, que, por força de lei, são denominados como urbanos, ainda preservam traços eminentes da vida rural.

Na esteira dessas reflexões, Veiga (2004b e 2004c) questiona a regra que define a urbanização no Brasil, segundo a qual toda sede de município é considerada urbana independentemente da quantidade de habitantes. Esse autor propõe novos critérios para definir a delimitação dos espaços como urbano e rural, sendo um desses critérios aquele que

se refere à densidade demográfica, pois, segundo o autor, ela é proporcional à pressão antrópica na natureza que artificializa as paisagens. De acordo com tal critério, os dados estatísticos sobre domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) seriam significativamente alterados, pois mostrariam um Brasil fundamentalmente “menos urbano”. De certo modo, nessa perspectiva acontece a ideia de *continuum* também, como lembra Wanderley (2009), porém com um sentido inverso, quer dizer, traços rurais que estão sendo levados ou preservados nos espaços urbanos, particularmente nos municípios de pequeno porte.

A despeito das abordagens diversas sobre o rural e as ruralidades, dada a diversidade de contextos rurais e os variados graus de integração com o capital econômico, são pertinentes as observações de Delgado ao ressaltar que

(...) a produção social do espaço rural não pode ser reduzida às representações do rural formalizada nas estatísticas, nos marcos regulatórios utilizados na focalização de determinados instrumentos de intervenção governamental. A construção do espaço rural envolve a coprodução entre discurso e materialidade, processos e práticas, natureza e sociedade” (DELGADO *et al.*, 2013, p. 161).

Feitas essas breves reflexões sobre as várias concepções que orientam a abordagem do rural e das ruralidades, é oportuno ressaltar que a divergência, sobretudo semântica, não deve constituir um divisor que impeça a identificação das singularidades de cada abordagem, sendo a diversidade de abordagens uma força teórica que contribui no sentido de ajudar a denunciar as condições de desigualdade econômica e de fomentar o acesso a direitos sociais essenciais por parte de populações do meio rural.

No entanto, parece oportuno observar que alguns autores – como Arroyo, Caldart e Molina (2004) – fazem a opção pelo termo “campo”, talvez, em função de sua ligação com os movimentos sociais como o MST e o Movimento dos Trabalhadores Acampados e Assentados (CETA). Esses movimentos, como estratégia de demarcação da pauta de luta no campo, decidiram abolir o vocábulo “rural” em função do estereótipo a ele associado, passando em seu lugar a empregar o termo “campo”, juntamente a seu derivado “camponês”, entendendo que o termo escolhido traduz a atuação ativa dos sujeitos do campo tanto na resistência à espoliação do capital quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos sujeitos junto ao Estado em defesa de seus direitos fundamentais.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná destacam em seu texto que

(...) a concepção de campo tem seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX em referência à identidade e à cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência (PARANÁ, 2006 p. 24).

Desse modo, o termo campo não é só um conceito etimológico ou epistemológico, ele é também uma construção política que, a despeito da diversidade que esse termo busca contemplar, se propõe a ser uma alternativa ao termo rural, com sua carga de estereótipos cunhados nas relações de exploração e expropriação do espaço não urbano e, conseqüentemente, de seus moradores.

Outros pesquisadores preferem usar o termo rural e ruralidade, por considerarem que a noção de campo não consegue abarcar a diversidade de contextos que compõem o espaço considerado não urbano no Brasil.

Neste trabalho, reconhecemos as especificidades de cada abordagem anteriormente comentada, porém optamos por usar os termos “campo” e “rural” como sinônimos, sobretudo, em função da realidade dos sujeitos da pesquisa para os quais a palavra campo não fazia parte do seu universo vocabular. Os jovens participantes dessa pesquisa identificavam os espaços não urbanos pelo vocábulo “rural” ou “roça.

No entanto, como pesquisadora e camponesa, apesar de reconhecer a limitação do termo campo no que se refere a contemplar a diversidade dos espaços não urbanos, situação amenizada com a utilização do termo rural no plural, faço a opção de usar o termo campo em função de esse termo ser resultado de uma construção coletiva, forjado por meio da luta daqueles que, mesmo diante das adversidades, se lançam ao enfrentamento do Estado e do capitalismo como todas as suas formas de expropriação, em defesa de políticas públicas de reconhecimento da legitimidade do campo como local em que se produz vida, cultura e identidade.

A opção se justifica pelo desejo de não impor uma construção semântica para um contexto no qual essa não faz parte do universo vocabular dos sujeitos, sendo, pois, desprovida de valor cultural e laço identitário. Considerando essas divergências sobre os modos de se perceber o espaço não urbano, esta pesquisa buscou compreender como os estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso percebem a conformação espacial onde estão inseridos quanto às classificações rural, urbano e rurano. Isso porque a forma como percebem o contexto onde estão inseridos implica diretamente a construção e afirmação de sua identidade e, assim, buscamos, também neste trabalho, identificar como os jovens se reconhecem e se auto identificam como camponeses.

2.2 Ensino Médio no Brasil: avanços e contradições

No Brasil, a educação está assegurada como direito ao cidadão desde o texto constitucional de 1824. No entanto, ao longo dos anos, os projetos de educação desenvolvidos no país têm cumprido um papel seletivo, elitista e excludente, favorecendo aos que de berço já são afortunados pela posição de herdeiro no sentido bourdieusiano. Nesse processo, são excluídos aqueles que, em função da condição econômica desfavorecida, mais necessitam da escola para compreender a realidade em que estão inseridos, uma vez que, por meio da posse dos saberes e da certificação escolar, espera-se poder buscar, mesmo com dificuldade, caminhos e ferramentas para enfrentar e resistir à expropriação, tanto econômica quanto sociocultural, provocada pelo capital.

Ao longo dos anos, a educação escolar brasileira passou por diversas reestruturações, mas as reformas educacionais que aconteceram até 1891, de maneira geral, concentraram o foco no antigo Ensino Primário e no Ensino Superior, relegando a segundo plano, o Ensino Secundário. Mesmo sendo alvo de pouca atenção por parte das reformas educacionais até a República, o ensino médio sofreu sua primeira tentativa de organização em 1835. Desde então, já ocorreram mais de dezessete reformas, segundo Cury (2018), e mais de vinte até os dias atuais, conforme Weller (2018). Com tantas modificações sofridas, o Ensino Médio ainda é uma etapa que demanda atenção tanto por parte da academia quanto dos gestores políticos e educacionais, no sentido de compreendê-lo em sua devida importância, de modo a identificar algumas alternativas para as lacunas que estão presentes tanto na concepção do que seja, de fato, essa etapa, quanto nas políticas públicas ou ausência delas. Carece também de um olhar atento para a perspectiva pedagógica própria. Os sujeitos do Ensino Médio estão em uma idade marcada pela presença de crises e conflitos de ordem existencial, ao mesmo tempo em que corresponde à uma faixa etária em que os jovens são obrigados a tomarem decisões e fazerem escolhas complexas, em síntese, eles são obrigados a tomar decisões sobre seu futuro, particularmente o profissional. Assim, pensar as reformas dessa etapa da educação significa também pensar em quem são os sujeitos que frequentam essa etapa e suas necessidades, compreendendo-os para além da condição de estudante e reconhecendo-os enquanto sujeitos de direitos.

Tradicionalmente, o Ensino Médio tem sido uma etapa formativa voltada para atender os filhos das classes mais privilegiadas economicamente. No Brasil, o Ensino Secundário, que, com a atual LDB, passou a ser chamado Ensino Médio, tem seu primeiro reconhecimento institucional em 1834, em função do Ato promulgado em 6 de agosto daquele ano; o Império

então descentraliza para cada província a responsabilidade de legislar e oferecer escolas de primeiras letras e o secundário.

Não é propósito deste trabalho construir um percurso histórico³³ do Ensino Médio brasileiro. A referência ao precursor do Ensino Médio teve o propósito de evidenciar que essa etapa escolar, no Brasil, não nasceu agora e, mesmo sendo objeto de tantas reformas, parece ainda não ter conseguido construir sua identidade. Desde a sua institucionalização, o Ensino Médio está voltado para atender os interesses das camadas mais favorecidas economicamente, embora seja uma necessidade para todo cidadão. Desde o início, sua finalidade era a preparação dos filhos da elite para ingressar no Ensino Superior, realidade facilmente constatada ao se observar que o Colégio Pedro II só era frequentado pelos filhos da classe dominante e que o Colégio Ginásio Mineiro, fundado em 1890 na cidade de Belo Horizonte, reservava apenas 12 vagas para estudantes considerados “carentes” (TEIXEIRA, 2018).

À medida que a educação passa a ser assegurada como direito de todos, reconhecida a obrigatoriedade da oferta gratuita do Ensino Fundamental pelos municípios, a demanda por vagas em escolas de Ensino Médio cresceu consideravelmente. A Constituição de 1988, na sua versão original, reconhecia como obrigatório o Ensino Fundamental, inicialmente de oito anos. Mas, a partir da Lei n.º 11.274, de 2006, o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, seguindo daí a progressiva universalização do Ensino Médio.

De acordo com o IBGE (2018), atualmente o percentual de jovens com idade entre 15 e 19 anos fora da escola é de 23%. Talvez esse percentual significativo esteja relacionado ao fato de a última etapa da educação básica só recentemente ter passado a ser considerada oferta obrigatória e gratuita, com a publicação da Emenda nº 59 de 2009, que altera a Constituição Federal em seu artigo 208, de modo a ampliar a oferta de vagas dos quatro aos dezessete anos.

Autores como Carneiro (2012), mesmo reconhecendo que houve significativos avanços em termos da oferta do Ensino Médio, indicam as lacunas que ainda estão presentes na última etapa da educação básica. Uma delas é o fato de O Ensino Médio ter assumido a condição de preparação para o Ensino Superior. O referido autor exemplifica destacando que, atualmente, o Ensino Médio está quase inteiramente voltado para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi criado com a função de avaliar a qualidade do ensino-aprendizagem na última etapa de educação obrigatória, mas que, no momento, apenas tem funcionado como passaporte para ingressar no Ensino Superior. Para esse autor, a relação deveria ser contrária: ao invés de o Ensino Médio se preocupar com o ENEM, era este que

³³ Sobre o percurso histórico do Ensino Médio no Brasil, ver Teixeira (2018).

deveria se preocupar em avaliar a qualidade e condições do Ensino Médio. Por outro lado, o Ensino Médio Profissional se volta a oferecer rápida formação, diplomando jovens pobres e tornando-os empregáveis. Essa situação contribuiu para acentuar ainda mais a tradicional dualidade presente nessa etapa educacional.

Esse autor destaca, também, a ausência ou escassez de políticas públicas voltadas para sanar ou ao menos reduzir as fragilidades inerentes a essa última etapa da educação básica, de maneira a diminuir as condições desfavoráveis de trabalho e estudo a que estão submetidos professores e estudantes. Em uma sociedade cada vez mais imersa em um crescimento vertiginoso de formas e de produção de conhecimento, passando a ser chamada de “sociedade do conhecimento”, marcada pelo desenvolvimento tecnológico e científico, o mercado de trabalho tem se tornado cada vez mais exigente com os vendedores da força de trabalho.

Diante desse cenário atual, a LDB, em seu artigo 35, destaca que o Ensino Médio deve assegurar, entre outras coisas, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996). Essa finalidade de preparação para o trabalho é reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela resolução CNE/CEB nº 3 de novembro de 2018, em seu artigo 3º, o qual propõe que

(...) o Ensino Médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e **sua qualificação para o trabalho** conforme previstos no artigo 205 da CF e no artigo 2º da Lei 9394/1996 (BRASIL, 2018, grifo nosso).

De acordo com os dados da PNAD-Contínua (IBGE, 2016), na população de jovens com idade entre 14 a 19 anos, 24,8 milhões de pessoas interromperam os estudos, tendo cursado apenas a última etapa da educação básica. Chama atenção o recorte de gênero, que mostra que o maior percentual está localizado entre os jovens do sexo masculino, ou seja, da população citada, 52,3% são homens, que justificaram a interrupção em função da necessidade de trabalhar. Com um percentual menor, por volta 30%, as jovens da mencionada população disseram não prosseguir nos estudos também por terem que trabalhar. Em um país com essa realidade, pensar o Ensino Médio na e pela articulação com o trabalho é uma necessidade.

Vale ressaltar, no entanto, que a preparação para o trabalho não pode ser o único princípio orientador do trabalho formativo do Ensino Médio. A sociedade também demanda

que os indivíduos tenham uma formação humana assentada em valores como solidariedade e respeito à diversidade cultural, cujas manifestações ocorrem nos diversos modos de ser dos indivíduos.

Mas estudiosos que acompanham a história do desenvolvimento do Ensino Médio têm denunciado a discrepância entre o que está anunciado no suporte jurídico e o que é desenvolvido no contexto da sala de aula. Uma dessas incongruências se refere ao fato de a LDB atual assegurar o Ensino Médio em duas modalidades apenas: o ensino regular e o ensino técnico e tecnológico (educação técnica profissional); essa etapa formativa continua sendo oferecida de forma dual em cada modalidade. No ensino regular, que é o objeto de atenção deste trabalho, o foco deve ser a preparação para os estudos propedêuticos e para o trabalho. Existe ainda outra dualidade na oferta, ou seja, as escolas particulares, frequentadas pelos alunos mais abastados, contrasta radicalmente com as públicas, reservadas para os filhos dos trabalhadores, particularmente no campo, onde o currículo e as condições estão longe de atender à finalidade de preparação para o ingresso no Ensino Superior.

O Ensino Médio ofertado pelo setor público, de acordo com Carneiro (2012), não tem dado conta de preparar para o trabalho e, sobretudo nos últimos anos, tem voltado sua atenção para preparar os estudantes para o ENEM. Para esse autor, o exame nacional perdeu sua função avaliativa e se transformou em uma modalidade de vestibular, já que com sua nota o indivíduo pode disputar vagas no Ensino Superior.

Desse modo, apesar das tantas reformas, o Ensino Médio ainda demanda atenção da academia e dos Governos, sobretudo no sentido de construir uma proposta que leve em consideração as vozes dos seus principais sujeitos, ou seja, os jovens. Assim sendo, as reformas seriam resultado de construções coletivas ligadas diretamente à relação dialética entre seus principais envolvidos: Estado, Escolas e Jovens.

2.2.1 O “Novo” Ensino Médio no Brasil: contradições da reforma no contexto das desigualdades sociais

A sociedade tem demandado da escola uma formação pautada em um padrão de complexidade cada vez maior, contemplando as várias dimensões do ser humano, particularmente a cognitiva, a emocional e a profissional, com o propósito de preparar os indivíduos a se inserirem na sociedade, nas palavras de Bauman (1999, 2007), cada vez mais “ambivalente”, “efêmera”, “do descarte” e “fluída”, sociedade que impõe aos indivíduos a necessidade de se adaptarem às mudanças constantes a que estão sujeitos.

Com o propósito de atender a essas demandas, a educação passou por diversas reformas desde a segunda metade do século XX. Embora sejam os filhos da classe menos privilegiada economicamente que mais precisem de educação para conseguir ampliar as oportunidades de mobilidade social, nem sempre essas reformas centram foco nesses sujeitos. Muitas vezes, tais ajustes estão mais associados às demandas dos donos do capital, desprezando ou até aumentando as necessidades dos filhos da classe trabalhadora.

Como já mencionado, desde o ano de 1835, o Ensino Médio tem sido objeto de diversas reformas, totalizando dezessete até o momento (CURY, 2018). A última reforma foi empreendida pela Lei 13.415, de fevereiro de 2017, desdobrada na Base Nacional Comum Curricular por meio da Resolução CNE/CEB nº 04, de 17 de dezembro de 2018, e, conseqüentemente, na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº, 03 de 2018. As alterações decorrentes das proposições desses documentos representam as forças políticas e econômicas que, ao longo dos anos, vêm disputando o controle, sobretudo curricular, dessa etapa da educação.

Nos anos de 1970, as reformas da educação colocaram em relevo a questão do Ensino Médio; coincidentemente em pleno Regime Militar o Brasil vivia o período de consolidação de substituição da agricultura de exportação pelas atividades industriais. Momento que, por um lado, o país começava a mudar sua posição no *ranking* econômico (estudos internacionais como os estudos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe-CEPAL denunciava o elevado número de analfabetismo), por outro crescimento da atividade industrial contrastava com a falta de mão de obra com o mínimo de qualificação. Esse contexto favoreceu a publicação da Lei n.º 5692 de 1971, que organizou o Ensino Médio e o tornou profissionalizante.

Desde então, a sociedade, cada vez mais contaminada pelo processo de globalização associado aos imperativos do capitalismo neoliberal, passou a veicular um discurso sobre a necessidade de a escola desenvolver um trabalho formativo ancorado no princípio da formação para o trabalho.

Em 1996, foi publicada a atual LDB. Fruto de muitas idas e vindas, o texto aprovado, apesar de trazer algumas marcas do processo de democratização que o país vivia na ocasião, não foi construído com a participação popular. Mas essa Lei inova ao trazer a concepção de educação básica. Em seu artigo 2º, explicita a dimensão da articulação entre formação geral e preparação para o mundo do trabalho, assegurando ao Ensino Médio a condição de etapa conclusiva desse ciclo. Com isso, a LDB atribuiu uma identidade ao Ensino Médio, posicionando-o como etapa conclusiva da educação básica e atribuindo-lhe a função mais

específica de preparação para o trabalho, o que, para Moehlecke (2012), é visto como uma novidade, já que nenhuma reforma anterior tinha conseguido dizer claramente qual era a função dessa etapa da educação. O advento da LDB assegura ao Ensino Médio a condição de etapa conclusiva da educação básica, o que significa o fechamento de um ciclo educacional considerado base, de alicerce, na formação de todos os indivíduos, e contribuiu para superar a simples concepção de etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. Além disso, ressalta-se, mais uma vez, que a Lei n.º 9.394, de 1996, reconhece o Ensino Médio em duas modalidades: o chamado normal ou regular e o ensino técnico profissional, ambos de oferta na esfera pública e privada.

A dimensão profissionalizante já estava presente desde o antigo ensino secundário, instituído pelo Decreto nº 19.890 de 1931, quando da sua ampliação para atender a demanda de formação dos filhos da classe trabalhadora. No entanto, a profissionalização “compulsória” dessa etapa da educação aconteceu com a publicação da citada Lei n.º 5.692 de 1971. Essa função profissionalizante estava associada à necessidade de conter a demanda por Ensino Superior, embora a Lei em questão tivesse unificado o ensino de segundo grau, tornando a profissionalização uma obrigatoriedade mesmo para os que cursavam essa etapa apenas como ponte para chegar ao Ensino Superior.

O reconhecimento da necessidade de universalizar a oferta da última etapa da educação básica já estava presente na CF de 1988. Com a alteração do seu artigo 208, provocada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, cria-se uma prescrição, já que passa a prever a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos. Decorrente dessa Emenda, foi publicada a Lei n.º 12.061, de 27 de outubro de 2009, que altera na atual LDB o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10º, trazendo as seguintes redações: “II - universalização do ensino médio gratuito; [...] VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei” (BRASIL, 2009). Ressalta-se que, se, por um lado, essa Emenda Constitucional significa um avanço do ponto de vista da ampliação do ensino obrigatório, por outro lado, ao ser transformada em Lei, deu passos para trás, pois deixa apenas subentendida a obrigatoriedade da oferta gratuita do Ensino Médio (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Os dados mostram que houve mudanças significativas desde o âmbito da matrícula até a condição e contratação de docentes. No entanto, sem querer manifestar pessimismo, é preciso desconfiar dos dados meramente quantitativos, mesmo que impressionantes se considerarmos a evolução nos gráficos, e indagar sobre a qualidade tanto técnica como social

dessa ampliação. A despeito da observação, ao se considerar o quantitativo que demanda matrícula nessa etapa, fica evidente que ainda está longe da pretendida universalização da oferta do Ensino Médio. Essa realidade evidencia a necessidade de se pensarem novas reformas para essa etapa da educação e leva à pergunta: quais elementos merecem ser modificados?

De um lado, a elite econômica, preocupada em conservar e preservar seus privilégios, defende uma proposta voltada para a formação acadêmica e propedêutica, dominada, de modo geral, pela iniciativa privada voltada para atender os filhos das classes mais abastadas e excluindo do acesso a esse direito os filhos dos trabalhadores, em particular das áreas rurais. De outro lado, os filhos das classes populares, vêm desde as últimas décadas do século passado, mesmo diante de tantos desafios, ampliando os anos de estudo, concluindo o Ensino Fundamental e aumentando a demanda de ampliação da oferta de matrículas na última etapa da educação básica.

Esse crescimento do número de estudantes concluintes do Ensino Fundamental, associado à demanda de ampliação nos anos de estudo pelo mercado de trabalho e crescente discurso sobre a pouca qualidade da aprendizagem dos jovens matriculados no Ensino Médio provocaram o Estado a desenvolver um projeto de reforma da última etapa da educação básica, iniciada em 2009 por meio do Programa Ensino Médio Inovador, no governo do ex-presidente Lula. Esse programa tinha como meta, como mostra o próprio texto do Projeto, “promover inovações pedagógicas nas escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular dessa etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende” (BRASIL, 2009, p. 05).

Com o *impeachment* da Presidenta Dilma em 2016 e a mudança de projeto de governança, a reforma foi levada a cabo, porém em perspectiva diferente daquela proposta pelo projeto Ensino Médio Inovador. Os documentos que orientam a reorganização nacional da última etapa da educação básica compoem o chamado “Novo³⁴” Ensino Médio têm o propósito de atender a essa demanda acima apresentada. Assim sendo, considerando a forma e o conteúdo desses documentos, como também a infraestrutura disponível nas escolas públicas, emerge a provocação: em que medida o “Novo” Ensino Médio constituirá realmente

³⁴ A expressão Novo Ensino Médio refere-se à reorganização da última etapa da educação básica por meio da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e da resolução MEC/CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, que atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A partir dessas normativas jurídicas, o Ensino Médio passa, dentre outras coisas, a focar nos direitos de aprendizagens dos estudantes, buscando promover a autonomia do adolescente e dos jovens, ao menos na letra da lei, ao dar a eles o direito de escolher quais conhecimentos desejam aprofundar, escolhendo um ou mais itinerários formativos. Também prevê mais horas de estudo, ampliando a carga horária anual de 800 para 1400 horas.

um avanço na democratização da oferta de educação de qualidade aos que desejam ou precisam cursar a última etapa da educação básica, em particular os filhos da classe menos favorecida economicamente e dos filhos dos trabalhadores rurais?

Para continuar, é pertinente refletir sobre a concepção do “Novo” Ensino Médio. Em que medida as reformas mudaram a estrutura dessa etapa de ensino para caracterizá-lo como “novo”? Existe uma convergência entre as proposições legais e as condições estruturais para que essa ideia de “novo” se materialize no contexto de cada sala de aula que, em 2018, atendia a 7,7 milhões de estudantes matriculados nessa etapa da educação (INEP, Censo Escolar, 2019), em particular, considerando a realidade dos estudantes no contexto do campo?

Associada à ideia de qualidade educacional, o Ensino Médio, desde os anos de 1930, tem sido objeto de disputa entre, de um lado, aqueles que advogam sobre a necessidade da oferta gratuita e laica para toda a população; de outro, aquele grupo constituído principalmente por pessoas que defendem os interesses empresariais e das agências internacionais e advogam em defesa de uma educação mais ligada à preparação para o mundo do trabalho, com formação humana e crítica superficial. Para Fagundes (2011), o Ensino Médio vem sendo disputado pela esfera privada desde a expulsão dos jesuítas por meio da implantação das aulas avulsas de natureza particular para preparar os filhos da elite para ingressar nos cursos superiores.

Na história do Ensino Médio, desde Pombal, sempre há a questão sobre qual a real função dessa etapa da educação. Para Piletti (1987), o Ensino Médio, desde sua instituição, teve uma função propedêutica, no entanto, ao considerar o aspecto presente na legislação, ele ressalta que, desde o Império até os anos de 1960, essa etapa de ensino oscilou entre a finalidade propedêutica ou preparatória – cuja formação era voltada para a continuidade dos estudos mediante ingresso no Ensino Superior – e formativa – cuja preparação era voltada para ingressar no mercado de trabalho. Nas palavras do autor, “em 1931 os objetivos eram essencialmente preparatórios; de 1931 a 1961: objetivos preparatórios e formativos; e 1961: objetivos fundamentalmente formativos” (PILETTI, 1987, p. 57).

Como o mercado, já nos anos de 1960, demandava uma mão de obra cada vez mais instruída, o Governo Militar, em 1971, publicou a Lei 5.692, chamada Lei do Ensino de Primeiro e Segundo Graus. Essa lei tornou, de forma compulsória, todo o Ensino Médio público nacional profissionalizante (CURY, 1998). Com a redemocratização, foi promulgada, apesar da demora na tramitação no congresso, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por meio da LDB, a educação nacional foi organizada em dois “blocos”: educação básica e ensino superior. O seu

artigo 4º, inciso I, estabelece que a educação básica compreende os Ensinos Infantil, Fundamental e Médio, e é considerada obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Nossa atenção se debruça sobre a última etapa, em função das diversas reformas sofridas nos últimos cinco anos e em função do contexto desse trabalho, que tem como foco jovens do Ensino Médio de uma escola do campo.

A LDB dá uma nova roupagem para o Ensino Médio. Sua versão original retira o caráter profissionalizante compulsório dessa etapa do ensino, embora considere a necessidade de promover uma formação que assegure a preparação para a inserção no mundo do trabalho. Assim, ao reconhecer as características dos estudantes dessa etapa na escola pública brasileira, essa lei organiza a educação profissional, a qual pode ser ofertada de forma integrada ou subsequente ao Ensino Médio, assegurando o seu caráter propedêutico, formativo e profissionalizante. Formativo pois propõe aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, propedêutico porque o Ensino Médio, em qualquer modalidade, habilita para o ingresso no ensino superior; e, em função da preocupação com a formação para o mundo do trabalho; torna-se também profissionalizante (CURY, 1998).

As alterações impostas à LDB por força da Lei 13.415, de 2017, associadas às orientações da BNCC para o Ensino Médio, passaram a atribuir uma relação mais estreita entre essa etapa da educação e o mundo do trabalho, coincidindo com a realidade de significativo percentual de estudantes que frequentam essa etapa da educação. Esses estudantes são pessoas que já completaram uma idade reconhecida por nossa legislação trabalhista e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como permitida para a entrada no mercado de trabalho, ao menos na condição de aprendiz. São também estudantes obrigados a assumirem o *status* de trabalhador estudante ao se inserirem precocemente no mercado de trabalho.

Em termos de legislação, o Ensino Médio tem recebido considerável investimento desde o seu reconhecimento como última etapa da educação básica pela LDB atual. Iniciou com a aprovação, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no ano de 1999. A partir de 2003, o Brasil passou a ser governado por um presidente do Partido dos Trabalhadores, cuja perspectiva política era de caráter mais inclusivo e mais resistente às investidas do capitalismo neoliberal. Dessa forma, nos anos do governo Lula, vários documentos importantes para a educação foram publicados, como a Lei 10.649, de 2003, que institui o ensino de cultura afrobrasileira, a lei 11.645, de 2008, que institui o ensino de cultura indígena, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Campo (2002), dentre outras, cuja contribuição

fortaleceu o respeito, a identidade e as especificidades de diversos grupos das minorias. No que se refere ao Ensino Médio, foi criado, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que ampliou o financiamento da educação pública, da Educação Infantil ao Ensino Médio; e, em 2009, foi criado o já citado Programa Ensino Médio Inovador e a Emenda Constitucional nº 59, que amplia a obrigatoriedade da oferta gratuita da educação para a população na faixa etária dos 04 aos 17 anos.

Em 2012, segundo ano de governo da ex-presidenta Dilma Roussef, foram publicadas novas diretrizes para o Ensino Médio, reconhecendo a especificidade dessa etapa no contexto das várias modalidades da educação. Essas diretrizes representaram um significativo avanço com relação à construção da identidade do Ensino Médio, afirmando o seu caráter formativo, propedêutico e profissionalizante, uma vez que normatizou o Ensino Médio regular e o ensino profissional de nível médio, possibilitando o ensino de forma integrada por entender que só existe uma boa formação profissional se for integrada a uma formação básica de qualidade.

No seu segundo mandato, a ex-presidenta Dilma passou a enfrentar problemas que culminaram na "usurpação" do seu cargo por meio de um questionável processo de *impeachment*. A presidência foi assumida pelo seu vice, Michel Temer, em 2016. Esse processo pôs fim aos 14 anos de governo de esquerda, e o Brasil passou a ser governado por forças de extrema direita, inclinadas a aceitar as premissas do capitalismo neoliberal, que se fazem visíveis na construção e execução das atuais políticas públicas (GONÇALVES, 2017), implementando, cada vez mais, os princípios da política de estado mínimo. Um exemplo dessa submissão às premissas do neoliberalismo foi o congelamento dos gastos com educação por vinte anos, o que também constitui um exemplo de claro desrespeito aos princípios democráticos. Percebe-se, também, essa investida na reestruturação dos ministérios, secretarias e coordenações, como a extinção do Ministério do Trabalho, a retirada da coordenação da Educação do Campo do INCRA, dentre outras alterações. Essa perspectiva política tem afetado diretamente a classe mais pobre do país e as minorias em geral.

Com essas mudanças de perspectiva de governo desde o *impeachment*, várias mudanças foram implementadas no projeto de educação nacional e na forma de conduzi-la, com consequências imediatas, como o sucateamento das instituições, sobretudo as universidades (com cortes de bolsas, por exemplo), e o fortalecimento da presença e da influência da iniciativa privada na educação, cujo exemplo mais claro foi o processo de construção e aprovação da BNCC (FREITAS, 2014). Atualmente fala-se até em *voucher* da

educação para usar como experiência nas creches e, posteriormente, ampliar para outros níveis da educação.

Na verdade, o Ensino Médio foi e continua sendo uma etapa de interesse de ambos os grupos em disputa pelo "controle da educação dos mais pobres" (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Como existe uma "aliança" clara entre os interesses do grupo governante e os interesses dos representantes da iniciativa privada, obviamente, os interesses subjacentes aos documentos aprovados que conduziram a reforma dessa etapa da educação estão distantes do que a população espera enquanto medida para sanar as fragilidades do Ensino Médio. O primeiro documento aprovado do rol da reforma foi a Medida Provisória 746, de 2016, responsável, dentre outras coisas, por propor o aumento da carga horária do Ensino Médio e sua organização em tempo integral; e retirar alguns componentes curriculares como Arte e Educação Física. Essa MP foi convertida na Lei 13.415, de 16 de fevereiro 2017, referendando praticamente todo o seu conteúdo.

Diante das alterações provocadas por essa Lei, associadas a outros interesses, o MEC sentiu a necessidade de atualizar as DCNEM, as quais foram aprovadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 03, de 2018. Paralelamente a essas tramitações, também estava ocorrendo o processo de aprovação do texto da BNCC, cuja última parte a ser aprovada traz as orientações curriculares referente ao Ensino Médio. As orientações e modificações decorrentes desse conjunto de documentos compõem o chamado "Novo" Ensino Médio.

Entre os argumentos para tal reforma, está a necessidade de se construir uma identidade para o Ensino Médio, superando a ideia de etapa de passagem para o Ensino Superior ou para o mercado de trabalho. A atual LDB, já havia contribuído nesse sentido ao reconhecer o Ensino Médio como última etapa da educação básica, um passo importante quando se considera que o significado atribuído ao termo base está associado à ideia de sustentação, apoio, suporte.

Mesmo com o avanço decorrente desse reconhecimento, os problemas referentes a essa etapa da educação pouco mudaram. A evasão continuou alta e o percentual de jovens com idade entre 15 a 17 matriculados nessa etapa chega apenas a 71%, embora 88,2 % dessa população estivesse frequentando a escola no ano de 2017, conforme dados do relatório do PNE 2018 (BRASIL, 2018). Esse dado evidencia a situação de atraso no cumprimento da meta 3 do atual PNE, cuja proposição é universalizar o atendimento aos jovens entre 15 a 17 anos até 2016 e elevar a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio para 85% (PNE 2014-2024). Outro problema é o fato de o IDEB continuar abaixo do esperado. Em 2017, chegou

apenas a 3.8. Se compararmos as notas entre as esferas pública e privada, perceberemos uma distância de 2.3 pontos em 2017, sendo as notas 3,5 e 5,8 respectivamente. (INEP, 2019).

Apesar dos avanços trazidos pela LDB, pelo FUNDEB, que passou a destinar recursos para a manutenção do Ensino Médio, pela publicação das diretrizes de 2012, o MEC, diante das variadas justificativas e das pressões oriundas dos representantes do grande capital financeiro (como a fundação LEMANN³⁵), considerou necessária mais uma reforma do Ensino Médio.

Com os dados sobre a condição da oferta do Ensino Médio já citados, associados à diversidade de adolescentes, jovens e adultos matriculados nessa etapa da educação – que traz novos desafios aos professores tanto do ponto de vista pedagógico quanto disciplinar (KUENZER, 2000; ARROYO, 2014) –; à demanda por ampliação da oferta de matrículas resultante do aumento do número de estudantes que concluem o Ensino Fundamental e demandam mais escolarização; como também ao objetivo de contribuir para o país alcançar padrões internacionais de produtividade (KRAWCZYK, 2011; MESQUITA; LELIS, 2015), não é difícil justificar o investimento empreendido nos últimos cinco anos para reorganizar o Ensino Médio, principalmente considerando sua importância como etapa conclusiva de um ciclo educacional.

No entanto, ao observar as alterações propostas pelos documentos reformadores, associadas às características dos indivíduos que compõem majoritariamente a matrícula dessa etapa e às condições de funcionamento das escolas públicas brasileira, surgem questionamentos a respeito das possibilidades de essa reforma realmente contribuir para alcançar as finalidades dessa etapa do ensino, como estão dispostas no artigo 35 da LDB atual:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

³⁵ Essa é uma fundação criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Essa organização é uma das integrantes do movimento “Todos pela Educação” e apresenta como objetivo desenvolver ações educacionais para assegurar aos estudantes o aprendizado e contribuir para que o país tenha condições de assegurar educação de qualidade a todos os estudantes. Para autores como Souza (2020) e D’Ávila (2013), essa organização constitui um dos meios usados pelo empresariado para interferir diretamente na construção das políticas públicas para a educação, impondo/submetendo a educação a uma lógica neoliberal, voltada para formar mão de obra. Tudo isso com o propósito de ampliar a competitividade do país, porém declinando de assegurar uma formação crítica e humanizadora, capaz de contribuir para a verdadeira emancipação dos sujeitos.

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Com o discurso da necessidade de reformar e reorganizar o Ensino Médio para se construírem as possibilidades de atingir as finalidades acima ressaltadas, o MEC, por meio da nova legislação do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017, BNCC, Resolução MEC/CNE/CEB nº 03 de 2018), inseriu sérias mudanças na organização e condução dessa etapa da educação. Foram várias as alterações, as quais não serão possíveis citar e comentar no espaço deste texto. Desse modo destacaremos aquelas que consideramos mais impactantes na vida dos estudantes, particularmente dos jovens.

Ao se considerar o perfil dos estudantes da escola pública brasileira (composto, majoritariamente, por filhos da classe trabalhadora, muitos deles obrigados a, precocemente, vender a sua força de trabalho, vivendo a tensão inerente à sua condição de trabalhador estudante e sabendo que quando o peso dessa tensão fica insuportável o trabalho tem primazia em relação ao estudo), associado às condições de funcionamento das escolas de Ensino Médio brasileiras, três das alterações merecem ser destacadas.

Primeiro, a ampliação da carga horária anual como também da jornada diária prevista no artigo 1º e no artigo 13 da Lei 13.415 de 2017; Segundo, a reorganização curricular por meio da flexibilização, como também da redução e desobrigação da oferta de alguns componentes, prevista no artigo 35-A dessa Lei; Terceiro, e não menos importante, a forte vinculação com a formação profissional proposta no artigo 36, inciso V.

Esses três pontos destacados, somados a outros que não elencamos aqui, buscam alterar o cenário representado nos discursos sobre o Ensino Médio e desconstruir o sentimento de crise nessa etapa formativa. Os discursos ressaltam a qualidade insatisfatória avaliada a partir das notas do IDEB e do Pisa como também das altas taxas de reprovação, citam ainda a falta de identidade como também a pouca atratividade que essa etapa exerce sobre os jovens, medida pela alta taxa de evasão.

No que se refere à ampliação da carga horária embora, reconheçamos a importância de os jovens terem um tempo maior para se dedicarem aos estudos, como também que essa ampliação poderia contribuir para uma formação mais sólida, ao observar que parte significativa dos jovens que frequentam a escola pública de Ensino Médio no Brasil dispõe de tempo limitado porque precisam trabalhar, o resultado dessa ampliação pode ser uma taxa de abandono ainda maior. No Brasil, 11,9% dos jovens de 15 a 29 anos estudam e trabalham (DIEESE, 2018, boletim nº10); e, considerando que dos 15 aos 17 anos é a idade prevista para

cursar o Ensino Médio, a ideia de ampliar a jornada diária de aulas pode levar à evasão, pois muitos jovens, quando chegam nesse momento de tensão na conciliação estudo e trabalho, considerando a necessidade imediata de se sustentar, terminam fazendo a opção pelo trabalho, interrompendo os estudos. (THOMÉ; PEREIRA; KOLLER, 2016).

Algumas realidades, como é o caso do estado da Bahia, para conseguir ampliar a carga horária nas escolas-piloto e não ocupar os dois turnos com atividades, fizeram a opção de ofertarem alguns itinerários formativos na modalidade EaD, conforme permite a Lei 13.415 de 2017 no artigo 36 parágrafo 11.

Um dos argumentos utilizados pelos reformadores do Ensino Médio foi o discurso sobre o desencanto dos jovens com essa etapa educacional decorrente da grande quantidade de disciplinas. Para modificar essa situação, os documentos reformistas propõem a organização do currículo condensando os componentes em áreas do conhecimento na base comum (as DCNEM 2012 já traziam essa organização). E a parte diversificada será ofertada por meio de itinerários formativos, dos quais quatro são decorrentes das áreas do conhecimento e o quinto não tem vinculação direta com nenhuma área, sendo voltado para a formação profissional. A Lei 13.415 de 2017, para ser mais enfática sobre a contenção do “conteudismo” desencantador das disciplinas, limitou a carga horária da base comum e tornou obrigatórios apenas os componentes Português e Matemática. Já os componentes das áreas de ciências da natureza e suas tecnologias como também de ciências humanas e aplicadas serão ofertados conforme interesse do sistema de ensino.

Muitos pesquisadores e instituições alertaram, durante a tramitação desses documentos, que a falta de motivação dos jovens não se resolveria apenas com a reorganização ou flexibilização do currículo, como Frigotto (2016) e associações como a ANPED (2018). Os documentos concentraram atenção no currículo e foram aprovados expressando o interesse da burguesia brasileira, evidenciando que, de fato, o currículo é um “território de disputa” em que se manifestam as “relações de poder” (SILVA, 1999), e que as forças que têm saído vencedoras são “incapazes de reconhecer o que significa educação básica. E o que é pior se entendem não a querem para todos” (FRIGOTTO, 2016, p. 329).

A BNCC não define quais componentes de cada área serão de oferta obrigatória, apenas diz que as competências de cada área estão definidas no texto da referida Base (BRASIL, 2018). O Conselheiro José Francisco Soares, na argumentação sobre seu voto, ressalta o perigo de precarização ainda maior e da perda da qualidade decorrente dessa proposta de organização, uma vez que deixa de aprofundar conceitos importantes de cada um dos componentes curriculares (PARECER CNE/CEB nº 03 de 2018). O parágrafo 2º do

artigo 35-A da Lei 13.415 de 2017 desobriga a oferta de Sociologia, Filosofia e Educação Física enquanto disciplinas, embora considere obrigatória a oferta restrita a estudos e práticas. Ou seja, “serão trabalhados quando for necessário para compreender determinado tema e não como conjunto de conhecimentos que compõem determinado campo do conhecimento, entendimento também presente na proposta de atualização das DCNEM” (FERRETTI, 2018, p. 32).

Seguindo a observação de Soares, expressada no texto do parecer nº 03 de 2018, limitar a carga horária da base comum traz o risco de “trivialização” do que será ensinado. Essa redução privilegia componentes curriculares que fazem parte das avaliações como o PISA, cujo resultado interfere no *ranking* das posições internacionais. Ao mesmo tempo são componentes “cujo domínio interfere na aquisição e conhecimentos e segundo o espírito da Lei, no desenvolvimento de competências e habilidades... Tem, portanto, forte caráter instrumental”. (FERRETTI, 2018, p. 32). Essa sutil e disfarçada coincidência diz muito sobre as intenções da reforma, uma vez que essa discussão sobre a obrigatoriedade dos componentes foi o ponto que atraiu significativa atenção nas apreciações sobre o texto da BNCC, tendo sido visível o protagonismo dos empresários signatários do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. (FERRETTI, 2018).

Além do currículo, outros pontos, que foram deixados de fora dos documentos que conduzem a reforma do Ensino Médio, demandam atenção das políticas públicas, como a organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 2014) e a organização da escola frente à diversidade de jovens (MESQUITA; LELIS, 2015). Nada foi falado sobre as precárias condições de funcionamento das escolas (GONÇALVES, 2017), já que 20% das escolas de Ensino Médio no Brasil não possuem biblioteca, aproximadamente 40% não dispõem de internet e apenas 35% possuem laboratório de ciências (INEP 2018), nem sobre a questão das condições precárias de trabalho do professor e da pouca formação ou formação fora da área de atuação.

A contribuição para o aumento das desigualdades sociais por meio dessa reforma se instaura ao deixar a possibilidade de as instituições de ensino inserirem componentes curriculares ou itinerários formativos, desde que observem o que propõe a BNCC. De um lado, sabemos das limitadas condições de financiamento das escolas públicas brasileiras em todos os níveis de ensino e da carência de professores com as habilitações exigidas. Por outro, as escolas particulares que sempre tiveram um currículo sólido, como podemos ver pela nota

do IDEB³⁶ continuarão a investir para possibilitar uma sólida formação acadêmica a seus estudantes. Assim, a reforma não só legitima, como reafirma o ensino dual (CURY, 1998; MESQUITA e LELIS, 2015) e, como dito por Frigotto (2016), decreta uma escola para ricos e outra para os filhos da classe trabalhadora.

Com relação aos itinerários formativos, dentre tantos problemas, queremos destacar ao menos dois: Primeiro, a desobrigação da escola de ofertar os cinco itinerários formativos³⁷, o que gera a dúvida sobre as condições de liberdade de escolha do estudante. Ferretti (2018) chama atenção para o perigo escondido na flexibilização dos itinerários, pois a única menção oficial é que a escola deverá orientar os estudantes na escolha das áreas de atuação profissional. No entanto a escolha do itinerário que é feita pelos estudantes se esbarra no fato de que os arranjos curriculares já vêm definidos pelos entes federativos e não pelos estudantes, como diz a propaganda oficial. Para esse autor, no máximo, o estudante poderá escolher entre os itinerários ofertados pelos sistemas públicos de ensino. O segundo inconveniente está relacionado à forma como eles serão ofertados, ou seja, com uma porcentagem da carga horária disponibilizada na modalidade Educação à Distância – EaD.

No que se refere a esse modelo de oferta de EaD, decorre outro inconveniente, uma vez que 20% das escolas de Ensino Médio no Brasil não dispõem de internet banda larga (INEP, 2018) e, em muitas unidades que declaram possuir acesso à internet, a qualidade é ruim, somada à realidade de muitos estudantes moradores de comunidade rural que também não dispõem desse recurso, o que inviabiliza a oferta em algumas unidades de ensino como também a realização das atividades por parte dos estudantes nos ambientes virtuais.

A flexibilização curricular, dadas essas condições, pode, na verdade, contribuir para precarizar ainda mais a qualidade da formação humana nessa etapa da educação, uma vez que, para muitos jovens, como aqueles do meio rural, a escola é o principal meio, se não o único, de os jovens terem acesso ao conhecimento formal cobrado nos concursos, vestibulares e ENEM. Para esses jovens, as formas de acesso a outros meios formativos, como livros e

³⁶ Conforme os dados do INEP (2020), em 2017, o IDEB do Ensino Médio registrou uma diferença de 2,3 pontos entre o ensino das esferas públicas e privadas, com notas de 3,5 e 5,8 pontos respectivamente.

³⁷ De acordo com a Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018, no seu artigo 6º inciso III, os itinerários formativos constituem “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (BRASIL, 2018). Essa mesma resolução, em seu artigo 12, prevê a oferta de cinco itinerários formativos, dos quais os quatro primeiros são vinculados a uma área de estudo, inclusive os nomes dos itinerários são os mesmos das áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas), e o quinto, sendo voltado para a formação profissional. As unidades de ensino têm autonomia para propor quais itinerários irão ofertar, e os estudantes por sua vez, têm a “liberdade” de escolher um ou mais itinerários de acordo os conhecimentos que eles desejam aprofundar. No entanto, as instituições são obrigadas a ofertar apenas dois itinerários formativos.

revistas, são escassas. Desse modo, “a redução e condensação das disciplinas do ensino médio podem ser atraentes para os jovens menos informados sobre as consequências futuras da especialização precoce, pouco amparada em pesquisas sobre como os jovens constroem e realizam suas opções escolares e profissionais” (FERRETTI, 2018, p. 31).

Esses documentos dão ênfase à formação profissional, a qual não se pode dizer que seja compulsória, como foi com a Lei 5.692 de 1971, porque, ao menos textualmente, os documentos reformistas asseguram a liberdade de escolha pelos estudantes. Aparentemente, essa ênfase na formação profissional parece algo bom se observarmos que, para muitos dos estudantes da escola pública, o Ensino Médio coincide com a necessidade de trabalhar, assim uma certificação pode facilitar a conquista de um posto de trabalho.

No entanto, ao observar como está posta a questão da profissionalização, os problemas dela decorrentes começam a se tornar evidentes. A Lei 13.415 de 2017 propõe o quinto itinerário formativo voltado para a formação profissional sem nenhuma vinculação com as áreas do conhecimento. Além disso, há a possibilidade de emissão de certificação intermediária, ou seja, apenas da formação profissional cursada (DCNEM de 2018, art. 6º inciso X, alínea g). A desvinculação do itinerário formativo sobre formação profissional das áreas do conhecimento, atrelada à formação por habilidades e competências presente na BNCC, evidencia que essa proposta tem como finalidade apenas a preparação para o labor, para a execução da atividade profissional com alguma qualidade, desintegrada de uma formação que possibilite ao jovem compreender o trabalho e a atividade profissional com suas contradições no âmbito da sociedade capitalista.

Essa separação/desvinculação desconsidera que o objetivo da formação profissional é “proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com suas conquistas e seus reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões sem nunca se esgotar a elas” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 26). Esse modelo de organização imposto pela reforma do Ensino Médio, priorizando a profissionalização e reduzindo a formação de cada área de aprendizagem, revoga a ideia de uma escola unitária, assegurada nas DCNEM de 2012, que trazia implícita a ideia de possibilitar aos jovens que desejam estudar o acesso aos conhecimentos de forma integrada, articulando as relações de trabalho, ciência, cultura e tecnologia conquistadas (FERRETTI, 2018).

A realidade do Ensino Médio brasileiro hoje não deixa dúvidas sobre a necessidade de reformas e de investimento. No entanto, as modificações empreendidas pelos documentos reformistas, da maneira como estão sendo feitas, sem se articular a uma reforma estrutural

dessa etapa educacional, não sinalizam grandes avanços rumo à universalização dessa etapa, assegurando o acesso a uma formação de qualidade a quem ela se dirigir, entendendo que qualidade da educação não se restringe a boa nota no IDEB ou PISA (FREITAS, 2016).

Diante do congelamento dos gastos, percebe-se que a reforma se limitou a modificar o currículo, desconsiderando a perspectiva sistêmica dos problemas educacionais, particularmente aqueles inerentes a essa etapa da educação. Com a condensação dos componentes curriculares, a desobrigação e redução de carga horária de vários componentes, associadas à desvinculação entre formação profissional e formação básica, a reforma não apresenta elementos que possam, de fato, contribuir para diminuir as desigualdades sociais, ao menos no que se refere ao direito à educação que assegure uma sólida formação acadêmica integrada à formação profissional de qualidade. O cenário desenhado indica que o Estado, subliminarmente, decretou uma educação rica em conhecimentos para os filhos da classe abastada e outra, rápida e pragmática para os filhos do menos favorecidos economicamente. (FRIGOTTO, 2016).

Tudo o que foi dito até aqui evidencia que a necessidade de expansão e melhorias na qualidade do Ensino Médio vem provocando o Estado, desde 1931, a dotar novas medidas, as quais se constituíram como políticas públicas que ficaram no âmbito do governo de cada época. Essas reformas se intensificaram no período compreendido entre 1996 a 2005, muitas delas centradas na etapa intermediária entre os ensinos Fundamental e Superior³⁸. No contexto recente de mudança de governo, marcado por *impeachment* e “golpe de governo”, várias outras reformas foram publicadas, com destaque para a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, decorrente da Medida Provisória 746/2016, que, dentre outras coisas, instituiu a política de fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, além da reorganização curricular do Ensino Médio sob orientação da BNCC e das novas DCNEM, publicadas em 24 de novembro de 2018.

Diante de tantos documentos publicados com a justificativa de melhorar a qualidade da educação na etapa final da educação básica, cabe colocar em relevo o interesse que moveu esses trabalhos. Uma leitura mais atenta dos textos desses documentos, e observando o contexto político e econômico do Brasil durante o período de tramitação desse aparato jurídico, permite perceber a força do capital financeiro atrelado a agências financiadoras, bem como a submissão do Estado às políticas econômicas de cunho neoliberal, sobretudo na

³⁸ Além da atual LDB, foram publicadas DCNEM, PNCEM e Decreto n.º 2208/1997, que separaram a formação profissional de nível médio do Ensino Médio regular; o decreto n.º 5.154 de 2004, que organizou a educação profissional, e a Lei n.º 11.741/2008, que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

garantia de parcerias público-privadas, como aparece, por exemplo, nos argumentos apresentados no documento do MEC de nº 00084/2016 encaminhado à Presidência da República, o qual apresenta os motivos da necessidade de aprovação da MP 746/2016 que fora transformada na Lei 13.415/2017. Nesse documento, são expressos os motivos, como a quantidade de disciplinas, a quantidade de jovens sem concluir o Ensino Médio, os baixos resultados nas avaliações externas, dentre outros.

Esses problemas por si só não dizem tudo. Primeiro porque é preciso considerar que é recente a obrigatoriedade da oferta gratuita dessa etapa da educação; segundo, não são apenas esses dados que precisam ser analisados. A realidade aponta a necessidade de se considerarem as condições de oferta dessa etapa da educação junto às condições dos jovens estudantes, já que muitos, em razão da situação econômica, são obrigados a trabalhar e estudar, sendo, em alguns casos, condicionados a optar pelo primeiro (GONÇALVES, 2017).

No tocante à preocupação com os resultados nas avaliações, evidencia-se um claro alinhamento com os organismos internacionais, como está ressaltado no item 8 do citado documento, o qual destaca que, “na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta se relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCED” (BRASIL, MEC, 2016).

As questões expostas ajudam a compreender que, embora o Ensino Médio tenha passado por tantas reformas nas duas últimas décadas, muitos dos problemas continuam presentes. A perspectiva é de que outros serão acentuados, a exemplo da questão da qualidade técnica do ensino e da aprendizagem nessa etapa. Se os índices mostram resultados insatisfatórios, a retirada da obrigatoriedade de disciplinas importantes, como História, não parece que irá contribuir com a esperada melhora, particularmente nos meios populares, onde os jovens contam apenas com essa alternativa formativa, diferentemente dos filhos da classe abastada, que poderão recorrer a outros recursos, como cursinhos, para ampliar seus conhecimentos.

Desse modo,

pela longa experiência brasileira de reformar e não de construir ou reconstruir as bases do sistema educacional, sabemos do alcance limitado e limitador desse tipo de ação. Reformar para retardar apresentar-se-á como o ancoradouro das mudanças que se podem colocar no caminho do ensino médio (MOLL, 2017, p. 71).

No que se refere ao Ensino Médio para jovens do campo, mais uma vez, percebe-se a ausência de preocupação com esses sujeitos no âmbito dessas reformas. Nas atuais DCNEM,

por exemplo, a palavra “campo” aparece apenas uma vez no capítulo II, artigo XVII, inciso II, parágrafo 6º, que diz: “na Educação Especial, na Educação do Campo [...] devem ser observadas as respectivas diretrizes e normas nacionais” (BRASIL, 2018).

Apesar do baixo índice de matrícula na última etapa da educação básica entre a população de 15 a 17 anos, como já foi mostrado, e de o maior percentual dessa população fora do Ensino Médio estar localizado entre os jovens do campo, os documentos nada disseram a respeito da ampliação da oferta de vagas nesse domicílio. Desde o PNE 2001-2010, instituído pela Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001, registrava-se como meta nacional a ampliação da expansão do Ensino Médio; no entanto, não se faz referência à oferta dessa etapa da educação para os jovens do campo no campo, situação também verificada no PNE atual 2014-2024. Independente da qualidade e da concepção das reformas voltadas para o Ensino Médio, a realidade é que elas têm historicamente desprezado a situação dos camponeses que demandam acesso a essa etapa formativa.

O contexto exposto ajuda a perceber que o Ensino Médio constitui uma etapa formativa de disputa na sociedade. De um lado, os sujeitos que carecem de formação e qualificação para ampliar as chances de disputar uma vaga no mercado de trabalho. De outro lado, situam-se os organismos internacionais, particularmente aqueles diretamente ligados ao mercado financeiro, como Banco Mundial, os quais, junto com o Estado (que, diga-se de passagem, deveria proteger e ampliar os direitos do cidadão), não se interessam pelas carências da população desfavorecida e veem nessa etapa formativa uma oportunidade de proteger as posições dos membros da classe privilegiada e construir um exército de mão de obra barata com pouca qualificação para o mercado de trabalho.

2.2.2 Ensino Médio no campo: considerações a partir do viés das políticas públicas para a juventude do campo

Refletir sobre o contexto das políticas públicas para os jovens do campo requer pensar em quem são os jovens camponeses, articulado, como lembra Barcellos (2015), com a própria situação da terra no Brasil e do campo em si. No que se refere ao campo brasileiro, sua realidade é marcada, de um lado, pelos avanços do capitalismo por meio do agronegócio e da mecanização agrícola, compondo o que Silva (1999) chamou de modernização agrícola, gerando riquezas para alguns e alterando as paisagens no meio rural. De outro lado, está a realidade das agriculturas familiares e camponesas que, mesmo com limitações, disputam a condição de se imporem como alternativa menos submissa aos imperativos do capital,

sobretudo no caso da agricultura camponesa, e voltadas para a alimentação da população interna do país, preocupação central desse modelo de agricultura.

Desde o processo de colonização, instauraram-se no Brasil estratégias de posse e uso da terra baseadas nas grandes concentrações de terra em domínio de poucas pessoas. Essa realidade pode ser exemplificada pela divisão do Brasil em capitânicas hereditárias, pelas sesmarias e pela publicação da Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como lei de terras. Essa lei restringia a propriedade da terra àqueles que pudessem adquiri-la por meio da compra, como mostra o seu artigo 1º: “ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja a compra” (BRASIL, 1850). Assim ficavam excluídos do direito à propriedade da terra os negros e os pobres em geral por estarem desprovidos da condição de compradores.

Com o passar dos anos, a concentração de terras, ao invés de reduzir, seguiu caminho contrário. A concentração fundiária também está relacionada às formas de produção agrícola no país. No Brasil, a agricultura sempre foi uma fonte de riqueza importante, inicialmente com as monoculturas de cana de açúcar e café voltadas para a exportação e, hoje, com as lavouras de milho, soja e banana, entre outros. Em ambos os casos, o cultivo exige a disponibilidade de grandes áreas de terra.

O campo brasileiro passou por profundas transformações, como afirma Navarro (2001), após a Segunda Guerra Mundial, impulsionadas por transformações econômicas que ocorreram no país. Para esse autor, o processo de modernização agrícola aconteceu em dois momentos: o primeiro, de 1950 a 1970, com a chamada Revolução Verde³⁹; o segundo, a partir de meados dos anos de 1980 até os dias atuais. Heredia, Palmeira e Leite (2010) ressaltam que, apesar de indícios da modernização já se fazerem presentes na agricultura desde o final do século XIX, como os engenhos a vapor e as usinas de açúcar no Nordeste, foi somente a partir dos anos de 1970 que passou a se falar com mais frequência em uma agricultura moderna, estimulada pelo regime militar. Termos como “agricultura capitalista”, “empresas rurais” e “empresários rurais” passaram a ser comum, fazendo contraponto com a concepção de latifúndio.

³⁹ A Revolução Verde foi o modelo de agricultura baseado no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos, implantado no Brasil durante o Governo Militar, sob o argumento de ser uma estratégia para aumentar a produção e conter a fome que afetava parte significativa da população da época. As consequências desse modelo de agricultura foram o aumento da competitividade entre as empresas, o crescimento das áreas desmatadas, as sérias consequências ecológicas e o pouco impacto no acesso desigual aos alimentos. Para maiores informações, ver Santos e Silveira (2001), Zamberlan e Fronchetti (2001), Santos (2006) e Andrades e Ganimi (2007).

Para esses autores, o estímulo provocado pelo governo, que buscava fortalecer a agricultura voltada para a exportação por meio de tecnologia cada vez mais moderna, fortaleceu a especulação sobre a terra por meio de empresas rurais que viam na agricultura moderna a possibilidade de lucro e enriquecimento. Essa articulação entre produzir para o mercado internacional (campo) e o uso cada vez maior de máquinas e insumos agrícolas (indústria) passou a ser comumente chamado “agronegócio”.

No que concerne ao conceito do termo agronegócio, ele deriva da concepção de *agribusiness*, que quer dizer “a soma de todas as operações envolvidas no processamento e distribuição de insumos agropecuários, as operações de produção na fazenda, e o armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas derivados”. (CHRISTOFFOLI, 2012, p. 74). Agronegócio é, na verdade, uma versão mais eufemística e que se impõe como um modelo de produção em alternativa aos estereótipos associados à concepção de *plantation*, de latifúndio, que, em seu discurso, diz não buscar apenas explorar o campo, mas estimular o “desenvolvimento”. Esse termo não é apenas uma construção etimológica e epistemológica, “é também uma construção ideológica que tenta mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista” (FERNANDES, 2013, p. 01).

Seguindo esse raciocínio, Christoffoli (2012) conceitua agronegócio como um termo que

(...) designa, numa versão crítica, a articulação técnica, política e econômica dos elos representados pelos segmentos produtivos de insumos para a agricultura, do mercado de trabalho e de produção agrícola, bem como as etapas de armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas agora articulados pelo capital financeiro em escala internacional, numa dinâmica de abertura de mercado e globalização neoliberal da economia. (CHRISTOFFOLI, 2012, p. 74).

No entanto, a concepção de agronegócio não está limitada à produção no campo para a exportação e ao uso de insumos modernos; esse termo está permeado por relações políticas e econômicas, em que a exploração da terra está subordinada aos ditames do capital, em uma lógica que reorganiza a construção de políticas públicas para o espaço rural, pensando menos em desenvolvimento social dos indivíduos e no uso da terra de forma sustentável para produzir alimento, e se voltando mais para atender aos interesses do capital financeiro internacional.

Essa modernização da agricultura associada à modernização recente do campo desencadeou os processos de transformação da paisagem rural, quer seja com o aumento do desmatamento para preparar vastas áreas para a monocultura ou a criação de animais, quer

seja com as novas demandas de serviço ou com a expulsão de parte da população desse espaço. Atualmente vivemos o que Graziano da Silva (1999) chamou de “novo rural”, pois o campo não é mais apenas sinônimo de trabalho agrícola ou pecuária. Muitos espaços rurais receberam tecnologias, escolas, postos de saúde, farmácias, e essa mudança na paisagem e nos serviços rurais têm contribuído para desconstruir a visão de campo como local de atraso, particularmente com sua importante participação no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Carneiro (1998a) e Wanderley (2001b) nos lembram de que, atualmente, a linha imaginária que separa o espaço urbano e o meio rural está cada vez mais tênue, as fronteiras estão cada vez mais estreitas, o trânsito entre esses espaços foi facilitado tanto devido ao maior acesso aos meios de transportes quanto devido à construção e pavimentação de estradas. A facilidade do acesso aos meios de transportes tem ampliado as condições de ir e vir, possibilitando, sobretudo aos jovens, usufruírem do que há de bom nos dois espaços.

Associado a esse contexto de campo ora apresentado, a história das políticas públicas para a juventude no Brasil é recente, com ações instituídas pelo Estado só em 2005 e com aparato jurídico específico a partir de 2013. Se a realidade da juventude ainda não é satisfatória no que se refere ao atendimento de suas demandas, no âmbito da juventude do campo a situação é ainda menos alentadora, apesar dos avanços dos últimos 15 anos.

Não é objetivo deste trabalho realizar um inventário das políticas públicas para a juventude, no entanto, considerando as características dos jovens do campo, parece oportuno citar algumas delas, como: Plano Nacional de Crédito Fundiário com a linha Nossa Primeira Terra, Reforma Agrária, Pronaf-Jovem e Pronacampo. Avaliar a abrangência e eficiência dessas políticas não é o foco desse trabalho, no entanto, parece importante ressaltar que, apesar da reconhecida contribuição de cada uma delas para o reconhecimento do jovem do campo como sujeito de direito, as críticas sobre as limitações dessas políticas na sua materialização são inúmeras, como mostram os autores Lima *et al.* (2013); Menezes, Stropasolas e Barcellos (2014).

No Brasil, as políticas públicas para a juventude, atualmente, são capitaneadas pela Secretaria Nacional da Juventude, mas os recursos são de fontes diversas, ou seja, ligados a diversos ministérios e a várias secretarias. Essa situação parece contribuir para a fragmentação e o limite de alcance dessas políticas. Barcellos (2014), ao falar sobre os desafios inerentes à realidade dos jovens do campo, evidencia que os problemas que afetam a juventude camponesa são estruturais, como: dificuldade de se chegar às escolas e dificuldade de escoar a produção, ambos decorrentes da pouca qualidade das estradas. Sabiamente, Stropasolas (2014) adverte que, para problemas estruturais, as soluções devem ser, também, de âmbito

estrutural. Essa afirmação aponta para mais uma especificidade dos jovens do campo e que requer atenção ao elaborar as políticas públicas para a juventude do campo.

A realidade do campo brasileiro, nas suas diversidades, como também na diversidade dos jovens, sinaliza a necessidade de se pensarem políticas específicas para os jovens, mas também políticas que permitam a melhoria da qualidade de vida no próprio campo, haja vista que, ao justificarem porque deixam ou pensam em deixar o campo, os jovens evidenciam o gosto pela vida no campo, porém também ressaltam as poucas oportunidades de trabalho, estudo e lazer (LIMA *et al.*, 2013). Para Barcellos e Mansan (2014, p. 201),

a questão da juventude do meio rural brasileiro perpassa pela vivência em um espaço socialmente desigual, com falta de acessos a bens e serviços, tensionados de modo geral por questões como expansão indiscriminada do agronegócio, da concentração fundiária e da exploração socioambiental.

No que diz respeito à juventude do campo, a realidade não é menos desoladora. Pelo contrário, além do histórico desprezo por parte dos governos do executivo de todos os entes federados – levando a uma diminuição da população do campo, uma vez que os camponeses têm deixado o campo para viver no meio urbano, o famoso êxodo rural – nos últimos anos, esse fenômeno tem despertado preocupação, uma vez que tem se concentrado especialmente entre jovens, como mostram os estudos de Camarano e Abramoway (1998), Castro (2009) e Peripolli (2011).

Esse processo de abandono do campo (que afeta particularmente os jovens, mas, em especial, as mulheres), tem despertado interesse dos pesquisadores. Os estudos têm apontado uma relação de escassez de políticas públicas educacionais, contrariando as expectativas de se criarem condições de possibilidade para que os jovens permaneçam no campo dignamente (CASTRO, 2009; PERIPOLLI, 2011). Ou seja, a migração não está necessariamente atrelada à negação, ao “não gostar”, ao não se identificar com as especificidades de vida no campo, mas com a ausência de condições materiais, sobretudo ausência de trabalho e renda.

Como abordado anteriormente, no início deste século, alguns avanços foram percebidos no que se refere às políticas públicas para os jovens em geral, com vistas a reconhecê-los como sujeitos de direitos, tais como a criação da Secretaria Nacional da Juventude e do Conselho Nacional da Juventude, ambos em 2005; e, mais recentemente, a publicação do Estatuto da Juventude, em 2013. Porém sabemos que ainda é necessário dar passos largos para que essas políticas alcancem a população de jovens em sua totalidade. Por exemplo, em se tratando do direito à educação, existe um percentual significativo desses indivíduos que ainda está fora da escola, ou que vive a realidade da distorção idade-série.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) previu a universalização da matrícula para a população com idade entre 15 e 17 anos. No entanto, em 2017, em todo o país, mais de 900 mil adolescentes, aproximadamente 9% do total, se encontravam fora da escola. Na região Nordeste, o percentual foi de aproximadamente 11%, alcançando 9% na Bahia. Considerando a mesma população e ano, de modo geral, apenas 70% matricularam-se no Ensino Médio ou concluíram a educação básica no país. Na região Nordeste e no estado da Bahia esses percentuais são respectivamente de 62,4% e 58,9% (PNE, 2018). Os dados sobre a distorção idade-série no Brasil, em 2017, mostram que esse fenômeno é maior no Ensino Médio, chegando a 28,2% do total: há alterações de uma série para outra, sendo maior no último ano do Ensino Médio, com 53,9%. (INEP, 2018).

Essa realidade ganha contornos menos auspiciosos ainda quando nos referimos à realidade dos jovens do campo. No mesmo período de 2017 (conforme dados apresentados), a população rural brasileira de 15 a 17 anos matriculada na educação básica, independentemente da classe social, ocupava 87,8% das vagas (PNE, 2018).

Embora existam algumas iniciativas com vistas a modificar esse contexto (como a oferta de transporte escolar para assegurar o deslocamento dos estudantes do campo, a oferta de Ensino Médio por intermediação tecnológica no campo e a criação do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária, o PRONERA), é necessário registrar que elas não têm sido suficientes para o enfrentamento dessa realidade. Ao observar o cenário que envolve a juventude do meio rural, percebe-se que as políticas públicas para esses sujeitos são escassas tanto em quantidade como em qualidade, realidade que pode ser confirmada, como já mencionado anteriormente, com a falta de escolas suficientes para atender à demanda dos sujeitos do campo. Essa insuficiência é maior ainda quando se refere aos jovens e adultos do campo que necessitam de escolas de Ensino Médio presentes no meio rural para que possam concluir a educação básica.

No que se refere ao acesso do jovem camponês à última etapa da educação básica, as mudanças praticamente se limitaram à ampliação do número de jovens matriculados nessa etapa de ensino. É necessário melhorar as condições de acesso à escola, especialmente por meio de construção de escolas no meio rural para ofertar esse nível de ensino para a população de jovens do campo. A história do Ensino Médio mostra que a sua oferta sempre foi concentrada no meio urbano, realidade que permanece, pois 89,8% dessas escolas estão localizadas em áreas urbanas, enquanto no campo há apenas 10,2% delas (INEP, 2016).

Os dados do INEP (2016) mostram que as escolas nesse espaço são as que apresentam uma pior estrutura. A maioria delas não tem biblioteca, e parte das que existiam se resumia a

alguns exemplares de livros didáticos em uma pequena sala. Há também uma carência de laboratórios e salas de professores, e os seus docentes são os que têm menos formação e contam com poucos recursos pedagógicos à disposição para dinamizar suas aulas. Aqui usamos apenas a questão da educação para mostrar que, muitas vezes, o que torna o campo um espaço precário é a ausência do Estado para cumprir o papel de assegurar o direito a condições básicas de vida.

Essas questões merecem ser evidenciadas porque ajudam a refletir sobre a necessidade de se repensarem as políticas públicas direcionadas à população rural, não só no sentido de se apresentarem novas propostas, mas também de se assegurar a qualidade daquelas políticas que já estão em desenvolvimento. Mudanças dessa natureza podem contribuir para desconstruir os estereótipos atribuídos ao campo.

Vários estudos, como os já mencionados anteriormente, apontam que, embora os jovens constituam o maior número daqueles que migram do campo para a cidade (ou para outras áreas rurais), eles migram premidos pelas condições de vida, em função das poucas oportunidades de trabalho e estudo para aqueles que têm como projeto de vida um tempo maior de escolarização. Ou, seja, os jovens não deixam o campo apenas porque não se identificam com os modos de vida simples e com o cultivo da terra.

Atribui-se à juventude a responsabilidade pelo futuro da sua comunidade e espera-se que elas possam promover transformações sociais que deem continuidade às atividades produtivas da família por meio da cadeia sucessória. No meio rural, essas expectativas têm se constituído em preocupações das famílias, dado que os jovens têm abandonado esses espaços, ou melhor dizendo, têm sido forçados a deixarem esse espaço em busca de condições para realizarem seus projetos de vida. Dentro desse contexto, também o imaginário construído a respeito dos jovens, de um certo modo, os enquadra sob um prisma negativo, como aqueles que estão abandonando suas raízes, seu “lugar de origem”, como aqueles que “não querem nada com o trabalho difícil da roça”.

Para Puntel, Paiva e Ramos (2011), um dos motivos do êxodo de jovens do campo está relacionado com a ausência de políticas estruturantes, particularmente as voltadas para o acesso ao crédito. Embora exista a nível nacional o Pronaf-jovem, a sua burocratização impede muitos jovens de acessar essa linha de crédito, além do montante financeiro destinado a essa política ser insuficiente para atender às demandas dos jovens rurais.

Esses fatores têm contribuído significativamente para a expulsão permanente dos camponeses para a cidade, em busca de trabalho e renda, principalmente desestimulando os jovens a desenvolverem seus projetos de vida no campo, o que compromete a sustentabilidade geracional (PUNTEL; PAIVA; RAMOS, 2011, p. 7).

É verdade que, a partir de meados da primeira década do século XXI, como já foi citado, algumas ações foram implementadas, mas, no âmbito específico dos jovens do campo, são poucos os exemplos⁴⁰. De modo geral, não podemos deixar de reconhecer a importância da ampliação da oferta de vagas no Ensino Fundamental, que, em 2017, atendeu 97,8% da população urbana com idade entre 06 a 16 anos, e, no meio rural, esse direito contemplou 97,6% da população com a faixa etária mencionada. (INEP, 2018). Mas, no caso da educação para os povos do campo, o gargalo se concentra no Ensino Médio e na primeira etapa da Educação Infantil. O PNE (2014-2024) prevê, na Meta 01, a ampliação do atendimento para que ao menos 50% das crianças de 0 a 3 anos estejam em uma unidade de ensino até o final da vigência do PNE. De acordo com os dados do Relatório do PNE (2018), em 2016, no meio urbano, apenas 34,6% dessa população estava frequentando creche ou pré-escola, contra apenas 17,8% das crianças com essa mesma idade no meio rural. (INEP, 2018). Essa discrepância no Ensino Médio é menor, como mostram os dados referente à matrícula na etapa conclusiva da educação básica. De acordo com esse relatório, 72,2% dos jovens com idade entre 15 a 17 anos do meio urbano estão matriculados no Ensino Médio ou concluíram a educação básica, enquanto no meio rural esse percentual é de apenas 58,9%.

Com esses dados é possível depreender que, apesar das iniciativas do Estado, as desigualdades que afetam as crianças e jovens do campo no que se refere ao acesso aos direitos, particularmente o direito à educação, ainda são bastante expressivas.

Outra dimensão que afeta diretamente a vida dos jovens em geral, especialmente os jovens camponeses, é a situação do trabalho. Ao mesmo tempo que os dados mostram que a juventude do campo ainda não está plenamente contemplada com o direito à matrícula na educação básica, a sociedade contemporânea impõe a essas jovens maiores exigências com relação à formação para ingressar no mercado de trabalho.

Autores como Pochmann (2014), Corrochano *et al.* (2008) e uma análise mais recente de Melo, Sabadini e Braga (2019) ressaltam as transformações que têm afetado o mundo do trabalho nas últimas décadas, gerando uma situação de incerteza quanto à possibilidade de se conseguir uma vaga no mercado de trabalho e quanto à diluição dos direitos trabalhistas. Nesse contexto os jovens são os mais afetados.

Entre 2014 e 2015, o percentual de jovens ocupados caiu em todos os grupos etários, tendo reduzido de 57,5% para 52,5% entre o total de jovens, uma queda mais intensa do que a

⁴⁰ O Pronaf jovem é um exemplo.

do nível de ocupação da população em geral. Essa tendência de momentos de maior fragilidade da economia atingirem mais intensidade o mercado de trabalho para os jovens foi constatada em relatórios da OIT (2016) e em edições anteriores da Síntese de Indicadores Sociais. (IBGE, 2016, p. 46). Os dados acima retratam os desafios a que os jovens estão submetidos, no que se refere às oportunidades de trabalho, evidenciando as dificuldades vivenciadas pelos jovens contemporâneos, uma vez que o trabalho constitui o mecanismo essencial para a sua manutenção e para assegurar as demais responsabilidades da vida adulta. Diante da escassez de trabalho, muitos jovens se veem obrigados a viverem de biscates (PAIS, 2005).

Embora algumas questões, como a preocupação com o trabalho, afetem os jovens de maneira geral, os modos como os afetam se diferem a depender das condições socioculturais e econômicas como também do contexto onde os jovens estejam inseridos. Nesse contexto de carência de políticas públicas, em especial aquelas voltadas para assegurar a educação dos povos do campo, este trabalho buscou analisar o lugar da escola nos projetos de vida dos estudantes de uma escola de Ensino Médio no meio rural, como também as condições de funcionamento da unidade educacional e a qualidade do ensino que os jovens do campo têm conseguido acessar.

2.3 Juventude do campo e Projetos de vida

Quem nunca se pegou refletindo sobre perguntas do tipo: O que vou ser no futuro? Que curso vou escolher? Que profissão quero seguir? Onde pretendo morar? Essas e tantas outras questões acompanham o ser humano ao longo da vida. No entanto, elas ganham atenção especial durante a adolescência e a juventude, pois esses são momentos da vida em que os indivíduos são pressionados social, cultural e economicamente para tomarem decisões que definem ou têm impactos significativos sobre seu futuro.

Esse comportamento de antecipar uma ação e planejar sua realização no futuro próximo ou distante é conhecida como projeto. Por se tratar aqui de projetos sobre a forma como se pretende viver no futuro, organizar o modo de vida, esses projetos são denominados projetos de vida. Para Machado (2006) o que diferencia o ser humano dos demais animais é sua capacidade de construir projetos, portanto essa é uma condição essencialmente humana. “Etimologicamente a palavra projeto deriva do latim *projectus*, particípio passado de *projicere*, significando algo como um jato lançado para a frente” (MACHADO, 2006, p. 14).

A palavra projeto também está relacionada às palavras sujeito, objeto e trajeto, de modo que sua compreensão “designa igualmente aquilo que é projetado a realizar-se como o que será feito para atingir tal meta” (MACHADO, 2006, p. 16). Ao considerar que o sentido da palavra projeto está associado àquilo que se deseja realizar e o como será feito, o autor destaca três características inerentes a esse termo: “a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada” (MACHADO, 2006, p. 17).

A primeira característica está relacionada à antecipação do futuro, situação que não pode ser confundida com uma simples prospecção, pois o projeto se refere a uma ação que está sendo gestada com a expectativa de concretização. O segundo aspecto aponta para um futuro desprendido das determinações do real e do presente, o que ao mesmo tempo significa um leque de possibilidades, remetendo ao risco de não lograr sucesso. Por último, a ação de construir projetos é algo que não se deve transferir para o outro, não importa o grau de afinidade que exista entre os indivíduos (MACHADO, 2006).

A capacidade de construir projetos, embora seja essencialmente humana, sofre algumas influências. Projetar envolve um certo grau de “negociação cultural” (FRY, 1982). Por mais que projetar seja uma ação intransferível, o indivíduo faz concessões, abre mão de alguma coisa ou incorpora algum elemento para que ele consiga se articular com o projeto de sociedade ou do coletivo em que o indivíduo está inserido. Por exemplo, um jovem, ao escolher o curso que deseja, leva em conta: a oportunidade do mercado de trabalho, o grau de dificuldade, a influência da profissão dos pais, a necessidade de abrir mão de outras escolhas determinada tanto pela tradição biográfica dos indivíduos quanto por influências sociais e culturais, além das condições de realização, o que Velho (2003) denominou de “campo de possibilidades”.

Ao considerar o projeto como uma antecipação de uma ação futura a partir de condições do presente, depreende-se que ele não é algo exato, fixo ou linear. Ao contrário, é dinâmico, flexível, adaptável, uma vez que é resultado da ação dos indivíduos que sofrem influências do contexto e do período histórico. Ao pensar essa arquitetura das ações no âmbito da vida, falamos em projetos de vida entendidos como

um plano de ação que o indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetiva, etc.) em um arco temporal mais ou menos longo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dadas pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1072).

Ortega e Gasset (1987) lembram que o indivíduo, ao ser lançado ao mundo, depara-se com um leque de oportunidades, o que vai exigir dele uma escolha. Na verdade, as possibilidades são inúmeras, mas dadas as desigualdades sociais cada vez maiores na sociedade contemporânea, para muitos, o direito de escolha é negado, tornando-os obrigados a adequarem seus projetos à única oportunidade que conseguem visualizar.

Nesse sentido, os projetos de vida são dinâmicos, de caráter individual e construídos na articulação com o projeto de sociedade em que cada indivíduo está inserido. Como nos lembra Dayrell (2001), os sujeitos são diversos com suas dinâmicas peculiares. Desse modo, adverte o autor, todos os indivíduos têm projetos de vida, alguns com mais estruturação, outros com menos, mas não existe alguém que não pense e elabore algo sobre o que será no futuro. Essa diferença é explicada pelo autor citando Velho (2003, p. 32) que diz

(...) quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de ethos e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relações ao nível de seu cotidiano, mais marcada será a sua autopercepção da individualidade singular. Por sua vez, a essa consciência de individualidade, fabricada dentro de uma experiência cultural específica, corresponderia uma maior elaboração de um projeto (VELHO, 1987, p. 33 *apud* DAYRELL, 2001, p. 145).

Nesse sentido, a construção dos projetos de vida envolve uma dimensão individual atravessada por sua subjetividade, sua identidade e seu campo de possibilidades; também por uma dimensão sociocultural e histórica. À medida que altera o contexto, os projetos sofrem as modificações para se adaptarem à nova realidade.

A sociedade atual, chamada por Giddens (2002) de modernidade tardia e por Lyotard (2009) de pós-modernidade, apresenta como características principais o risco, o medo, a efemeridade e a ambivalência, como afirma Bauman (1999 e 2007). Ou seja, é uma época da história em que, para muitos, as possibilidades são ilimitadas. As relações são passageiras, quer seja no âmbito pessoal, quer seja no tocante ao trabalho, e as instituições estão cada vez mais fragilizadas, cumprindo de forma precária suas funções. Um exemplo dessas instituições é a escola, que, cada vez mais, recebe críticas por não atender os anseios da sociedade, a qual, diga-se de passagem, é plural e heterogênea, atravessada por recorte de raça, classe, gênero entre outros recortes de pertencimento considerando a perspectiva da “interseccionalidade” (AKOTIRENE, 2019).

É nesse contexto, agora agravado por uma crise mundial decorrente de uma pandemia causada por um vírus mortal denominado Coronavírus (Covid-19), que os jovens constroem seus projetos de vida. Só para lembrar, a arte de projetar envolve risco, aquele inerente à

antecipação do desconhecido, o risco inerente à própria sociedade e ao seu modelo de organização atual. Por ser o projeto uma antecipação do futuro, ele tem aplicação significativa no contexto atual, pois, como nos lembra Giddens (2002), “nas condições da modernidade o futuro é continuamente trazido para o presente por meio da organização reflexiva dos ambientes de conhecimento” (GIDDENS, 2002, p. 07). Mas o autor é claro ao destacar nessa antecipação dois elementos: a reflexividade e o conhecimento articulados à dimensão do risco para alcançar o resultado esperado, ou o mais próximo possível do desejado.

Ao pensar os projetos de vida, obviamente, os indivíduos não estão agarrados a dados estatísticos ou de outra natureza a fim de construir um plano infalível. Ainda assim, o risco continua presente, pois sofre impactos das mudanças do tempo e do campo de possibilidades. Nesse sentido, o projeto tem uma relação com o tempo e o contexto. A primeira decorre do ato de planejar no presente algo para ser realizado no futuro e, nesse futuro, as condições e os desejos podem ser outros; a segunda resulta de que, se ocorre alteração do espaço geográfico ou das questões econômicas, o campo de possibilidades pode ser significativamente modificado. Nesse sentido, é pertinente compartilhar a observação de Machado (2005, 2006): o projeto não é algo fixo. Como também lembra Velho (2003), o projeto é flexível, dinâmico e adaptável.

Lyotard (2009) nomeia o período que estamos vivendo de pós-modernidade, momento marcado pelo poder do conhecimento. Poder não no sentido da formação humana propriamente dita decorrente da apropriação dos saberes, mas aquele decorrente da possibilidade de dominar o outro que possui menos conhecimentos. Considerando também o fato de nossa sociedade ser atravessada por toda sorte de desigualdades, com “instituições cada vez mais débeis” (MARTUCCELLE, 2013), ressaltando que, no Brasil, as instituições nunca foram verdadeiramente efetivas, consideramos importante refletir sobre os projetos de vida dos jovens, em particular aqueles do campo, sobre as suas condições de vida no campo atualmente, as influências que têm impactado a elaboração de seus projetos de vida e quais instituições se constituem como suportes na construção e realização de seus projetos.

O cenário de esquecimento da juventude camponesa por parte dos gestores dos entes federados contrasta com uma sociedade cada vez mais ancorada no conhecimento e na tecnologia, onde a certeza e a segurança são valores que parecem ter se tornado obsoletos. É em meio a essa realidade que os jovens contemporâneos se encontram, precisando construir estratégias de sobrevivência, ou seja, é nesse contexto que os jovens do campo constroem seus projetos de vida.

Por que deixar o meio rural tem se constituído como projeto de vida dos jovens do

campo? Ou será que a pergunta deve ser feita de outro modo: por que os jovens são conduzidos ou impulsionados a deixarem o campo? Para encontrar pistas que ajudem a compreender essas questões, este trabalho concentrou esforços em identificar quais são os projetos de vida dos jovens do Ensino Médio que moram na área do Projeto de Irrigação Projeto Formoso.

Ao pensar o contexto contemporâneo, sobretudo no âmbito da juventude, reconhecemos a importância do projeto de vida/futuro como estratégia de planejamento, antecipação, programação e organização dos desejos, sonhos e da própria labuta cotidiana. Sabemos da diversidade de projetos e que estes podem ser usados com as mais variadas intenções nos diversos contextos. Nesse caso, ao fazermos referência a projetos de vida dos jovens, o concebemos como uma organização dos sonhos que esses jovens desejam realizar e a seleção dos meios adequados para tanto.

Falar sobre projetos de vida e sobre juventude na contemporaneidade requer, inicialmente, que seja evidenciada a concepção de futuro adotada nessa reflexão, haja vista que tanto a juventude como os seus projetos são categorias influenciadas por essa concepção de tempo adotada. Trabalhamos com a ideia de que o tempo, hoje em dia, não segue um percurso linear, pelo contrário, é atravessado por fluidez, incertezas e constantes mudanças. Leccardi (2005) chamou esse novo futuro de “indeterminável e indeterminado”, no qual o risco e a dúvida são características constantes.

Considerando o risco uma característica inerente à concepção de futuro no contexto atual, elaborar projetos parece se constituir como uma estratégia para se preparar para diminuir esses riscos. Tratando-se da juventude, os projetos de vida são elementos importantes como formas de se organizar as vivências desse futuro. A ideia de projeto está relacionada à antecipação e à seleção de meios para vivenciar o que outrora era futuro e que agora é presente, “é antecipação no futuro dessas trajetórias e biografias, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização de meios através dos quais esses poderão ser atingidos” (VELHO, 2003, p. 101).

Os indivíduos, atores nos seus projetos, estão vivendo em uma sociedade que apresenta, ao mesmo tempo, uma alta variedade de possibilidades, mas não oferece oportunidades acessíveis a todos igualmente. Cada projeto terá resultados influenciados pelo que Velho (2003) chamou de “campo de possibilidades”, ou seja, campo das condições disponíveis, bem como das negociações com os demais atores, instituições e com o contexto social mais amplo.

Ao considerar que os indivíduos estão inseridos em uma sociedade complexa,

heterogênea, com estímulos que surgem a cada instante com motivações diversas, não é possível falar em projeto, mas, sim, em projetos. Esses acompanham a dinâmica social que modifica constantemente os campos de possibilidades. Conseqüentemente, os projetos não são fixos; ao contrário, eles são constantemente revistos e reelaborados para contemplar essas mudanças.

Na medida em que a ideia de projetar remete ao futuro, e entendendo que a abordagem sobre os jovens e a juventude também tem sido pautada nessa ideia de futuro – ou seja, em relação àqueles que amanhã ocuparão o lugar dos adultos de hoje, embora essa não seja a única linha de abordagem –, é oportuno pensar a juventude associada à dimensão dos projetos de vida. Recentemente passou a fazer parte do discurso sobre a juventude a preocupação sobre como os jovens estão projetando sua vida, se estão confiantes em quais possibilidades e o que desejam ser quando adultos, preocupação assentada no questionamento de seus valores. Ou seja, começou-se a pensar a juventude sob a perspectiva dos seus projetos de vida.

As características de fluidez, modificação e adaptação inerentes à ideia de projeto são importantes, especialmente quando os atores a que nós fazemos referência são jovens, grupo que tem como características a mudança, a descoberta e a adaptação, além de o contexto onde essa juventude está inserida ser marcado por constantes mudanças, incertezas e ambivalências (BAUMAN, 1999), ao mesmo tempo que oferece uma multiplicidade de estímulos (VELHO, 2003) e de oportunidades. Vale ressaltar que, para um número significativo de jovens, as oportunidades são mínimas.

Considerando essa realidade, onde o campo de possibilidades e de estímulos não são os mesmos para todos os jovens, torna-se oportuno pensar sobre os projetos de vida dos jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola do campo configurada pelo contexto da modernização agrícola. Nesse sentido, parece-nos importante compreender quais são esses projetos e analisar se, de algum modo, esses jovens percebem a escola, naquele contexto, como suporte na realização de seus projetos de futuro.

Para Machado, “a capacidade de ter projetos se identifica com a característica mais verdadeiramente humana” (MACHADO, 1999, p. 25). A educação tem sido pensada na relação com a ideia de projeto, uma vez que ela ajuda a construir valores; ela forma para o que chamamos comumente de “cidadania”. O projeto faz referência ao futuro, à antecipação de uma situação que envolve a escolha dos meios necessários à sua concretização, e a “educação é um lugar, por excelência, para a fecundação de projetos, para a estruturação de ações que visem conduzir a finalidades prefiguradas individual e socialmente, o que pressupõe sintonia fina entre projetos individuais e coletivos” (MACHADO, 1999, p. 36).

Nesse sentido, refletir sobre os projetos de futuro dos jovens, em especial aqueles que estão cursando a última etapa da educação básica, na tentativa de entender o lugar que a escola ocupa em seus projetos de futuro, requer levar em consideração as condições estruturais que compõem o campo de possibilidades, e que estão no âmbito individual com o propósito de evitar adotar discursos de inspiração neoliberal que responsabilizem apenas o indivíduo pela sua condição (ALVES e DAYRELL, 2015).

Os jovens camponeses, como os demais seres humanos, têm seus projetos de vida, mas, como destaca Velho (2003), tais projetos são construídos carregando as impressões do contexto onde vivem os indivíduos, do campo de possibilidade que eles podem acessar. Como já foi apresentado, os jovens do campo enfrentam um cenário de esquecimento por parte dos governos, descaso traduzido na escassez ou ausência de políticas públicas que poderiam se constituir como suporte na realização dos projetos de vida/futuro em um contexto que, geralmente, oferece poucas informações para fertilizar a imaginação nesse processo de construção e planejamento do futuro.

Para Velho (2003), quanto mais os indivíduos conhecem sua realidade e o contexto ao seu redor, mais têm melhores possibilidades de construir projetos mais concretos e com condições efetivas de realização. Com essa compreensão, consideramos que, particularmente no contexto do campo, a escola é vislumbrada como um suporte fundamental nesse processo, a despeito de reconhecer os limites do papel dessa instituição, como também das precárias condições em que as escolas do campo funcionam.

O peso atribuído ao papel da escola nesse processo está relacionado à dificuldade da chegada de certos tipos de informação nos espaços rurais, mesmo com a popularização do celular, da internet e da televisão. Não basta a disponibilidade da informação, é necessário que ela seja “didatizada” para os jovens. Dizendo de outro modo, as informações sobre o vestibular e sobre as profissões, por exemplo, chegam aos jovens, mas as informações sobre os melhores caminhos e melhores condições de acesso precisam ser processadas de acordo com cada realidade e condições peculiares dos indivíduos, assim como também das políticas públicas disponíveis com as respectivas formas de acessá-las. Essas informações dificilmente virão em meios de comunicação de massa, e é nesse momento que a escola é vislumbrada como um importante suporte.

Outra dimensão dos projetos de vida/futuro está associada à subjetividade. O projeto é uma construção pessoal, ninguém pode projetar para o outro (MACHADO, 2005). O projeto envolve a dimensão da escolha, que, geralmente, traz implicações dos processos de socialização, dos familiares, particularmente os pais, das fraternidades, mas a escolha é o

indivíduo quem faz. Não pode ou não deve ser transferida a segundos ou terceiros, independentemente do grau de proximidade.

Somos lançados em uma realidade na qual as possibilidades são inúmeras, proporcionalmente às dúvidas e medos que envolvem o processo de escolha. No entanto, para muitos jovens, a quantidade de possibilidades é inversamente proporcional à condição de escolha, isso por motivos diversos. Além da condição econômica, estão entre os motivos a falta de conhecimento necessário para fazer escolhas que envolvem um grau maior de complexidade e de responsabilidade. Como os projetos envolvem a dimensão da escolha, a escola é novamente vislumbrada como suporte importante no processo de aprender a escolher de forma autônoma, crítica, consciente e comprometida, de aprender também que cada ação de escolha tem como reação a responsabilidade com as consequências, independentemente de serem positivas ou negativas. Escolher deve ser visto como um direito, mas as consequências de cada escolha precisam ser uma responsabilidade.

É a partir dessas considerações que analisamos o lugar da escola nos projetos de vida dos jovens estudantes do Ensino Médio que estudam em uma escola localizada em um espaço rural marcado pelo contexto de modernização agrícola. Vale ressaltar que pensar o lugar da escola nos projetos de vida desses jovens requer levar em consideração que são jovens, em sua maioria, trabalhadores, filhos de agricultores familiares, que convivem com a abundância e modernização representadas pelos empresários agrícolas, que cultivam banana para exportação, em comparação com a realidade dos colonos que têm uma pequena gleba de terra para cultivar e tirar o sustento da família. É preciso considerar, também, a condição juvenil desses jovens: a maioria tem suas trajetórias marcadas pelo trabalho fora do pequeno lote dos pais, na condição de “diarista” de lotes empresariais, vivendo, portanto, a condição de estudante trabalhador.

Assim, considerando a diversidade de elementos que influenciam diretamente na construção e realização dos projetos de vida, este trabalho buscou identificar e analisar os projetos de vida dos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso, como também as condições em que esses projetos foram construídos e quais os suportes os jovens tinham à disposição para serem listados estrategicamente como meio para alcançar as metas delineadas.

Dessa forma, no capítulo seguinte apresentaremos os dados coletados e as reflexões tecidas à luz da discussão teórica apresentada neste capítulo, como também os questionamentos que surgiram ao longo da análise.

CAPÍTULO 3

3 JUVENTUDE CAMPONESA E ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIAS SINGULARES E MODOS DE SER JOVEM DE ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL PROJETO FORMOSO

Na região nordeste do Brasil, e no oeste da Bahia em particular, devido às condições socioeconômicas desfavoráveis das famílias e aos períodos de estiagens prolongados, além das poucas oportunidades de trabalho, era comum o fenômeno da migração e até o êxodo, de modo particular o êxodo rural em direção às regiões sul e sudeste, cujo ápice ocorreu entre os anos de 1970 a 1990. Mas com investimentos públicos e privados nas áreas de cerrado em atividades estruturais, como projetos de irrigação, pesquisas sobre técnicas de correção das carências do solo e melhoramento das sementes, essa área, considerada imprópria para as atividades agrícolas por muitos anos, passou a ser procurada tanto pelo governo como por empresários para desenvolverem a agricultura moderna e em larga escala. Assim, essa região sempre marcada pelo saldo migratório negativo, começou a experimentar um movimento contrário, ou seja, passou a receber pessoas.

Embora essa região tenha baixo índice pluviométrico, ela apresenta um alto índice pluviométrico e um solo fértil. Tais características atraíram fazendeiros que, interessados em aproveitar as condições que, a partir daquele momento, eram favoráveis à agricultura, passaram a promover o desenvolvimento do agronegócio, particularmente facilitado pelos projetos de irrigação criados na região pelo governo federal. Esse modelo de agricultura passou a atrair mão de obra e alterou o saldo migratório da região. Atualmente, parte dos jovens, particularmente aqueles que cursaram escolas agrotécnicas, as chamadas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), têm como destino trabalhar nesses projetos e fazendas circunvizinhas.

Nesse contexto de investimentos no cerrado, foi criado o Perímetro de Irrigação Projeto Formoso no oeste da Bahia nos anos de 1990. Esse Projeto constitui um significativo atrativo para muitos indivíduos que buscavam melhores, ou apenas, oportunidades de trabalho, contribuindo para a mudança de saldo migratório na região. Muitas famílias vieram morar no município de Bom Jesus da Lapa e na área do Projeto, algumas na condição de proprietários de lotes familiares, outros como trabalhadores dos lotes empresariais. Outras, ainda, vieram morar naquela área e realizar serviços considerados não agrícolas, mas

demandados pela nova realidade espacial decorrente do modelo de agricultura desenvolvido, o qual faz uso de intensa modernização agrícola, com uso de mecanização e insumos químicos.

Como abordado anteriormente, dentre os municípios da região, Bom Jesus da Lapa recebe uma grande população visitante em razão da economia e do fluxo de pessoas provocado pelo turismo religioso. A partir da última década do século XX, essa condição se ampliou em função da operação do Projeto Formoso A, o qual atraiu tanto produtores como trabalhadores de diversas funções que envolvem, atualmente, o trabalho agrícola.

Essas famílias enviavam seus filhos para frequentarem as escolas do Distrito de Irrigação, sede do Projeto Formoso. Os jovens participantes dessa pesquisa são filhos de algumas dessas famílias e têm suas trajetórias marcadas pela migração, deslocamento, mudanças constantes de unidade de ensino, muitas vezes contra sua vontade, e marcas negativas nas experiências de escolarização.

Para muitos jovens, o perímetro do Projeto Formoso oferece oportunidades de trabalho e de estudo, já que existe um colégio de Ensino Médio. Nesse contexto, e considerando o foco desta pesquisa, neste capítulo serão apresentados elementos sobre o perfil desses jovens, como também sua condição juvenil associada às suas trajetórias de escolarização.

3.1 Quem são os jovens do Colégio Estadual Projeto Formoso

A pesquisa foi realizada com jovens que estudavam no turno vespertino. No entanto entendemos ser importante levantar alguns dados sobre o perfil dos jovens do colégio em sua totalidade, inclusive no turno noturno, com o objetivo de identificar elementos que marcavam as semelhanças e as diferenças entre os dois turnos, como idade, trabalho, índice de evasão, entre outros. Para coletar esses dados, em 2017, foi aplicado um questionário aos estudantes dos turnos vespertino e noturno. Dos 183 estudantes matriculados, 117 deles responderam ao questionário.

Apesar de as leituras sobre juventude, particularmente juventude no campo, chamarem atenção para a questão da diversidade econômica, cultural e de gênero que caracteriza a condição juvenil contemporânea, no imaginário e nos discursos sociais sobre eles(as) ainda permanece uma perspectiva homogeneizante e essencialista sobre esse público. A heterogeneidade encontrada naquela escola confrontava esse olhar comumente encontrado sobre eles/elas. A própria imagem do espaço do Projeto Formoso contrastava com a imagem

de campo e das comunidades rurais geralmente apresentada nos veículos de comunicação e nos livros didáticos, em função da quantidade de atividades urbanas lá encontradas.

Essa realidade despertou questionamentos como: quem são esses jovens? O que fazem? De onde são? Reconhecem-se enquanto jovens camponeses? Para esses indivíduos, o que é ser jovem? Quais sentidos atribuem à escola? Para compreender essas questões, se fez necessário um contato mais próximo e estreito com todos eles(as).

Estes(as) jovens compartilham, de algum modo, do fato de terem suas experiências relacionadas direta ou indiretamente à monocultura da banana e residirem com suas famílias em áreas do perímetro irrigado. Alguns na condição de filhos de proprietários de lotes familiares que cultivam banana, outros, por sua vez, são moradores das vilas e trabalham como diaristas em lotes.

Os dados coletados por meio do questionário e das observações preliminares permitiram perceber a diversidade inerente àquele grupo de jovens. Ainda que as abordagens já consagradas tragam contribuições valiosas para compreender quem são os jovens e seus comportamentos, a especificidade e a complexidade inerente a cada coletivo de jovens exige estudos específicos. No caso dos jovens do campo, essa demanda de estudos é maior ainda, como já foi mostrado.

Esta pesquisa busca contribuir com os estudos sobre a juventude do campo na sua especificidade e, ao mesmo tempo, na sua complexidade. Para dar continuidade ao trabalho, esclarecemos que os jovens do campo aqui são concebidos como sujeitos sociais, ou seja, como indivíduos capazes de observar e compreender o seu contexto e empreender modificações se necessário, portanto, portadores de direitos. Ao mesmo tempo, esses jovens são atores sociais cujos papéis a serem encenados são sempre de protagonistas, sobretudo em função das condições em que estão inseridos, cujos suportes são frágeis e os conduzem a agir como “hiperindivíduos”, são obrigados a se sustentarem desde o interior (MARTUCCELLI, 2010) e construindo suas próprias estratégias de sobrevivência.

A partir dessa compreensão, apresentamos elementos que nos ajudam a compreender quem são os jovens estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso. Iniciaremos tratando da questão relacionada ao gênero/sexo. Sobre esse ponto, foi possível perceber um equilíbrio de 50%, pois, 59 dos 117 jovens declararam ser do sexo feminino. Com relação aos turnos, os percentuais de jovens distribuídos por sexo, apesar da pequena diferença, evidenciam que a maioria dos estudantes do sexo masculino faziam a opção pelo estudo noturno. Ou seja, dos 51 estudantes que frequentavam a escola à noite (e responderam ao questionário), 59% (o que corresponde a 30 jovens) declararam ser do sexo masculino. No turno vespertino, dos 66

estudantes que responderam ao questionário, 42,4% (correspondente a 28 jovens) eram do sexo masculino.

A hipótese arrolada, sobre a maior concentração de jovens do sexo masculino no período da noite, está relacionada ao trabalho, pois entre os 40 estudantes que declararam não trabalhar, 36 eram jovens do sexo feminino. No que se refere ao turno, considerando o recorte de gênero, das 36 jovens que disseram não trabalhar, 26 delas estudavam no período da tarde.

Com relação aos estudos, aqueles com mais idade fizeram a opção de estudar no turno noturno. Ou seja, dos 72 estudantes com 17 anos ou mais, 42 estudavam à noite, a diferença entre os quantitativos é aparentemente pequena, mas a análise desses quantitativos, tomando como referência o número de estudantes matriculados em cada turno, evidencia uma significativa concentração de jovens com mais idade estudando à noite. Dos 51 jovens que frequentavam a escola à noite, 82% (42) tinham 17 anos ou mais.

Esses dados denunciam outra situação, a distorção idade-série que afeta as escolas públicas, particularmente dos meios populares e no campo. Embora a legislação educacional não especifique de forma clara sobre a idade mínima para iniciar e concluir o Ensino Médio, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que torna obrigatório o estudo dos 4 aos 17 anos, reconhece como idade ideal dos 15 aos 17 anos para cursar a última etapa da educação básica. Considerando essa proposição, os dados sobre a idade dos jovens do CEPF evidenciam que mais de 53% (62 jovens) estavam com idade acima daquela considerada ideal para a série que estavam cursando. Com relação aos turnos, esse fenômeno se encontrava mais forte, pois, entre os 65 jovens em distorção idade-série, 38 estavam matriculados no turno noturno.

Considerando cada turno especificamente, dos 66 estudantes que frequentavam a escola à tarde e responderam ao questionário, 33% (o que corresponde a 22 jovens) estavam em situação de distorção idade-série. Entre os 51 jovens que frequentavam a escola à noite, o percentual de estudantes nessa situação foi de aproximadamente 74,5%, ou seja, 38 estudantes. Ainda com relação a esse fenômeno, dos 117 estudantes, aproximadamente 41%, ou seja, 48 estudantes estão com dois anos ou mais de defasagem; mais uma vez, a maioria (28 jovens) frequenta as aulas à noite.

Para compreender os motivos pelos quais tantos estudantes vivenciam essa condição de distorção idade-série, observamos os dados sobre reprovação e abandono escolar. É alto o índice de jovens do colégio *locus* desta pesquisa com trajetórias marcadas pela experiência de reprovação e interrupção dos estudos. Dos 117 estudantes, 49 deles já haviam sido reprovados ao menos uma vez, e 21 estudantes foram obrigados a interromper os estudos por um ou mais anos.

Ao explicar as causas das reprovações e do abandono escolar, os jovens apresentaram diversos motivos, dentre entre eles destacamos três: o fato de os pais decidirem pela reprovação ou repetição do ano escolar cursado, o erro da instituição de ensino no ato da matrícula e a dificuldade de conciliar o trabalho e os estudos. Esses motivos são evidenciados nos depoimentos abaixo.

*Eu lá eu estava estudando a 3ª série, quando eu cheguei aqui me pôs pra estudar a quarta série, isso aí me prejudicou. Não entendi e até hoje eu me pergunto. Eu disse: moça, não eu não estou nessa série, não, mas ela disse você está, não sei o quê. Eu falei tá, né! Isso aí me prejudicou. Depois de algum tempo, eles me voltaram para segunda série, não foi nem questão de um ano eles me voltaram para a segunda série, aí eu tive que voltar tudo de novo, segunda, terceira e quarta... **Você já sofreu reprovação?** Eu nunca perdi de ano e ninguém explicou porque fez isso. **Seus pais vieram saber o porquê disso?** Ninguém veio atrás, não, eu falei com eles, eles não falaram nada. (PEDRO. 19 anos. 2º ano. e.m.).*

Eu fui estudar na EJA à noite, no oitavo e nono ano, porque eu estava trabalhando. Quando eu chegava, eu estava muito cansado, eu trabalhava na serralaria. Eu chegava e dormia, aí eu faltava muito, eu faltei os 200 dias praticamente, aí eu perdi... (LUCAS. 18 anos. 2º ano. e.m.)

Eu reprovei uma vez na escola municipal. Na verdade, eu não reprovei, eu passei bem fraco e minha mãe mandou eu repetir de ano. E aqui no colégio estadual eu reprovei dois anos por causa de trabalho. Eu trabalhava em Bom Jesus da Lapa, eu saía daqui (da vila) seis horas da manhã. Chegava em casa seis e meia da tarde, tomava banho, jantava, tinha hora que não dava tempo de vir para a escola, chegava atrasado, aí no finalzinho já eu peguei e desisti. (MARCOS. 2º ano. e.m.).

Comecei a estudar na creche lá na Agrovila. Quando cheguei aqui (Projeto Formoso) comecei a frequentar já a escola mesmo. Minha mãe voltou tudinho, tive que fazer pré 01 e pré 02 (a segunda etapa da educação infantil). Foi uma experiência boa, se eu tinha aprendido alguma coisa lá, repetindo eu aprendi mais coisa ainda. (RAQUEL. 18 anos. 2º ano. e.m.)

Esses relatos colocam em relevo, também, a realidade a que são submetidos os jovens do campo, os quais precisam conciliar trabalho e estudo, sobretudo após a conclusão do Ensino Fundamental e inserção no Ensino Médio. Ao mesmo tempo tal realidade denuncia as dívidas históricas que a sociedade tem com as minorias, nesse caso particular com as populações do campo. Essa ausência de políticas públicas no meio rural, sobretudo na área de educação, ajuda a conservar e até aumentar as desigualdades sociais.

Com relação ao fato de alguns pais decidirem obrigar os filhos a repetirem o ano escolar, os jovens apresentaram como explicação o fato de os progenitores considerarem que os filhos não teriam alcançado os objetivos de aprendizagem estabelecidos por eles e pela escola. Para os pais, os filhos haviam aprendido “pouco”. Conforme Jacomini (2010), as discussões sobre a reprovação escolar não são recentes, no entanto, ainda figura no imaginário tanto de professores, como de pais e estudantes a relação entre reprovação e qualidade do

ensino, ou seja, bom professor seria aquele que reprova muito. Aparece também a relação entre a reprovação e uma segunda oportunidade de aprender aqueles saberes e conteúdos sobre os quais os estudantes não tiveram aprendizagem exitosa durante o ano escolar.

No caso dos estudantes participantes desta pesquisa, alguns de seus pais consideraram, a partir de sua “avaliação”, a pouca condição de os filhos progredirem com êxito para a série seguinte e fizeram a opção de obrigarem os filhos a repetirem o ano escolar. Essa situação nos leva a refletir sobre os motivos que conduziram os pais a escolherem reter os filhos na mesma série. Embora esse comportamento dos pais não fosse o foco desta pesquisa, consideramos importante refletir sobre os possíveis motivos. O primeiro refere-se ao fato de a escola ser considerada, por excelência, um espaço de aprendizagem. Essa compreensão conduz os pais dos meios populares e do campo, os quais possuem menos escolarização, a se considerarem com poucas condições de questionar a escola e seus procedimentos, ainda que esse comportamento gere prejuízo para os filhos. Com essa compreensão e com poucas possibilidades, a retenção do filho na mesma série figura como uma estratégia.

Embora estudos como o de Glória (2003) mostrem a inexistência de evidências de relação entre reprovação e evolução na aprendizagem dos estudantes, os pais desses jovens, diante da impossibilidade de questionar o sistema, ou de acessarem alternativas como reforço escolar para os filhos ou outros recursos que favoreceriam a aprendizagem (como livros, biblioteca etc.), ou mesmo a troca de instituição de ensino, guiados ou não, por uma escolha consciente, percebem como alternativa a reprovação.

Zago (1994) e Leão (2006) ressaltam o valor significativo que a escola e os estudos têm entre as famílias dos meios populares. Para Glória (2003), nesse grupo, embora o trabalho ocupe um lugar central dentro das necessidades mais imediatas, o estudo é essencial para se conseguir uma oportunidade de trabalho. Daí o esforço das famílias para assegurar aos filhos o máximo de estudo possível.

Considerando as limitadas condições financeiras das famílias dos jovens participantes desta pesquisa, o fato de residirem em uma localidade onde era difícil acessar recursos para auxiliar a aprendizagem dos filhos e a falta de condições econômicas para mandá-los para outras instituições de ensino, repetir o ano escolar era a “única” alternativa visualizada pelos pais.

Com relação à reprovação por causa de equívocos da instituição, o depoimento de André é a evidência de mais uma, dentre tantas situações, da precariedade que os estudantes do campo vivenciam. Ele resalta, ainda, a falta de acompanhamento adequado dos serviços prestados pelas unidades de ensino, como também o quanto uma ação, sem a devida atenção e

cuidado, pode trazer prejuízos à vida de um indivíduo. A escola deveria ser um suporte, um espaço que contribuísse com a realização de sonhos e projetos dos indivíduos, mas a fala de André mostra mais um elemento que evidencia o abandono que afeta as escolas do campo.

Outro elemento que compõe o perfil dos estudantes do CEPF refere-se ao estado civil dos jovens. Ao analisar os dados sobre esse elemento, contrariando o senso comum que diz que “pessoas do campo se casam cedo”, entre os estudantes do CEPF, apenas 11% (13) já haviam contraído matrimônio (ou viviam em regime de união estável). Entre os estudantes casados, seis estudavam à tarde, ressaltando que eram todas do sexo feminino; sete deles estudavam à noite, apenas um era jovem do sexo masculino.

Stropasolas diz que “diversos autores enfatizam o casamento como uma das categorias mais importantes para a análise do campesinato” (STROPASOLAS, 2004, p. 253). Isso porque o casamento não é só um valor em si, mas, de certo modo, também está relacionado com a reprodução social, cultural e econômica do campo. Autores como Abramoway (1998) têm estudado a migração a partir do recorte de gênero, mostrando como esse movimento afeta mais os jovens, em particular as moças, com implicações no casamento, levando à masculinização do campo. Como tradicionalmente as jovens não herdavam ou tinham dificuldade de herdar a propriedade da terra, elas se deslocavam para a cidade em busca de oportunidade de trabalho e estudo. Dificilmente retornam para o campo, pois, já com novos valores culturais, preferem casamentos com rapazes do meio urbano, o que tem gerado preocupação para os rapazes que ficam no campo (STROPASOLAS, 2004).

Esse percentual de 11%, encontrado entre os estudantes do CEPF, que corresponde a 13 dos 117 estudantes que responderam ao questionário, mostra que as jovens do campo estão adiando o casamento e dando prioridade aos estudos. Como podemos observar nas falas abaixo de Ester e Raquel:

Não penso em casar ou ter filhos por tão cedo. Por agora eu não quero, eu quero investir no meu futuro. Investir no futuro, é ter meu trabalho, ter minha própria casa e fazer minha faculdade, é isso. Fazer faculdade para eu poder arrumar um emprego melhor ainda, para garantir mais ainda meu futuro para, se um dia eu casar e tiver filho, tiver uma família poder dar um futuro melhor para meus filhos. (ESTER. 19 anos. 3º ano. e.m.)

Você pensa em casar e ter filhos? *Não tenho pensamento de casar, não penso também, isso aí só a vida vai me dar, mas eu não penso nisso. Eu não tenho nem assim... ah... eu quero ter um futuro, mas casar e ter filhos, não. Não penso nisso não. Eu acho que o futuro é só meu e eu quero ele só pra mim, esse negócio aí de dividir não é bom não, eu não sou dessas de dividir futuro com ninguém. Sei lá, eu acho que para você ter um futuro, você tem que... quer dizer, você casar, você tem que ter bastante responsabilidade. Mesmo que eu tenha, entendeu, mas eu acho que minha responsabilidade é só pra mim. Esse lance de casar ter filhos e morar não sei aonde não é comigo não. Eu não tenho total [quer dizer nenhum] pensamento nisso*

[quer dizer não pensa], tipo se for de acontecer vai acontecer, mas eu, tipo, parar e ficar pensando, não. (RAQUEL. 18 anos. 3º ano. e.m.).

Por meio dos depoimentos das estudantes Ester e Raquel, percebe-se que, atualmente, para uma parte dos/das jovens do campo (talvez em função da ampliação das possibilidades de estudar, da liberdade maior no seio das famílias, o que proporciona condições para que elas elaborem outros projetos e vivam a liberdade da juventude), a ideia de casamento deve ser adiada o máximo possível.

No tocante à ocupação, o número de jovens que declararam não trabalhar é relativamente alto. Chama atenção o recorte de gênero, pois o maior quantitativo que declarou não trabalhar concentra-se entre as jovens, em particular, do turno vespertino. Outro ponto que chamou atenção é o significado de trabalho adotado por esses estudantes, o que implicou um elevado quantitativo que declarou não trabalhar. Ao observar as respostas do questionário, percebemos uma distinção na concepção de trabalho partilhada por aqueles indivíduos, uma vez que muitos dos que declararam não trabalhar marcavam que realizavam diversas atividades como trabalhar no lote da família, faziam “bicos” na agricultura e “bicos” fora da agricultura. Nas conversas informais e nas entrevistas as jovens ainda declaravam ajudar nas tarefas domésticas e cuidar dos irmãos menores.

Aos 13 anos eu tinha que cuidar da minha irmã, porque minha mãe só teve quatro meses de licença maternidade. Em empresa privada você volta a trabalhar mais cedo, não é igual a órgão público. Aí minha mãe foi trabalhar e deixou minha irmã comigo, aí eu peguei aquela responsabilidade de cuidar de minha irmã. Eu acordava as oito horas eu ia limpar a casa, fazer comida da minha irmã, até as dez horas quando meu pai chegava e me ajudava a terminar o almoço. (JUDITE.16 anos. 2º ano. e.m.).

Para esses jovens, o conceito de trabalho parece ir além do sentido compreendido como emprego da força humana e energia de um modo determinado para alcançar um objetivo presente (BOTTOMORE, 1988, p. 599). Para muitos daqueles jovens, a concepção de trabalho parece estar relacionada à produção de valor monetário, assim são desconsideradas como trabalho atividades cuja renda é pouca ou nenhuma. Podemos citar como exemplo dessas atividades os afazeres domésticos e o trabalho como ajudante na unidade familiar de produção. Esses dados também nos levam a refletir sobre a invisibilidade dessas atividades, as quais são ignoradas enquanto trabalho, sobretudo porque são atividades desenvolvidas por seres presos em uma relação hierárquica arcaica adultocêntrica e machista, em que as atividades consideradas trabalho são aquelas desenvolvidas com geração de renda ou de subsistência, realizadas fora de casa e, normalmente, pelo homem. Nessa estrutura,

atividades como cuidar do lar, dos filhos, ajudar os pais na lavoura, ou fazer pequenos “bicos” não geram renda capaz de assegurar o sustento da família nem a autonomia do indivíduo, logo não são consideradas trabalhos.

Isso parece também estar relacionado à invisibilidade do trabalho da mulher (particularmente da mulher camponesa), pois, ao conversar com algumas das jovens que declararam não trabalhar, eu percebia a lista dos afazeres domésticos que as jovens desenvolviam em suas casas.

Ao observar o contexto cultural do Projeto Formoso, consideramos que o motivo das jovens não exercerem ocupação fora do lar estava relacionado ao fato de, no Perímetro do Projeto Formoso, as oportunidades de trabalho se concentrarem majoritariamente na agricultura. Considerando as informações obtidas por meio dos depoimentos (e observando os hábitos da localidade relacionado ao trabalho), a divisão sexual do trabalho parece levar em consideração o desgaste físico provocado pela atividade, de modo que atividades consideradas leves ficam para as mulheres, tais como trabalhar em comércio, lojas, como babá, entre outras. As atividades agrícolas são consideradas atividades “pesadas” e, portanto, realizadas por indivíduos do sexo masculino, embora Paulilo (1987) ressalte que os termos “pesado” e “leve” sejam imprecisos, pois carregam a influência do local social de quem o considera. O que é considerado leve para uns pode ser considerado pesado para outros indivíduos. Essa divisão sexual do trabalho no contexto do Projeto Formoso é ilustrada na fala da jovem Maria,

Eu comecei a trabalhar na casa de uma colega da gente, só que assim eu não trabalhava em serviço pesado. Eu só lavava a louça e ajudava ela a limpar a casa. ... Nós mulheres nunca fizemos coisas de roça. Nós mulheres meu pai não colocava para trabalhar na roça... Meus irmãos a partir do momento que eles ficaram mais homens é que eles ajudavam na roça. Ele não colocava, nós mulheres, para trabalhar na roça, só os meninos depois que fizessessem 15 ou 16 anos. (MARIA. 20 anos. 3º ano. e.m.).

Os dados da pesquisa mostraram que, apesar de ter sido relativamente alto o número de jovens que declararam não trabalhar, a maioria afirmou realizar alguma atividade de trabalho. Dos 117 jovens, 76 declararam realizar alguma atividade de trabalho, dos quais quatro trabalhavam de carteira assinada nos lotes empresariais; 20 disseram trabalhar como diarista nos lotes empresariais, 25 disseram que trabalhavam no lote da família. Apenas oito disseram trabalhar por conta própria em seu lote. Carneiro (1998 a, 2011) e Wanderley (2009) ressaltam, com relação às ocupações no campo, a presença cada vez maior de serviços não agrícolas. Na direção do que propõem essas autoras, entre os jovens do CEPF, os dados mostram que 19 realizam atividades por conta própria ou bicos fora da agricultura.

De acordo com os dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE), de 2014, a ocupação no meio rural vem diminuindo. Esse fenômeno é considerado reflexo das transformações que o campo vem sofrendo, como o aumento da concentração fundiária e a mecanização dos processos agrícolas, o que, conseqüentemente, reduz o número de postos de trabalho. No período de 2004 a 2013, a população ocupada do campo foi reduzida de 4,9 milhões para 4,0 milhões. Essa redução de pessoas com algum trabalho veio acompanhada da redução do número de empregadores, consequência do aumento da concentração da propriedade de terra (DIEESE, 2014).

Nesse sentido, os dados coletados sobre a ocupação dos jovens do CEPF retratam a realidade do trabalho no campo brasileiro. Conforme os dados do DIEESE (2014), o maior quantitativo de pessoas ocupadas em 2013 estava na condição de trabalhadores para o próprio sustento, chegando a 4,2 milhões. No que se refere aos trabalhadores com carteira assinada, o total é de 1,6 milhões, ou seja, o menor quantitativo entre as pessoas ocupadas no meio rural (DIEESE, 2014).

Em 2013, entre os 4,0 milhões de ocupados empregados (ou assalariados), a maioria (59,4% ou 2,4 milhões) não possuía carteira assinada e 40,6% (1,6 milhão) possuía carteira assinada. Em outras palavras, a maior parte dos trabalhadores assalariados rurais no Brasil está em situação ilegal (ou informal), ou seja, sem nenhuma das proteções garantidas pelo vínculo formal. Essa taxa de ilegalidade ou informalidade está acima da taxa geral do país, que gira em torno de 50% (DIEESE, 2014, p. 11).

Se, para a população do campo em geral, o trabalho informal é uma realidade, percebemos que ele também faz parte dos trajetos biográficos dos jovens do CEPF, pois, entre os 76 estudantes que declararam possuir alguma ocupação, o menor quantitativo também foi encontrado entre os que disseram trabalhar com carteira assinada, ou seja, aproximadamente 5,2% (quatro estudantes).

Embora os jovens considerem o Perímetro de Irrigação como um local de maiores oportunidades de trabalho – foi esse o motivo de suas famílias terem migrado para aquela localidade –, a maioria das vagas disponíveis está associada ao cultivo da banana ou ao trabalho doméstico, como ressaltou a estudante Suzana. No contexto do Projeto Formoso, esses trabalhos são realizados sem qualquer proteção de direitos trabalhistas. O fato desses estudantes serem obrigados a trabalhar sob as condições anteriormente descritas sinaliza as suas condições financeiras pouco favoráveis.

Apesar da frágil situação financeira das famílias desses estudantes, eles construíam estratégias para contornar essa situação, viverem sua condição juvenil e assegurar sua

inserção social, cultural e tecnológica. Esses jovens do campo possuem um apreço pelas tecnologias digitais semelhante ao encontrado entre jovens e adolescentes urbanos. Alguns, mesmo residindo em áreas sem sinal para celular e sem acesso à internet, praticamente todos os jovens possuíam celular das mais variadas marcas e modelos. Como a escola disponibilizava o sinal de *wifi*, com acesso livre a todos estudantes, era raro ver estudante que não levasse celular para acessar redes sociais, baixar vídeos ou realizar alguma pesquisa solicitada por algum docente, uma vez que poucos tinham internet em casa. Essa realidade tornava ainda mais desafiador o trabalho docente com os jovens, já que o trabalho pedagógico inevitavelmente passava a competir e disputar espaço com o uso dos celulares, apesar do esforço dos professores para conter o uso indevido dos aparelhos durante as aulas.

Hoje finalizou o período dedicado à observação dos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso no contexto da sala de aula. Chamou-me à atenção a semelhança com os jovens urbanos no que se refere aos estilos, comportamentos e gosto musical, como também a relação desses jovens com a tecnologia, de modo particular o celular.

(...) Já no que se refere à tecnologia, chama a atenção o fato de ser exceção o/a jovem que não possui celular. As salas de aula estão repletas de aparelhos dos mais variados modelos, do mais simples ao mais moderno, mesmo com o detalhe de muitos estudantes residirem em localidades que não dispõem de sinal de operadora de telefonia móvel ou de internet. Mesmo estudantes nessa condição possuem aparelho de celular. Conversando com esses jovens eles revelaram que com o aparelho eles podem conectar o sinal da internet da escola ou da casa de um colega e assim acessar as redes sociais ou baixar vídeos para posteriormente assistir em suas casas. Também com o aparelho, poderiam realizar atividades de pesquisa quando os professores demandassem. (Diário de Campo dia 20 de julho de 2018).

Para tentar apreender elementos sobre os comportamentos culturais e a relação com a escola, além dos questionários, foram realizadas observações que permitiram coletar informações importantes sobre os diversos estilos juvenis. Embora o foco da pesquisa tenha sido o turno vespertino, foram realizadas algumas observações durante o noturno para compreender se existiam diferenças nos estilos e nos comportamentos dos jovens. Os dados evidenciaram diferenças culturais e comportamentais entre os estudantes dos dois turnos.

Com relação ao estilo, os jovens que estudavam à noite preferiam roupas mais largas e acessórios que asseguravam um estilo mais próximo de jovens das grandes cidades. As meninas faziam opção por roupas mais curtas e apertadas, cabelos pintados com cores fortes e chamativas. Ambos os sexos preferiam músicas mais agitadas, como o *funk*, o que parece estar relacionado às experiências que esses jovens tiveram nas cidades, já que os estudantes do noturno possuem predominantemente faixa etária superior a dezoito anos. Esses(as) jovens já tinham viajado para outras cidades maiores, acompanhando familiares, ou mesmo sozinhos, à procura de trabalho.

Ao adentrar a escola no turno vespertino, o clima que ali pairava era bem diferente do noturno. Logo me chamou a atenção o silêncio que tomava conta da escola. Durante as visitas nas salas para observação e aplicação do questionário, como durante a realização das rodas de conversa, pude perceber um clima bem mais tranquilo no turno vespertino em comparação ao noturno, talvez em função de concentrarem alunos mais jovens, com menor autonomia. Esses jovens faziam opção por um estilo mais discreto e tradicional. Somente uma jovem possuía uma discreta tatuagem e um aluno usava brinco, o indefectível boné e gostava de roupas largas, mas vale mencionar que esses jovens eram maiores de idade e já tinham passado uma temporada em cidades grandes.

Com relação ao pertencimento, 50% deles declararam ser filhos de agricultores. Por meio de uma simples observação dos estilos, gostos musicais e comportamentos era impossível identificar quais deles vinham de famílias de agricultores ou que desenvolviam atividades diretamente relacionadas à agricultura.

Nesse sentido, é interessante observar que o desenvolvimento tecnológico e o avanço do capitalismo em direção ao meio rural alteraram não só a conformação espacial como também os hábitos culturais dos moradores do campo, trazendo consequências positivas e negativas. Sem desconsiderar a necessidade de refletir sobre as consequências dessa polarização, o interesse aqui é compreender como tais mudanças têm afetado os jovens, modificando suas identidades e elementos de sua identificação.

Apesar de, na ordem do discurso, os elementos que diferenciam espaços urbanos e rurais parecerem bem definidos, na prática, parece que eles são separados por uma “linha tênue” (WANDERLEY, 2001b), dificultando a classificação dos espaços e gerando implicações diretas na construção da identidade dos indivíduos.

Os jovens participantes da pesquisa se dividem entre os que se consideram filhos de agricultores e os que não se consideram. Sendo assim, é pertinente compreender melhor como eles se percebem e se autoidentificam. Ao considerar o ambiente do Projeto Formoso e as comunidades adjacentes em que residem os estudantes, onde aparentemente as atividades predominantes são de natureza agrícola, tal fato evidencia as mudanças pelas quais o campo vem passando. Destaca-se, sobretudo, a presença significativa de atividades não agrícolas no campo.

O hibridismo cultural presente, sobretudo, no espaço do Projeto Formoso, decorrente do modelo de produção adotado nessa localidade, cuja manifestação é materializada na presença de serviços por muito tempo considerados exclusivos do espaço urbano, ajuda a compreender a presença de tantas famílias que não se consideram agricultores. Esse

hibridismo traz implicações diretas na construção da identidade dos jovens e como eles se percebem como camponeses ou não.

Dayrell, (1999), a partir do entendimento de Melucci (1996) sobre identidade, nos ajuda a compreender o processo de identificação e pertencimento dos estudantes do CEPF. Ele mostra que, para o autor italiano, a identidade é uma construção processual, cujo ponto de partida é a constituição biológica em uma relação dialética com a dimensão cultural e sua capacidade plástica de se modelar. Conforme Dayrell (1999), Melucci (1996) destaca como elemento central na construção da identidade a relação entre o indivíduo e o ambiente ou entre o indivíduo e o outro. A constituição da identidade depende da identificação dos outros a respeito de si.

Essa compreensão da dimensão relacional na construção da identidade dos indivíduos é importante para compreender por que os jovens entrevistados deram respostas diferentes para as perguntas: Vocês são camponeses? Vocês consideram campo o local onde residem? As respostas que os jovens elaboraram para essas questões expressam a complexidade da experiência social desses sujeitos, os quais, em sua maioria, viviam do trabalho na lavoura, mas, ao mesmo tempo, estavam inseridos em relações sociais e envolvidos com tecnologias que possibilitam múltiplas experiências com implicações na construção das suas identidades.

Assim, a partir dos traços elencados por Veiga (2004 c), é possível afirmar que todos os 13 jovens entrevistados residem em área rural, mesmo aqueles que moram nas vilas. No entanto, nem todos se reconheciam como camponeses, embora seja maioria os que se autodenominaram como camponeses e reconheciam o espaço onde vivem como “área rural”, inclusive as Vilas do Projeto. Alguns desses estudantes, mesmo morando em lotes de banana, não se consideram camponeses, outros ainda adotavam a perspectiva do hibridismo cultural e consideram as vilas como locais de traços urbanos e rurais de forma a se autodeclararem também “urbanos” e um pouco “camponeses”, se aproximando da nomenclatura “rurbano” de Carneiro (1998b).

A forma como os jovens se percebem e se auto identificam não se constitui como algo fixo e definitivo. Ao contrário, seu processo de construção, afirmação ou negação envolve aprendizados e uma relação de afinidade com o contexto. Nesse sentido, refletir sobre o modo como os jovens estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso se percebem e se auto identificam, requer considerar os diversos elementos que envolvem esse processo de construção da identidade. As falas dos jovens ressaltaram três elementos que parecem implicar, de algum modo, a construção, afirmação ou negação da identidade camponesa dos jovens.

Um desses elementos é o trabalho. As falas dos estudantes sinalizaram a centralidade do trabalho na agricultura, sobretudo junto com as famílias, como agência socializadora. A experiência desses jovens na lida com a lavoura os levou a adjetivar essa atividade como “pesada”, “difícil”, “recebe muito pouco”, ao mesmo tempo em que passaram a sonhar com melhores oportunidades de trabalho, normalmente ligadas à vida urbana.

O segundo elemento é a escola na sua função de agência socializadora. As falas dos estudantes, coletadas por meio do questionário e da entrevista, evidenciaram o distanciamento do trabalho da instituição escolar com os assuntos relacionados às especificidades do modo de vida no campo. A escola mostrou-se apartada da própria discussão sobre Educação do Campo, apesar de a unidade de ensino estar localizada em uma área rural e serem todos moradores do campo.

A discussão sobre Educação do Campo havia sido introduzida nesse Colégio em 2017 de forma bastante frágil, tratada ainda como algo pontual em formato de temas de eventos, em especial no período do São João e nas gincanas escolares. Não foi possível perceber essa discussão em uma perspectiva de abordagem da concepção de educação ou como princípio orientador da prática pedagógica. Por meio da análise do Projeto Político Pedagógico ficou evidente o distanciamento das questões da vida no campo como também da concepção de Educação do Campo, cuja única referência a essa modalidade de educação estava restrita à citação da legislação existente para orientar o trabalho assentado nessa concepção.

Essa ausência de articulação entre o trabalho pedagógico do Colégio Estadual Projeto Formoso e as especificidades da vida no campo, sobretudo no que se refere ao trabalho na agricultura, foi relatada pelos próprios estudantes.

Enquanto camponesa sinto falta de um ensino assim de explicar técnicas agrícolas, eu mesmo nunca tive aí, porque no ensino fundamental tem técnicas agrícola. Eu aprendi coisas que se for pra fazer aqui eu faço como medir e calcular áreas. (ESTER, 19 anos. 3º e.m.).

Têm umas coisas que eu quero me aprofundar que a escola não tem. Eu queria que tivesse nessa escola era o curso técnico ou então pelo menos uma matéria aprofundando na área de agricultura, mas na escola não tem (JUDITE, 16 anos 2º e.m.).

Essas falas eram comuns entre um significativo número de estudantes. Eles não conheciam a discussão política ou epistemológica sobre Educação do Campo, suas demandas eram mais pragmáticas, como a presença de um componente curricular voltado para as questões agrícolas. De qualquer forma, os depoimentos indicam que eles queriam algo que mantivesse ou fortalecesse sua relação com a vida no campo.

Embora esses depoimentos sejam reveladores da grave situação que afeta as escolas do campo, não podemos com isso atribuir exclusivamente a responsabilidade aos docentes. Na verdade, o relato do trabalho docente referenciado em parâmetros urbanos é resultado de ausência de políticas de formação inicial e continuada que contemple as especificidades da educação para os povos do campo e constitui mais uma denúncia da necessidade de investimento em políticas públicas de fortalecimento da educação no e do campo.

Por fim, o terceiro elemento que parece influenciar nesse processo de construção da identidade dos jovens participantes desta pesquisa refere-se ao fato de terem experienciado a vida em grandes cidades. Esse foi o caso de dois jovens que não se reconheciam como camponeses, mesmo vivendo no campo e trabalhando na lavoura. Entre os estudantes entrevistados, eles tinham sido os únicos jovens com experiência de vida em grandes cidades. Eles construíram uma imagem negativa do meio rural e do trabalho na lavoura. Em suas falas emergia a imagem de um espaço urbano como “promessa de felicidade”. Ambos gostavam de músicas do gênero *funk* e planejavam ir morar na cidade (casos de Madalena e Samuel). Já aqueles que experienciaram morar em cidades menores, como Bom Jesus da Lapa, se identificam mais com o campo, como no caso de Ester.

Outro casal de jovens, um residente na Vila do Distrito e outra na Vila do Setor 4, declararam que se veem em uma situação de pertencimento híbrido, ou seja, em alguns aspectos se sentem urbanos e em outros do campo. Esses jovens também ressaltam a dimensão do hibridismo ao tentar classificar as Vilas do Projeto Formoso como campo ou espaço rural. Seus depoimentos nos levam a uma imagem de campo como “espaço de fronteira” (BHABHA, 1998), no sentido do urbano interseccionando com o meio rural.

Os demais jovens se reconheciam como camponeses e consideravam o espaço onde moravam como rural, mesmo aqueles que moravam em Vilas. Mas qual o limite desse pertencimento? Será que se sentiam mesmo como um camponês ou se autodeclaravam assim em função da localização geográfica do espaço onde moravam? Qual a concepção de camponês e de campo que esses jovens possuíam?

Geralmente, não se faz uma reflexão sobre as respostas dadas a perguntas do cotidiano, porque elas parecem simples. É o caso, por exemplo, quando alguém pergunta algo do gênero: “Onde você mora?”. Tendemos a uma resposta sem reflexão sobre as características e a identidade do local onde vivemos.

Hoje em dia, com os avanços do agronegócio, ao mesmo tempo em que os traços do campo são levados para a cidade por aqueles que foram expulsos do meio rural, a identificação desses espaços torna-se cada vez mais complexa (WANDERLEIY, 2001;

CARNEIRO, 1998a). No entanto, Wanderley (2001) adverte que, embora esses espaços pareçam estar imbricados, é necessário considerar as especificidades, sobretudo culturais, de cada um, principalmente na elaboração de políticas públicas.

Os jovens que se autodeclararam camponeses e consideravam rural o espaço onde vivem, justificaram a declaração com base no fato de estarem inseridos em uma área de cultivo agrícola.

Você se considera uma jovem camponesa? Por quê? *Eu me considero camponesa porque eu fui nascida e criada aqui. (refere-se à vila)*

Você considera a Vila cidade ou meio rural? *Considero a Vila uma Zona Rural. Se me perguntar onde eu moro, eu digo que moro na zona rural, porque assim... Aqui pelo fato de que você pode ver todo lugar que você olha dá de ver o que a gente vive é banana. Todo lugar aqui é banana. Aqui ainda não tem muita coisa, um banco. Muita coisa a gente tem que resolver na Lapa. Aqui não tem muitas farmácias, não tem muitas coisas. Tem, mas o que tem é pouco. Não tem assim, uma clínica, esses negócios. Não tem, muita coisa que a gente quer resolver a gente tem que resolver na Lapa, aí eu considero aqui como zona rural. (JUDITE. 2º ano. e.m. casada).*

Percebe-se, pela fala da jovem, que o conceito de rural se assenta em duas características: de um lado, o que esse espaço tem de mais expressivo é a atividade agrícola; de outro, o que esse espaço não tem em relação ao urbano, como bancos, farmácias e clínicas.

Seguindo o raciocínio da jovem, outros jovens também reconhecem o lugar onde vivem como “espaço rural”, considerando o principal tipo de atividade desenvolvida. Para Veiga (2004c), o espaço rural não deve ser delimitado considerando apenas a existência ou não de atividades agrícolas. Para ele, tal elemento não dá conta da complexidade e da diversidade do campo, daí que propõe, como já foi mostrado, a necessidade de considerar outros elementos, como a densidade populacional.

O fato de se autodeclararem camponeses não parece indicar um traço forte de pertencimento e identificação, mas algo relacionado à questão de localização geográfica e de adjetivo pátrio. Não foi possível perceber esses jovens envolvidos com as questões inerentes à vida no campo. Os jovens parecem reconhecê-lo, simplesmente, como local de moradia, não apresentando envolvimento com as questões inerentes ao campo. Nos depoimentos, eles falam das dificuldades do trabalho e até da questão da dificuldade para estudar, em função da distância, mas falam como questões a serem superadas e não transformadas. Eles não fazem nenhuma relação dessas dificuldades com questões mais amplas, como a ausência de políticas públicas ou a melhoria das políticas que já existem e que poderiam indicar alternativas para tornar mais fácil o trabalho na agricultura e a vida no meio rural.

3.2 A condição juvenil dos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso: marcas da individuação na “fabricação” da juventude camponesa

O reconhecimento dos jovens como sujeitos sociais é algo recente, particularmente no Brasil. Esse coletivo apresenta modos próprios de ser, de atuar na sociedade, como também vivenciam os impactos da distribuição desigual de recursos econômicos e socioculturais. Associada a essas características, essa fase da vida é concebida a partir da especificidade de cada contexto, o que conduz para a compreensão da juventude como uma construção social e, como lembra Bourdieu (1983), uma categoria manipulável. Por ser uma categoria cuja compreensão é condicionada pelas especificidades de cada contexto e período histórico, o termo jovem tem sido abordado de formas diferentes. Como estratégia para superar as tensões decorrentes das diversas abordagens que ora privilegiam a dimensão simbólica, ora focam na dimensão socioeconômica, Abramo (2011) propõe abordar as categorias jovem e juventude a partir da sua condição juvenil.

Nessa perspectiva, também nos perguntamos pelos modos de ser jovem dos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso, buscando perceber como eles constroem seus projetos de vida e o lugar atribuído à escola nesses projetos. Ou seja, buscamos compreender como os jovens vivem sua condição juvenil em um contexto atravessado pela intervenção direta do Estado por meio de um projeto agrícola intensivo. Quais as trajetórias desses jovens? Como eles se relacionam com a escola e os estudos?

A condição juvenil nas suas múltiplas dimensões aparece como elemento importante para se compreenderem os modos de ser jovem dos estudantes participantes desta pesquisa. Essa dimensão, associada às singularidades das trajetórias dos jovens, bem como às especificidades do contexto do Projeto Formoso, implica os modos como eles construíam seus projetos de vida. Assim, analisar a infância, a escolarização, a relação com o trabalho e a escola constitui um passo importante no sentido de compreender as singularidades inerentes ao modo de ser desses jovens, como também é fundamental para compreender como eles construíam seus projetos e qual o lugar atribuído à escola em relação a seus planos para o futuro.

Esses estudantes são jovens que pertencem a famílias com frágeis condições financeiras e pouca escolarização. Essas condições obrigaram muitos deles a trabalhar desde a infância. A maioria não teve acesso à Educação Infantil, o que caracteriza um dos aspectos das privações a que foram submetidos desde a infância.

A atenção focada sobre o que os jovens dizem e pensam sobre sua infância, como foi sua relação com o brincar, com o estudo e com o trabalho também nos ajuda a compreender como eles constroem seus projetos de vida e qual o lugar atribuído à escola nessa construção.

Analisar a trajetória desses jovens, iniciando pelo modo como viveram sua infância, requer considerar que o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais produtores e consumidores de cultura, bem como sujeitos de direitos, é relativamente recente. Depois da publicação da nova Constituição Brasileira e do Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças passaram a ser consideradas enquanto sujeitos sociais, que demandam atenção e políticas públicas que contemplem as suas singularidades decorrentes dos contextos econômicos, culturais e geográficos, associados “a filiações e identidades territoriais, étnico-raciais, religiosa, linguística e de gênero” (SILVA; FELIPE e RAMOS, 2012, p. 420).

No contexto deste trabalho, a atenção se volta às infâncias⁴¹ dos campos⁴² brasileiro e considera pertinente a advertência de Peloso (2015), segundo a qual, falar de crianças do campo significa tecer considerações sobre crianças que historicamente tiveram suas infâncias negadas. Segundo a autora,

(...) pela distribuição desproporcional de riquezas, tanto simbólica quanto materiais, essa situação produziu e produz condições sociais desfavoráveis para uma parcela da população. Essas condições sociais dizem respeito ao acesso a bens culturais, à educação formal de qualidade, aos processos de socialização potencializadores de práticas humanizadoras, (...) à saúde, à moradia, ao lazer, ao esporte, dentre outros (PELOSO, 2015, p. 77).

As advertências feitas por Peloso (2015) e Silva, Felipe e Ramos (2012) nos ajudam a reconhecer os diversos modos de ser criança e, conseqüentemente, as várias infâncias, inclusive no meio rural.

Ao nos debruçarmos sobre as narrativas dos jovens do Colégio Estadual Projeto Formoso, sobre suas infâncias, essa diversidade fica evidente. Apenas dois jovens tiveram acesso a creche, pois, na ocasião, moravam com os pais em capitais. Outros tiveram oportunidade de frequentar a pré-escola em unidades de Ensino Fundamental. Alguns

⁴¹ Na última década, a infância deixou de ser tratada como um conceito singular. Decorre daí a exigência de falar de infâncias e não da infância, reconhecendo-se a pluralidade de práticas culturais e de modos de vida que configuram a vida das crianças em diferentes contextos sociais, geográficos e políticos. (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012, p. 419).

⁴² Pensar as categorias infância e campo no plural se deve ao fato de “as infâncias do campo e o próprio campo são vistos (...) nas múltiplas dimensões que compõem e significam suas existências materiais e simbólicas, num contexto caracterizado por intensa dinâmica socioambiental, de classe, econômica política e cultural” (SILVA, SILVA; MARTINS, 2013, p. 16)

iniciaram os estudos já no Ensino Fundamental, pois não havia oferta de Educação Infantil nas comunidades onde residiam ou próxima a elas.

Para os jovens que viviam em locais isolados, as restrições eram maiores. Nas comunidades mais distantes, os espaços de socialização são em números mais limitados, ficando praticamente restritos às tradicionais instituições como escola, família e igreja. Nessas comunidades, a distância geográfica entre as residências limita, inclusive, as oportunidades de brincar coletivamente.

Um traço comum nas comunidades rurais é a baixa densidade populacional. As famílias, geralmente, moram distantes umas das outras, exceto em algumas poucas localidades, onde as famílias são mais numerosas e os descendentes vão contraindo matrimônio e construindo suas casas perto da residência dos pais. Os jovens residentes nessas áreas isoladas têm um processo de socialização resultante de poucas interações, o que decorre da escassez de espaços de convivência e sociabilidade.

Devemos considerar, também, que, mesmo com a diversificação das sociedades contemporâneas, as instituições tradicionais de socialização, como a família, a escola e a igreja, ainda continuam desempenhando um papel fundamental na socialização das novas gerações. (DUBET, 1998). Nesse sentido, o isolamento espacial de algumas crianças e jovens no campo tem impactos significativos em suas trajetórias de vida.

No meio rural, as famílias costumavam ser mais numerosas, tendo quatro filhos ou mais, embora também seja comum casos de casais com um ou dois filhos. Com a chegada do desenvolvimento tecnológico e dos métodos contraceptivos, a natalidade, que, já há algum tempo, vinha diminuindo no meio urbano, também passa a diminuir no meio rural. Geralmente as famílias camponesas moram distantes umas das outras, mas no caso dos jovens estudantes do CEPF, a maioria tinha vizinhos residindo próximos. Sendo assim, podiam organizar jogos e brincadeiras com mais colegas, ampliando e assegurando os elementos importantes da socialização, como a interação e convivência em grupo.

Aqui meus primos moravam ali, foi muito bom, tinha mais gente que morava aqui também, minha tia Fernanda que foi pra Aracajú, tinha muitos amigos assim pra gente brincar. Agora que o povo já vai saindo assim pra estudar, essas coisas, aí saíram. (ESTER. 19 anos. 3º ano do E.M.).

Minha infância era melhor do que aqui que era mais livre, você não tinha muita preocupação como no caso ir dormir, porque aqui é mais perigoso, nove horas da noite todo mundo já entre e fecha as portas, lá você não tinha muita preocupação com nada disso de roubo, não trabalhava muito. Tinha tempo para brincar (...). Nós brincávamos de pega-pega, nós gostávamos também era de caçar passarinho. Minha mãe comprava brinquedos pra mim mais nós preferíamos mais ficar andando que os brinquedos, na verdade eu tinha os carrinhos mais não gostava muito de brincar não, enjoava muito ligeiro. (JOÃO. 16 anos. 2º ano E. M.).

Alguns estudos ressaltam a ausência de espaços de socialização no meio rural, sobretudo aqueles relacionados ao lazer (ZAGO; BORDIGNON, 2012). Nesse caso, eventos religiosos e escolares terminam sendo vistos, também, como possibilidade de lazer (PUNTEL; PAIVA e RAMOS, 2011). Apesar das limitações impostas pelas condições estruturais das comunidades e financeiras das famílias, os relatos dos jovens mostram outros elementos importantes nesse processo, como a liberdade para sair e percorrer uma certa distância para frequentarem a casa de outros moradores e se divertirem com os colegas, brincar em espaços improvisados sem a preocupação da violência presente, sobretudo, nos espaços urbanos.

Muitos jovens do CEPF vivenciaram uma infância de privação decorrente das poucas condições financeiras da família, o que os impediam de ter acesso a brinquedos e, em alguns casos, os conduziam ao trabalho infantil, como veremos mais à frente. Essa situação de privação é evidenciada nas falas abaixo:

Minha infância foi boa apesar de tudo isso, mas gostei da minha infância não tenho nada do que reclamar porque tem gente que tem uma infância meio difícil né apesar de tudo que a gente viveu assim né minha infância foi boa. Era mais só mesmo brincar assim com meus amigos não tinha brinquedo, não tinha condições assim de tá tendo brinquedo a gente inventava alguma coisa pra brincar se divertir. (PEDRO. 19 anos. 2º ano E. M.).

Não tinha brinquedo de loja, brinquedo não porque as coisas eram difíceis né, aí agora assim as vezes tinha das minhas irmãs alguma bonequinha que elas tinham, mas pra dizer assim mesmo que eu tinha assim comprado não tinha não. (SUZANA. 19 anos. 3º ano do E.M. Casada).

Embora essa situação revele o baixo poder aquisitivo das famílias dos jovens pesquisados, essa realidade não impediu que eles criassem estratégias para o lazer na infância. A criatividade na elaboração dos brinquedos de forma artesanal, usando os poucos recursos que tinham à disposição, é um elemento que vale ser ressaltado. Os espaços como praças ou campo de futebol são espaços raros no meio rural. A criatividade e a capacidade de improvisação parece ser uma qualidade que acompanha esses jovens desde a infância. Nos depoimentos, eles relatam como conseguiam improvisar espaços e realizar diversas brincadeiras.

Lá era assim tinha cinco casas na comunidade e as outras regiões eram longe, aí a gente brincava de casinha, de várias brincadeiras de roda, esconde-esconde, pega-pega, essas brincadeiras e lá era bom porque não tinha esses negócios de ... a gente ainda não descobriu a tecnologia quando a gente morava lá, então era bom porque tinha as brincadeiras pra gente (...). A gente brincava sempre dessas brincadeiras, a

gente nunca teve brinquedo não, a gente inventava brinquedos, mas eu nunca ganhei um brinquedo assim. (ANA. 16 anos. 1º ano do E. M. Casada).

A questão financeira é um elemento importante, mas parece não ter sido empecilho para que esses jovens na sua infância tivessem assegurado, a seu modo, o direito ao brincar, em função da capacidade de improvisar e aproveitar os recursos à sua volta para usarem em suas brincadeiras, aqui entendidas como o uso social dos objetos com finalidade lúdica.

A maioria dos jovens participantes desta pesquisa viveram situações de privação desde a infância. Premidos por essa situação, desde muito cedo sentiram-se obrigados a buscar meios para conseguir alguma renda, desenvolvendo atividades laborais. Conforme os depoimentos, muitos começaram a trabalhar aos doze anos de idade, o que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), constitui trabalho infantil.

No meio rural a questão do trabalho infantil não tem sido objeto de consenso nas abordagens, pois, culturalmente, para muitas famílias, o trabalho tem um caráter educativo para a criança e o jovem. No caso do meio rural, o envolvimento das crianças nas atividades agrícolas é o momento em que ocorre o aprendizado dos saberes tradicionais, ou seja, saberes e valores relacionados às práticas culturais de preparo da terra e cultivo da lavoura, que serão importantes para garantir a continuidade da produção familiar.

Respeitando as diversidades culturais de cada grupo, é preciso cautela ao abordar a questão do trabalho infantil, mesmo reconhecendo a dimensão educativa do trabalho (FRIGOTTO, 2009; STROPASOLAS, 2012). Quando as crianças são obrigadas a se submeterem ao trabalho em idade precoce (algumas, desde os cinco anos, já desenvolvem inclusive atividades insalubres), elas estão colocando em risco a saúde e comprometendo o desenvolvimento cognitivo. Além disso, o trabalho infantil impede ou dificulta o acesso a direitos fundamentais, como brincar e estudar, porque as crianças são obrigadas a abandonarem a escola, ou porque não têm tempo para se dedicarem devidamente a essas atividades.

Conforme os dados do IBGE-Pnad Contínua (2017), no Brasil, no ano de 2016, 1,8 milhões de pessoas de com idade entre 5 a 17 anos estavam trabalhando. Esse quantitativo equivale a 4,6% do total nessa faixa etária. No que se refere ao tipo de trabalho, entre a população com idade entre 5 e 13 anos, 47,6% desenvolviam atividades agrícolas.

Entre os jovens estudantes do CEPF, muitos deles experienciaram o trabalho desde a adolescência. Uma jovem declarou ter começado a trabalhar aos onze anos de idade. Entre aqueles estudantes que começaram a trabalhar precocemente, os dados mostraram que jovens do sexo feminino começaram a trabalhar mais cedo, desde os onze anos, uma como

vendedora ambulante e a outra já como doméstica. Sendo as duas de famílias de baixa renda, a primeira era obrigada a trabalhar para adquirir algum dinheiro para ajudar a família, que passava por sérias dificuldades. A segunda jovem, por reconhecer a pouca condição financeira dos pais e desejar adquirir suas coisas independentemente. Aos doze e treze anos respectivamente, ambas já estavam trabalhando como domésticas.

Eu comecei trabalhar eu tinha 13 anos né, comecei a trabalhar em casa de família, mas eu achava bom, porque tipo assim as pessoas eram legais comigo, as pessoas que eu comecei trabalhar era legais, era muito legal assim, não tenho nada o que falar deles não. (SUZANA. 3º ano e.m. Casada.)

*Antes eu ajudava a minha mãe em casa, comecei a trabalhar eu tinha 12 anos. Eu trabalhava em um hotel, fazendo limpeza, meu negócio era lavar louça e limpar o chão e eu aprendi muita coisa. Eu passei (fome) passando para não ter nada a não ser água né, mas para não ter nada, para não ter nada, eu já passei já. **Como vocês saíram dessa situação?** Eu saí dessa situação ajudando meus pais, trabalhando, quando eu comecei a trabalhar fixamente com 12 anos, só que com 11 anos eu ajudava vender coisa, entendeu? Então daí já era um meio já pra comprar alguma coisa, vendia geladinho, vendia coisa que a gente fazia tipo boneca de pano, essas coisas assim de crochê eu fazia pra vender, bordava aí vendia. Eu sei bordar. (ANA. 1º ano e.m. Casada.)*

Os depoimentos evidenciam a experiência do trabalho infantil, ao mesmo tempo denunciam a necessidade de políticas públicas capazes de assegurar os direitos das crianças, nesse caso particular, as crianças do campo, submetidas historicamente a um projeto de negação dos seus direitos. Embora não se possa negar o investimento a partir dos anos de 1990 no combate a esse tipo de exploração da mão de obra infantil, as ações decorrentes desse investimento estão concentradas majoritariamente no meio urbano.

O trabalho precoce entre esses jovens foi uma afirmativa unânime, guardadas as devidas singularidades de cada caso. Arroyo (2015) adverte que o trabalho infantil é resultado da supressão dos direitos dos trabalhadores, o que torna a renda advinda do trabalho das crianças e adolescentes uma contribuição importante para a manutenção da família. No entanto, Astigarraga e Passegi (2013) chama atenção para a complexidade que envolve a questão do trabalho infantil, já que alguns documentos não reconhecem todo tipo de trabalho desenvolvido pela criança e pelo adolescente como trabalho infantil. É o caso, por exemplo, das atividades desenvolvidas junto aos pais, desde que não seja com o propósito de receber para ajudar no sustento da família. Essas autoras também destacam que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera essas atividades como oportunidade de aprendizado, socialização e que, algumas vezes, o adolescente decide querer trabalhar mesmo contrariando os pais.

Considerar como trabalho infantil toda atividade desenvolvida por adolescentes e crianças do meio rural é complexo porque vai de encontro com questões culturais. Para muitos grupos, o trabalho também tem sua dimensão educativa importante no processo formativo dos filhos. Em trabalho de pesquisa recente, Stropasolas (2012) constatou que, em função das complicações sociais do trabalho infantil, houve uma diminuição da presença das crianças nas atividades rurais, o que “traz implicações importantes na prática cultural de transmissão/construção de conhecimentos vinculados à agricultura (...) entre as gerações” (STROPASOLAS, 2012, p.171).

Independente da concepção do que deve ou não ser considerado trabalho infantil, a sociedade contemporânea demanda a necessidade de a família e o Estado se ocuparem da proteção da criança e do adolescente. Por meio dos depoimentos dos jovens do Colégio Estadual Projeto Formoso, foram identificados três casos de trabalho infantil, nos quais os indivíduos começaram a trabalhar desde os doze anos. Hoje são vários os documentos voltados para assegurar os direitos da criança e do adolescente e é consenso entre eles que nenhuma atividade pode prejudicar os estudos. As condições financeiras da família levaram os jovens, desde cedo, a vender sua mão de obra e experienciar, ainda no Ensino Fundamental, as tensões da articulação entre a condição de estudante e de trabalhador. Ainda que as condições da família não possibilitaram aos jovens se dedicarem exclusivamente aos estudos, além do fato de essas famílias também terem pouca escolarização, esses jovens aprenderam a importância e a necessidade de estudar com os pais. Entre os jovens foi unânime a afirmação de que, para os pais, a prioridade sempre foi o estudo dos filhos, o que demonstra o sentido que a escola tem para as famílias.

Sempre estudei. Minha mãe nunca deixou assim a gente fora da escola ela sempre deu esse apoio para a gente estudar, inclusive mesmo os meus 10 irmãos todos eles são formados, só tem eu agora e minha irmã estudando. Esse ano eu termino e ela ainda tem dois anos pra terminar. (MARIA. 20 anos. 3º ano E. M.).

Meus pais nunca me deixaram faltar a escola, eles sempre me incentivaram e a meus irmãos todos, só que alguns não quiseram estudar, dois desistiram, mas só desistiram porque estavam de maior, porque enquanto estava de menor meu pai botava para ir para escola, mesmo com todas as dificuldades, mas tinha que ir para escola. (SUZANA. 19 anos. 3º ano E.M. Casada.).

Com as impressões na trajetória pessoal de infâncias singulares marcadas pelas peculiaridades de cada localidade e das condições financeiras de cada família, os jovens do Colégio Estadual Projeto Formoso deixam evidente, em suas narrativas sobre projetos de vida, o papel desempenhado pela escola e pelo trabalho, ao mesmo tempo que nos ajudam a

perceber a necessidade de uma sensibilidade acadêmica ao refletir sobre os jovens e seus projetos de vida, no sentido de respeitar a heterogeneidade inerente aos diversos modos de ser jovem. Essa realidade sugere a necessidade de pensar a juventude com seus projetos e sonhos a partir das suas singularidades econômicas e culturais.

No caso dos jovens do CEPF, eles vivem a condição de estudantes trabalhadores e as tensões decorrentes dessa condição. A carência de recursos essenciais para a realização de seus projetos, dada pela condição econômica desfavorável da família e agravada pela ausência de políticas públicas de enfrentamento às desigualdades sociais no campo, torna a escola e o trabalho grandes desafios.

Com essa compreensão, situamos o trabalho e a escola/estudos que os jovens do CEPF vivenciam na dimensão das provas (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2010). A relação desses jovens com a escola sob a ótica desse operador analítico ganha legitimidade, pois ao mesmo tempo que a nossa legislação – Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação – coloca a educação como um direito para os indivíduos associado às exigências de formação, cada vez maior, impostas pela sociedade, as condições que os indivíduos dispõem para frequentar essa instituição e desempenhar o papel de estudante são precárias. Também, a forma escolar com suas regras, normas, organização de tempos e espaços, seleções curriculares e sistemas de avaliações, contribuem para que o “ofício de aluno” seja uma prova na trajetória biográfica desses jovens.

No caso dos jovens do CEPF, eles viam a frequência à escola como uma obrigação. Ao mesmo tempo, reconheciam, em seus depoimentos, que estudar se constitui como uma necessidade na sociedade em que estão inseridos. “Sem estudos você não é nada”. No entanto, as dificuldades para estudar começam com a necessidade de conciliar as atividades de trabalho e o estudo, passando pelas dificuldades geradas pelas condições da instituição, como podemos perceber na fala de Pedro e Marcos.

Quando eu comecei mesmo trabalhar aí eu fui e comecei a estudar a noite, aí tipo eu pegava saía da roça 4:30, aí já tinha que ir tomando banho por causa que é longe, do jeito que o carro já ia levando os alunos da tarde (de volta) passava e eu já tinha que ir entendeu? Aí eu tomava banho e nem jantava, eu estava no nono ano. Aí eu muitas das vezes nem jantava, só tomava banho e me arrumava e ia para escola. Chegava nove e meia dez horas da noite em casa, já cansado ia dormir. Muitas das vezes estava com muito sono, nem jantava, mas vezes eu jantava né, tem hora que estava com muita fome tinha que jantar. No outro dia cedo, dava seis horas da manhã, as vezes acordava atrasado para ir para o serviço por causa do sono, acordava cedinho, seis horas já tinha que está em pé de novo. Arrumava, sete horas, sete e meia já estava na roça de novo, aí vinha almoçar meio dia e voltava uma hora de novo, quatro e meia eu saía arrumava e ia pra escola. Voltava dez, nove horas da noite.

Que horas você fazia as atividades da escola? Não tinha tempo de fazer as tarefas da escola (riso triste), as vezes eu arrumava um tempinho quando eu chegava as vezes de noite, eu estava menos cansado aí eu ia e fazia um pouco ou então as vezes meio dia, mas a maioria das vezes não tinha tempo de fazer as tarefas, fazia mais quando chegava na escola, a professora falava cadê tala atividade eu falava professora eu não tive tempo não posso fazer agora? Ela falava pode aí eu ia e fazia. (PEDRO. 19 anos. 2º ano. e.m.).

Com relação às condições da escola eles diziam:

*Essa escola, (refere-se ao Colégio Estadual do Projeto), precisaria inovar algumas coisas. Tipo, é bem fraco o estudo dessa escola, tipo tem alguns professores, que não quer dizer que eles não sabem, não estudou. Mas tipo, eles passam umas coisas para gente em um nível muito abaixo, entendeu? Digo isso, porque eu já estudei em escola do nível muito melhor. (...) **Se você pudesse o que você mudaria nessa escola?** Eu mudaria nessa escola com certeza o ensino, né? Tipo, trazer um nível mais alto de ensino para os alunos, porque o que eu estudei lá, mesmo no primeiro ano, aqui, eu no segundo ano, se eu vi foi uma ou duas vezes no segundo. (PEDRO. 19 anos 2º ano e.m.).*

***Se você pudesse o que você mudaria nessa escola?** Ah eu ia fazer uma escola bacana, diferente dessa daí, né? Porque no calorção com esses ventiladores aí os alunos sofrem. Uma sala com dois ventiladores, mas é a mesma coisa de não ter nenhum. Eu ia mudar totalmente o sistema de água, pois quando está chovendo a água fica barrenta. Olha a água que vem para nós aí (na escola), é água do canal. Poderia ter uma água tratada. Eu colocaria um recurso de água tratada, ia melhorar bastante a escola. Eu faria uma quadra porque tem muitos alunos que gostam de... vamos supor aula de educação física mesmo só tem teoria não tem a prática por conta de não ter uma quadra na escola. Em questão de alguns professores também, colocaria outros professores para trabalhar. **Porque trocar os professores?** Porque têm uns dois professores que não tem lógica de dar aula não, pela ignorância e arrogância que é demais. Também em questão de sala fazia mais salas na escola, porque tem sala dessa aí que tem quase 40 alunos numa sala pequena dessa daí não tem uma lógica não, aumentaria o tamanho das salas, aula de computação, fazer uma sala de informática maior com computadores bons. (MARCOS. 19 anos. 2º ano e.m. Solteiro).*

Os depoimentos de Marcos e Pedro, ao mesmo tempo que denunciam as condições da escola, também registram as características da escola dos sonhos. O importante é que os elementos que os jovens desejavam na escola eram elementos que já deveriam estar presentes. Eles tinham expectativas que se limitavam apenas ao essencial no funcionamento de uma instituição com o propósito formativo como a escola. “Eu mudaria nessa escola com certeza o ensino, né? Tipo, trazer um nível mais alto de ensino para os alunos”, disse Pedro. Marcos acrescenta a preocupação com a higiene e saúde: “Eu ia mudar totalmente o sistema de água, pois quando está chovendo a água fica barrenta. Olha a água que vem para nós aí (na escola), é água do canal. Poderia ter uma água tratada.”

O primeiro desafio era gerado pela própria condição social, comum em uma sociedade que vive sob os grillhões das desigualdades sociais e econômicas, obrigando esses jovens a

dividirem seu tempo entre estudos e trabalho. Ao mesmo tempo que sabiam o valor simbólico da escola e dos estudos, eles percebiam que a escola que eles tinham condições de frequentar estava distante de suas expectativas, como fica evidente quando na fala de André: “É bem fraco o estudo dessa escola”. Ou quando os jovens do CEPF, em seus depoimentos, ressaltavam que desejavam cursar o Ensino Superior, mas sabiam que os conhecimentos adquiridos eram insuficientes para passar no vestibular ou tirar uma nota significativa no ENEM. Ainda que reconhecessem esses problemas, diante da condição social e econômica, eles não tinham possibilidade de escolher outras unidades de ensino com a qualidade que eles consideravam necessárias.

Assim como a escola, o trabalho, para esses jovens, ganha a dimensão de prova. Primeiro porque os jovens eram obrigados a trabalhar desde cedo, como foi o caso da jovem Ana que começou a trabalhar aos onze anos de idade em função da condição de privação econômica em que vivia com a família. Com relação ao trabalho, esses jovens vivenciaram outros desafios de ordem estrutural, como as condições a que eram submetidos, como o desrespeito aos direitos trabalhistas, a incompatibilidade entre o tipo de serviço e a condição física do jovem. Mais uma vez a situação de Ana serve para ilustrar essa questão:

Eu não gostava do serviço do hotel, era explorador e muito pesado. Eu ganhava 25 reais por diária, o adulto ganhava 50 reais e eu trabalhava no mesmo horário que o adulto trabalhava. Eu estudava de manhã e trabalhava de tarde até a noite, eu chegava 12 horas da escola e pegava direto até 08 ou 09 horas da noite e ganhava a metade do que o adulto ganhava. (...) Eu gosto muito de trabalhar, muito mesmo só que eu achava o serviço pesado pra mim e eu ganhar esse valor sendo que eu fazia mesma coisa que todo mundo. Eu não concordava, mas eu tinha que trabalhar pra ajudar meus pais. (ANA. 16 anos. 1º e.m. Casada).

Partindo dessa compreensão, concebendo as provas como desafios estruturais a que os indivíduos estão submetidos e que devem ser reconhecidos por eles, é que situamos o trabalho e a escolarização dos jovens do CEPF como prova, dada a quantidade de desafios de ordem estrutural que esses jovens precisam enfrentar diariamente, decorrentes das desigualdades a que estão submetidos e da “debilidade das estruturas” sociais, como a escola e o próprio Estado, considerando as políticas públicas (MARTUCCELLI, 2010b).

O trabalho é considerado uma prova para esses indivíduos em função das condições de precarização em que ele aparece, com jornadas longas que desrespeitam a condição de jovem estudante e aprendiz, decorrente de uma lógica de produção agrícola pautada no lucro acima da dignidade humana. Submetidos a um trabalho em difíceis condições, estudar passa a ser uma atividade que requer esforço pessoal intenso, dada as dificuldades impostas por uma

escola que está organizada de modo a não reconhecer a condição de trabalho desses jovens, além da própria condição estrutural e pedagógica da escola em si.

Esses jovens, desde cedo, viviam a condição de estudante trabalhador e as oportunidades de trabalho eram, sobretudo, aquelas em que os direitos trabalhistas não eram minimamente respeitados. No meio rural, oportunidades de trabalho com carteira assinada, jornada diária de oito horas e salário integral são raras. No perímetro do Projeto Formoso, apesar de reconhecido pelos próprios jovens como um espaço com maiores oportunidades de trabalho, esses mesmos jovens destacam que as atividades são, em sua maioria, nas lavouras ou como domésticas e babás, atividades em que não vigora a proteção dos direitos do trabalhador.

O advento da modernidade e o fortalecimento do capitalismo promoveram a ressignificação do trabalho, o qual passou a ser uma mercadoria a ser comercializada e geradora de renda. Não vamos aqui discutir as situações, tipos ou condições de trabalho, apenas queremos ressaltar que, desde essa época, o trabalho passou a conquistar uma centralidade na vida dos indivíduos, configurando a chamada ética do trabalho. O advento do neoliberalismo e as transformações que esse modelo econômico impôs à sociedade provocaram alterações na ética do trabalho. Aquela certeza e trajetória linear das carreiras presentes na ética tradicional do trabalho foi substituída por fluidez e instabilidade, gerando uma nova postura em relação ao trabalho como um valor moral.

Essas novas condições do trabalho afetam sobretudo os jovens, os quais são obrigados a se adaptarem a essas novas condições, além ser necessário construir estratégias para sobreviver em uma sociedade onde o número de vagas de emprego é inversamente proporcional à demanda dos trabalhadores em potencial. Como mostram os dados do IPEA-carta de conjuntura (2018), no último trimestre de 2018, o percentual de jovens de 18 a 24 anos sem emprego era de 25,8%.

Ao reconhecer a centralidade do trabalho na vida dos jovens, Bajoit e Franssen (1997, p. 01) constataram “que para numerosos jovens a experiência ou in experiência no mercado de trabalho constitui um momento decisivo de sua redefinição identitária”. Para essas autoras, apesar da crise, o modelo tradicional de trabalho ainda se faz presente nos horizontes vislumbrados pelos jovens, apesar do contexto incerto, com mudanças frequentes e diminuição das vagas de emprego formal.

Para a maioria dos jovens do CEPF, o trabalho assume uma dimensão de necessidade, ou seja, precisam trabalhar quer seja para ajudar no sustento da família, quer seja para adquirir os elementos essenciais da condição juvenil.

*Eu tinha que trabalhar pra ajudar meus pais. **Ajudar como?** Eu tinha que ajudar mesmo na despesa da casa porque 08 filhos para criar não é fácil e meu pai não tinha trabalho né, ele é agricultor, então ele plantava e cultivava pra gente, eu tinha que ajudar não tinha outra forma. Eu não ia ver meus irmãos e minha mãe passar necessidade. Eu morava na zona rural e ia pro hotel de moto com meu irmão e minha irmã que eram mais velhos que eu. (ANA. 16 anos. 1º e.m. Casada).*

Por que você começou a trabalhar tão cedo? Foi necessidade ou por que você queria dinheiro para realizar suas vontades de adolescente e jovem? *Na verdade, porque eu queria meu dinheiro e para não ficar em casa sem fazer nada eu ia para a oficina ajudar ele e tipo ser independente já, entendeu? Comecei ser independente com 14 anos, pagar minhas contas, se eu comprasse alguma coisa sempre eu que pagava, pra não escorar muito em pai. **Era uma exigência de seu pai ou você que escolheu assim?** Porque eu sempre gostava e nem tipo assim tinha vez que ia e ele falava para eu ficar em casa, mas tipo assim eu não me sentia bem em casa se fazer nada, eu pegava e ia ajudar ele. (MARCOS. 19 anos. 2º ano e.m.).*

Para quatro desses jovens, o trabalho constituía uma questão de escolha, ou seja, ainda que os pais pudessem financiar as despesas em todos os aspectos, eles declararam a opção por trabalhar. No caso desses quatro jovens, o trabalho tem o sentido de liberdade e autonomia,

Eu trabalho porque eu acho que ser independente é tudo, entendeu! Você ficar dependendo de uma pessoa, porque tipo eu vejo uma blusa numa loja eu quero comprar, meu pai não vai poder me dá, mas eu vou poder comprar aquela blusa. Eu acho que ser independente é bom. (RAQUEL. 18 anos. 3º ano e.m.).

Para os jovens em geral, independentemente de estarem trabalhando por necessidade ou uma questão de escolha, na ocasião dos depoimentos, o trabalho tinha um sentido de autonomia e independência pessoal. Ou seja, poderem custear suas próprias despesas e, com isso, não precisar se submeter à tutela de ninguém. E por isso diziam: “Eu trabalho porque ser independente é tudo”. Para Corrochano (2002), esse sentido aparece de forma mais expressiva entre as jovens, como a possibilidade de conquistarem a liberdade de ir e vir sem precisar pedir a permissão de ninguém, no caso das jovens do CEPF, não precisarem da permissão dos pais ou responsáveis

Embora o sentido de independência com tom de subversão e conquista da autonomia tivesse maior destaque entre as mulheres, também esteve presente no depoimento de um jovem do sexo masculino:

Comecei a trabalhar porque eu queria um dinheiro para ir fazer minhas coisas. Certo que pai aquele tempo mandava dinheiro direto, mas mesmo assim eu ainda queria pegar mais dinheiro para ... (risos) o meu. (SAMUEL. 19 anos. 2º ano e.m.).

Se, para as jovens, o trabalho representa a possibilidade de construir sua autonomia nas relações conjugais, para os jovens, há um sentido de independência em relação aos pais.

Ao pensar o lugar e o sentido do trabalho, bem como o papel da escola nos projetos de vida dos jovens, considerando as desigualdades que afetam os indivíduos, associadas à situação de subalternidade a que estão submetidas às mulheres, particularmente no campo, como mostra Castro (2009), percebe-se a necessidade de se pensarem esses lugares e sentidos a partir do recorte de gênero.

A chegada da tecnologia no campo, as conquistas femininas no âmbito jurídico e de algumas políticas públicas voltadas para atender as demandas específicas das mulheres do campo têm possibilitado alguma alteração nas relações de gênero e ampliado a independência feminina, embora essa independência figure mais no campo simbólico, pois, na realidade, as mulheres camponesas ainda sofrem com as desigualdades entre os sexos. Semelhante ao apontado por Castro (2009), para parte das jovens pesquisadas, o trabalho significa a possibilidade de se autossustentarem, de não depender dos adultos e, conseqüentemente, poderem gozar de maior liberdade.

Para além da dimensão de gênero e dos sentidos do trabalho para os jovens de ambos os sexos, o trabalho faz parte da trajetória desses jovens desde a adolescência, o que, ainda de acordo com a legislação brasileira, configura trabalho infantil e entra em conflito com a condição de estudante.

Ainda que não entre em choque com o tempo da aula e que, em termos de logística, os jovens consigam conciliar estudo e trabalho, na prática, essa é uma grande dificuldade para esses jovens viverem a condição de estudante trabalhador, realizando atividades que provocam intenso desgaste físico. Mesmo que seja possível dividir o tempo para realizar as duas atividades, é preciso considerar outros impactos negativos, como o cansaço que dificulta a concentração nas aulas e estimula a evasão escolar, associado ao estreitamento do tempo para realizar estudos extraclasse.

Quando eu comecei mesmo trabalhar aí eu fui e comecei a estudar a noite, aí tipo eu pegava saía da roça 4:30, aí já tinha que ir tomando banho por causa que é longe, do jeito que o carro já ia levando os alunos da tarde (de volta) passava e eu já tinha que ir entendeu? Aí eu tomava banho e nem jantava, eu estava no nono ano, aí eu muitas das vezes nem jantava, só tomava banho e me arrumava e ia pra escola. Chegava nove e meia dez horas da noite em casa já cansado, ia dormir, muita das vezes estava com muito sono nem jantava, mas vezes eu jantava né tem hora que estava com muita fome tinha que jantar. No outro dia cedo dava seis horas da manhã as vezes acordava atrasado pra ir para o serviço por causa do sono, acordava cedinho, seis horas já tinha que tá em pé de novo, arrumava sete horas, sete e meia já estava na roça de novo, aí vinha almoçar meio dia e voltava uma hora de novo, quatro e meia eu saía arrumava e ia para escola, voltava dez, nove horas da noite. (PEDRO. 19 anos. 2º ano E.M.).

A situação de Pedro ilustra a condição em que vivem muitos jovens brasileiros, tanto no campo como nos espaços urbanos, onde o trabalho constitui uma necessidade inerente à condição social de muitos indivíduos. Entre os jovens do CEPF, essa realidade é comum. Os que mais reclamam do cansaço são os jovens do sexo masculino, embora as jovens não o deixem de mencionar também. Além da jornada longa, o serviço que os jovens do sexo masculino realizam requer esforço físico sob altas temperaturas.

A necessidade de conseguir alguma renda impõem a esses jovens a necessidade de venderem sua força de trabalho em condições precárias e com jornadas estafantes. O cansaço resultante entra em disputa com a necessidade de estudar, mas, na maior parte dos casos, o cansaço vence, provocando ausências constantes e levando à interrupção dos estudos. Muitos retornam apenas no ano seguinte, mas, muitas vezes, sem alterar as condições de trabalho. Entre os sujeitos desta pesquisa, o fenômeno do abandono em função do desgaste físico só foi registrado entre os jovens do sexo masculino, as jovens disserem ter conseguido conciliar estudo e trabalho, apesar das dificuldades.

O trabalho nas lavouras de banana, em serralharia, como doméstica e babá é, segundo os depoimentos, a principal oportunidade de renda no espaço do Projeto Formoso. São atividades que os jovens consideram “pesadas”. Quando indagados se gostavam do serviço que realizavam, respondiam que reconheciam a importância do trabalho, mas não gostavam do serviço que faziam: “Se pudesse mudar, eu mudaria”.

O cansaço físico, associado às aulas que, segundo eles, eram pouco atrativas e monótonas, contribuía para que os estudantes se envolvessem pouco com as atividades da escola, embora reconhecessem o poder simbólico do estudo nas diversas esferas da vida. Com pouco tempo livre, nesses momentos de “ócio”, optavam por atividades de lazer, que, a depender da localidade onde morava o jovem, também eram escassas.

Outra dimensão da inserção desses jovens no mercado de trabalho são as condições precárias. Os dados mostram que é no meio rural onde se concentra o maior número de trabalhadores, com idade entre 06 e 12 anos, envolvidos em atividades de trabalho, sobretudo na agricultura (PNAD Contínua, 2016). Entre os jovens pesquisados, as experiências de trabalho vivenciadas pelos meninos concentravam-se nas atividades inerentes ao cultivo da banana, exceto o caso de um jovem que trabalhava com o pai em uma oficina de moto. Entre as meninas, a principal inserção é como doméstica, agente de limpeza e como atendente de loja.

O discurso, comum entre os meios de comunicação e entre as pessoas em geral, ora mostra a vida no campo sob o prisma da nostalgia, como lugar tranquilo e bom para se viver,

ora constrói uma ideia de campo como o lugar do trabalho pesado, quase sempre pouco lucrativo, e com poucas oportunidades de serviço. Essas duas abordagens emergiram nas narrativas dos jovens de modo unânime. Ao mesmo tempo em que eles desejam a tranquilidade do campo, querem fugir do trabalho “pesado” e da falta de oportunidades de lazer e escolarização.

Entre os jovens do Colégio Estadual Projeto Formoso, foi unânime o reconhecimento sobre a importância dos estudos, sobretudo como meio para alcançarem melhores posições sociais e oportunidades com melhores condições. A visão desses jovens sobre os estudos conduziu à pergunta sobre sua rotina de estudos, o tipo de literatura que eles liam fora da escola e como era o acesso deles a livros, ou a outro material impresso.

Sobre essas questões, os depoimentos dos estudantes evidenciaram que a maioria possuía uma relação frágil com os estudos, alguns se limitavam à realização das tarefas enviadas pela escola para serem feitas em casa. Outros, aqueles que já estavam pensando no ENEM e nas provas dos vestibulares, dedicavam algum tempo para assistirem a videoaulas ou pesquisarem temas relacionadas à área de interesse no vestibular. Somente duas jovens, Madalena e Ana, cujos projetos de vida já estavam claramente delineados, apresentaram uma rotina intensa de estudos.

Para além do estudo relacionado às demandas acadêmicas, alguns poucos estudantes declararam gostar de ler *bestsellers*, já os que se declararam evangélicos, relataram o hábito de ler frequentemente a Bíblia, inclusive com mais frequência que outras literaturas, como declarou Pedro.

Fora da escola leio muito a Bíblia. Leio alguns livros assim, esqueci o nome do autor, um livro que fala muito de amor essas coisas lá entendeu? Mas leio mais a Bíblia. Esses livros eu consegui com a colega de minha namorada ela gosta muito de ler esses livros. Minha namorada gosta de ler esses livros as vezes eu pego. Em literatura tem uns romances pra ler, eu leio de vez em quando, quando tem tempo, assim só quando eu vou estudar mesmo pra prova. (PEDRO. 19 anos. 2º E.M.).

A fragilidade na relação dos jovens com a cultura do escrito pode ser explicada ao observar o acesso dos jovens ao material escrito, sobretudo livros. Em suas falas, os estudantes ressaltaram a dificuldade em acessar esse material, primeiro em função da limitação financeira, segundo por causa da ausência de livrarias ou espaços de vendas de livros ou revistas. Sobre a rotina de pegar livros na biblioteca da escola, de forma unânime, eles declararam que tinham esse hábito quando frequentavam a escola de Ensino Fundamental, pois na unidade de ensino que frequentavam na ocasião da pesquisa havia

poucos títulos disponíveis, cujas temáticas abordadas não tinham conexão com os seus interesses de leitura.

Na escola de Ensino Fundamental a gente pegava livro pra ler na biblioteca e eu gostei muito. Lá (refere-se ao colégio estadual) tem uns livros, mas sei lá, os livros de lá é muito assim sem nexos. Lá eu nem peguei livro, eu só estava vendo assim qual era, porque eu estava procurando assim de um poeta, eu procuro muito poema entendeu, aí esse lance de poesia, coisa clássica e não achei também. (RAQUEL. 18 anos. 3º ano E.M.).

Gostaria de pegar livros pra ler, mas não sei nem se tem biblioteca aí hoje. Hoje que eu estava lá na sala do laboratório, aí que eu estava reparando assim. Hoje que eu fui ver a quase dois anos que eu estou estudando aí nesse colégio que tinha assim uma prateleirinha com uma fileira de livros. Só uma. Eu quis pegar uns, mas estava fazendo a prova de recuperação aí não voltei depois para pegar não, porque estavam ensaiando lá na sala trem da gincana. (PEDRO. 19 anos. 2º ano E.M.).

São vários os elementos que contribuem para despertar o desejo de conhecer os prazeres da leitura, mas o contato dos indivíduos com o material para ler é fundamental. Os depoimentos dos estudantes revelaram que a leitura não está entre seus hábitos rotineiros, salvo a exceção de duas estudantes, e também nos dão pistas dos motivos, dentre eles, o pouco contato com material impresso. Suas casas não possuem livros, não existe biblioteca pública próximo ao Perímetro do Projeto Formoso e a biblioteca da escola possui acervo precário.

No entanto, essa questão merece aprofundamento, pois hoje, com a ampliação do acesso à internet, o indivíduo pode adquirir gratuitamente uma diversidade de material de leitura. Como os dados evidenciaram, apesar das dificuldades, entre os estudantes entrevistados somente uma jovem e um jovem não possuíam celular. Entretanto, poucos disseram usar o celular para acessar ou baixar um livro, exceto quando havia solicitação por parte dos professores

*Não tenho rotina de estudos. Assim quando tem alguma atividade eu faço a noite umas oito e meia eu faço as atividades, mas não é todo dia que tem não, no caso do dia que não tem eu nem pego no livro. **Você tem livros em casa além dos da escola? Você ler livros que não são da escola?** Tenho, não tenho o hábito de ler, leio de vez em quando, tem hora que não tem nada pra fazer aí pego o livro aí vou ler um pouco aí você internet aí você lê uma semana aí depois que caba enjoa. (JOÃO. 16 anos. 2º ano E.M.).*

Essa fala sugere a necessidade de incentivar e proporcionar um número maior de atividades que promovam o maior contato dos estudantes com a prática de leitura.

Assim como a educação e a saúde, o lazer é um direito constitucionalmente assegurado a todos os cidadãos, conforme expresso no artigo 6º da atual Constituição Federal.

Mas assim como os demais direitos constitucionais, o acesso ao lazer se dá sob implicações da distribuição desigual dos bens em nossa sociedade, embora trabalhos, como o de Brenner; Dayrell e Carrano (2011) ressaltem a importância do lazer como momento de sociabilidade cujo processo tem implicação direta na constituição da identidade dos jovens.

Essas desigualdades são ainda maiores se tomarmos como referência os espaços rurais e urbanos. Em países carentes de políticas públicas como o Brasil, o campo é sempre mais afetado pelas desigualdades na criação de meios para assegurar aos indivíduos o acesso aos direitos constitucionais.

As falas dos estudantes também revelaram a carência de espaços de lazer e sociabilidade, tanto nos locais onde esses jovens residiam quanto no Projeto Formoso, onde estavam morando naquela ocasião. Para aqueles estudantes, o lazer limitava-se a ir à Igreja (prática comum para a maioria deles), ir a barzinhos ou pizzarias com os amigos, a passeios em rios ou casas de amigos. Com poucas opções, a maior parte do tempo livre desses jovens era dedicada a assistir aos programas de televisão, como também ao uso do celular acessando jogos, redes sociais e vídeos diversos, como mostram os depoimentos:

No tempo livre, a noite quando tem alguma atividade de escola eu vou fazer a atividade. Aí quando não tem, eu vou assistir televisão ou mexer no celular, na internet. (SUZANA. 19 anos. 3º ano E.M. Casada.).

Não tem muita coisa para fazer aqui, para se divertir. No meu tempo livre, como hoje estou sem moto, então saio no domingo só pra assistir mesmo. As vezes saio um domingo assim pra assistir, ou então vou pro rio ou então fico em casa assistindo youtube ou jogando no celular. Nas férias eu viajo, todo final de ano vou pra Brasília. (SAMUEL. 19 anos. 2º ano E.M.).

Diante da ausência de espaços como bibliotecas públicas, parques, espaços de festas, a Igreja e a escola passaram a se constituírem como importantes espaços de sociabilidade. Para uma jovem evangélica, a Igreja era o único local onde ela visitava no seu tempo livre.

Quando eu chego da escola, eu sou evangélica, daí eu vou pra igreja e volto pra casa. É assim sempre. (MARIA. 20 anos. 3º ano. E.M.).

Mesmo a indo a festas ou outros espaços de encontro de pares, de fraternidade, a maioria dos estudantes, independente da religião, embora com maior frequência entre os evangélicos, declararam a utilização de seu tempo livre para irem à Igreja, principalmente entre as jovens.

No meu tempo livre, converso com as amigas pelo celular, tem terça que eu vou na Igreja, tem final de semana que vou na Igreja. (RAQUEL. 18 anos. 2º ano E.M.).

Aqui a Igreja Católica ali mesmo sempre tem muito evento, leva muitos jovens pra Lapa pra coisa assim. Eu sou Católica, tem o grupo de jovens, sempre tem muita

coisa pra incentivar os jovens aqui a não ir pra coisa errada sabe. Eu só participo das missas, tem missa toda quarta e todo sábado aí eu vou. Na igreja eu continuo indo toda semana, só vou acompanhar mesmo a missa. (JUDITE. 16 anos. 2º ano E.M. Casada).

Além de jogar bola, é mais assim jogar bola. Não bebo não vou em festa, sou Evangélico. Vou pra Igreja terça, sexta e domingo. Na igreja sempre eu leio um versículo quando me dá oportunidade, não atribuição fixa na Igreja (quis dizer específica) Sou da Igreja Cruzada Pentecostal. Às vezes eu venho a noite no final de semana pra Vila, venho vou na pizzaria com os colegas, ando um pouco. Antigamente era bem frequente, todo sábado todo domingo eu vinha, só que aí dei mais uma parada assim, porque é cansativo e as vezes a pessoa enjoa de uma coisa, todo dia todo dia... (PEDRO. 19 anos. 2º ano E.M.).

Ao mesmo tempo em que essas falas revelam a condição que estudantes do CEPF vivem sua juventude, também denunciam a carência de políticas públicas voltadas para assegurar os direitos dos sujeitos do campo. Enquanto o Estado não chega com ações efetivas que constituem suportes para esses sujeitos, eles vão atraindo para si a responsabilidade pelo seu processo de individuação, sendo obrigados a se fazerem fortes e “espertos” para aproveitar as poucas oportunidades para a conquista de melhores condições de vida.

CAPÍTULO 4

4 A DINÂMICA DA JUVENTUDE DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA

Todos nós, em algum momento de nossa vida já nos deparamos com a pergunta: “O que eu vou ser?”. Ou, em uma dimensão subjetiva e cultural: “O que eu quero ser?”. Ou, ainda, em uma perspectiva econômica e social: “O que posso ser?”.

Essas questões nos impelem a pensar no futuro a partir da articulação com as condições que se dispõem no presente e das experiências adquiridas no passado. Assim, a resposta para essas questões está intimamente ligada aos “valores individuais e do coletivo a que pertence” (MACHADO, 2006), pois articula as esferas do desejo e das possibilidades (estratégias, recursos, oportunidades etc.) para a sua realização.

Pensar a respeito dessas questões significa escolher e decidir no presente o que será no futuro, nas várias esferas da vida. Essa antecipação planejada é o que chamamos de projetos e, como ele envolve as várias dimensões da vida do indivíduo, falamos em projetos de vida. Klein e Torres (2015, p. 252) parafraseando Damon, Menon e Bronk (2003), definem projetos de vida como um quadro estável que revela a intenção do indivíduo de realizar algo, cujo significado transcende os limites do *self* e se relaciona, também, ao mundo. Esse processo envolve uma razão motivadora que orienta a escolha das metas almejadas, como também dos meios essenciais para alcançá-las. A identificação dos projetos de vida envolve a vivência de experiências significativas e diversificadas e, segundo Klein e Torres (2015), a escola, de modo particular, é um espaço propício para esse processo.

Assim, projeto de vida seria a ação do indivíduo de escolher um entre os futuros possíveis, transformando os desejos e fantasias que lhes dão substância em objetivos possíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida” (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011, p. 1071). No que se refere às escolhas, Ortega e Gasset (1987) nos advertem sobre a quantidade de possibilidades disponíveis aos indivíduos. No entanto, a realidade das condições de cada família e dos seus respectivos contextos impõe aos indivíduos um acesso desigual a essas inúmeras possibilidades, o que nos leva a questionar a suposta “estabilidade” referida acima por Klein e Torres (2015).

Além da desigualdade no acesso às possibilidades disponíveis aos indivíduos, escolher é uma atitude que envolve riscos e medos, sobretudo em uma sociedade permeada de

incertezas, de fluidez, onde todas as relações, sejam elas pessoais ou trabalhistas, são envolvidas pela insegurança e dúvida quanto ao futuro. Esse contexto influencia a escolha dos jovens, impactando na construção dos seus projetos de vida e colocando receios em relação ao futuro.

Nesse sentido, Leccardi (2005) lembra que já foram elaboradas diversas maneiras de controlar o tempo, inclusive seccionando-o em partes (passado, presente e futuro) com o objetivo de obter maior domínio sobre ele. No entanto, essa mesma autora adverte que as incertezas e ausência de linearidade na sequência dos eventos temporais têm promovido uma fixação dos indivíduos no presente, levando-os a viver o que ela chamou de “presente estendido”. Essas observações, associadas à dinâmica peculiar das juventudes, nos levam a interrogar como os jovens constroem seus projetos de vida, uma vez que essa fase da vida em si já é um momento permeado de dúvidas e incertezas.

Velho (2003) ressalta que projetar é uma ação intransferível, ou deveria ser, como adverte Machado (2006). Essa ação é atravessada pelas dimensões biográficas e identitárias, como também pelo campo de possibilidades, as quais acompanham a dinâmica dos respectivos contextos. Logo, os projetos de vida não são algo fixo, ao contrário, apresentam uma capacidade elástica e plástica para se adaptar às transformações inerentes à dinâmica de cada contexto.

Esse entendimento sobre projetos de vida e seus movimentos, associado à compreensão da diversidade de campos e de juventudes, coloca em evidência a importância de investigações/trabalhos do tipo estudo de caso, que se debruçam sobre grupos específicos para identificar e compreender como eles constroem seus projetos de vida, quais recursos mobilizam e em quais condições eles são elaborados.

É com esse entendimento que apresentamos os projetos de vida dos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso (CEPF), como também o lugar que esses jovens atribuem à escola em seus projetos. Projetar envolve várias dimensões, dentre elas o campo de possibilidades acessíveis a cada indivíduo, que estava circunscrito pelas condições oferecidas pelo contexto local e pela escola, conforme vimos.

No tópico que segue serão apresentados os projetos de vida dos estudantes do CEPF, descrevendo a dinâmica que envolve a construção desses projetos, como também o investimento pessoal mobilizado na perspectiva de sua concretização.

4.1 “Eu quero é trabalhar, o que vier assim eu toparia. Eu preciso trabalhar para construir meu futuro”: o que dizem os jovens do Colégio Estadual Projeto Formoso sobre seus projetos de vida

É consenso entre os pesquisadores que a juventude é uma fase complexa e difícil de ser delimitada, como também empobrece a discussão limitar sua abordagem a uma fase da vida. Carneiro (2011) lembra que essa complexidade é ainda maior quando se refere à juventude do campo, sobretudo quando se condiciona a sua passagem à vida adulta, à inserção no trabalho e à constituição de família. A autora destaca que, no meio rural, é comum alguns jovens trabalharem antes mesmo dos 15 anos de idade, sendo que, em alguns casos, já possuem mulher e filhos. Desse modo, se nos fixarmos nesses marcadores, praticamente não poderíamos falar de uma experiência juvenil, mas de uma “juventude encurtada”, tendo em vista que o espaço temporal entre o seu início e fim seriam muito breves.

Associada à complexidade inerente à juventude, a autora ressalta a imprecisão do termo *campo*, sobretudo a partir das transformações que esse espaço tem sofrido com a chegada da modernização, tanto da agricultura como dos meios de transporte e comunicação. Esses acontecimentos têm promovido alterações na conformação espacial do campo, como também nas relações sociais e nos modos de vida de seus sujeitos, implicando alterações na linearidade de suas trajetórias. Para superar as tensões resultantes dessas imprecisões e complexidades a que nos remetem os termos juventude e campo, uma alternativa é organizar as reflexões a partir de como os próprios indivíduos se percebem e se auto identificam.

Com relação aos sujeitos desta pesquisa, entre os treze estudantes entrevistados, somente uma estudante de 16 anos declarou não se reconhecer como jovem. Já com relação à identificação de serem ou não camponeses, dois declararam negativamente e dois declararam se perceberem com uma identidade híbrida, ou seja, como pertencentes aos dois mundos, rural e urbano.

É importante destacar que, para além da imprecisão inerente ao termo juventude, essa é uma fase da vida onde questões vitais (“Quem sou eu?”, “O que vou fazer na e da vida?”, “O que devo ou não fazer?”, “Como vou fazer?”) se fazem presentes em maior constância. Essas questões remetem ao projeto de vida dos jovens, demandando escolhas e tomadas de decisões diante das múltiplas possibilidades que a vida apresenta. Normalmente essas questões começam a se intensificar a partir de um momento da vida que coincide com a inserção na última etapa da educação básica.

Sendo assim, espera-se que a escola de Ensino Médio prepare o jovem para se inserir no mundo adulto com suas respectivas exigências, dialogando com suas questões em relação ao presente e ao futuro. Ao considerar, ainda, como nos adverte Leão; Dayrell e Reis (2011), que, normalmente, professores e pesquisadores têm focado a atenção na dimensão de aluno e esquecido do sujeito existente no estudante, esta pesquisa traz elementos que ajudam a reflexão sobre a tríade: juventude, Ensino Médio e projetos e vida, a partir da voz e da experiência dos sujeitos.

Os projetos de vida envolvem uma dimensão subjetiva alimentada pelos campos de possibilidades disponíveis e pelas experiências vivenciadas. Assim, ao analisar os projetos de vida dos estudantes do CEPF e compreender a dinâmica envolvida no processo de elaboração desses projetos, é importante conhecer quem são esses estudantes, como também suas trajetórias e o local onde eles estão inseridos. Esses pontos, apresentados no capítulo anterior, sinalizam elementos que nos ajudam a compreender o porquê de os estudantes escolherem tais projetos e não outros, porque mobilizam ou não determinados recursos, porque fazem ou não um determinado tipo de investimento pessoal.

De maneira geral, os projetos de vida dos estudantes do CEPF expressam a heterogeneidade do grupo. Alguns estudantes manifestaram o desejo de serem fazendeiros, outros de possuírem a casa própria, outros, ainda, de conquistar sua autonomia. Para realizarem esses sonhos, elegeram como estratégia os estudos, o que, para eles é essencial para conseguirem um trabalho que possibilite as condições capazes de viabilizarem seus desejos.

Somente uma jovem, ao falar sobre seus projetos de vida, expressou o desejo de contrair matrimônio e constituir família como meta principal assim que concluísse o Ensino Médio. Somente após o casamento ela iria voltar a focar nos estudos para realizar um curso superior ou técnico. Para os demais estudantes solteiros, o casamento também constituía parte dos projetos vitais, no entanto, situada como última meta, como mostra a fala de Ester:

Não penso em casar ou ter filhos por tão cedo. Por agora eu não quero, eu quero investir no meu futuro. Investir no futuro é ter meu trabalho, ter minha própria casa e fazer minha faculdade é isso. Fazer faculdade pra eu poder arrumar um emprego melhor ainda pra garantir mais ainda meu futuro pra frente e o futuro e um dia casar e ter filho ter uma família ter um futuro melhor pra meus filhos. (ESTER. 19 anos. 3º ano E.M.).

Diferente da posição que os estudantes atribuíram ao casamento nos projetos de vida, eles expressaram de forma unânime o desejo de uma escolarização prolongada, inclusive com a realização de cursos superiores. Em uma perspectiva mais imediata, os estudantes, ao serem

perguntados sobre seus projetos de vida, responderam como primeiro desejo concluir a educação básica, como mostra a fala das jovens abaixo:

Hoje assim eu, eu penso assim, hoje eu penso terminar os estudos (ensino médio), fazer um curso poder fazer uma faculdade, né e arrumar tipo um serviço bom que eu possa construir minhas coisas eu mesma, sem depender de ninguém. Que eu possa trabalhar, guardar um dinheiro para eu construir minha casa, dá uma coisa boa pra mim mesma, um futuro pra mim, não ficar dependendo de ninguém, e assim ir crescendo na vida. (SUZANA. 19 anos. 3º ano E.M. Casada).

Meu sonho é chegar a formar, fazer uma faculdade, estudar né? Formar e arrumar um emprego bacana. (MARCOS. 19 anos. 2º ano E.M.).

Eu planejo terminar os meus estudos com fé em Deus e ter uma profissão que eu adoro, que eu quero ser de qualquer jeito. Duas profissões né, a primeira é ser jogadora de futebol só que eu sei que eu nunca vou conseguir sabe e a segunda que eu amo, amo de paixão é ser médica. (Ana. 16 anos. 1º ano E.M. Casada).

A preocupação com a escolarização parece ser provocada pelas demandas de formação cada vez maiores da sociedade contemporânea, sobretudo como condição para conquistar um emprego com salários e condições mais favoráveis, se comparados com os “biscates” que eles realizavam. Para Carneiro (2011), o expressivo interesse da juventude rural pela educação está relacionado ao fato de os jovens percebê-la como oportunidade de acesso a atividades com melhores remuneração e menos penosa, sobretudo menos penosa que as atividades agrícolas. A autora ressalta, ainda, que o significativo interesse da juventude rural pela educação também está relacionado ao fato de percebê-la como oportunidade de acessar um leque maior de atividades e serviços, sobretudo no meio urbano.

Outra dimensão que pode ajudar a compreender o porquê do foco de um projeto de maior escolarização entre os jovens do CEPF é a possibilidade de ampliarem de alguma forma a “moratória” juvenil. Embora esse seja um conceito discutível no caso das trajetórias desses jovens, não podemos desconsiderar que alguns deles projetavam adiar a saída da casa dos pais, evitando construir famílias e assim realizar os estudos que conseguissem acessar, como declarou Madalena:

*Pra mim, ser jovem é aproveitar as coisas enquanto dá tempo, (ênfase) coisas verdadeiras. (...) Aproveitar o tempo de conhecimento que você tem, a sua mente boa ainda, até porque já fizeram um estudo que a gente só tem uma mente assim melhor até os 30 anos e tá ficando cada vez mais difícil. Então, aproveitar enquanto você tiver tempo, porque depois você não vai ter assim. Você vai ter que trabalhar, se você não montar agora enquanto é jovem, não aprender (...) a montar o seu futuro primeiro, porque tem como você se divertir agora, sair com os amigos, aproveitar, mas aproveitar de jeito bom com organização. Aproveitar primeiro, organizar a vida agora pra depois você poder ter o seu futuro e ter também o seu momento livre porque se você só aproveita agora (ênfase) e esquece da outra, depois lá na frente você só vai sofrer ... **O que é organizar a vida?** Organizar a vida é ... eu acho que, primeiramente, é ficar ligada ao estudo, a organização dos*

estudos, porque sem estudo você não é nada na frente. Primeiro você estuda, cumpre com sua obrigação agora, organiza seu futuro através estudo, aí depois você vê a curtição. (MADALENA. 16 anos. 3º ano E.M.).

O processo de elaboração dos projetos de vida envolve a liberdade e autonomia do indivíduo quanto ao processo de escolha dentre as múltiplas possibilidades disponíveis. Entretanto, essa liberdade é limitada por dois condicionantes: as opções de caminhos catalogados no seu contexto, identificado pelos diversos meios de socialização, e os conhecimentos sobre as condições objetivas, ou, nas palavras de Velho (2003), o campo de possibilidades.

Essa observação ajuda a problematizar e buscar compreender por que os estudantes, em sua maioria, manifestaram o desejo de realizar cursos sem vínculo com as práticas agrícolas e pecuárias. Ao contrário, almejavam formações em áreas tradicionalmente articuladas a uma boa posição do *status* social, cuja possibilidade para cursá-las exige a necessidade de migração para cidades mais desenvolvidas.

Os motivos que conduziram os jovens a escolherem cursos que impõem a necessidade de migrar são de naturezas diversas. Para alguns estudantes, a razão para essa escolha parece estar relacionada ao desconhecimento sobre os cursos superiores, sobretudo em instituições públicas do município de Bom Jesus da Lapa, como Engenharia Agrônômica, Pedagogia, Administração, Contabilidade, Engenharia Civil e Engenharia Mecânica. É o caso de dois estudantes, os quais tinham como meta realizar Engenharia Agrônômica e Engenharia Mecânica, respectivamente, e elegeram como local para dar prosseguimento aos estudos a cidade de Brasília.

Quero fazer a faculdade de Engenharia Agrônômica ou então Engenharia Civil. Esse é um sonho desde pequena, desde pequena eu tenho vontade de fazer esses dois cursos aí. (...) Pretendo fazer faculdade em Brasília. (ESTER. 19 anos. 3º ano E.M.).

Meu sonho é chegar a formar, fazer uma faculdade, estudar né formar, arrumar um emprego bacana (...). Pretendo estudar em Brasília. (MARCOS. 19 anos. 3º ano E.M.).

É verdade que a escolha do local onde os estudantes planejavam cursar o ensino superior não estava delimitado apenas pela questão geográfica, envolvendo outros elementos de logística. No entanto, esses dois jovens não mencionaram a logística como critério nesse processo de decisão. Ambos possuíam familiares que moravam tanto em Bom Jesus da Lapa, como em Brasília, os quais poderiam constituir redes de suporte a seus planos.

Para outros estudantes, a escolha do local onde pretendiam dar continuidade aos estudos após concluírem o ensino médio, estava atrelada à possibilidade de arranjar trabalho para poderem se sustentar, uma vez que as condições financeiras da família eram insuficientes para custear as despesas, durante o curso.

Hoje conversei com estudantes das três turmas (1º, 2º, 3º) do ensino médio vespertino. A oportunidade de conversar com um grupo diverso aconteceu porque está no período de finalização da unidade letiva, assim os professores estão envolvidos com o preenchimento das cadernetas. Desse modo os estudantes estão com tempo livre e aceitaram conversar comigo. Perguntei quais seus projetos de vida? Seus sonhos? Pedi para que falassem sobre as dificuldades para realizar esses projetos, como também quais as estratégias que eles estavam elaborando para superar os obstáculos.

(...) Entre os presentes nessa roda de conversa informal, todos declararam como meta principal, concluir o Ensino Médio e conseguir um trabalho. Somente uma jovem de 17 anos declarou o desejo de contrair matrimônio assim que concluísse a educação básica e somente após o casamento, se desse certo, cursaria Odontologia. Os demais expressaram o desejo de realizar um curso superior nas áreas de Direito, Enfermagem (o mais citado), Medicina e Educação Física. Sobre o local onde pretendiam realizar o curso, maioria citou como possibilidades as cidades de São Paulo, Goiânia e Brasília. Alguns deles justificaram a escolha por considerarem locais com maiores possibilidades de conseguir oportunidade de trabalhar para se sustentarem. Somente as meninas citaram em que acreditavam poder trabalhar e destacaram serviços como babá e atendente de lojas. Uma jovem casada mencionou também a possibilidade de trabalhar como doméstica. (Anotações do diário de campo, 15 de junho de 2018).

Um terceiro grupo condicionou sua escolha à rede de apoio da qual poderia dispor, como foi o caso de Madalena, que pretendia fazer faculdade em São Paulo, pois sua irmã já estava morando lá e elas poderiam morar juntas. Somente um, dos treze estudantes citou o município de Bom Jesus da Lapa como local para fazer a graduação.

A construção de projetos de escolarização prolongada se manifestou na expectativa em torno de conquistar uma profissão. Entre os estudantes do CEPF, foi identificada uma diversidade no tocante às profissões que eles almejavam, como Medicina, Engenharias, Direito, Veterinária e Agronomia. Ao observar os cursos elencados, chama atenção a sua relação com as dimensões biográficas e da identidade. Isso porque esses jovens viviam no campo e a maioria deles eram oriundos de famílias que trabalhavam diretamente na agricultura, associado ao fato de apenas dois desses jovens não possuírem experiência com o trabalho agrícola. Embora isso não possa ser visto como uma falta de identificação com a vida no campo, as profissões que os jovens desejavam seguir evidenciaram o distanciamento do vínculo com o trabalho agrícola. Como já mencionado, os jovens escolheram profissões que possibilitavam o acesso a atividades consideradas essencialmente urbanas. Apenas três jovens manifestaram o desejo de realizar cursos superiores que possibilitassem a realização de

trabalhos de natureza agropecuária. Um deles manifestou o desejo de cursar Medicina Veterinária, outros dois desejavam cursar Engenharia Agrônômica.

Para Alves e Dayrell (2015), os projetos de vida são construídos a partir de suas biografias, o que não significa impossibilidade de deslocamento das tradições profissionais familiares e abertura a novas experiências. Esses autores acreditam na dinâmica resultante da identidade construída, cujo processo de construção envolve aprendizagem “que implica no amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, bem como as condições objetivas e subjetivas, e que articula a unidade e continuidade da vida individual (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 378).

Concordando com os autores que a dimensão da identidade que substancia os projetos de vida não significam, necessariamente, uma continuidade em relação aos pais, também acreditamos que essas escolhas são influenciadas pelas intensas transformações que o campo tem sofrido com a chegada da tecnologia, dos meios de comunicação e do avanço do capitalismo em direção ao meio rural. Essa realidade é reelaborada no âmbito dos projetos, tanto individuais quanto familiares, e suscita a construção de projetos de vida voltados para a “melhoria de vida” decorrente de novas necessidades. Essa dinâmica rompe com padrões de reprodução social das famílias e novos valores são incorporados pelos jovens do campo, modificando o modo de vida das gerações anteriores. Assim os jovens passam a incorporar em seus projetos individuais aspirações quanto ao trabalho e ao estilo de vida inerentes ao meio urbano (CARNEIRO, 1998, 2011).

No caso do Projeto Formoso, essas transformações produziram um espaço híbrido, uma espécie de “zona de fronteira” (BHABHA, 1998). Assim, alguns estudantes o consideram como espaço rural, outros o percebem como meio urbano e um terceiro grupo o considera como um espaço que agrega um pouco dos dois mundos, o que aqui denominamos de “rurbano”, seguindo a inspiração de Carneiro (1998).

Os projetos de vida dos estudantes parecem estar significativamente influenciados pelos elementos e hábitos urbanos presentes no espaço do Projeto Formoso. Esses elementos implicaram diretamente a construção da identidade dos estudantes, conduzindo-os a aspirar trabalhos urbanos e com melhores possibilidades de remuneração. Dos treze jovens entrevistados, dez são filhos de famílias de trabalhadores agrícolas. No entanto, apenas três mencionaram o desejo de realizarem cursos voltados para a qualificação profissional relacionada ao trabalho agrícola e à pecuária.

De maneira geral todos os estudantes entrevistados demonstraram possuir projetos de vida. Alguns eram de natureza mais elaborada e com investimento concreto para a sua

realização. Outros eram menos delineados, cujas estratégias eram menos objetivas e com investimento pessoal adiado.

É importante ressaltar que, ao expressar seus projetos, os estudantes, em suas falas, destacaram a centralidade de dois elementos: a escola e o trabalho. Esses elementos apareceram em uma relação de interdependência. Ao mesmo tempo em que constituíam sonhos, projetos, desejos, eles também desempenhavam o papel de suporte um do outro em uma perspectiva cíclica de retroalimentação.

Essa centralidade da escolarização parece estar diretamente relacionada às precárias condições financeiras suas e de suas famílias. Ao mesmo tempo em que os estudantes relataram um projeto de escolarização prolongada, eles ressaltaram que isso só seria possível se conseguissem um trabalho como mostra a fala abaixo.

Primeiramente o ENEN que abre portas pra eu fazer faculdade. Mesmo se eu sair daqui já posso ir jogar a nota em algum lugar, vai dando oportunidade. Depois disso tentar conseguir um emprego pelo Programa Jovem Aprendiz (...). É que nem a minha irmã mora em São Paulo, eu estou querendo ir pra lá para a casa dela, para eu poder entrar nisso (Programa Jovem Aprendiz) aí começar fazer a faculdade do que eu quero. (MADALENA. 16anos. 3º ano E.M.).

Durante o tempo de observação, no qual foi possível um contato mais próximo com os jovens, nas nossas conversas sobre os seus projetos de vida, a maioria condicionava a possibilidade de dar continuidade aos estudos à oportunidade de conseguir um emprego

Estudante: *Meu sonho é fazer Odontologia.*

Pesquisadora: *Onde você pretende cursar?*

Estudante: *Em Goiânia.*

Pesquisadora: *Quem vai custear as despesas?*

Estudante: *Eu pretendo arrumar um serviço lá (Goiânia). Assim que eu terminar os estudos (refere-se à conclusão do Ensino Médio) eu pretendo ir pra lá. Lá é mais fácil para arrumar emprego se você tiver terminado os estudos.*

Pesquisadora: *Sua família não poderia assumir essas despesas?*

Estudante: *Não, minha família não tem condição e esse curso é muito caro. (Diário de Campo, 12 de junho de 2018).*

A centralidade do trabalho como suporte para assegurar as condições necessárias à realização dos cursos superiores desejados foi evidenciada nas falas dos estudantes quando eles ressaltaram quais eram os obstáculos visualizados naquele momento como impedimentos ou dificuldades para a realização de seus projetos. A maioria destacou a questão financeira:

Eu acho que hoje a dificuldade pra realizar meu sonho seria a questão do dinheiro, porque precisa pra poder pagar os estudos, porque precisa comprar livro essas coisas (MARIA. 20 anos. 3º ano E.M.).

O dinheiro é uma dificuldade, eu acho que tipo assim, muita das vezes a gente vai para lugar longe né? Fazer essas coisas assim e a gente não tem aquele apoio de tudo e aí a gente tem que ir se virando do jeito que a gente pode. Fazendo uma coisa ali pra pagar, tem horas que a gente fica sei lá quantos meses trabalhando, trabalhando para pagar outra coisa, eu acho que esse lance é aí. (RAQUEL. 18 anos. 3º ano E.M.).

A maior dificuldade que vejo é pelo dinheiro, porque tipo assim, a gente tem, por mais que ganha, ganha pouco né, e tem necessidade de comprar outras coisas e acaba que tem hora que não sobra o dinheiro pra você guardar, pra você investir naquilo que você quer investir. Eu falo assim tipo começar fazer um curso né, porque não é feito aqui por mais que o curso dá e tudo você tem que pagar a passagem, chega lá você tem que comprar lanche essas coisas. Acaba que tem hora que você tem outras coisas, tipo assim, eu mesma, tem hora que tem que comprar outras coisas e não sobra dinheiro pra guardar pra poder ir fazer, ir em busca disso. Aí a gente tem que ir arrumando tipo serviço para ganhar mais um pouquinho pra poder ter oportunidade de poder correr atrás pra fazer. (SUZANA. 19 anos. 3º ano E.M. Casada.).

Entre os estudantes, a centralidade da questão financeira, situada como impasse para a realização dos projetos de vida, não era vista como motivo para desistir dos sonhos, embora nem todos soubessem claramente como vencer essa dificuldade.

Saber onde quer se chegar é importante! Não menos importante é saber como chegar e do que se vai precisar no percurso. Nesse sentido, para a realização dos projetos de vida é necessário ter claro os caminhos a serem trilhados e as estratégias necessárias para alcançá-los. No horizonte dos jovens é vislumbrado um projeto de escolarização mais prolongado, chegando ao ensino superior. Para apenas um jovem a escolarização encerra-se na conclusão do Ensino Médio. No entanto, ao analisar as estratégias que esses jovens citaram nos depoimentos, percebe-se logo a fragilidade dos projetos elaborados pela maioria deles. Entre as falas sobre projetos de vida somente duas jovens expressaram projetos “estratégicos” (ALVES; DAYRELL, 2015) com ações concretas para a sua realização.

Uma dessas jovens, Madalena, estudante do terceiro ano do Ensino Médio, com 16 anos de idade, almejava como profissão ser psicóloga. Como nos lembram Alves e Dayrell (2015), o processo de construção de projetos traz marcas biográficas, o que, no caso dessa jovem, se sobressai pelo conflito entre o estímulo e a castração dos sonhos. Em um momento, ela ouvia as narrativas dos pais sobre a importância dos estudos para “mudar de vida”, sobre buscar uma vida melhor, deixar o serviço pesado; em outra oportunidade, ela ouvia esses mesmos indivíduos falarem de suas frustrações em razão da necessidade de trabalhar que os impediu de estudar, castrando seus sonhos. Ao mesmo tempo em que eles queriam estimular a jovem Madalena e encorajá-la em direção à realização dos seus sonhos, eles temiam que as poucas condições financeiras não fossem suficientes para subsidiar os seus projetos.

Ciente das dificuldades que teria de enfrentar, mas imbuída de uma motivação singular, essa jovem não aceitava limites para os seus sonhos e tinha várias estratégias já traçadas. Madalena era uma das duas jovens que apresentava um projeto de vida mais concreto com investimento pessoal mobilizado desde muito cedo. Todos sabem da fragilidade da escola pública, e no meio rural essa realidade é ainda mais acentuada, tornando essa instituição um suporte frágil na realização dos sonhos de seus estudantes. Para tentar compensar as lacunas que escola deixava na sua formação, Madalena organizou um horário rígido de estudos em casa para conseguir uma boa nota no ENEM e no vestibular.

Eu acordo cedo, às 04:00h da manhã, para fazer trabalho de escola [risos]. Eu tenho três rotinas, tipo se eu chegar de lá e tiver algum trabalho eu vou para lá [a fazenda] e chego aqui umas nove horas nove e pouco, meu pai vai me buscar. Aí chegando aqui eu fico até umas onze e pouco acordada para terminar de fazer. Se for pra estudar pro ENEM, primeiro eu durmo, aí dá uma hora da manhã eu acordo, aí de uma hora da manhã eu não durmo mais, não. (MADALENA. 16 anos. 3º ano. E.M.).

As localidades mais distantes das capitais e suas comunidades rurais sofrem com a ausência de suportes como livrarias e bibliotecas públicas de qualidade. Mesmo nos espaços onde há energia elétrica e sinal de internet, algumas casas ainda não dispõem de acesso a esses serviços. Esse é o caso dessa jovem e, para driblar essa situação, no turno oposto, ela ia para a escola ou para uma fazenda vizinha onde havia sinal de internet, aproveitando a carona do transporte escolar, para poder baixar as videoaulas e estudar em casa. Dentro das suas condições limitadas, a família tentava ajudá-la, como quando ela precisava de mais tempo, extrapolando o retorno do ônibus escolar, o pai ia buscá-la de moto.

Se caso, no dia eu tiver algum trabalho, aí eu venho e vou pra outra fazenda que eu conheço o pessoal e eles deixam eu fazer os trabalhos de escola lá, se não faço aqui em casa mesmo. Não faço aqui porque não tem internet (...). Aí eu aproveito para vir na van que vem primeiro, porque quando o ônibus vai passar já está mais tarde, aí eu tomo banho e vou nele. A minha passagem que era para ser do ônibus eu aproveito para ir pra lá para a fazenda, para voltar meu pai que me busca. (...) (MADALENA. 16 anos. 3º ano. E.M.).

No final de 2018, Madalena estava inscrita no ENEM, nos vestibulares do Instituto Federal Baiano, *campus* de Guanambi (BA), e na UNEB (*campus* XII), também deste município.

Jovens em contexto de privação e pobreza precisam saber jogar com as poucas possibilidades e transformá-las em caminhos que levem à realização dos sonhos. Madalena parecia saber claramente disso. Ao ser questionada sobre as estratégias que tinha construído para realizar seus projetos, ela imediatamente destacou que, em função da pouca condição

financeira e da necessidade de migrar para uma cidade maior para cursar Psicologia, ela planejou ingressar em cursos de opção secundária, por ela considerados mais fáceis de conseguir nota no Vestibular ou no ENEM, e que tinha oportunidade de cursar em locais mais próximos de onde morava naquela ocasião. Essa estratégia, segundo a jovem, facilitava a conquista de um emprego que assegurasse as condições necessárias para realizar seu projeto principal.

Nessa linha de projetos estrategicamente elaborados, também se sobressaiu a construção da estudante Ana, jovem de 16 anos, que vivia em regime de união estável e cursava o primeiro ano do Ensino Médio. Assim como a maioria dos estudantes entrevistados, Ana e sua família não possuíam terras. No entanto, a relação com a propriedade da terra era singularizada em relação aos demais estudantes que não possuíam a propriedade desse bem, pois dada a sua condição de assentada, ela carregava consigo a identidade de sem-terra. Para evidenciar essa singularização, é importante ressaltar que essa jovem passou à condição de sem-terra assim que sua família vendeu a pequena propriedade em função de problemas com a vizinhança. Sem conseguir adquirir nova propriedade, passaram a morar em um assentamento no município de Bom Jesus da Lapa. A experiência vivenciada por essa jovem nesse momento despertou-a para sua condição de sem-terra.

Morando em um barraco de lona com sua família, sofrendo a hostilidade dos demais assentados e diversos tipos de preconceitos decorrentes dessa nova condição, essa jovem se dá conta da sua identidade de sem-terra. As tensões dessa condição deixaram marcas na sua trajetória, sobretudo o preconceito vivenciado por não possuir a posse privada da terra. Em uma sociedade capitalista, onde só tem valor quem pode comprar ou quem tem algo de valor para vender, aqueles que estão despossuídos dessa condição são vistos como uma ameaça. Sua condição de assentada, de estar de posse de algo que não adquiriu por meio das leis do capital, é vista como ameaça à propriedade privada na lógica capitalista, sobretudo em uma localidade onde a concentração fundiária é uma realidade.

Em função da condição de sem-terra vivenciada por Ana e sua família, essa estudante e seus irmãos viviam constantemente situações de preconceito e estigmatização, o que a jovem chamou de *bullying*, especialmente na escola, onde ela ouvia falas do tipo: “Lá vem os sem-terra”, “Vocês estão ocupando a terra dos outros” ou “Vocês deveriam ir embora”. Essas marcas no seu processo de individuação implicaram inclusive sua relação com a escola naquela ocasião, como mostra a fala abaixo:

Da escola do município da Lapa eu não gostei, porque no primeiro dia de aula as pessoas já fizeram bullying comigo e meus irmãos, xingando a gente que não tinha

*terra, que a gente era negro, não sei o que, falando que a gente não tinha terra que a gente estava ocupando a terra dos outros, que era pra gente ir embora, pra gente sair. Nós sofremos durante o período todinho que nós ficamos lá. **Quem praticava o bullying?** Nós sofremos pelos outros alunos e inclusive pelas outras pessoas que moravam lá antes da gente (os assentados). (ANA. 16 anos. 1º e.m. casada.).*

Essa situação levou os pais da estudante a buscarem outro espaço para morar com sua família. Tempos depois, eles mudaram para outro assentamento no município de Sítio do Mato, onde puderam viver sem a hostilidade da vizinhança. Depois de casada, essa jovem vivia com o marido na propriedade do sogro.

Diante de uma trajetória marcada por privações e estigmatizações por sua condição de pobre, sem-terra e obrigada a trabalhar desde os 12 anos para ajudar a sustentar a família, como mostrado no capítulo anterior, essa jovem atraiu para si a responsabilidade por sua individuação e sempre vislumbrou, de forma mais imediata, o trabalho; e, a longo prazo, os estudos como possibilidade de superar as dificuldades, sobretudo financeiras. Essas dificuldades, conforme fala da jovem, tornaram-na mais forte e resiliente.

Eu passei fome, passando pra não ter nada a não ser água né? Mas pra não ter nada, pra não ter nada, eu já passei já. Eu saí dessa situação ajudando meus pais, trabalhando. Quando eu comecei a trabalhar fixamente com 12 anos, só que com 11 anos eu ajudava vender coisa, entendeu? Então daí já era um meio já pra comprar alguma coisa, vendia geladinho, vendia coisa que a gente fazia tipo boneca de pano, essas coisas assim de crochê eu fazia pra vender, bordava aí vendia. Eu sei bordar. (Ana. 16 anos. 1º E.M. Casada.).

O projeto dessa estudante envolvia uma dimensão significativa de sonhos limitados pelos campos de possibilidades, como ela mesma disse: “uma profissão que eu adoro que eu quero muito, que eu quero ser de qualquer jeito, duas profissões, né? A primeira é ser jogadora de futebol, só que eu sei que nunca vou conseguir, sabe? E a segunda que eu amo de paixão é ser médica”.

Assim como Madalena, Ana sabia das dificuldades para realizar esse projeto e da necessidade de planejamento bem elaborado, para vencer as dificuldades que se constituíam como obstáculos para alcançar seu objetivo de ser médica. Para superar essas dificuldades, Ana já sabia que não teria tempo a perder. Desse modo, precisava mobilizar um alto investimento pessoal nesse processo, pois ela sabia que os suportes de que dispunha eram frágeis.

Para ser médica, o primeiro passo é ingressar em uma instituição de Ensino Superior e hoje existem várias formas de ingressar, mas todas elas envolvem a disputa meritocrática acirrada. A escola, instituição de ensino por excelência, deveria constituir um suporte nesse

processo. No entanto, dada as condições de ensino a que Ana tinha acesso, ela não percebia a escola como suporte e atraiu para si responsabilidade de contornar essa situação

Para realizar esse sonho eu planejo terminar meus estudos aqui e ir embora pra outro lugar, onde é que tem os estudos para eu fazer essa faculdade (...). Eu acho que o que eu estudo aqui hoje não dá pra eu passar em vestibular, então eu vou fazer um curso básico para eu ter noção o que é. Na Lapa tem esses cursinhos bem básico, não é pra ser médica assim não, esses cursos básicos que dá esse tipo de aula. Pro vestibular eu vou estudar bastante, pagando um curso. (ANA. 16 anos. 1ºano E.M. Casada.)

Como Ana tinha uma rotina na qual precisava conciliar estudo, trabalho e os afazeres domésticos e de “esposa”, ela não dispunha de tempo para se dedicar aos estudos extraclasses que ela reconhecia necessitar. Assim, em 2019⁴³, essa jovem decidiu largar o trabalho e, dentro de suas condições, dedicar-se aos estudos:

Esse ano, conversei com meu marido e saí do serviço. Agora eu só estudo e vendo roupa (...). Eu estudo o dia todo. Eu venho de manhã para a Vila (do Projeto Formoso Setor 33) no ônibus que traz os alunos do fundamental e fico na casa de uma colega estudando com ela, porque ela conseguiu uns livros e tem internet para baixar videoaula. Quando eu perco o transporte, meu marido vem me trazer. Meio dia almoço e me arrumo e vou pra escola. Volto para casa no final da tarde no ônibus escolar. (ANA, 16 anos 2º E.M. Casada.)

A quantidade de obstáculos que essa jovem precisava superar para realizar o seu projeto demandava um alto investimento pessoal. Após a elaboração da estratégia para vencer a precariedade da educação básica a que ela tinha acesso, o próximo obstáculo a ser enfrentado era a necessidade de migrar para um local onde dispusesse de instituição de ensino superior que ofertasse o curso de medicina em uma condição logística acessível.

Para realizar esse sonho eu planejo terminar meus estudos aqui e ir embora pra outro lugar onde é que tem os estudos para eu fazer essa faculdade (...). Eu tenho uma irmã e um cunhado que moram em São Paulo, estava pensando lá, tem prima que é médica lá e eu estava pensando lá, mas tem Goiânia também e meu marido topa ir pra qualquer um desses lugares. Só que hoje em dia São Paulo está muito violento aí eu tenho medo. Pra quem nunca saiu da roça é difícil, porque lá o bullying é pior que aqui, não fui lá, mas eu vejo na televisão direto. (ANA. 16 anos. 1º ano E.M. Casada.)

A necessidade de migrar traz medo, sobretudo em relação às adversidades que poderão encontrar, como é o caso da violência comum nas cidades grandes. Além disso, havia a dificuldade financeira, já mencionada reiteradas vezes por todos os estudantes do CEPF. Para

⁴³ Em 2019, retornei à escola para visitar e observar se havia ocorrido alguma modificação que tivesse alguma relação com a pesquisa. Nessa oportunidade pude rever alguns estudantes que me concederam entrevista para essa pesquisa e conversar um pouco e uma dessas estudantes, a Ana, que, nesse momento falou das estratégias adotadas para realizar seu projeto de vida.

enfrentar a carência de recursos financeiros, Ana elaborou como estratégia investir na atividade comercial que ela já desenvolvia:

Para me sustentar enquanto estudo eu estava pensando em montar uma loja de roupa em Goiânia, ou aqui na Bahia também. Eu já estou vendendo roupa, tirando o serviço que eu estou fazendo também de limpeza, eu vendo roupa. Hoje eu já reservo algum dinheiro para investir na realização desse sonho, só que não está no meu nome está no nome do meu marido porque sou menor de idade. (ANA. 16 anos. 1º ano E.M. Casada.).

O investimento pessoal mobilizado pelas estudantes Ana e Madalena evidencia uma relação imbricada entre projetos, suportes e provas. Ou seja, os desafios enfrentados na realização das metas e o esforço pessoal empreendido situa o projeto na dimensão das provas. Essa relação continua ao observar que os suportes principais elencados pelos estudantes são os estudos e o trabalho, mas, diante das condições que os estudantes vivenciam, a experiência de trabalho e escolarização ao mesmo tempo que constitui elemento de apoio, também constitui provas.

As trajetórias dessas estudantes ilustram o que Araújo e Martuccelli (2015) chamaram de “hiperatores”. Ou seja, diante da debilidade das instituições, os indivíduos precisam se fazer fortes, pois eles são obrigados a atraírem para si a responsabilidade pelo seu processo de fabricação enquanto indivíduos em um contexto que oferece suportes frágeis.

Entre os estudantes do CEPF, com exceção das estudantes Ana e Madalena, não havia casos de mobilização significativa do investimento pessoal. Por exemplo, os/as jovens Pedro, Marcos, Raquel, João e Judite expressaram em suas falas o desejo de realizarem um curso superior. Eles também reconheciam que a escola não constituía suporte para possibilitar a entrada no Ensino Superior e percebiam a necessidade de mobilizar um alto investimento pessoal, em particular na realização de estudos extraclasse. Porém, nenhum deles havia iniciado esse investimento como evidenciam as falas abaixo:

Pra realizar esse sonho tenho que estudar. Sou sincero, ainda não tem nada assim bem organizado não (refere-se as estratégias para assar no vestibular), mas meu planejamento é esse ano né, se uma pessoa quer isso ele começa se organizar e vai em frente (...). Ainda não estou me preparando para entrar no ENEM, (...). Penso fazer o ENEM o ano que vem, (2019), penso começar estudar para o ENEN esse ano ainda (já estava no mês de novembro). (PEDRO. 19 anos. 2º ano E.M.).

Eu ainda não tenho total planejamento, mas a gente vai se reorganizando o que a gente tem em mente. (RAQUEL. 18 anos. 3º ano E.M.).

Ainda não me preparei para o ENEM, quero o ano que vem (3º ano) me esforçar mais na escola, estudar mais pra poder chegar e fazer o ENEM e com fé em Deus passar. (MARCOS. 19 anos. 2º ano E.M.).

Essas falas, consideradas no contexto de incertezas inerente ao futuro nesse modelo de sociedade, e as precárias condições dos suportes de que dispõem, evidenciam uma relação distanciada entre o “eu” e as metas desejadas, concorrendo para fracas possibilidades de concretização dos seus projetos de vida.

Os projetos envolvem uma dimensão temporal, uma manipulação do tempo na tentativa de controlá-lo e garantir o mínimo de segurança e estabilidade em relação ao futuro. Para Leccardi (2005), houve um tempo em que a sociedade acreditava na relação positiva entre sacrificar o presente em função das recompensas que o futuro traria. Esse pensamento foi a base dos processos de socialização na modernidade. Com essa compreensão, o tempo presente era vivido em função das satisfações que o futuro traria, fenômeno que a autora chamou de “deferimento de recompensas”. Nessa perspectiva, o futuro constitua o espaço propício para a elaboração dos projetos de vida, o qual está relacionado à definição de si, pois, ao projetar que coisas farão no futuro, os sujeitos estão, simultaneamente, projetando quem almejam ser.

No entanto, ainda conforme Leccardi (2005), com o aumento das incertezas em relação ao futuro, implicando a autonomia e as condições do presente, os projetos de vida tendem a ser subtraídos. Ou seja, esses jovens, sem poderem dispor de um trajeto linear, no qual o planejamento e o investimento pessoal possam assegurar a realização de seus sonhos, terminam colocando seus projetos de futuro em uma posição secundária em suas vidas e canalizam o investimento pessoal mobilizado para viver um dia após o outro, sem focar tanto na preocupação com o futuro, vivendo o que a autora chamou de “presente estendido”. Nesse sentido são pertinentes as reflexões de Pais (2015)

Os projetos de vida que os jovens idealizam abrem portas, por vezes, a um vazio temporal de enchimento adiado. Projetos em descoincidência com os trajetos de vida. Em contrapartida o presente enche-se de possibilidades múltiplas, de diferentes experiências e desejos profissionais. As escolhas são múltiplas e reversíveis, embora nem sempre possíveis. (PAIS, 2015, p. 290).

Conforme Velho (2003), os projetos são construídos a partir do campo de possibilidades disponíveis. Assim, os estudantes, ao falarem sobre seus projetos de vida, evidenciaram o desejo de prolongar os estudos até o Ensino Superior. No entanto, diante das condições de que dispunham, todos eles apresentaram uma segunda opção no que se refere à dimensão profissional:

Se eu não conseguir ser médica eu entro para revender roupa. (ANA. 16 anos. 1º ano E.M. Casada).

Eu vou fazer uma tática que a maioria das pessoas fazem (...) vou fazer a faculdade de letra porque aí eu posso começar a trabalhar com isso e depois eu vou fazer a outra. Letras estou pensando em Fazer em Guanambi, já me inscrevi lá, mas para outra coisa no Ifbaiano, lá não tinha letras. No Ifbaiano daqui não tem nem um curso que eu pensei em fazer. Inscrevi em Guanambi também porque eu vou ir pra lá morar, minha família vai pra lá, aí agora lá fica bem melhor pra mim poder fazer só que o único que tinha lá... lá eu inscrevi em zootecnia porque lá só tinha duas. Tinha agricultura, mas como eu não sou muito chegada em agricultura e tinha zootecnia, zootecnia é mais cuidado com animais, com animais eu gosto de mexer, então fica bem melhor. E se eu for pra algum lugar também já tem isso né que pode ser uma fonte de renda. (MADALENA. 16 anos. 3º ano E.M.).

Eu falo assim, é um sonho ser médica, mas se der certo. Se não der certo meu outro plano é tipo achar um serviço, achar um serviço bom né, tipo assim pra eu sair pra trabalhar fora, tipo em Brasília, São Paulo, alguma coisa assim. Porque assim eu tenho vontade se for para eu sair daqui e trabalhar fora eu tenho vontade, mas se for para eu estudar e trabalhar pra mim mesma, ainda é melhor. Se não for da vontade de Deus, se for para eu sair trabalhar fora e construir alguma coisa também tá bom. Deus sabe o que faz né. (SUZANA. 19 anos. 3º ano E.M. Casada).

Alguns estudantes, apresentaram essa segunda opção como algo definitivo caso as condições inviabilizassem a realização do projeto principal, como foi o caso de Ana. Ela tem como meta ser médica, mas, na impossibilidade de alcançar esse objetivo, o projeto secundário seria o comércio de roupa. Outros, como o caso de Madalena, não cogitavam a possibilidade de desistir do projeto principal. Para ela o projeto secundário seria apenas uma estratégia para alcançar seu desejo principal: cursar Psicologia.

Nesse sentido, Velho (2003) e Machado (2005) nos lembram que o sentido etimológico da palavra “projeto” está relacionado à ideia de antecipar o futuro de forma planejada. Desse modo, projeto remete para uma construção em processo. Essa construção é influenciada pelo passado, através da trajetória biográfica, e pelo presente, por meio do campo de possibilidades. Na perspectiva da construção em processo, o projeto não é algo fixo, imutável. Pelo contrário, sofre metamorfoses à medida que os indivíduos vão tendo novas experiências e as possibilidades vão se modificando (VELHO, 2003).

Assim, não se pode esperar dos jovens um futuro rigidamente planejado, mas, para que os projetos se realizem, é necessário um investimento desde o tempo presente. Nesse ponto, fica evidente a fragilidade na forma como os jovens, na sua maioria, planejavam o futuro. São comuns falas do tipo: “Ainda não comecei a estudar para o vestibular, pois está cedo estou no primeiro ano”, “Vou começar no mês de novembro”, “Ainda não comecei”.

Outra questão a ser considerada com relação à elaboração de um projeto secundário, para o caso de as condições não serem suficientes para assegurar a conquista do projeto principal, é a realidade do campo de possibilidades, associada ao fato de muitos jovens não estarem dispostos a sacrificar o presente em prol de um futuro rodeado de incertezas de todas

as ordens. Como nos lembra Pais (2015), esses jovens estão inseridos em uma realidade labiríntica, ou seja, possuem muitas possibilidades de caminhos a serem seguidos, porém sem a certeza de qual conduzirá ao destino previsto.

Para muitos dos/das estudantes do CEPF, a própria trajetória de vida parece um labirinto com idas e vindas, ora trabalha e estuda, ora para de estudar para trabalhar, ora fica sem serviço, ora volta a estudar. Essa realidade labiríntica conduz o indivíduo à indecisão de modo que “o ideal para muitos jovens é explorar simultaneamente vários rumos possíveis que, em um labirinto, surgem em simultâneo a quem com eles se confronta” (PAIS, 2015, p. 292).

Ainda de acordo com esse autor, ao se deparar com os labirintos da vida, muitos jovens movem-se em uma entrega ao acaso, outros, ao contrário, atuam de forma elaborada, traçando seu próprio destino. “Isto é, considerando várias tramas possíveis que podem modificar-se à medida que se confronta com os imprevistos da vida, dado que esta se encontra sujeito a uma série de contingências, as chamadas contingências da vida” (PAIS, 2015, p. 292).

Ao observar como eles diziam elaborar seus projetos de vida, percebemos que os estudantes não se posicionavam de forma passiva diante das inúmeras contingências que vivenciavam. Ao contrário, quando falavam sobre seus projetos, atribuíam para si a responsabilidade de construir meios que servissem de suporte para fazer frente aos desafios. No entanto, alguns atuavam de forma mais estratégica e com mais investimento pessoal mobilizado que outros. Esse era o caso das estudantes Madalena e Ana.

Em resumo, os/as jovens do CEPF trazem em seu processo de individuação as marcas de uma trajetória atravessada por inúmeros desafios, muitos aqui considerados na dimensão das “provas” (MARTUCCELLI; SINGLY, 2012). No caso desses jovens, a partir dos depoimentos e das observações, foi possível perceber que eles reconheciam os limites e as dificuldades inerentes à sua condição e ao seu contexto, ressaltando, inclusive, a “debilidade”, sobretudo da escola. No entanto, não percebemos nenhuma atitude na direção de uma articulação para reivindicar mudanças das condições. Ao contrário, esses/as jovens, em seus depoimentos, atraíram para si a responsabilidade sobre seus projetos.

4.2 “Estudar para ter um futuro melhor”: a interrelação entre vontade, situação da instituição de ensino e condição econômica na construção dos sentidos da escola pelos jovens

De modo geral, os jovens do CEPF veem a escola de forma positiva e atribuem aos estudos a condição principal para a realização de seus projetos. Ou seja, para eles o futuro será determinado (ou ao menos facilitado) por meio dos estudos, uma vez que não estavam situados na posição de “herdeiros” (BOURDIEU, PASSERON, 2018) da cultura dominante, como também não possuíam uma condição financeira privilegiada.

Leão (2006), ao estudar os sentidos da escolarização para jovens pobres da periferia de Belo Horizonte, percebeu que “os jovens e os familiares não parecem desvalorizar a escola. Seja porque o mercado tem exigido maiores credenciais ou porque a educação é um valor em si. De maneira geral, os pais querem que os filhos estudem” (LEÃO, 2006, p. 35). Embora o trabalho desse autor tenha sido realizado com sujeitos de outro contexto, entre os jovens do CEPF, estudantes e residentes no campo, os achados são semelhantes. Para esses indivíduos, estudar era a condição para “garantir um futuro melhor”, como respondeu no questionário o jovem Moab sobre os motivos para estudar: “Estudo para garantir um futuro melhor para minha vida, pois um cidadão sem estudo não vai conseguir um emprego que possa ter uma boa renda” (MOAB. 17 anos. 2º ano E.M.).

Moab, assim como os demais colegas, deposita nos estudos a esperança de conseguir um futuro com condições melhores. Essa percepção otimista em relação à escola e aos estudos também está presente entre os pais, como evidencia o depoimento em que um jovem fala dos conselhos que recebe do pai sobre os estudos.

Meu pai fala que eu tenho que estudar, que eu não posso parar de estudar porque a pessoa sem estudo na vida não é nada ... se a pessoa quiser conseguir alguma coisa na vida tem que estudar sempre. (PEDRO. 19 anos. 2º ano E.M.).

Essa preocupação dos pais com os estudos dos filhos esteve presente de forma unânime nos depoimentos dos jovens.

Ao falar dos sentidos atribuídos à escola por jovens do subúrbio de Lisboa, Abrantes (2003) ressalta que estudar os sentidos da escola “significa mergulhar nos padrões e dinâmicas que produzem as identidades juvenis” (ABRANTES, 2003, p. 5). Para esse autor, como para Costa (2003), a escola é um espaço onde acontecem experiências, sendo tecidas relações que influenciam decisivamente nos processos de construção das identidades juvenis.

Assim sendo, os(as) jovens estudantes não devem ser considerados(as) na condição “passiva”, pois eles atuam diretamente no espaço e nas dinâmicas escolares. Desse modo, um estudo com esse objetivo requer considerar que os sentidos sobre a instituição escolar e a escolarização são construídos em uma interação dialética, envolvendo a subjetividade dos estudantes assim como a escola em suas condições de funcionamento e dinâmicas próprias.

Entre os jovens, o diploma parecia figurar como um passaporte para melhorarem as condições de vida. Ao mesmo tempo em que depositavam esperança nos estudos, suas expectativas em relação a prosseguir na escolarização era pequena. Quando diziam que, com os estudos, esperavam conseguir um emprego melhor, o parâmetro era um emprego cuja renda recebida chegasse ao menos a um salário mínimo, sem sequer fazer referência aos direitos trabalhistas. No caso das jovens, elas depositavam a esperança de conseguir um emprego que não fosse como empregada doméstica, porque talvez essa tenha sido uma atividade que nenhuma delas realizou em condições de respeito aos direitos trabalhistas e à condição de ser humano. Na verdade, esses trabalhos foram realizados pelas jovens em condições de muita exploração, como podemos perceber no depoimento de Suzana:

Eu trabalhava em casa de família assim, sabe ... Aí depois eu comecei trabalhar em outro serviço, que nesse serviço fiquei lá 4 anos, foi o serviço que eu mais trabalhei, e eu trabalhava numa casa de família e lá era tipo um mercado e uma casa de açougue, aí lá eu trabalhava lá o dia todo por conta que lá era um açougue e um mercado, eles falaram que eu tinha que trabalhar o dia todo, sabe?... Primeiro comecei para trabalhar só até meio dia. Depois desse meio dia passou para o dia todo, não aumentou o salário, pagava só 160 reais, aí eu falei pra eles que eu ia sair porque estava muito pouco, que eu não iria trabalhar lá, não, porque estava pouco e desse jeito não dava. Aí eles aumentaram para 200 reais, aí depois eu fiquei trabalhando lá o dia todo por 200 reais. Trabalhava o dia todo e fazia de tudo, limpava casa, limpava açougue, atendia lá no mercado e tudo, aí depois foi passando o tempo, aí eu fui, tipo assim, tomando abuso daquela rotina. Todo dia a mesma coisa, ficar o dia todo, não tinha mais tempo para nada, o tempo que eu tinha era para trabalhar. Trabalhava sábado até meio-dia, não tinha mais tempo pra nada assim, quando tinha uma festa alguma coisa assim, eu não tinha tempo de me arrumar nem nada. (SUZANA. 19 anos. 3º ano E.M. Casada.).

A situação de trabalho descrita pela jovem Suzana mostra a condição de exploração e as contradições inerentes ao trabalho em uma sociedade desigual, onde, estruturalmente, o trabalho doméstico foi relegado às mulheres das camadas populares, negras de uma forma geral. Ou seja, o trabalho doméstico representa, na sociedade brasileira, um lugar onde se tecem relações de subalternidade que se agravam ainda mais em um contexto dominado pelas teses e valores do capitalismo neoliberal. A situação apresentada por elas ajuda a perceber porque essas jovens relatam com tamanha ênfase, nos discursos, os projetos de escolarização maior com a realização de um curso superior.

Com essa compreensão, pensar a forma como os(as) jovens percebem a escola e se relacionam com os estudos demanda olhar também para a forma como a escola tem se relacionado com eles(as), deixando-lhes marcas em seus processos de individuação.

Tratando do contexto francês, ao analisar as relações estabelecidas entre os jovens franceses e os estudos, Dubet (1998) percebe os alunos vivendo em uma situação de conflito, diante de diversidade de orientações, pois a sociedade por meio da escola espera que eles estabeleçam uma “relação de utilidade para seus estudos” (DUBET, 1998, p. 02.), ou seja, encontrar motivos, razões que justifiquem a necessidade de se dedicar a essa atividade. Ainda para esse autor, a situação é mais fácil para aqueles que pertencem aos altos estratos sociais, e o sentido de utilidade é mais difícil de ser construído entre “os alunos cujos diplomas são objetivamente desvalorizados” (DUBET, 1998, p. 02). O referido autor lembra também que se espera que os jovens construam uma integração subjetiva com os estudos e a instituição escolar. E essa integração, para o autor, é mais fácil de ser construída em se tratando de grupos cuja cultura é próxima dos valores cultivados na escola.

Conforme Dubet (1998), no interior dessa relação com a escola pode acontecer três tipos de subjetivação. Existem indivíduos, sobretudo entre os membros das camadas cultural e economicamente favorecidos, que constroem uma relação com a escola em que percebem a convergência dessa instituição com seus sonhos, os quais serão concretizados por meio dos estudos. Nesse caso, eles se subjetivam *na* escola. Outro grupo, especialmente formado por membros de estratos sociais mais baixos, não conseguem associar os estudos à realização de sonhos, eles frequentam a escola sem se integrarem a ela e realizam-se em ações que acontecem paralelamente à escola. Existem ainda aqueles que não constroem uma experiência escolar e aderem aos julgamentos escolares negativos sobre ela. Nesse grupo, muitos subjetivam *contra* a escola. (DUBET, 1998).

Apesar de o trabalho de Dubet (1998) ter sido realizado em um contexto diferente da realidade vivenciada pelos sujeitos dessa pesquisa, suas conclusões ajudam a compreender a relação que os jovens do CEPF estabelecem com a escola e os estudos. A partir dos agrupamentos feitos por esse autor e a partir dos dados presentes nos depoimentos, questionários e nas observações dos comportamentos dos estudantes na escola, particularmente na sala de aula, apresentamos os sentidos atribuídos pelos jovens do CEPF à escola e aos estudos.

Filhos de família com baixo poder aquisitivo, a quase totalidade dos jovens (68 entre 69), percebiam na escola e nos estudos a possibilidade de realizar seus sonhos, mesmo reconhecendo as fragilidades da instituição que frequentava. Para esses jovens, os estudos

eram considerados como possibilidade de mudança de condição social e econômica. Era percebido, também, como um meio para adquirir conhecimentos, considerado por esses jovens como fonte de autonomia.

Para os jovens, a posse de um certificado de conclusão do Ensino Médio já era um passo importante. Eles consideravam o diploma como a chave que abriria portas para conseguirem um “bom emprego”, assim como um meio para adquirir reconhecimento, valorização no espaço de trabalho e na sociedade, gerando autorrealização, como ilustra o depoimento de Madalena:

O estudo é a porta de entrada para ramos profissionais. Hoje em dia um indivíduo concursado ou que já se formou é bem mais valorizado no ramo de trabalho profissional. Posso dizer que estudo por um futuro melhor e, além de tudo, por uma meta ideológica e autossuficiente de mim mesma. (MADALENA. 16 anos. 3º ano E.M.).

Essa jovem, ao falar sobre a importância dos estudos na sua vida, enfatizou a dimensão do reconhecimento, ressaltando, por meio de sua relação com a escola, o desejo de realizar o sonho que também foi de sua família, talvez porque os pais dessa jovem só tivessem estudado até a antiga 5ª série. Ela diz:

Sou jovem e o que tenho que fazer no momento atual é estudar. Preciso estudar para dar orgulho a meus pais e para demonstrar a mim mesma a importância que eu tenho no mundo como ser humano. (MADALENA. 16 anos. 3º ano E.M.).

Madalena, assim como outras jovens do campo, viveu experiências ao longo de sua trajetória biográfica, particularmente no que se refere à escolarização, marcada por estigmas e desafios da sua condição de jovem pobre e negra. Filha de pais que viviam se deslocando em busca de oportunidades de trabalho, Madalena teve que lidar desde sua infância com os desafios decorrentes da sua condição de ser alguém que está chegando com seus traços, hábitos culturais e sua cor – e não encontrar aceitação entre os novos colegas estudantes:

*Aí vim para cá sem conhecer direito o colégio, você já fica com aquele medo e, também, porque aqui você começa a aprender as coisas, porque o lugar onde não deveria ter o bullying é onde começa o bullying, o preconceito e tudo mais. Mas é bom porque aí você aprende as coisas da vida, a melhor coisa é isso. Tem horas que a gente nem aprende tanto no colégio, é as coisas que eles tão pedindo lá na teoria, essas coisas a gente aprende mais na prática, que é coisa que acontece que os pais nem sabem que aconteceu. Tipo, a minha mãe mesmo as coisas que aconteceu eu não falei nada não. Não gostava que ela fosse lá pra defender nada, não. **Qual era o tipo de bullying?** O tipo de bullying era... É porque aqui é mais desenvolvido, aquele negócio de que as músicas que aqui já não têm nem mais graça, onde eu estava tinha ainda e aqui já é desse jeito. Tipo, como eu cheguei e eu não conhecia muita coisa, o tipo de coisa que as pessoas gostava daqui, aí agora começou com isso. Por eu não ter o jeito, o estilo deles também. Não é nem bom lembrar o que*

eles falavam, não [sorriso tímido para disfarçar], tipo eles ficavam com bestagem, rindo, falando que era cabelo de arame, essas coisas, ah! E que era pobre, não sei o que, batia, batia... (MADALENA. 16 anos. 3º ano E.M.).

Observando o que essa jovem declarava ter vivenciado (e ao observar o que diz sobre a importância dos estudos), os sentidos que ela atribuía aos estudos evidenciam uma dimensão de autoafirmação, de superação diante dos desafios vivenciados, particularmente quando ela diz: “estudar para demonstrar para mim mesma a importância que tenho como ser humano”. Esse desejo de estudar para que sua condição de ser humano seja reconhecida parece estar relacionado às experiências de maus tratos, de injúria racial e de desrespeitos evidenciados no depoimento anterior. Essa relação torna-se mais evidente ao observar o curso superior que a jovem Madalena deseja cursar. Ela tinha como projeto cursar Psicologia e justifica a escolha dizendo relacionar-se ao seu desejo de entender as pessoas, de compreender por que elas fazem o que fazem, por que têm certos comportamentos, certas atitudes.

Por que você quer cursar psicologia? *Eu quis fazer psicologia porque eu sempre gostei de ficar observando as pessoas, então eu queria saber porque é que elas fazem aquilo, porque que eu estou fazendo isso e a outra já está fazendo diferente. Tipo, se está na mesma situação porque eu tomei essa decisão e ela tomou aquela lá, se eu poderia ajudar, porque sempre fiquei pensando em que alguma profissão que eu pudesse ajudar de alguma forma. Então pensei primeiro, vou ser bombeira militar, beleza. Mas bombeira militar só ajuda mais do lado de fora. Então do que adianta por fora se a mente pode está ruim, então vou começar do foco primeiro que é a mente. Se a mente estiver boa você vai ter... mesmo que o corpo não estiver bom... Porque se sua mente estiver boa você vai dar um jeito de seu corpo ficar melhor. Se seu corpo está ótimo, uma maravilha, mas sua mente não está, não adianta nada... (MADALENA. 16 anos. 3º ano E.M.).*

A história de Madalena, assim como a de outros jovens, mostra a relação entre estudar e realizar sonhos. No entanto, estudar, para Madalena, ultrapassa o pragmatismo imediato, do tipo “estudar para ter um bom emprego, ter dinheiro e comprar casa”, dentre outros. Para ela, estudar está relacionado a se qualificar, mas também, ao falar dos sentidos de escolarização, ela assume o discurso de se colocar em posição “para ajudar de alguma forma”.

Para outros/as jovens, ao serem questionados/as sobre os motivos de estarem estudando e qual a contribuição dessa ação para sua vida, eles/as geralmente relacionavam com a possibilidade de realizar desejos imediatos como adquirir bens. Para eles/as, o principal caminho para realizar os sonhos é ter um bom trabalho e, para tanto, eles/as entendem como necessário ter concluído a educação básica e o Ensino Superior. Embora eles/as tenham dito que estudar era um sonho, nos depoimentos, a certificação escolar aparece apenas como o mecanismo, o meio, a condição necessária para realizar desejos imediatos, tais como comprar casa, moto, entre outras coisas.

O outro grupo, composto por quinze jovens que responderam ao questionário, associou os estudos à obtenção de conhecimentos essenciais para dar autonomia às escolhas, como mostra o depoimento abaixo:

Estudo para aprender a ler, escrever, ter mais entendimento e ver o lado bom das coisas... e também porque ele ajuda muito na vida. (...) Para aprender a escrever o português direito e poder fazer o ENEM e vestibulares entre outros. (LUIZA. 17 anos. 2º ano E.M.).

De modo geral, podemos dizer que esses jovens se “subjetivam na escola” não porque são herdeiros culturais e econômicos, mas porque estão inseridos em um contexto de poucas oportunidades e a escola parece abrir caminhos em direção a um futuro com melhores oportunidades. Assim sendo, eles viam na escola e nos estudos o único caminho de mobilidade social, a forma de serem reconhecidos na sociedade e valorizados no mercado de venda da força de trabalho, pois, conforme pensava Madalena: “O indivíduo que é concursado ou se formou é bem mais valorizado no ramo de trabalhos profissionais”. Também consideravam os estudos como o caminho para conquistar autonomia nas escolhas, o meio para saber “escolher o lado bom das coisas”, como ressaltou Luiza.

Apenas o jovem Tomé declarou se realizar fora da escola. Ainda assim, reconheceu a necessidade de estudar, ao menos até concluir o Ensino Médio. Para ele estudar constitui uma obrigação: “Estudo para terminar o Ensino Médio e ter mais tempo para cuidar dos meus cavalos” (TOMÉ. 16 anos. 2º ano E.M.).

Esse jovem é pragmático ao falar da importância dos estudos na sua vida, ressalta a utilidade imediata e discorre sobre a necessidade de se qualificar para administrar os bens da família. Ele diz: “Estudo para saber ler e escrever, para assinar cheques e saber matemática para contar as cabeças de gado” (TOMÉ. 16 anos. 2º ano E.M.).

Esse jovem, assim como os demais, também se “subjetiva na escola”. Ele reconhece a necessidade de estudar para se aperfeiçoar, sobretudo no campo do trabalho. No entanto, as condições econômicas da sua família parecem contribuir para que ele não precisasse depositar todas as suas expectativas em relação à escola. É órfão de pai, se vê no papel de “homem da casa”, assumindo o papel administrativo, já que os irmãos se mudaram para São Paulo e Goiás. É o único dos jovens da família com propriedades (terras, comércio, gado, cavalos), por isso desfruta de uma condição privilegiada. A hipótese aventada é que esse jovem percebeu, ao analisar as condições de sua família, que poderia conseguir recursos para realizar seus sonhos de outras maneiras. Para ele, a escola não constitui a única via de preparação para o futuro, embora reconheça a contribuição dela.

Está presente nos depoimentos dos/as jovens participantes desta pesquisa a associação entre estudar e mudar as condições de vida, o que difere é a forma como eles se relacionam com a escola e com os estudos. Essa diferença traz as marcas dos processos de individuação de cada jovem, resultantes das experiências vivenciadas. Para Martuccelli (2007), o fato de os indivíduos terem acesso a experiências diversas tende a singularizá-los, ainda que estes ocupem as mesmas posições sociais.

A proposição de Martuccelli (2007) nos ajuda a compreender a diversidade existente entre os jovens do CEPF, resultantes de processos de individuação singulares, como também a implicação na construção da relação com os estudos e a escola. Como já foi dito, são indivíduos que vêm de famílias com pouca escolarização, os quais, mesmo tendo frequentado a escola por mais tempo que os pais, apresentam uma relação frágil com as questões escolares. Apenas quatro jovens declararam ter uma rotina de estudos em casa, além das atividades que os professores enviam, sendo que dois (Maria e Pedro) declararam estudarem a Bíblia. Além disso, dos 69, 17,25% (25) já tiveram experiência de reprovação. Alguns já tinham sofrido três reprovações, muitas delas resultantes do cansaço decorrente das jornadas estafantes de trabalho que os desestimulavam a frequentar a escola. Ou seja, algumas reprovações são, antes, o resultado de interrupção dos estudos no decorrer do ano em função de faltas geradas pelo cansaço.

Os depoimentos mostraram que a relação com os estudos praticamente se limita à frequência à aulas e à realização de atividades propostas para casa, como evidenciam os depoimentos:

Assim, quando tem alguma atividade eu faço à noite. Um oito e meia eu faço as atividades, mas não é todo dia que tem, no caso do dia que não tem eu nem pego no livro. (JOÃO. 16 anos. 2º ano E.M.).

Você tem rotina de estudo em casa? *Quando eu chego da escola eu costumo cuidar da casa, da minha casa, lavo as louças e quando tem de lavar a casa também lava, porque não é todo dia de roupa, é só três dias na semana, e quando não tem eu costumo estudar porque eu também sou professora da EBD [Escola Bíblica Dominical na Igreja aos domingos], aí eu costumo estudar pra dar a lição pra eles e também estudo as coisas que passa na escola, na escola onde eu estudo. **Você chega a estudar na sua casa as coisas da escola em média uma hora por dia?** Não chego a estudar uma hora em casa as coisas da escola, não chego a estudar uma hora porque também às vezes eu não tenho tempo devido, a correria, aí eu não tenho muito tempo, no máximo assim, uma meia hora por aí. A escola dominical é só no domingo. (MARIA. 20 anos. 3º ano E.M.).*

Tipo assim quando eu estudava, quando eu estudava de manhã eu trabalhava à tarde... Aí depois que passei a estudar à noite eu trabalhava o dia todo, aí quando era a noite ia pra escola. Quando eu estava no ensino fundamental que eu tinha mais tempo, eu tinha tempo de estudo em casa, mas quando eu passei para o ensino médio foi bem difícil ter assim, só saía mais assim que eu trabalhava, saía mais é

quando tinha trabalho quando tinha prova aí eu saía pra estudar. (SUZANA. 19 anos. 3º ano E.M. Casada.).

Bourdieu (2007) diz que a relação do indivíduo com a escola está diretamente relacionada ao capital cultural dos pais ou responsáveis. Essa é uma dimensão, sem dúvida, importante. No entanto, dada a complexidade presente nessa construção, não é possível reduzir as experiências desses jovens apenas a essa dimensão. Essa análise demanda levar em consideração também que esses jovens sofreram influência de outros sujeitos por meio de suas relações de sociabilidade (vizinhos, amigos, professores) e instituições de socialização (igreja, família, trabalho, meios de comunicação).

A escola também desempenha um importante papel na forma como os estudantes se relacionam com os estudos. No caso do contexto do campo, essa implicação parece ter fornecido contribuições negativas, particularmente no contexto do Ensino Médio, em função das condições de precariedade em que essa etapa de ensino funcionava. O depoimento do jovem João destaca como acontecia essa influência negativa: “Umás oito e meia eu faço as atividades, mas não é todo dia que tem. No caso do dia que não tem, eu nem pego no livro”. Em um contexto onde estão ausentes os elementos para estimular uma rotina de estudos, é fundamental o papel da escola como promotora de atividades que estimulem os indivíduos a estabelecerem um contato maior com os estudos, particularmente entre os indivíduos que dispõem de mais tempo livre.

A intenção aqui não é culpar escolas e professores, mas sim evidenciar que, embora a relação com os estudos tenha uma dimensão subjetiva, existem elementos, como a escola e o capital cultural dos pais ou responsáveis, que influenciam na forma como os jovens se relacionam com a escola e com os estudos, e nos sentidos que eles atribuem a essas ações. Dubet (1998) e Charlot (2000) destacam nessa relação a dimensão subjetiva, que Dubet (1998) chamou de “vocaçãõ” e Charlot (2000) denominou de “desejo”, o que coloca os indivíduos em uma posição ativa e, ao mesmo tempo, nos sensibiliza a considerar o papel da instituição escolar como motivadora ou despertadora da vocação ou desejo de estudar.

Com a escola sendo vista dessa posição de influenciadora, alguns elementos da instituição aparecem com mais evidência nos depoimentos dos jovens, a exemplo da qualidade do ensino, da qualidade do ambiente, da estrutura, dos recursos e da organização didático-pedagógica. Os jovens reconhecem a importância da escola em suas vidas, mas parecem falar de algo que se situa no campo das aspirações, ou seja, de uma escola que gostariam de frequentar, de um estudo que desejariam realizar. Demonstraram que as instituições que tinham frequentado pareciam não estar em consonância com o idealizado,

quando ressaltavam as fragilidades presentes nas instituições e as ruins situações vivenciadas por alguns desde o Ensino Fundamental.

A coisa [lembrança da escola] boa é porque o ensino de lá, as professoras pegavam mais no pé. Eu, tipo assim, quando eu era mais pequena, acho que por conta dos meus pais não morarem comigo, eu sentia muita falta. As professoras pegavam mais no meu pé, ficavam mais do meu lado assim, essas coisas. Por esse lado assim foi bom, agora a parte ruim é porque pra mim o ensino de lá é muito fraco desde a pré-escola até a oitava série. Eu queria que fosse mais puxado. (ESTER. 19 anos. 3º ano E.M.).

O reconhecimento do ensino como fraco é intensificado entre os/as jovens ao se referirem ao ensino na última etapa da educação básica, talvez por ser um momento que coincide com a fase da vida em que os indivíduos começam a se preocupar com o futuro. Eles se tornam mais exigentes com a escola, talvez porque saibam que estão inseridos em uma sociedade que, como diz Antunes (2006), qualificar é condição, mas não é garantia de que terão um emprego em melhores condições. No contexto em que os jovens do CEPF viviam, tal observação é pertinente, uma vez que as possibilidades de emprego com alguma formalidade são escassas, como demonstra o registro de Suzana: “Aqui emprego é mais de doméstica”.

Os/as jovens do CEPF identificaram vários pontos relacionados à precariedade das condições de funcionamento da escola que estavam frequentando. O elemento ressaltado de forma unânime foi a qualidade do ensino, o qual para eles “era fraco”, como aparece na fala abaixo:

Eu pensava, logo quando eu entrei [no Ensino Médio], eu pensei que ia ser uma escola que ia me dá muitas expectativas, mas não é essas expectativas que eu imaginava não. Quais eram as expectativas? Eu achava que ia ser uma coisa diferente, tipo assim, ah, eu vou chegar na escola eu vou aprender tal coisa, tal coisa, mesmo que eu aprendo, mas sei lá. Acho que deveria, tipo tem dia que as aulas são todas iguais. Eu acho que deveria mudar, eu acho que deveriam ser aulas mais elaboradas com temas diferentes, entendeu? Sei lá, escola tem hora que deveria... E no meu pensar, eu mudaria se eu fosse professor. Não deixaria tipo coisa repetitiva, entendeu? (RAQUEL. 18 anos. 3º ano E.M.).

A metade do ano passado que eu estudei aqui (Colégio Estadual Projeto Formoso) eu não peguei muito assim não, no modo de eu chegar assim já na metade do ano, já esse ano que eu estou estudando desde o começo eu gosto, só que o ensino não é igual lá, é mais fraco. Ensino fraco é porque tipo assim se a gente for fazer uma faculdade fora o assunto é totalmente diferente do que você estudou, não tem tipo assim o ensino que a gente vive estudando é fraco pela oportunidade que a gente quer ter na faculdade. O ensino é fraco acho que pelo modo das professoras ensinar também penso é porque tipo assim tem professora que explica bastante, explica bem já outras já não explica. (...) O que eu estou estudando na escola não vai me ajudar muito na prova do ENEN, mas eu estudo mais é aqui em casa, porque lá na escola se fosse para eu depender das aulas para eu fazer a prova do ENEN eu não

conseguiria porque lá as professoras não ensinam muito não. Eu estudo por vídeo aula. (ESTER. 19 anos 3º ano E.M.)

Eu acho que os professores ensinam até bem só que tem muito pouca aula por dia, tem semana que tem duas aulas, tem dia que eu vou pra escola e tem uma aula sozinha, tem dia que eu vou e não tem aula, aí o dia que eu não vou tem aula aí você fica desanimado. (JOÃO. 16 anos. 2º ano E.M.)

Raquel, destacou vários elementos que afetavam a qualidade da aula, como a repetição de conteúdos e a falta de dinâmica no desenvolvimento das aulas. Ela mostrou, ainda, o descompasso entre seu desejo de aprender com o que a escola oferecia. Ao ser questionada se os saberes adquiridos na escola ajudariam a passar no vestibular, a jovem ainda acrescentou:

Eu acho que o que a escola não vai me ajudar a passar no vestibular. Sei lá, o ensino daqui é muito fraco e tipo assim a professora x, ela já explica para gente. A professora do componente x ela deveria fazer isso, mas ela quase não explica nada, entendeu? Então, a gente fica com essa expectativa de chegar no vestibular e “se lascar”, pelo simples fato, entendeu [risos]. É isso aí, eu acho que elas deveriam ter mais senso de ética. (RAQUEL. 18 anos. 3º ano E.M.)

Os elementos desse depoimento nos ajudam a compreender como a escola pode contribuir negativamente na relação dos indivíduos com os estudos. Ajudam também a desmistificar a ideia de que os jovens hoje não querem nada com a escola. Eles querem e têm grandes expectativas. No entanto, nem sempre a escola a que têm acesso corresponde às suas expectativas. Ao que parece, conscientemente ou não, acontece uma associação negativa entre a decepção com o que se espera da escola e as condições econômicas que conduzem a uma acomodação ou falta de ânimo diante dos estudos. Eles tinham consciência das condições desfavoráveis da escola, no entanto, também sabiam que, diante das condições da família, eles/as não dispunham de possibilidades de escolha, sendo aquela instituição de ensino a única opção.

Essa situação resulta, dentre outras coisas, da carência de políticas públicas voltadas para o campo, especialmente aquelas voltadas para fortalecer a formação dos indivíduos. Os jovens que tentaram outras escolhas, muitas vezes, foram vencidos pelos desafios, como foi o caso da jovem Ester, que começou a estudar na sede de Bom Jesus da Lapa, mas o fato de “não se adaptar à vida na cidade” fez com que ela retornasse para a Vila. Como o preço do deslocamento diário para a cidade estava acima das condições orçamentárias da sua família, ela optou por estudar no Colégio Estadual do Projeto Formoso.

A situação da jovem Ester ilustra os desafios que os moradores do campo precisam enfrentar para estudar. Se escolherem estudar no meio rural, as condições das instituições são

precárias, isso nas localidades em que ainda existem escolas funcionando, sobretudo de Ensino Médio. Como já foi citado, apenas 10% das instituições de Ensino Médio estão localizadas no campo. Se esses indivíduos fazem a opção de tentar uma vaga em uma escola no meio urbano, aqueles que não dispõem de condições para custear o transporte escolar logo se percebem confrontados com a necessidade de migrar para a cidade, o que gera a necessidade de se submeter a mais desafios, como o medo da vida fora do contexto da comunidade, em particular em relação à violência. Muitos precisam morar em casa de parentes ou amigos, já que, dadas as condições da família, não possuem casa na cidade.

Entre os jovens do CEPF, apenas duas mostraram em seus depoimentos que estavam decididas a enfrentar os desafios, construindo uma relação mais sólida com a escola e com os estudos a partir de estratégias elaboradas dentro das suas possibilidades e limitações. Essas jovens atraíram para si a tarefa da construção das ações de modo a compensar a fragilidade do ensino. Decidiram abrir mão do lazer e do trabalho; logo, dos prazeres imediatos de forma a se dedicarem ainda mais aos estudos. Esse foi o caso de Ana e Madalena.

Diante dessa situação, surgiram indagações como: quais as experiências vivenciadas por essas jovens, capazes de despertar tamanha motivação para estudar? De onde vem esse desejo de “subjativarem-se na escola”? A necessidade de compreender essas questões provocou um contato maior com as jovens, e o desejo de conhecer e conversar com suas famílias, com o objetivo de buscar compreender o que essas jovens tinham em comum.

Só foi possível o contato com a família de Madalena, pois Ana estava casada e morava distante dos pais. Dois elementos pareceram ser compartilhados pelas trajetórias dessas jovens. Primeiro, o fato de as duas terem pais que reconhecem a necessidade dos estudos para modificar as condições de vida, como demonstram as falas abaixo:

Meus pais nunca me deixaram faltar a escola, eles sempre incentivaram a mim e a meus irmãos todos. Só que alguns não quiseram estudar, dois desistiram, mas só desistiram porque estavam maiores de idade, porque enquanto estava de menor meu pai colocava para ir à escola. Mesmo com todas as dificuldades que passávamos, tínhamos que ir pra escola. (ANA. 16 anos. 1º ano E.M. Casada).

Essa menina nunca me deu trabalho na escola, é igual a mãe, gosta muito de estudar (Pai de Madalena, que estudou até a 4ª série, trabalha como administrador de um lote empresarial de banana).

Tem que estudar para ter um trabalho melhor, porque o trabalho aqui é muito pesado. A gente mesmo vai embora o ano que vem (2018), porque ele [o marido] está muito cansado de trabalhar no pesado todos esses anos. Se tivesse estudado, talvez tivesse um trabalho mais leve. (Mãe de Madalena, que estudou até a 5ª série, trabalha como diarista no lote que o marido administra).

Ao que parece, para as duas famílias, os estudos são um valor, mesmo que a realidade mostrasse a pouca probabilidade de os estudos proporcionarem uma mudança nas suas condições objetivas de vida. Os estudos parecem carregar um valor em si. Independentemente da sua contribuição, é preciso estudar. No caso de Madalena ainda existia a herança cultural da mãe, “que gostava de estudar”.

Outra situação, partilhada por elas na trajetória escolar, se refere aos eventos de discriminação e estigmatização de que foram vítimas durante o Ensino Fundamental, em função da cor da pele e por serem da roça.

*A escola do município da Lapa eu não gostei, porque no primeiro dia de aula as pessoas já fizeram bullying comigo com e meus irmãos. Xingaram a gente de sem-terra, que a gente era negro, não sei o quê, falavam que a gente não tinha terra, que a gente estava ocupando a terra dos outros. Diziam que era para irmos embora, para sairmos de lá. A gente sofreu durante o período todinho que a gente ficou lá. **Quem praticava o bullying?** A gente sofreu pelos outros alunos e, inclusive, pelas outras pessoas que moravam lá antes da gente [os assentados]. (ANA. 16 anos. 1º ano E.M. Casada).*

*Aí vim para cá sem conhecer direito o colégio, já ficava com aquele medo... Porque o lugar onde não deveria ter o bullying, é onde começa o preconceito e tudo mais... **Quais ações você considerava bullying?** Era... É porque aqui é mais desenvolvido, aquele negócio de que as músicas daqui tá passando, quando aqui já não tinha nem mais graça, mas onde eu estava tinha ainda. E aqui já é desse jeito, tipo, como eu cheguei e eu não conhecia muita coisa, o tipo de coisa que as pessoas gostavam daqui, aí agora começou com isso. Por eu não ter o jeito, o estilo deles também. Não é nem bom lembrar o que eles falavam não [sorriso tímido para disfarçar], tipo eles ficavam com bestagem, rindo, falando que eu era cabelo de arame, essas coisas, ah! E que era pobre, não sei o quê. (MADALENA. 16 anos. 3º ano E.M.).*

Embora as situações de estigmatização vivenciadas por essas duas jovens pudessem produzir o abandono escolar, para elas parecem ter servido como fator motivador a buscarem condições melhores de vida. Como as duas são de famílias com poucos recursos financeiros, para elas a escola foi a alternativa. Inclusive Ana desistiu do trabalho em 2018 para poder se dedicar integralmente aos estudos dentro de suas possibilidades. No perímetro do Projeto, não existe nenhum curso de reforço ou preparatório para o vestibular, então Ana se reuniu com outras colegas de modo a estudar a partir dos livros didáticos da escola e das videoaulas baixadas pela *internet*. Como morava distante da Vila, ela vinha cedo no transporte escolar do Ensino Fundamental para passar o turno matutino estudando com as colegas. À tarde, ela se deslocava para a escola, retornando ao final do dia, no ônibus escolar.

As palavras de Araújo e Martuccelli (2015) nos ajudam a compreender a atuação dessas duas jovens frente à falta de apoio institucional. Segundo eles:

Nesse contexto, caracterizado pelo escasso apoio das instituições, os membros da sociedade são compelidos a assumir a si mesmos, a sustentar-se na sua

individualidade. Cada um está impelido a produzir a consistência de sua posição social, também as hierarquias para o uso do tempo ou das fronteiras ou dos limites legítimos para o consumo. É chamado a rendimento tão diversos como a autolimitação, o autocuidado, a sobrevivência material ou a produção de sentido, isto é, tem de produzir-se como híper ator (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2015, p. 92).

Apesar de todos os jovens do CEPF sofrerem com a fragilidade da instituição escolar, os processos de individuação são distintos, o que os levou a atitudes diferentes diante da situação. Como ressaltam Araújo e Martuccelli (2015), todos os membros da sociedade são obrigados a assumirem-se como “hiperatores”, no sentido de buscar suprir as debilidades das instituições, mas cada um faz isso a seu modo e mobilizado por objetivos específicos.

Por fim, a relação dos jovens do CEPF com a escola parece ser resultado da conjugação de vários fatores. Aqui destacamos três:

1. Diante da ausência de capital cultural, os pais ou responsáveis agem conforme suas condições culturais, reconhecendo que a escola é importante na vida dos filhos, mas, para demonstrar por que se deve estudar, usam de admoestações. Tal situação pode ser exemplificada com o depoimento de André: “Meu pai fala que eu tenho que estudar, que eu não posso parar de estudar porque a pessoa sem estudo na vida não é nada”. Nesse depoimento, os pais ou responsáveis, ao invés de usarem como justificativa as contribuições positivas da escolarização, empregam como argumento questões negativas voltadas aos jovens, questões que podem acontecer caso não estudem efetivamente. Coisas ruins como “sem estudo não é nada”; “estudem para não virar bandido”, dentre outras coisas;
2. O contato mais próximo com algumas famílias ajudou a perceber que, para os pais, é suficiente o fato de o filho frequentar regularmente a escola e realizar as atividades que a escola envia como lição de casa. Não foi possível identificar outros eventos, como comprar livros ou pedirem para baixar na internet para estudar, no caso daqueles que têm acesso a essa tecnologia;
3. Foi possível perceber, também, a implicação do descontentamento com as condições da instituição frequentada, em particular no que se refere à qualidade do ensino.

Todos os jovens, nos discursos, atribuem à escola e aos estudos o *status* de suporte, ou seja, dizem ser a escola o único caminho visualizado para melhorar as condições de vida. No

entanto, poucos estavam dispostos a se submeter à disciplina que os estudos e a escola exigem. Para Freire, “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (FREIRE, 1981, p. 08). Essa “insubordinação” dos jovens da escola investigada parece estar relacionada com o seu desencantamento frente às condições de funcionamento da instituição.

Outro elemento importante a considerar na construção de sentidos sobre os estudos e a escola é a rotina desses jovens na condição de trabalhadores-estudantes, 49% deles declararam trabalhar, além de outros tantos que, embora declarassem não trabalhar, realizavam atividades domésticas, ajudando nas tarefas da casa ou cuidando dos irmãos menores. Há, também os casos dos jovens que disseram ajudar os pais principalmente em atividades agrícolas. Em resumo, são jovens que não possuem dedicação exclusiva aos estudos e, ao serem questionados se o fato de conjugar trabalho com a condição de estudante prejudicava os estudos, apenas dois jovens disseram que não (Samuel e João). Os demais reconheciam o impacto negativo, sobretudo, aqueles que tinham longas jornadas de trabalho diariamente. Um jovem declarou o impacto negativo da concomitância entre trabalho e estudo, explicando os prejuízos, destacando que não basta apenas ter o tempo para ir à escola, que é preciso estar descansado:

*O trabalho teve impacto sim e tem, né [parece falar do impacto negativo], até hoje por causa que eu estudava, assim quando eu comecei mesmo trabalhar, aí eu fui e comecei a estudar à noite, aí tipo eu pegava saia da roça 4:30mim, aí já tinha que ir tomando banho por causa que é longe, do jeito que o carro já ia levando os alunos da tarde [no retorno] passava e eu já tinha que ir, entendeu? Aí eu tomava banho e nem jantava, eu estava no nono ano. Aí eu muitas das vezes nem jantava, só tomava banho e me arrumava e ia pra escola chegava nove e meia, dez horas da noite em casa já cansado ia dormir, muita das vezes estava com muito sono nem jantava, mas vezes eu jantava né tem hora que estava com muita fome tinha que jantar. (...). **Que horas você fazia as atividades da escola?** Não tinha tempo de fazer as tarefas da escola [riso triste], às vezes eu arrumava um tempinho quando eu chegava, às vezes de noite, eu estava menos cansado aí eu ia e fazia um pouco, ou então às vezes meio dia, mas a maioria das vezes não tinha tempo de fazer as tarefas. Fazia mais quando chegava na escola, a professora falava ‘cadê tal atividade’, eu falava: professora, eu não tive tempo, não, posso fazer agora? Ela falava pode, aí eu ia e fazia. (PEDRO. 19 anos. 3º ano E.M.).*

Por meio dos discursos sobre sua relação com a escola e seu ofício de estudante, ficou evidente o otimismo dos jovens em relação às expectativas em torno dos estudos. Eles e suas famílias atribuem à escolarização a possibilidade de acessarem melhores condições de vida, no entanto, suas falas denunciam sua frustração diante das condições da escola a que tinham

cesso, cujo trabalho pedagógico, para eles, não constituía suporte na realização de seus projetos de vida.

Por meio dos seus depoimentos, os estudantes do CEPF, ao mesmo tempo em que reconhecem a escola como mecanismo importante na diminuição das desigualdades sociais, denunciam que, em função de suas precárias condições de funcionamento, essa instituição, na verdade, contribui para aumentar as segregações sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar as conclusões de um trabalho não é tarefa fácil, pois constitui um momento no qual emergem diversas dúvidas sobre as condições e qualidade do trabalho, sobre o que foi feito e o que ficou por fazer. Surgem indagações sobre o que foi abordado e questionamentos sobre se foram abordados todos os pontos. A resposta é óbvia. Claro que não! Ainda assim fica outra pergunta: será que os elementos abordados foram ou não os essenciais? Esse também é o momento de olhar para o percurso e para o produto final e perceber que, independentemente dos elementos que foram excluídos, o trabalho tem um corpo, tomou uma forma e está no momento de ser apresentado para apreciação acadêmica e da comunidade em geral.

Chegar até aqui não foi fácil, no entanto, trouxe muitos aprendizados, tanto no âmbito acadêmico quanto na dimensão humana. Possibilitou compreender os projetos e a vida dos jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola do campo.

Para alcançar esse objetivo foram fundamentais as narrativas dos estudantes, nas quais eles expressaram como se forjaram como jovens estudantes trabalhadores do campo e evidenciaram as marcas presentes em seus processos de individuação decorrentes das privações econômicas de suas famílias, como também das precárias condições em relação aos suportes que esses estudantes podiam acessar, com destaque para as escolas.

Este trabalho de pesquisa analisou o lugar da escola nos projetos de vida dos jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola no campo em contexto de modernização agrícola. Para melhor orientar a geração e análise dos dados que ajudassem a alcançar esse objetivo, partimos de metas secundárias e mais específicas como: reunir dados sobre o perfil desses estudantes; identificar seus projetos de vida; compreender como os jovens participantes da pesquisa constroem seus projetos de vida; e, por fim, analisar a relação entre o Projeto de Irrigação Formoso, em especial o projeto de formação da escola de Ensino Médio dessa localidade, e os projetos de futuro dos jovens participantes.

Em relação ao perfil dos jovens colaboradores da pesquisa, os dados evidenciaram que são indivíduos com trajetórias marcadas por experiências de migração e suas consequências, oriundos de famílias com condições financeiras pouco favoráveis que os conduziram a se inserirem precocemente no mercado de trabalho, quer seja para ajudar a família, quer seja para satisfazer as necessidades inerentes à sua condição juvenil. Os dados ressaltam, também, que, majoritariamente, são jovens com trajetória de escolarização marcada por reprovação ou interrupção dos estudos, sobretudo decorrente da condição de estudantes trabalhadores.

Os dados evidenciaram, ainda, uma diversidade de projetos de vida entre os jovens, alguns mais, outros menos elaborados. Majoritariamente, no tocante à profissão almejada para o futuro, eles faziam referência a áreas sem vínculo direto com o trabalho no campo, mas que são associadas a um maior *status* social, como também representam a possibilidade de se inserirem em atividades profissionais no meio urbano. Apesar de o desejo de sair do campo não ter sido expresso objetivamente nas falas da maioria dos jovens, ou seja, do espaço do Projeto Formoso, subliminarmente era isso o que marcava boa parte dos planos de futuro de muitos deles.

Em suas narrativas, os jovens atribuíam aos estudos o papel de suporte fundamental para realizar seus projetos de vida. No entanto, em função dos problemas estruturais que afetam o campo, como carência de escolas básicas com ensino de qualidade e boas condições de funcionamento, ausência de unidades de Ensino Superior, além das precárias condições econômicas das famílias, esses jovens elegeram o trabalho como suporte de igual importância para assegurar as condições para uma escolarização prolongada. Diante das condições estruturais daquela comunidade, impõe-se aos jovens estudantes a necessidade de migrar para a cidade em busca de melhores oportunidades de estudo.

Os dados também colocaram em relevo a necessidade de ampliar os investimentos em políticas públicas, não só para os jovens do campo, como para o campo em si, já que questões indicadas pelos jovens revelaram problemas inerentes ao próprio espaço rural. Essa pesquisa evidenciou que os jovens, em sua maioria, gostam do campo, no entanto anseiam por melhores oportunidades de trabalho e estudo, indisponíveis naquele espaço.

Os estudantes, em suas narrativas, expressavam seus projetos de vida, de forma mais elaborada para alguns, com metas e meios estrategicamente delineadas, outros nem tanto. De forma unânime, fizeram referência à escolarização e ao trabalho, e, ao mesmo tempo, em uma perspectiva cíclica de retroalimentação, esses elementos também desempenham o papel de suporte entre si.

De uma maneira geral, havia uma visão otimista em relação à importância do ato de estudar, como sendo o caminho para conquistar melhores oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, condições de vida com menos privações. Esse otimismo presente no discurso não apareceu de forma tão intensa quando analisamos, por exemplo, o tempo dedicado a essa atividade no âmbito do lar. Ao que parece, tais depoimentos significavam a reprodução do imaginário social em torno do “valor da educação”, bem como o reconhecimento das dificuldades de ascensão social e seu caráter precário nas sociedades contemporâneas. Independentemente disso, essas posturas trazem em si o desejo de superar as

condições adversas e contornar as incertezas de trajetórias construídas em contextos de grandes desigualdades sociais.

Essa fragilidade observada no ofício de estudante não indica que os jovens não gostem de estudar, ou que os estudos têm pouco significado para eles. Ao contrário, dão pistas sobre a necessidade de repensar o ensino a que os jovens do campo têm acesso, pois, ao mesmo tempo, os jovens reconheciam que, sem estudos, as oportunidades, sobretudo de trabalho, ficariam limitadas. Para eles, os conteúdos abordados na escola não constituíam suporte para a realização de seus projetos.

Em suas narrativas, os jovens declararam ter consciência dos inúmeros obstáculos que os separavam de seus projetos de vida. Porém, com poucas reclamações, atraíam para si a responsabilidade por seu processo de individuação, constituindo-se em *hiperatores* e reforçando a ideia de que precisavam estar atentos para aproveitarem as oportunidades assim que elas surgissem. Nesse contexto, visualizavam a conclusão da educação básica como fundamental.

As constatações deste trabalho sinalizam a necessidade de se construírem espaços de diálogo entre a escola e os estudantes, com a finalidade de conhecer seus sonhos, seus projetos, com o objetivo de organizar uma proposta pedagógica e curricular em sintonia com os interesses dos estudantes do campo. A pesquisa traz elementos que sinalizam a necessidade de maior presença do Estado no campo, por meio da elaboração de políticas públicas construídas a partir do diálogo com os sujeitos do campo e movimentos sociais, que, efetivamente, possam se constituir como suportes para os camponeses, particularmente para os jovens.

Neste momento de conclusão, gostaria de destacar um ponto que nos chamou a atenção: o papel da escola na construção de “sentidos da escola” e dos estudos pelos jovens do Colégio Estadual Projeto Formoso. Foi possível apreender, nas entrelinhas das narrativas dos jovens, apesar do discurso otimista sobre a importância da escola, uma relação distanciada com os estudos em função do desencantamento com a escola decorrente das condições de ensino que puderam acessar em suas trajetórias de escolarização.

Essa conclusão é evidenciada em falas do tipo: “O ensino é fraco”, “Eu melhoraria o ensino aqui se pudesse”, ou ainda, “Só estudo em casa se tiver tarefa de casa ou prova”. Embora reconheçamos os limites da escola como instituição capaz de diminuir as desigualdades sociais e ampliar as oportunidades de acessar melhores condições de vida, essas falas evidenciam que, em contextos onde as condições econômicas são precárias e o capital cultural familiar é desfavorável ao estreitamento da relação da criança e do jovem com os

estudos, os desafios são maiores para a instituição e seus profissionais, pois esse papel automaticamente recai sobre ela.

Nesse sentido, não se pode esperar uma escola justa sem que as desigualdades propriamente escolares e aquelas de ordem social sejam suprimidas. A simples massificação da escola para universalizar o acesso, sem levar em consideração as condições de funcionamento da instituição, converge para aumentar as desigualdades sociais. A expansão do acesso à escola, sem o rompimento das desigualdades nas condições oferecidas e sem a garantia das condições de permanência dos estudantes por meio de ações afirmativas, produz uma falsa ideia de igualdade, servindo apenas para incluir sem reduzir as desigualdades.

Esta pesquisa também suscitou novos questionamentos, entre eles é possível destacar: Por que jovens, cujas trajetórias trazem marcas semelhantes, particularmente, com relação às privações econômicas, apresentavam comportamentos diferentes no processo de construção e realização dos projetos de vida? Como pensar a organização pedagógica do Ensino Médio, no contexto da escola do campo, com a finalidade de estabelecer uma articulação com os projetos de vida dos estudantes desse espaço? Como pensar a organização do Ensino Médio, no contexto da escola do campo, de modo a contemplar as especificidades da vida do camponês e implicando positivamente a construção e afirmação da identidade dos sujeitos do campo? Esse trabalho não teve condições de se debruçar com mais profundidade sobre essas questões. Desse modo, elas ficam como provocações para trabalhos futuros.

Por fim, desejamos que esse trabalho possa contribuir com as reflexões sobre os sujeitos do campo, na sua condição de estudante, mas também, na sua condição de atores ávidos do desejo de serem ouvidos, carentes de espaços que lhes deem voz. Esperamos, também, que os achados aqui relatados sejam tomados não na sua negatividade, mas como elementos capazes de mobilizar os sujeitos envolvidos com as escolas e com os jovens do campo, no sentido de protagonizar mudanças que possam tornar a escola e o que nela se ensina elementos de empoderamento dos estudantes.

Desejamos, também, com este trabalho, a partir dos elementos apresentados, sensibilizar aqueles envolvidos com a formação básica das crianças e jovens para a necessidade de reivindicar junto aos gestores dos entes da Federação o investimento na melhoria das condições de trabalho pedagógico e, conseqüentemente, na melhoria na qualidade do ensino assegurado aos filhos/as dos trabalhadores/as e moradores/as do campo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago, nº 5, set/out/nov/dez, nº 6, 1997.
- ABRAMO, V. W e Branco, P.P.M. (Orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**. Análise de uma pesquisa nacional. 2ª Reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.
- ABRAMOWAY, R. Et Al. **Juventude e Agricultura Familiar**: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: Edições UNESCO, 1998.
- ABRANTES, P. **Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade**. Oeiras: Celta Editora, 2003.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- ALVES, A.S.A. **Juventudes e ensino médio**: transições, trajetórias e projetos de futuro. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - UFCE, 2016.
- ALVES, M. Z. **Ser alguém na vida**. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG. 2013. 213 pags. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2013.
- ALVES, M. Z. DAYRELL, J. Ser Alguém na Vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº 02 abr/jun, 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Thompson, 2002.
- ANDRADES, T. GANIMI, R.N. Revolução Verde e a apropriação capitalista. **CES Revista**, v. 21, Juiz de Foraerais, 2007. Disponível em: www.cesff.br. Acesso em: out. 2020.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **A Pecuária no Agreste Pernambucano**. Tese apresentada para provimento da Cátedra de Geografia Econômica, Recife, Universidade do Recife, 1961.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pnad Contínua**. Todos Pela Educação: Moderna, 2018.
- ARAÚJO, K. MARTUCCELLI, M. Las individualidades Populares: Análises de sectores urbanos em Chile. **Latim American Research Review**, v. 50, n. 2, 2015.
- ARAÚJO, K. MARTUCCELLI, M. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. especial, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M.G. A Infância repõe o trabalho na agenda pedagógica. In: ARROYO, M. G. VIELLA, M.A.L. SILVA, M.R. (Orgs.). **Trabalho e Infância**: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio por quê? In: DAYRELL, J. CARRANO, P. E MAIA, C.L. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2014.

ASTIGARRAGA, A. A. PASSEGGI, M. C. A infância no contexto da família rural: do trabalho infantil à universidade. **Cadernos de Educação**, v. 44, p. 217-239, 2013

BAHIA, Superintendência de Estudos e Políticas Públicas. Secretaria de desenvolvimento Econômico. **Desenvolvimento Territorial**: Estudo de potencialidades econômicas do Território de Identidade Velho Chico. Salvador, 2017.

BAHIA. Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – Seplan. **Plano de Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Velho Chico**. 4ª ed. Bahia, 2018.

BAJOIT, G.; FRANSSSEN, A. **O Trabalho, busca de sentido**. Trad. Denise Bárbara Catiane. Mar/jun/jul/agos nº 5, 1997. Set/out/nov/dez nº 6, 1997. Disponível em: dialogo.uff.br. Acesso em: out. 2019.

BARASUOL, A.; DOULA, S.M.; BOESSIO, A. Juventudes em contextos rurais: produções científicas da pós-graduação brasileira (2010-2015). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37. Mai/ago. 2017.

BARCELLOS, S.B. Os desafios para a construção de políticas públicas para a juventude rural. In: MENEZES, A.M.; STROPASOLAS, V.L.; BARCELLOS, S.B. (Orgs.). **Juventude Rural e Políticas Públicas**. Brasília: Presidência da República, 2014.

BARCELLOS, S.B.; MANSAN, P.R. Juventude rural e Políticas Públicas no Brasil: balanço, perspectiva e questões para o debate. In: MENEZES, A.M.; STROPASOLAS, V.L. BARCELLOS, S.B. (Orgs.). **Juventude Rural e Políticas Públicas**. Brasília: Presidência da República, 2014.

BARCELLOS, S.B. A formulação das políticas públicas para juventude rural no Brasil e os elementos constitutivos desse processo social. **Mundo agrário**, v. 16, n. 32, agosto de 2015. Disponível em: www.mundoagrario.unlp.edu.ar Acesso em: julho de 2018.

BARDIN, L. **A Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. 70ª Impressão. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda., 1977.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN. **Vida Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOMBARDI, L.M. O bairro rural como identidade territorial: a especificidade da abordagem do campesinato na geografia. **Revista Agrária**, nº 1, 2004. Disponível em: www.revistas.usp.br. Acesso em: junho de 2019.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. Os Herdeiros: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007,

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. Entrevista com Pierre Bourdieu. Extraído de: BOURDIEU, Pierre. 1983. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 112 – 121.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução a análise do discurso**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 12.852 de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

BRASIL, Secretaria Geral da Presidência da República. **Medida Provisória nº 726 de 12 de maio de 2016**. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 Acessado em outubro de 2018.

BRASIL, Secretaria Geral da Presidência da República. **Pesquisa de opinião pública: agenda juventude Brasil**. Secretaria Nacional da Juventude, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> . Acesso em: julho de 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império: Palácio do Rio de Janeiro de 1850.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: maio de 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: maio 2019.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.061 de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Ensino Médio Inovador**: Secretaria da Educação Básica, Abril de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_inovador.pdf. Acesso: em maio 2009.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03; Acesso em: out.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Câmara da Educação Básica, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: out.2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução. **Resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: maio 2019.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.061 de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências: Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Câmara da Educação Básica, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: out. 2018. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 ... e institui a política de fomento à implantação do ensino médio em tempo integral.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases para a Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> . Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. Brasília. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Da nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação-Conselho nacional da Educação. **Parecer nº 03: Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei 13.415/2017**. Disponível em portal.mec.gov.br acessado em maio de 2019.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 6.662, de 25 de junho de 1979**. Dispõe sobre a política Nacional de Irrigação e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 1975.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8666 de 21 de junho de 1993**, regulamenta o art. 37, inciso XXI, da CF. Institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.

BRASIL. Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco e do Parnaíba. **Projeto Formoso A/H**. Produzido por Antônio Luís Oliveira Correa da Silva em 09 de abril de 2020. Disponível em: codevasf.gov.br. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. PROJETO BASE **Projovem Campo** – Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília; 2008.

BRASÍLIA. Conferência Nacional da Juventude. **Manual orientador: Conferências livres**. Secretaria Nacional da Juventude. Brasília, 2007.

BRASÍLIA. II Conferência Nacional da Juventude. Conquistar direitos, desenvolver o Brasil! **Manual orientador: Conferências livres**. Secretaria Nacional da Juventude. Brasília, 2011.

BRASÍLIA. III Conferência Nacional da Juventude. As várias forma de mudar o Brasil. **Texto orientador: Conferências livres**. Secretaria Nacional da Juventude. Brasília, 2015.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo do livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Wendel Heleno; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2011.

BRUMER, Anita. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, n.1, p.205-227, 2004.

CAMARANO, A. A; ABRAMOWAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos**. Rio de Janeiro: Serviço Editorial IPEA, 1999.

CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação** Trad. Elizabeth da Rosa Conil. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARNEIRO, M. J. O ideal rurbarno: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SANTOS, Raimundo; COSTA, Luis Flávio (Org.). **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Campus, 1998a.

CARNEIRO, M.J. **Ruralidade: novas identidades em construção**. Estudos Sociedade e Agricultura, 11, outubro 1998b. p. 53-75.

CARNEIRO, M. J. Juventude Rural: Projetos e Valores. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. 2ª Reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

CARNEIRO, M. **O Nó do Ensino Médio**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CASTRO, E.G. Juventude Rural no Brasil: Processos de Exclusão e a Construção de um Ator Político. **Revista Latino-Americana de Ciências Sociais**, Niñez y Juventude, v. 07, n. 1 ene/jun. 2009.

CASTRO, E. *et al.* **Os Jovens Estão Indo Embora?** Juventude Rural a Construção de um Ator Político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica- RJ: EDUR, 2009.

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

CASTRO, E. Juventude Rural: “apenas uma palavra” ou “mais que uma palavra”. GT, Ruralidade na Sociedade Contemporânea: desafios e perspectivas. **XXIX Encontro Anual de ANPOCS**. 25 a 29 de outubro de 2005.

CASTRO. Fronteiras Invisíveis: Aproximações e Distâncias Entre Ser Jovem no Campo e nas cidades no Brasil. In: PINHEIRO, D. *et al.* (Orgs.). **Juventude Brasil: Leituras Sobre uma Década de Mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016c.

CASTRO, E. Juventude Rural, do Campo, das Águas e das Florestas. **Revista de Ciências Sociais**, nº 45, jul/dez. 2016a.

CASTRO. PNRA e Juventude Rural: 30 Anos Depois. Balanços e Apontamentos em um Contexto de Ruptura Institucional. **Retratos de Assentamentos**. v.19, n. 2, 2016b.

CASTRO, E. *et al.* **Os Jovens Estão Indo Embora?** Juventude Rural a Construção de um Ator Político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica- RJ: EDUR, 2009.

CASTRO, E. Processos de Construção da Categoria Juventude Rural como Ator Político: Participação, Organização e Identidade Social. **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Porto Seguro-BA, 2008a.

CASTRO, E. As Jovens Rurais e a Reprodução Social das Hierarquias: Relações de Gênero e Geração em Contextos Rurais. In: FERRANTE, V.; WITAKER, D. (Orgs). **Reforma Agrária e Desenvolvimento: Desafios e Rumos da Política de Assentamentos Rurais**. Brasília: MDA; São Paulo: Uniara [co-editor], 2008b.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CHRISTOFFOLI, P. J. Agroindústria. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, J. B.; ALTANEJO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, M. RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 40, jan/abr, 2012.

COELHO NETO. **As repercussões espaciais das políticas de irrigação no Vale do São Francisco: uma análise do Projeto de Irrigação Formoso no Município de Bom Jesus da Lapa-BA**. 2004. 197 pags. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CORDEIRO, R.; SCOTT, R. Mulheres em Áreas Rurais nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 15, n. 2, maio-agosto, 2007.

CORROCHANO, M.C. *et al.* **Jovens e trabalho no Brasil: Desigualdades e desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008.

CORROCHANA, M. C. **Jovens Operários operárias. Olhares sobre o trabalho**. Ver. Eletrônica de Geografia y Ciências Sociales. Universidade de Barcelona. Vol. VI, nº 119, 1 de agosto de 2002. Disponível em www.ub.edu/geocrit/sn/sns19-84. Acessado em maio de 2018.

COSTA, A. Introdução. In: ABRANTES, P. **Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade**. Oeiras: Celta Editora, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: Histórico e Perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 27, jul/1998.

CURY, C.J. Prefácio. In: BRISKIEVICZ, D.A.; STEIDEL, R. (Orgs.) **O novo ensino médio: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. T. Org. **Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura**. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DAYRELL, J. T. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 30 dez/1999.

DAYRELL, J. T. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. T. **O jovem como sujeito social**. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, n.24. 2003.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J. T.; CARRANO, P.; MAIA, C.L. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2014.

D'ÁVILA, J, L. Política de Formação docente executada pelo terceiro setor: considerações sobre a Fundação Lemann. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontífice Universidade Católica do Paraná, Curitiba, novembro de 2013. Disponível em educere.bruc.com.br/cd2013/pdf. Acessado em janeiro de 2021.

DELGADO, N.G. *et al.* Concepções de ruralidade e políticas públicas na América Latina e na Europa: análise comparativa de países selecionados. In: MIRANDA, C. e SILVA, H. (Orgs.). **Concepções da ruralidade contemporânea: as singularidades brasileiras**, Brasília: IICA, 2013.

DIEESE. **Estudos e Pesquisas: O mercado de trabalho assalariado rural brasileiro**. São Paulo, nº 74, outubro de 2014. Disponível em [www.dieese.org.br/estudos e pesquisas/2014](http://www.dieese.org.br/estudos_e_pesquisas/2014).

DIEESE. **Boletim emprego em Pauta: Nem-nem ou sem-sem? Jovens querem trabalhar, mas não têm oportunidades no mercado**. São Paulo, nº 11-dezembro/2018. Disponível em www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2018.

DUBAR, C. Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo. Artigo apresentado no **Primeiro Congresso da Associação Francesa de Sociologia**, em fevereiro de 2004. Disponível em: www.uff.br/observatoriojovem. Acesso em: 15 ago. 2017.

DUBET, F. A Formação dos Indivíduos: A Desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, Ano 03, vol. 03, 1998.

DUBET, F. A Escola e a Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho, 2003.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTRELA, E. **Três Felicidades e um Desengano**: A experiência dos beraderos de Sobradinho em Serra do Ramalho-Bahia. 2004. 253 pags. Tese (Doutorado). Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ESTRELA, E.S. Expropriação do Campesinato e Resistência no Médio São Francisco Baiano (1970-2000). ANPUH. **XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009. Disponível em: www.anpuh.org. Acesso em: mar. 2017.

FAGUNDES, P.E. Da Colônia à Reforma Francisco Campos (1931): Análise Histórica do ensino secundário no Brasil. **História e Ensino**, v. 2, n. 17, Londrina -Paraná-jul-dez.2011. Disponível em: www.uel.br/revistas. Acesso em: jan. 2020.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

FERNANDES, B. M. Espaços Agrários de Inclusão Social: Novas Configurações do Campo Brasileiro. **Revista Agrária**, n.º 1, dezembro, 2004.

FERNANDES, B. M. Agronegócio e Reforma Agrária. In: FERNANDES, B. M. **Construindo um estado de pensamento na questão agrária**: O debate paradigmático e o conhecimento geográfico. Presidente Prudente: 2013. Disponível em: www.fct.unesp.br. Acesso em: maio 2019.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da Educação. **Estudos avançados**, v 32, n. 93, Centro de Estudos em Educação e Sociedade, Campinas, São Paulo, Brasil, 2018.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, A. B.; NOVAES, P. Juventudes Brasileiras, Religiões e Religiosidade: Uma primeira aproximação. In: ABRAMOWAY, M.; ANDRADE, E.R.; ESTEVES, L.C.G. (Orgs.). **Juventude**: Outros Olhares Sobre a Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

FORNAZIER, A.; PERAFÀN, M. E. Os Arranjos da Política Territorial no Estado da Bahia. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*. **G&DR**, v. 14, n. 5, p. 17-30, set-dez/2018, Taubaté, SP, Brasil.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Antonio Fernando Guerreiro de. Oeste da Bahia: formação histórico-cultural (primeira parte). In.: **Cadernos do CEAS**. Salvador, n. 181, maio/jun.1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na Escola. **Educ. Soc.** Campinas, v 35, nº 129, p. 185-1114, out-dez, 2014.

- FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da Educação: Perdendo a ingenuidade. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n° 99, p. 137-153, mai-ago, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (Des) Governo de turno: Decreta – se uma escola para ricos e outra para os pobres. **Movimento Revista de Educação**. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, ano 3, n° 5, 2016.
- FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, V 7, suplemento, 2009.
- FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.
- FRY, P. Indivíduos, projetos e a negociação da cultura. **Anuário Antropológico**, v. 6, n° 01, 1982.
- GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2002.
- GOFFMAN, E. **Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Mathias Lambert. Versão digitalizada: 2004. (Original de 1981).
- GONÇALVES, S. Interesses Mercadológicos e o “Novo” Ensino Médio. Revista Retratos da Escola/Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (**ESFORCE**). Brasília. V. 11, n° 20, jan/jun. 2017.
- GLÓRIA, D. M. A. A “escola dos que passam sem saber”. A prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan/fev/mar/abr, 2003.
- GRAZIANO NETO, F. **A questão agrária e ecologia: crítica da moderna agricultura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- GUIMARÃES, V. O. S. A Religião como instância socializadora e educativa: Um olhar sobre os jovens das classes populares. **Fragmentos da Cultura**, Goiânia, v. 27, n. 01, jan/mar 2017.
- HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.
- HEREDIA, B.; PALMEIRA, M.; LEITE, S. P. Sociedade e economia do “agronegócio” no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 74, outubro, 2010.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – **Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro; IBGE, 2016.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Pesquisa Nacional por amostras de domicílio contínua: **Trabalho Infantil 2016**: IBGE, 2017. Disponível em www.biblioteca.ibge.gov.br. Acessado em outubro de 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Pesquisa Nacional por amostras de domicílio contínua: **Trabalho Infantil 2016**: IBGE, 2017. Disponível em www.biblioteca.ibge.gov.br. Acessado em outubro de 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2016**: Notas Estatísticas. Brasília-DF: MEC/INEP, fev. de 2017. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017>. Acesso em: 14 out. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2018**: Principais resultados. Brasília-DF: MEC/INEP, fev. de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman>. Acesso em: 14 out. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar** - resumo técnico censo da educação básica – 2018. [online]- Brasília, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/>. Acesso em: junho 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** – IDEB: Resultados e Metas. Brasília, 2016. Disponível em www.ideb.inep.gov.br Acesso em: dez. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Censo agropecuário**: Resultados definitivos. Rio de Janeiro. IBGE. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados finais do censo escolar (redes estaduais e municipais)**. Anexo I, 2014. Disponível em portal.inep.gov.br/resultados. Acessado em junho de 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados finais do censo escolar (redes estaduais e municipais)**. Anexo I, 2015. Disponível em portal.inep.gov.br/resultados. Acessado em junho de 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados finais do censo escolar (redes estaduais e municipais)**. Anexo I, 2016. Disponível em portal.inep.gov.br/resultados. Acessado em junho de 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Notas estatísticas: censo escolar 2018**. Ministério da Educação. Rio de Janeiro, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Notas estatísticas: censo escolar 2017**. Ministério da Educação. Rio de Janeiro, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Taxas de Distorção idade/série**. INEP, 2018. Disponível em www.gov.br/inep. Acessado em Dezembro de 2020.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira. IDEB: Resultados e Metas. Ensino Médio, **INEP, 2020**. Disponível em www.ideb.inep.gov.br/resultados. Acessado em dezembro de 2020.

IPEA. **Carta de Conjuntura. Diretoria de Estudos e políticas macroeconômicas.** Grupo de Análise e previsões. Rio de Janeiro: Ipea. Out/dez-2018.

JACOMINI, M.A. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? **Cadernos de Pesquisa**, V. 40, nº 141, set/dez, 2010.

KLEIN, Ana Maria; TORRES, Julio Cesar. Educação, Projetos de vida e Participação Política da Juventude. **Ponto e Vírgula**, v. 17 (p. 251-269), 2015.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Caderno de Pesquisa**, v. 41, nº 144, set/dez 2011.

KRAWCZYK, N.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Uma Roda de Conversa Sobre os Desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: Diálogo, Sujeitos e Currículos**. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2014.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, nº 70, abril/ 2020.

LEÃO, G.M. Juventudes, Projetos de vida e Ensino Médio. **Educ. Soc. Campinas**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out/dez. 2011a.

LEÃO, G.M. Entre Sonhos e Projetos de Jovens, a Escola... In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C e STENGEL, M. (Orgs.) **Juventudes Contemporâneas: um Mosaico de Possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011b.

LEÃO, G.M. Educar, Ocupar, Vigiar: Alcances e Limites de um Programa para Jovens Pobres. **Revista Perspectiva, Florianópolis**, v. 26, n. 1, jan/jun. 2008.

LEÃO, G.M. Experiências de Desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, nº 01, jan/abr, 2006.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J. Juventudes, Projetos de Vida e Ensino Médio. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, nº 117, out-dez. 2011.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. Tradução de Norberto Luiz Guarinello. Tempo social. **Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n.2. 2005.

LIMA, S. M.V. *et al.* **Juventude rural e as políticas e programas de acesso à terra no Brasil: recomendações para políticas de desenvolvimentos para o jovem rural**. Brasília: MDA, 2013

LOURO, G.L. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma Perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

LYOTARD, J. F. **A condição da pós-modernidade**. Trad. Ricardo Corrêia Barbosa. 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2009.

MACHADO, N. J. Educação: seis propostas para o próximo milênio. **Revista Pensam Real** 43. Ano II nº 4. 1999.

MACHADO, N. **A vida, O Jogo, O Projeto**. Seminário de Estudos em Epistemologia e Didática. São Paulo: SEED-FEUSP, julho, 2005.

MACHADO, N.J. **Educação: Projetos e Valores**. 6ª Edição. São Paulo: Escriyuras Editora, 2006.

MAGALHÃES, A.S. **Amigo de fé**: estudo sobre religião e amizade entre jovens assembleianos na Baixada Fluminense. 2016. 204 pags. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro-RJ, 2016.

MARIZ, C.; GRACINO JR., P.; MESQUITA, W. Dossiê Religiosidade e Juventude: Os jovens e a religião na sociedade contemporânea. **Revista Intersecções**, v. 20, n. 02, Dez. de 2018.

MARSCHNER, W. Lutando e Ressignificando o Rural em Campo: Notas Epistemológicas. **Revista Interações**, Campo Grande, v. 12 n.º 1, jan-jun. 2011.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo**: La sociedad a escala del individuo. Santiago, LOM Ediciones, 2007.

MARTUCCELLI, Danilo. La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. **Persona y Sociedad**, Universidad Alberto Hurtado, v. XXIV, n. 3, p. 9-29, 2010.

MARTUCCELLI, Danilo; SINGLY, François de. **Las sociologias del individuo**. Santiago: LOM, 2012.

MARTUCCELLI, Danilo. La Sociología en los tiempos del Individuo. **Doble Vínculo: Revista de Estudos de Sociologia UC**, Ano I, n. 1, 2010b. (Entrevista por Rodolfo Martinic y Nicolás Soto). Disponível em: <https://doblevinculo.files.wordpress.com/2011/01/entrevista-a-danilo-martuccelli.pdf>. Acesso em: 01 maio 2015.

MARTUCCELLI, D. Sociologia. Singularização e individualismo latino americano. (Entrevista realizada por Leandro Pinheiro). In: PINHEIRO, L. **Itinerário Versados**: questões, sintonias e narrativas do cotidiano. Jundiaí. Paco Editorial, 2016.

MEC/INEP. Censo escolar 2015: notas estatísticas. Brasília-DF, março de 2016.

MELO, G.; SABADINE, M. S.; BRAGA, H. Acumulação de capital, crise e mercado de trabalho no Brasil contemporâneo. **Revista Katal**, Florianópolis, v.22, nº 1, jan/abr. 2019.

MENEZES, A.M.; STROPASOLAS, V.L.; BARCELLOS, S.B. (Orgs.). **Juventude Rural e Políticas Públicas**. Brasília: Presidência da República, 2014.

MESQUITA, S.A.; LELIS, I.A. Cenários do Ensino no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, out/dez., 2015.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MINAYO, M.S.C e SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 239-262, jul/set, 1993.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n. 49, jan-abr. 2012.

NAVARRO, Z. Desenvolvimento Rural no Brasil: Os limites do passado e os caminhos do futuro. **Estudos avançados**, v. 15, n. 143, 2001.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Trad. Yara Aun Houry. São Paulo: Proj. História (10) dezembro Editora, 1993.

NOVAES, R.; CARA, D.; MOREIRA, D. Introdução: In: NOVAES, R.; CARA, D.; MOREIRA, D.; PAPA, F.C (Orgs) **Política Nacional de Juventude: Diretrizes e Perspectivas**, São Paulo. Conselho Nacional da Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

NOVAES, R. Juventudes, Percepções e Pensamentos: A religião faz diferença? In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. 2ª Reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

NOVAES, R. Juventude, religiosidade, territórios e redes: Reflexões sobre o resultado de pesquisas. 2016. In: PINHEIRO, D. *et al.* (Orgs.). **Juventude Brasil: Leituras Sobre uma Década de Mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016.

ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas-SP, 1999.

ORTEGA Y GASSET, JOSÉ. **A Rebelião das Massas**. Tradução de Marylene Pinto Michael e revisão de Maria Estela Heider Cavalheiro. São Paulo - SP: Martins Fontes Editora, 1987.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Revista Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), 139-165.

PAIS, José Machado. **Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro**. 2ª edição. Lisboa: AMBAR, 2005.

PAIS, J.M. Jovens, trabalho e Futuro. In: ARROYO. M. G. VILELA, M. A. L. SILVA, M. R (Orgs). **Trabalho e Infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis, RJ: Vozes. 2015.

PALMEIRA, M. Modernização, Estado e Questão Agrária. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n.º 7, set-dez. 1989.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

PAULILO, M. O Peso do Trabalho Leve. **Revista Ciência Hoje**, nº 28. Santa Catarina, 1987.

PAULO, M. A. L. **As construções das identidades de jovens rurais na relação com o meio urbano em um pequeno município**. 2010. 259 pags. Tese (Doutorado). Recife: UFPE, 2010.

PELOSO, F. **Infâncias no e do Campo: um Retrato dos Estudos Pedagógicos Nacionais**. 2015. 223 pags. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2015.

PERALVA, Angelina. O Jovem como Modelo Cultural. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago nº 5, set/out/nov/dez, nº 6, 1997.

PERIPOLLI, O. J. O processo de esvaziamento de campo entre jovens camponeses: os desafios colocados à escola. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano IX nº 16 jul./dez. 2011.

PILETTI, M. Evolução do Currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 13, n. 2, jul/dez. 1987.

POCHMANN, M. Brasil: segunda grande transformação no trabalho? **Estudos Avançados**, v. 28, n. 81, 2014.

PRIORI, *et al.* A Modernização do Campo e o Êxodo Rural. In: PRIORI, *et al.* **História do Paraná: Séculos XIX e XX**. Maringá: Eduen, 2012.

PUNTEL, J.; PAIVA, C.A.; RAMOS, M. Situação e Perspectiva dos Jovens Rurais no Campo. **Anais do Primeiro Circuito de Debates Acadêmicos: IPEA/ CODE 2011**.

QUEIRÓZ, S. G. **Jovens do Campo Baiano: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro**. 2011, 126 pags. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, 2011.

ROCHA, G. **O Rio São Francisco: fator precípua da existência do Brasil**. 4ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

ROCHA, D.P.A. **Projeto Formoso: impactos socioeconômicos e ambientais no município de Bom Jesus da Lapa-BA**. 2016. 228 pags. (Dissertação de Mestrado). Universidade Salvador. Salvador - BA, 2016.

SANTOS, S.A. Agricultura Científica e Planejamento Regional: O perímetro de Irrigação Formoso. **Caminhos da Geografia-Revista On Line**, 2016. Disponível em: [www.scer.ufu.br/index.php/caminhos da geografia](http://www.scer.ufu.br/index.php/caminhos_da_geografia). Acesso em: fev. 2017.

SANTOS, M. O Dinheiro e o Território. **Revista GEOgrafia**. São Paulo. Ano I- nº1, 1999.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **Território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, M. BECKER, B. **Território, Territórios: Ensaio Sobre o Ordenamento Territorial**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, C.C.M. **Oeste da Bahia: Modernização com (Des)Articulação Econômica e Social de uma Região**. 2007. 244. Te SANTOS, C.C.M. **Oeste da Bahia: Modernização com (Des)Articulação Econômica e Social de uma Região**. 2007se (Doutorado). Salvador-Bahia: UFBA, 2007.

SANTOS, E.S. Mandarino, C. M. Juventude e Religião: Cenários no âmbito do lazer. **Revista Estudos da Religião**. N. 3, 2005. 2019.

SANTOS *et al.* Texto para estudo nº 387. **O Cerrado Brasileiro: Notas para estudo**. Belo Horizonte: UFMG/cedeplar, 2010.

SCHNEIDER, S. e BLUME, R. Ensaio para uma abordagem territorial da ruralidade: em busca de uma metodologia. **Revista Paraense de Desenvolvimento**, Curitiba, nº 17, jul/dez. 2004. Disponível em <https://www.researchgate.net/> Acessado em outubro de 2018.

SCHNEIDER, I. E. Movimentos Migratórios: a Inserção Socioeconômica dos Migrantes Dentro das Fronteiras Agrícolas. **XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambu-MG, 2008.

SETTON, M.G.J. As Religiões como agentes de socialização. **Cadernos CERU**, série 02. V 19, nº 02, dezembro de 2008.

SETTON, M. SPÓSITO, M. Como os Indivíduos se Tornam Indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 1, jan/mar. 2013.

SILVA, J.G. **O Novo Rural Brasileiro**. Campinas: Unicamp, 1999.

SILVA, I.; SILVA, A.; P. MARTINS, A. Infâncias no e do Campo: Como as Crianças Vivem, Brincam, Estudam e Compartilham Experiências? In: SILVA, I.; SILVA, A.; P. MARTINS, A. (Orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infâncias do Campo. In: CALDART, Roseli Saete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SINGER, P. **Economia Política da Urbanização**. 10ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SOFIATI, F.M. **Religião e Juventude:** Os jovens Carismáticos. 2009 225 pags. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, SP, 2009.

SOUZA, S.L. **A pedagogia gerencialista do capital:** Neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação “Pública-Estatal” (Fundação Lemann- Instituto Unibanco e o Estado do Piauí). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2020.

SPÓSITO, M. P. **Estudos sobre juventude em educação.** Mai/Jun/ Jul/Agos nº05, Set/Out/Nov/Dez nº 6 de 1997. Disponível em: www.anped.tempsite. Acesso em: mar. 2018.

SPÓSITO, M. P. CORROCHANO, M.C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Revista de sociologia Tempo Social**, v. 17, n. 2. USP, 2005.

SPÓSITO, M.P. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 2. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

STROPASOLAS, V.L. Os desafios para a construção de políticas públicas para a juventude rural. In: MENEZES, A.M.; STROPASOLAS, V.L.; BARCELLOS, S.B. (Orgs.). **Juventude Rural e Políticas Públicas.** Brasília: Presidência da República, 2014.

STROPASOLAS, V. Os significados do corpo no processo de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, M.; SILVA, M. R. (Orgs). **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. O valor (do) casamento na agricultura familiar. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, n.1, p. 253-267, 2004.

TEIXEIRA, I.A.C. e PÁDUA, K.C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: II CIPA e no CD-ROM do **II Congresso Internacional sobre Pesquisa** (auto)Biográfica, realizada entre os dias 10 a 14 de setembro de 2006, em Salvador, Bahia, Brasil.

TEIXEIRA, A. Tudo como Dantes no Quartel de Abrantes: A Reforma do Ensino Médio. In: BRISKIEVICZ, D.; STEIDEL, R. (Orgs.). **O Novo Ensino Médio:** Desafios e Possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.

THOMÉ, L.; PEREIRA, A.S.; KOLLER, S.H. O desafio de conciliar trabalho e escola: características sociodemográficas de jovens trabalhadores e não trabalhadores. **Revista Psicologia, Teoria e Pesquisa.** v.32, n.01. Jan/Mar, 2016.

VALADARES, A.A; SILVEIRA, F.G.; PIRANI, N.C. Desenvolvimento Humano e posse da terra. In: MARGUTE, B.O.; COSTA, M.A.; PINTO, V.S. (Orgs). **Territórios em números:** Insumo para políticas Públicas a partir da análise do IDHM e do VS dos municípios e unidades da Federação brasileira. Brasília: IPEA: INCT, 2017.

VEIGA, J. E. Destinos da ruralidade no processo de globalização. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 51, 2004a.

VEIGA, J.E. A dimensão do Rural no Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de

Janeiro, v. 12, n. 1, 2004b, p. 71-94.

VEIGA, J. E. Nem Tudo é Urbano. **Cienc. Cult.**, v. 56, n. 2 São Paulo, Apr./June 2004c.

VEIGA, J. E. Nascimento de outra ruralidade. **Estudos avançados**, v. 20, n. 57, 2006.

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

VERDE, V.V. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Nº 01, maio de 2004.

ZAGO, N.; BORDIGNON, C. Juventude rural no contexto da agricultura familiar. Migração e Investimento nos Estudos. **IX ANPED – Sul**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul-RS/2012.

ZAGO, N. Relação Escola Família: Elementos de Reflexão sobre um objeto de estudo em construção. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, v.12, n. 16, ano 1994.

ZAMBERLAN, Jurandir; FRONCHETI, Alceu. **Preservação do pequeno agricultor e o meio ambiente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ZANELLA, A.V. *et al.* Jovens, juventude e políticas públicas: produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 327-333, abril-junho/2013.

ZORDAN, E. P.; FALCKE, D.; WAGNER, A. Casar ou não casar? Motivos e expectativas com relação ao casamento. *Psicologia em Revista*, v. 15, n. 2, p. 56–76, 2009.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectiva de futuro. In: DAYRELL, J. CARRANO, P. e MAIA, C.L. **Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos e currículos**. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2014.

WELLER, W.; SILVA, C.V.C. Ensino Médio Público do Distrito Federal: Breve histórico. In: WELLER, W.; FERREIRA, C. S. (Orgs.) **Juventude e Ensino Médio Público no Distrito Federal: Percepção de gestores, professores e estudantes**. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2018.

WANDERLEY, M.N.B. O Mundo rural brasileiros: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudo, Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2009.

WANDERLEY, M.N.B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 15, outubro 2000, p. 87-145.

WANDERLEY, M.N.B. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, N. (org.). **Una Nueva Ruralidad em America Latina?** Buenos Aires, 2001a, p.31-44.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Urbanização e ruralidade: relações entre a**

pequena cidade e o mundo rural; estudo preliminar sobre os pequenos municípios em Pernambuco. Recife: UFPE, 2001b.

WANDERLEY, M. N. B. O lugar dos rurais: O meio rural no Brasil moderno. **XXI Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 1997.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro síntese do perfil dos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso que participaram da entrevista

Nome/ Ano no Ensino Médio	Idade	Cor ⁴⁴	Gênero /Sexo		Ocupação	Projeto de vida	Filho/a de Agricultor/ a		Identificação ⁴⁵			Domicílio	Estado Civi l
			Fem .	Mas c.			Sim	Não	Campo nês/a	Rurba no/a	Não Campo nês/a		
Madalena 3º ensino médio	16	Negra/ Preta	X		Faz bicos como diarista na agricultura	Psicóloga	X				X	Mora com os pais no lote que o pai administra	Solteira
Ana 1º ensino médio	16	Negra/ Preta	X		Faz bico como diarista fora da agricultura trabalhando na limpeza de uma empresa	Médica	X		X			Mora com o marido no lote do sogro	Casada
Ester 3º ensino médio	19	Morena / Negra	X		Não trabalha	Engenheira Civil ou agrônoma	X		X			Mora com os avós no lote da família	Solteira
Raquel 3º ensino médio	18	Amarela ⁴⁶ /Branca	X		Faz bico fora da agricultura como doméstica	Direito		X		X		Mora com os pais na Vila do Setor 04	Solteira

⁴⁴ Com relação à cor utilizamos aqui a autoidentificação e heteroidentificação respectivamente. Para a heteroidentificação utilizamos a classificação do IBGE que são: branca, preta, parda, indígena ou amarela

⁴⁵ Foram considerados camponeses aqueles estudantes que assim se autodeclararam ou se identificaram como do campo, da roça, ou rural. Aqueles que disseram se perceberem sendo um pouco urbano e um tanto rural foram considerados rurbanos. Já aqueles que não se reconheceram em nenhuma dessas categorias a pesquisadora os considerou não camponeses.

⁴⁶ Essa jovem que se autodeclarou amarela foi heteroidentificado como branca pela pesquisadora em função dos traços fenotípicos da jovem.

Nome/ Ano no Ensino Médio	Idade	Cor	Sexo/ Gênero		Ocupação	Projeto de Vida	Filho/a de agricultor/ a		Identificação			Domicílio	Estado Civil
			Fem .	Mas c.			Sim	Não	Campo nês/a	Rurb ano/a	Não Campon ês/a		
Suzana 3º ensino médio	19	Parda/ Parda	X		Trabalha no restaurante da sogra	Pediatra	X		X			Mora com o marido na Vila do Setor 33	Casada
Maria 3º ensino médio	20	Morena/ Preta	X		Faz bico fora da agricultura trabalha na limpeza de um comércio	Casar e depois realizar um curso técnico ou superior	X		X			Mora com a mãe na Vila do Setor 33	Solteira
Judite 2º ensino médio	16	Negra/ Preta	X		Não Trabalha	Engenheira Agrônoma		X	X			Mora com o Marido na Vila do Setor 33	Casada
João 2º ensino médio	16	Morena/ Preta		X	Ajuda os pais na agricultura	Medicina veterinária	X		X			Mora com os pais na Vila do Setor 14	Solteiro
Marcos 2º ensino médio	19	Morena/ Preta		X	Trabalha com o pai em uma oficina de motos	Engenharia Mecânica		X		X		Mora com os pais na Vila do Setor 33	Solteiro

Nome/ Ano no Ensino médio	Idade	Cor	Sexo/Gênero		Ocupação	Projeto de Vida	Filho/a de agricultor/a		Identificação			Domicílio	Estado Civil
			Fem	Masc.			Sim	Não	Camp onês/a	Rurb ano/a	Não Camponês/a		
Pedro 2º ensino médio	19	Branca/ Branca		X	Desempregado	Engenheiro Agrônomo	X		X			Mora com os pais na Vila do Setor 04	Solteiro
Samuel 2º ensino médio	19	Negra/ Preta		X	Faz bicos na agricultura	Não sabe ao certo		X			X	Mora com a mãe padrasto em um lote da família no Setor 33	Solteiro
Tomé 2º ensino médio	16	Morena/ Preta		X	Trabalha agricultura no lote da família	Cuidar do lote da família	X		X			Reside no Projeto Formoso H	Solteiro
Lucas 2º ensino médio	19	Amarelo/ ⁴⁷ Branca		X	Faz bicos fora da agricultura	Trabalhar Realizar um curso superior		X	X			Mora com a irmã na Vila do Setor 33	Solteiro

⁴⁷ Esse jovem que se autodeclarou amarelo também foi heteroidentificado como branco pela pesquisadora em função dos traços fenotípicos do jovem. Ressalto que em ambos os casos não foram identificados traços de nenhuma ordem com relação aos indígenas entre os dois jovens que se identificaram como amarelos.

APÊNDICE B

Questionário aplicado aos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso em 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação:

Conhecimento e Inclusão Social

Questionário da pesquisa (2017)

Informações gerais

Favor marcar com um **X** somente em uma única resposta que melhor se apresente para você.

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Faixa de idade:

Até 15 anos

De 18 a 24 anos

De 24 a 29 anos

De 15 a 18 anos

Acima de 29 anos

3. O estado civil:

Solteiro

Casado

União estável

Divorciado

Outros

4. Gênero:

Masculino

Feminino

Outros

5. A sua renda é de:

Até um salário mínimo

Um até dois salários mínimos

Mais de dois salários mínimos

Não tem renda

6. Seu trabalho é:

() No lote da família

() Como diarista nos lotes empresariais

() Efetivo com carteira assinada no lote empresarial

() Trabalha no próprio lote () Não trabalha

7. Por que escolheu cursar o Ensino Médio no Colégio Estadual Projeto Formoso?

() Por ser perto de Casa () Por falta de condições de frequentar outra escola

8. Qual a importância dos estudos em seu dia a dia?

9. Já vivenciou algum ano de reprovação escolar? Quantos?

10. Já abandonou a escola alguma vez? Quantas?

APÊNDICE C

Questionário aplicado aos estudantes do Colégio Estadual Projeto Formoso em 2018

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social Ano 2018</p>					
<p>PESQUISA: Projetos de Vida de Jovens do Ensino Médio de uma Escola do Campo em Contexto de Modernização Agrícola</p>					
<p>PESQUISADORA: Edna Souza Moreira</p>					
<p>Questionário 1 – Pesquisa Exploratória</p>					
<p>Informações gerais</p>					
<p>Favor marcar com um <u>X</u> somente em uma única resposta que melhor se apresente para você.</p>					
1	Sexo:				
<input type="checkbox"/>	Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino		
2	Qual a sua idade? _____				
3	Estado civil:				
<input type="checkbox"/>	Solteiro	<input type="checkbox"/>	Casado	<input type="checkbox"/>	União estável
<input type="checkbox"/>	Divorciado	<input type="checkbox"/>	Outros		
4	Gênero:				
<input type="checkbox"/>	Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>	Outros
5	Renda pessoal:				
<input type="checkbox"/>	Até um salário mínimo	<input type="checkbox"/>	Um até dois salários mínimos		
<input type="checkbox"/>	Mais de dois salários mínimos	<input type="checkbox"/>	Não tem renda		
6	Ocupação (neste item pode marcar mais de uma alternativa se for necessário):				
()	Trabalha no lote da família				
()	Trabalha no próprio lote				
()	Trabalha como diarista nos lotes empresarial				
()	Trabalha com carteira assinada nos lotes empresarial				
()	Trabalha fazendo “bicos” na agricultura				
()	Trabalha fazendo “bicos” para terceiros fora da agricultura				
()	Trabalha por conta própria fora da agricultura				

- Trabalha como doméstica com carteira assinada
 Trabalha como doméstica sem carteira assinada
 Não trabalha

7 Já foi reprovado/a alguma vez na escola? Sim Não

8 Se sim, em qual/ quais ano/ ou anos?

9 Já abandonou a escola alguma vez? Sim Não

10 Se sim, quantas vezes? _____

11 Quais são seus projetos para o futuro?

12 A escola que você estuda contribui para você realizar seus projetos de futuro? Explique de que forma.

13 Para você hoje qual é a maior dificuldade que você acredita que poderá dificultar a realização dos seus projetos de futuro? Explique de que forma.

14 A escola trabalha conteúdos relacionados agricultura e pecuária?

Sim Não

15 Se você pudesse modificar alguma coisa na escola, o que você mudaria?

16. Você é agricultor/a ou filho/a de agricultores?

Sim Não

Obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE D

Roteiro de entrevistas com jovens

PESQUISA “PROJETOS DE VIDA DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM CONTEXTO DE MODERNIZAÇÃO AGRÍCOLA”

1 – Caracterização geral

- nome
- idade
- estado civil
- cor
- gênero
- pais: de onde são, escolaridade deles e atividades de trabalho

2 – Sobre sua infância

- Onde você nasceu?
- Como foi crescer aqui no Projeto Formoso?
- Como foi sua vida escolar na infância?
- Você trabalhava? Em que?
- Como era sua família?

3 – Sobre seu cotidiano como jovem

- Onde e com quem você mora? (na Vila ou no campo/lote?)
- Como é um dia comum na sua vida?
- O que você faz no seu tempo livre (quando não tem aula, nem trabalho, nos finais de semana, nas férias)?
- Como é ser jovem morando no Projeto Formoso?
- Você se considera um jovem camponês, sim ou não? Por quê?

4 - Sobre o trabalho

- experiências anteriores de trabalho
- ocupação atual
- como avalia o seu trabalho atual

5 - Sobre sua vida escolar

- trajetória escolar (educação infantil, ensino fundamental)
- reprovações e evasões
- avaliação da experiência atual

6 - Sobre a escola atual:

- aulas/disciplinas
- atividades nas quais participa além das aulas (jogos, grêmios etc.)
- espaços/condições/estrutura
- professores/as
- colegas/relação entre os/as alunos/alunas

7 – Projetos de futuro

- Pensa no futuro?
- Tem projetos para o futuro? Quais? Porque esses?
- Você tem algum plano para realizar esses projetos/sonhos?
- Quais as dificuldades para realizar esses projetos/sonhos?

Obrigada pela colaboração.