

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Júlio César de Almeida Pacheco

O que é ser jovem do campo para a juventude da EFA Paulo Freire?

Belo Horizonte
2022

Júlio César de Almeida Pacheco

O que é ser jovem do campo para a juventude da EFA Paulo Freire?

Versão final

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Maria Isabel Antunes-Rocha

Belo Horizonte
2022

P116o Pacheco, Júlio César de Almeida, 1986-
T O que é ser jovem do campo para a juventude da EFA Paulo
Freire? [manuscrito] / Júlio César de Almeida Pacheco. - Belo Horizonte,
2022.
140 f. : enc.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.
Bibliografia: f. 137-140.

1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- Teses. 3. Escolas
rurais -- Teses. 4. Juventude rural -- Representações sociais -- Teses.
5. Comunidades agrícolas -- Teses.
I. Título. II. Antunes-Rocha, Maria Isabel, 1957-
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

O que é ser jovem do campo para da juventude da EFA Paulo Freire?

JÚLIO CÉSAR DE ALMEIDA PACHECO

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 29 de julho de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Isabel Antunes-Rocha - Orientador
UFMG

Prof(a). Luiz Paulo Ribeiro
UFMG

Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins
UFMG

Prof(a). Erica Fernanda Justino de Freitas
SEE-MG

Prof(a). Marcelo Loures dos Santos
UFOP

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2022.

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



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 12/08/2022, às 13:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1674163** e o código CRC **DCFA35B2**.

A mim porque sobrevivi quase são.

AGRADECIMENTOS

Às forças sobrenaturais que podem ser chamadas pelo termo aglutinador dito Deus que sei que me mantiveram durante o tempo de curso desse doutorado. À minha mãe e ao meu pai que foram minha retaguarda nesses tempos em que sempre soube que podia contar com eles de maneira incondicional. À minha psicóloga que prestou um auxílio imprescindível para que eu pudesse atravessar os diferentes e nem sempre fáceis momentos pelo qual passei ao longo do meu doutoramento. Aos amigos e amigas que me suportaram, me aconselharam e me permitiram fugas necessárias da rotina cotidiana nesse percurso. Aos professores e professoras que participaram da minha trajetória pelo doutorado. À CNPq que me concedeu bolsa de estudos e que viabilizou a realização dessa pesquisa.

Resumo

O trabalho consiste em uma investigação sobre a juventude do campo desenvolvida com jovens da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP), localizada no município de Acaiaca/MG. O objetivo foi conhecer as Representações Sociais elaboradas por esse grupo sobre o que ele considera ser jovem do campo e, partindo das representações historicamente elaboradas sobre o que é a juventude contidas na literatura do tema, perceber as mudanças representacionais expressas pelo grupo participante dessa pesquisa. Nesse sentido, foram utilizados textos redigidos pelo grupo de estudantes da EFAP no final do ano de 2019, questionários aplicados no início de 2020 e um diário de campo elaborado pelo pesquisador ao longo de seu processo de doutoramento entre os anos de 2018 e 2021 como ferramentas metodológicas para a construção dos dados. Os materiais elaborados nesse desenvolvimento metodológico foram analisados a partir de leituras criteriosas e sistematizados com foco em questões que diziam sobre aspectos relacionados à educação, trabalho, saúde, lazer e cultura, bem como as impressões sobre o lugar de vida dos jovens participantes e de seu cotidiano experienciados em suas comunidades rurais. A partir da noção de colonialidade desenvolvida nessa tese e de seu confronto com as lutas sociais encampadas pela Educação do Campo, discorreremos sobre as disputas em choque que essas duas perspectivas antagônicas trazem à interpretação da realidade camponesa no Brasil. Os resultados apontam a persistências de representações sociais aproximadas daquelas encontradas na literatura sobre o tema, mas também indicam representações que apontam a identificação da juventude do campo com a vida no campo, especialmente nas dimensões da sociabilidade, do lazer, dos ritmos de vida rural, estéticos e paisagísticos. Contudo, seguem sendo gargalos que pressionam a juventude quanto a sua permanência no campo as questões ligadas ao mundo do trabalho e das oportunidades educacionais. Se a literatura que trata sobre a juventude representou historicamente a juventude e, em especial a juventude do campo, como desinteressada e descompromissada, nossa pesquisa aponta que a juventude está envolvida com as questões do universo camponês, mas exige outros olhares mais complexos que considerem novas questões vivenciadas pelas novas condições trazidas pelas mudanças na dinâmica agrária brasileira. A juventude do campo representa o ser jovem inserida em sua realidade social, política e cultural e exige um tratamento mais aprofundado de outras dimensões que extrapolam os aspectos simplesmente associados às questões trazidas na literatura clássica sobre ser jovem e demandam novos e mais complexos estudos sobre o tema.

Palavras-chave: Juventude; Educação do Campo; Escola Família Agrícola; colonialidade.

Abstract

This work consists of an investigation on rural youth developed with young people from the Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP), located in the municipality of Acaiaca/MG. The objective was to know the Social Representations elaborated by this group about what they consider to be rural youth and, based on the historically elaborated representations about what youth is contained in the literature on the subject, to perceive the representational changes expressed by the group participating in this research. In this sense, texts written by the group of EFAP students at the end of 2019, questionnaires applied in early 2020, and a field diary prepared by the researcher throughout his doctoral process between the years 2018 and 2021 were used as methodological tools for the construction of the data. The materials elaborated in this methodological development were analyzed from careful readings and systematized focusing on issues that concerned aspects related to education, work, health, leisure, and culture, as well as the impressions about the place of life of the young participants and their daily lives experienced in their rural communities. Based on the notion of coloniality developed in this thesis and its confrontation with the social struggles advocated by Rural Education, we discuss the clashing disputes that these two antagonistic perspectives bring to the interpretation of peasant reality in Brazil. The results point to the persistence of social representations close to those found in the literature on the subject, but also indicate representations that point to the identification of rural youth with life in the countryside, especially in the dimensions of sociability, leisure, the rhythms of rural life, aesthetics, and landscapes. However, issues related to the world of work and educational opportunities continue to be bottlenecks that put pressure on youth regarding their permanence in the countryside. If the literature that deals with youth has historically represented youth, and especially rural youth, as disinterested and uncommitted, our research points out that youth is involved with the issues of the peasant universe, but demands other more complex looks that consider new issues experienced by the new conditions brought about by the changes in the Brazilian agrarian dynamics. The youth of the countryside represent being young inserted in their social, political, and cultural reality and require a deeper treatment of other dimensions that go beyond the aspects simply associated with the issues brought up in the classic literature on being young and demand new and more complex studies on the subject.

Keywords: Youth; Rural Education; Escola Família Agrícola; Coloniality

LISTA DE SIGLAS

AGCAT	Associação dos Grupos Culturais e Artistas da Terra
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
AREFAP	Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFR	Casa Familiar Rural
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conjuve	Conselho Nacional de Juventude
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
COVID-19	Corona Virus Disease 2019
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CTA-ZM	Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata
EFA	Escola Família Agrícola
EFAP	Escola Família Agrícola Paulo Freire
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENEB	Encontro Nacional de Estudantes de Biologia
EPAMIG	Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
FaE/UFGM	Faculdade de Educação da Universidade Federal Minas Gerais
FOMENE	Fórum Mineiro de Entidades Negras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFSM	Instituto Federal do Sul de Minas
IFVJM	Instituto Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LeCampo	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem-Terra

MEB	Movimento de Educação de Base
MFR	<i>Maison Familiale Rurale</i>
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OIJ	Organização Ibero-Americana de Juventude
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNERA	Pesquisa Nacional Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProCampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
ProLind	Licenciaturas do Campo e as Licenciaturas Indígenas
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	10
2 – METODOLOGIA.....	17
2.1 - O lugar a partir de onde se fez a pesquisa	22
3 – REVISÃO TEÓRICA	43
3.1 - O campo brasileiro: tensionamentos entre as resistências camponesas e a colonialidade	43
3.1.1 – O campo em que se constitui a juventude camponesa no Brasil.....	43
3.1.2 – A educação no contexto campesino: percursos históricos e a construção da resistência pela Educação do Campo	58
3.2 – Juventude	69
3.2.1 - Construção histórica da juventude como categoria	71
3.2.2 - A juventude do campo	86
3.3 – As Representações Sociais.....	98
4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	109
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	137

1 – INTRODUÇÃO

Eu sou filho de pessoas que saíram do interior de Minas Gerais para trabalhar na cidade. Minha mãe e meu pai, vindos de lugares diferentes, chegaram em Contagem/MG e foi aqui que eu nasci e morei até o ano de 2005. Mudei-me para Viçosa/MG nesse ano para fazer graduação em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e lá fiquei até o final do ano de 2017, quando vim morar em Belo Horizonte/MG para meu doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Durante os 13 anos que estive em Viçosa pude me reaproximar das memórias familiares que me contavam sobre os tempos da roça, de quando minha família vivia no campo. Desde os primeiros anos da graduação, no movimento estudantil de Biologia que participei desde meu ingresso na universidade em 2005 até o final do ano de 2007 como membro do Centro Acadêmico de Biologia, período no qual integrei também a Comissão Organizadora do XXVIII Encontro Nacional de Estudantes de Biologia (ENEB) que aconteceu no ano de 2007 na UFV, dei meus primeiros passos nas lutas sociais do campo. Disso surgiu meu Trabalho de Conclusão de Curso, em 2008, intitulado “Etnobotânica de quintais de trabalhadores rurais: pesquisa em interface com ensino (EFA Puris - Araponga, MG - Brasil)”, apresentada em 2010 e fruto da minha aproximação com a Educação do Campo através da Escola Família Agrícola Puris (EFA Puris) de Araponga/MG.

Quando me formei licenciado e bacharel em Ciências Biológicas em 2010, senti a necessidade de me aproximar ainda mais da Educação do Campo e isso teve a ver com me tornar um educador na EFA Puris. Daí, de 2011 até 2014 trabalhei como educador nessa escola, conduzindo a disciplina de Biologia, mas também realizando uma série de outros trabalhos que diziam sobre outras possibilidades e necessidades do papel de educador nessa escola. Entre eles, conhecer e participar da vida comunitária da escola e com as famílias e comunidades dos/as educandos/as. Nesse tempo fui fundador e coordenador do Coral Popular Cosme e Damião que desenvolvia atividades ligadas às artes e Cultura popular e participei da organização de eventos e festas populares como o I Terreiro Cultural da EFA Puris e a Festa da Colheita em Araponga/MG.

Apoiado nas experiências vividas nesses anos, ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa pesquisando as Escolas Famílias Agrícolas enquanto um movimento social e que resultou na dissertação “Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das Escolas Famílias Agrícolas”, defendida em maio

de 2016. Durante o desenvolvimento dessa dissertação pude retomar minha trajetória pelas EFAs e discuti-la baseada nas reflexões que fiz acerca das disputas e tensões que constituíam o movimento das Escolas Famílias Agrícolas em Araponga, Minas Gerais, no Brasil e até internacionalmente.

Quando concluí o mestrado passei a atuar como Assessor Pedagógico da Associação Mineira das Escolas Família Agrícolas (AMEFA), uma instituição que articula as EFAs de Minas Gerais e que coordena a organização dessas escolas em nível estadual, mas que está articulada às demais instituições de outros estados brasileiros, atuando também em nível nacional.

Mas nesse tempo houveram outras experiências que vivi e me proporcionaram conhecer as EFAs em Minas Gerais, em outros estados brasileiros e mesmo em outros países. Foi em meio a tudo isso que eu conheci algo do que é o campo brasileiro. Durante esses anos, foram muitas situações, pessoas, coisas e conversas que me formaram enquanto educador e que me trazem hoje a essa tese de doutorado. Foi, especialmente, junto da juventude das Escolas Família Agrícolas que fui me construindo educador e este projeto surge, então, da motivação de reconhecimento do universo camponês, pelo que me liga pessoalmente a ele, mas, principalmente, pelas pessoas que nele vivem. E pelas pessoas com as quais estive que foram os sujeitos da Educação do Campo nas Escolas Famílias Agrícolas. Foi pela Educação do Campo que eu vim refletindo sobre essas perguntas e pelo trabalho nas EFAs com a juventude camponesa que segui procurando respostas.

Por isso, a opção aqui feita para a tese foi pela juventude como objeto de pesquisa discutida a partir de uma articulação teórica que propôs um outro caminho de observação e análise do objeto em cuja base estiveram as temáticas do campo brasileiro discutido pela noção de colonialidade, da Educação do Campo e da juventude do campo. Como ferramenta para produção dos dados de pesquisa, a Teoria das Representações Sociais funcionou ao objetivo de construir um terreno por onde fosse possível levantar o substrato das discussões propostas. E, então, é esse o ponto a partir de onde consideramos um crivo do que trago na tese.

Quais as representações sociais que a juventude da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP) tem sobre ser jovem do campo? Essa questão é que orienta a pesquisa tratada aqui nessa tese e contém, implícitos, quatro temas amplos que iremos desenvolver ao longo do texto. O primeiro dos temas contidos na questão dessa pesquisa quer dizer sobre a colonialidade que estruturou o campo no Brasil e o posicionou historicamente como território, bem como as condições nas quais suas populações tiveram que viver e vivem nesse território e se produzem como categoria social importante na realidade brasileira. Desse contexto que trazemos o

segundo tema, a Educação do Campo, como a culminância de lutas históricas e de resistência das populações do campo pela garantia de seus direitos, entre os quais está a luta pelo direito à educação, mas que vem acompanhada pela reivindicação de existir enquanto sujeitos do campo que atravessa o próprio destino do país enquanto nação. O terceiro tema, então, diz sobre a juventude do campo, tomada como uma categoria plural porque diversa e construída imersa no campo brasileiro como seu lugar constitutivo. Para estudo dessa parcela da população é que as representações sociais são assumidas como quarto tema da pesquisa como subsídio para interpretação de quem é juventude do campo e, principalmente, de como ela pensa, sente e age sobre ser jovem do campo.

A articulação desses temas para elaboração de uma tese foi sugerida ao longo da minha trajetória formativa. Dizendo em primeira pessoa, foi da minha trajetória enquanto educador que as questões trazidas aqui para discussão se fizeram: desde os anos de graduação, depois como educador em uma Escola Família Agrícola, do meu curso de mestrado em que segui organicamente vincula às EFAs na pesquisa e na militância, como assessor das EFAs de Minas Gerais e agora como pretendo doutor. O interesse pelos temas veio pelas discussões que pude participar em disciplinas que cursei, mas também foi durante os espaços educativos promovidos pela EFA, seminários, encontros e conversas que esse desafio foi se mostrando pertinente e necessário.

A realização dessa pesquisa é a culminância e o fechamento de um ciclo iniciado por mim desde o ano de 2008 quando, ainda como estudante de graduação, tive meu primeiro contato com as Escolas Famílias Agrícolas. Desde então, passando por diferentes processos e me envolvendo nas redes que constituem essas escolas, pude vivenciar uma parte da realidade rural brasileira. O trabalho que hoje se materializa nessa tese é, portanto, a conclusão de um longo período de investigação, ora empírica e atrelada ao universo acadêmico, ora envolto na militância nos movimentos sociais entre os quais as EFAs se fazem, ora como colaborador e entusiasta das causas populares. Enfim, o que quero trazer a partir desses dizeres é que as questões aqui levantadas sobre a juventude do campo e a forma de desenvolver a pesquisa veem de um conjunto de inquietações que me trouxeram até aqui. Apresento-lhes algumas!

A formação da sociedade brasileira é marcada pela concentração da propriedade da terra e pela distinção racial de sua população. É a partir dessas marcas que o poder em nossa sociedade é distribuído e, conseqüentemente, é também bastante concentrado. São esses os traços que perduram ao longo dos séculos nas sociedades latino americanas, portanto, presentes na sociedade brasileira e que configuram o que estamos tratando aqui nessa tese como a colonialidade, iniciada no período do Brasil colonial, mas reformulada ao longo dos séculos e

ainda constitutiva daquilo que somos como país. Logo, entendemos a colonialidade como um dos aspectos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista que se estruturou a partir da conquista europeia das Américas e passou a operar a existência cotidiana e social de suas populações, sendo eixo pelo qual se dá um novo padrão de dominação mundial nas sociedades modernas (QUIJANO, 2007).

A lógica da colonialidade foi que ordenou os arranjos políticos, sociais, culturais, econômicos, o todo estruturado mundialmente pelo capitalismo moderno, que posicionou as sociedades e populações latino americanas nessa ordem global (QUIJANO, 2007). Por essa lógica, a inserção da América Latina se deu de forma subordinada e dependente e a constituição de seus Estados nacionais - com seus processos de modernização e industrialização, com o conjunto das opções feitas dentro do modelo de desenvolvimento assumido por esses países na ordem global e suas implicações internas a cada país (URQUIDI, 2013) - foram organizados a partir dela.

No modelo assumido, o campo foi subordinado e colocado em posição de dependência, representado como sinônimo do atraso e da pobreza no país e para suas populações essas representações também foram projetadas. Nesse sentido, se produziu um conflito no campo que pode ser percebido na oposição representada entre os territórios da agricultura pretendida como moderna e associada às grandes propriedades e ao agronegócio em oposição aos territórios da agricultura promovida pelas famílias camponesas que resistiram historicamente às projeções de empecilhos ao desenvolvimento e modernização nacional. Daí decorre a dicotomia entre campo e cidade que também se configurou como padrão desenvolvimentista no qual somente a suposta agricultura moderna capitalista estaria em acordo com tal padrão (CAMACHO, 2017).

Quando pensamos historicamente o campo no Brasil, são evidentes os imperativos da lógica colonial em seus mecanismos de exclusão e desigualdades, mas faz-se fundamental dizer das resistências também históricas das quais a Educação do Campo é um de seus desdobramentos. Ao longo dos séculos as populações camponesas lutam pela sua existência e pela existência do campo enquanto seu lugar de vida (MANÇANO, 1999). As populações do campo resistiram e resistem às ofensivas do capitalismo colonial moderno desde os indígenas que não aceitaram passivamente à invasão europeia, ou das populações negras escravizadas que enfrentaram o cativo e a violência branca, ou ainda das massas trabalhadoras rurais que não sucumbiram ao projeto desenvolvimentista brasileiro que pretendeu seu fim. Logo, a Educação do Campo é herdeira das lutas populares do campo e se refaz na continuidade persistente de afirmar que os camponeses e o campo existem.

Ao focalizarmos a juventude do campo como grupo social de interesse principal nessa pesquisa aqui proposta estamos considerando-a como sujeitos que, ao se inserirem no movimento de Educação do Campo, sua existência de vida é atravessada pela tensão entre as representações e condições impostas pela colonialidade e as resistências promovida pelo fazer político-pedagógico das escolas participantes desse movimento. O projeto educativo colocado em curso pela Educação do Campo se faz ele mesmo imerso nessa tensão entre colonialidade e resistência, mas carregando a história das lutas sociais populares do campo e alcançando os dias atuais como uma realidade crítica aos lugares reservados ao jovem do campo no projeto de Brasil e de desenvolvimento nacional, bem como dos lugares separados para suas populações que foram colocadas à margem do que se forjou como sendo o Brasil.

A juventude do campo se insere nessa questão por diferentes entradas: porque são sujeitos que participam da realidade camponesa brasileira e também porque, enquanto juventude do campo, é também um grupo e categoria histórica socialmente construída. Como parte da diversidade pertencente à juventude, ao longo das últimas décadas, ela passou por diferentes representações, ora tratadas como fase transitória, pelos recortes etários, como grupo problemático que carecia de controle, mas que conquistou recentemente um novo status de sujeito político e de direitos. Nesse sentido, à medida que veio se configurando como um ator social relevante, pode ser compreendida em sua diversidade e, portanto, abordada pelo viés das “juventudes” para explicitar as formas plurais pelas quais pode se configurar na pluralidade dos contextos em que se constituiu (ABRAMO, 1997; TAVARES, 2012; CASTRO, 2009; DAYRELL, 2016).

Quando trazemos as lutas históricas do movimento de Educação do Campo por direito e por reconhecimentos quanto à cultura, ao conhecimento, ao território e às condições de estar no mundo como populações do campo, destacamos a juventude porque ela precisa ser considerada na construção dos caminhos optados na Educação do Campo. Sendo as representações sociais a construção de sentidos, de imagens, valores e práticas sociais que orientam, organizam e dão sentido à vida social individuais e coletivas (noção trazida a partir das leituras feitas em MOSCOVICI, 2001, MOSCOVICI, 2015, JODELET, 2001 e ANTUNES-ROCHA, 2018) o posicionamento da juventude nas tensões sociais e subjetivas que marcam o campo brasileiro dizem sobre o ser jovem do campo. As representações sociais elaboradas pela juventude do campo estão atravessadas pelo que é experimentado por esse grupo imerso na realidade social brasileira. Nas tensões configuradas entre a colonialidade e a resistência, as representações sociais da juventude do campo se transformam e se refazem pedagogicamente pela Educação do Campo.

Como um recorte, essa pesquisa aborda a juventude das Escolas Famílias Agrícolas e, especificamente, da juventude da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP) que vivencia os tensionamentos e movimentos representacionais no cotidiano educativo promovido por essa escola e catalisados pela Pedagogia da Alternância como sua prática pedagógica. Nos tensionamentos emergentes que se passam entre as representações sociais elaboradas sobre ser jovem e aquelas com as quais a Educação do Campo luta por construir, a juventude da Escola Família Agrícola Paulo Freire está inserida nas disputas em que acontecem a formação estudantil jovem da escola. Conhecer as representações sociais elaboradas pela juventude da EFAP é, então, refletir sobre os contextos em que elas são elaboradas e perceber os lugares a partir dos quais falam seus sujeitos, objetivo a que se propõe essa pesquisa.

Uma justificativa para a opção por esse objetivo está no fato de no início do doutorado, ter a juventude como objeto de pesquisa era ainda uma questão incipiente, quase como um ruído que eu vinha percebendo entre as ações das EFAs, em sua proposta pedagógica com seus desafios, dificuldades e conquistas e entre o que eu ouvia, via e sentia como questões trazidas pela juventude. Entretanto, não necessariamente as questões juvenis já estavam explícitas para essa pesquisa, talvez porque elas ainda não aparecessem com afinidades suficientes em relação àquilo que a juventude trazia. O segundo elemento de justificativa da opção por esse objetivo de pesquisa se localiza, portanto, nesse ponto.

Os fluxos que atravessaram a sociedade brasileira nos últimos anos e que afetou o campo brasileiro e suas populações evidenciaram a carência e a demanda por pesquisas acadêmicas sobre a juventude. Logo, essa pesquisa tem como justificativa atender a essa demanda ao se lançar ao objetivo de estudo da juventude da EFA Paulo Freire. Justificativa essa que se fundamenta na literatura existente sobre o tema e que aponta de forma recorrente para a necessidade de novos estudos. Como escrito por Antunes-Rocha e Leão (2015), “podemos dizer que a produção acadêmica brasileira sobre as juventudes do campo é ínfima, revelando uma grande invisibilidade dessa população” (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015. p.17) e que é preciso mudar as perspectivas de análise para dar conta de outros processos atuais vividos pelas populações jovens do campo (CASTRO, 2009).

A organização do texto da tese foi feita da seguinte forma. Primeiro, será apresentada a construção metodológica da pesquisa e seu contexto de desenvolvimento, dizendo sobre o lugar de investigação onde traço um perfil da Escola Família Agrícola Paulo Freire e de seu embasamento educacional orientado pela Pedagogia da Alternância. Nessa parte problematizamos também as disputas que atravessam essa pedagogia e as perspectivas que a EFAP assume em seu fazer educativo. Desse lugar e de minha inserção nele, apresento também

a construção metodológica dessa tese, com seus fluxos e contrafluxos e das questões que afetaram o desenvolvimento da pesquisa, mas também das elaborações possibilitadas nesse trabalho investigativo porque a articulação discursiva realizada está profundamente marcada pelos caminhos percorridos ao longo do processo de vivência da condição de doutoramento. Em seguida, são apresentadas as sistematizações teóricas sobre as temáticas centrais da pesquisa estruturadas em 3 capítulos seguintes: o primeiro sobre os enfrentamentos entre a colonialidade e a Educação do Campo, o segundo sobre a juventude como categoria social e a juventude do campo como grupo nela inserido e um terceiro capítulo sobre a Teoria das Representações Sociais. O desfecho da tese acontece na apresentação das discussões feitas a partir dos dados produzidos no campo de pesquisa e que estão socializados em articulação com a seleção teórica elaborada. Por fim, apresento as considerações finais e alguns apontamentos conclusivos da pesquisa.

2 – METODOLOGIA

A construção metodológica dessa pesquisa teve de acontecer a partir de opções feitas ao longo do desenvolvimento da própria pesquisa. No projeto inicial foi pretendido um conjunto de ferramentas metodológicas que trouxessem uma pluralidade de ângulos para se observar o objeto aqui tratado e que permitissem percorrer os caminhos investigativos de forma dialógica em que a construção e tratamento dos dados fossem trabalhados coletivamente. Dessa forma, cada atividade serviria como subsídio para a seguinte e, sendo assim, a proposta de diálogo na pesquisa seria concretizada em um plano sequencial de ações que fariam sistematizações periódicas dos dados construídos e a socialização também periódica de tais sistematizações.

Esse processo foi iniciado no final do ano de 2019, etapa na qual foram firmados os acordos mais detalhados para os trabalhos em campo como o planejamento de datas de visitas à escola ao longo de todo ao ano de 2020 e que consistiriam em 10 semanas presenciais distribuídas em cada sessão escolar da alternância. No início de 2020 ocorreu mais uma ida à escola para apresentar a pesquisa para os estudantes que iriam dela participar e para um levantamento inicial de questões pertinentes à temática investigada. Entretanto, eis que em março de 2020 a sociedade mundial foi obrigada a se adaptar ao novo cenário imposto pela pandemia de COVID-19 e o planejamento metodológico da pesquisa se tornou inviável em razão da suspensão das aulas presenciais nas escolas brasileiras. Soma-se a isso, a desestabilização emocional e psicológica vivida pelo pesquisador que aqui escreve. Essa pesquisa teve que se adaptar. O que se tinha da pesquisa era o registro de duas atividades realizadas junto aos estudantes da escola e um diário de campo escrito desde o início do doutoramento desse pesquisador e foi com esses dados que se fez possível trazer aqui as discussões propostas.

O primeiro material desse conjunto de dados foram os textos escritos pelos estudantes da EFA Paulo Freire, no final do ano de 2019, em uma atividade inicial e experimental. Essa atividade foi realizada entre os dias 23 de outubro a 28 de outubro de 2019, ocasião em que eu estive na Escola Família Agrícola Paulo Freire e pude participar da Semana Paulo Freire, um evento que acontece anualmente na escola. Na Semana Paulo Freire são promovidos diversos debates e atividades que contam, inclusive, com a intervenção de pessoas e instituições externas à EFAP, mas tidas como parceiras. Entretanto, após o encerramento do evento eu permaneci mais alguns dias na EFAP para realizar na segunda-feira, dia 28 de outubro de 2019, uma atividade para essa pesquisa. A atividade aconteceu ao final de um momento de avaliação da Semana Paulo Freire realizada pela escola com os estudantes que participaram do evento e

consistiu de uma conversa inicial sobre o tema da juventude, tendo como referência os estudos que eu havia realizado até aquele momento.

Até ali, o que eu tinha de referência sobre juventude estava embasado pelo discurso que dizia de um grupo invisibilizado socialmente e ainda pouco prestigiado nas pesquisas científicas. Que as representações sociais elaboradas para a juventude estiveram associadas à delinquência e à violência ou à noção de fase transitória e, portanto, à instabilidade e pouco credibilidade enquanto sujeitos sociais. Quando tratavam da juventude do campo, a invisibilidade e o pequeno prestígio nas pesquisas eram acentuados e reforçavam as representações sociais de que as/os jovens do campo experimentavam um fluxo migratório para as cidades como um fenômeno quase natural. O desinteresse da juventude pelo campo seria uma condição dada em que o que se teria de pensar era como reverter tal condição.

Mas também eu já havia estado em contato com referenciais teóricos que propunham a pluralidade da juventude, tratada então como juventudes, entre as quais eu passei a considerar a juventude do campo como parte dessa pluralidade. A essa altura da pesquisa o interesse investigativo foi de perceber como os próprios jovens agiam, pensavam e sentiam em relação a serem jovens do campo, atento para como o grupo pesquisado se aproximava ou distanciava das representações sobre eles elaboradas.

O que eu fiz nessa primeira atividade realizada na EFAP ao final do ano de 2019 foi uma breve apresentação sobre mim enquanto pesquisador em doutoramento e, em seguida, solicitei aos estudantes que redigissem um pequeno texto sobre o que eles entendiam sobre juventude. Então, a frase que motivou esse momento foi “Escrevam o que vocês pensam quando lhes é dita a palavra juventude”. O contexto em que essa proposta foi feita era o de um espaço inicial de diálogo com esse grupo de estudantes, mas considerando que este seria um primeiro momento de uma série de outras atividades com foco em aprofundar essa discussão ao longo do ano letivo de 2020. Ou seja, a partir das respostas obtidas nos textos seriam selecionadas as temáticas que comporiam as demais atividades, considerando a recorrência dos temas nas respostas ou o apontamento de temas tidos como relevantes a partir da literatura sobre juventude e que aparecessem nas respostas.

Nessa primeira atividade, pelo seu caráter exploratório, não havia ainda um embasamento metodológico definido previamente para essa etapa. Seu objetivo principal era iniciar o processo de reflexão junto aos estudantes e possibilitar o surgimento de questões que não necessariamente fossem propostas apenas pelo pesquisador ou pela literatura dessa área do conhecimento. A opção pela utilização dos textos foi devido à possibilidade de os estudantes envolvidos poderem expressar suas opiniões de forma anônima, considerando que, por ser uma

atividade inicial e introdutória, o uso da palavra escrita ao invés da fala evitou possíveis constrangimentos em responder à questão diante do grupo.

A análise dos textos foi feita através da leitura deles e sistematização das respostas, buscando aproximar elementos recorrentes em diferentes textos e também a indicação de outros elementos peculiares em cada um que pudessem orientar as atividades subsequentes. Foram entregues 16 textos escritos de diferentes maneiras, uns que discorriam mais, outros que eram constituídos por um grupo de palavras isoladas, alguns que fizeram uma resposta curta. Dos 16 textos, 6 foram escritos por jovens do sexo feminino e os outros 10 por jovens do sexo masculino, sendo 4 estudantes do 1º ano, 3 do 2º ano, 8 do 3º ano e 1 texto de um jovem egresso da EFAP (turma 2018) que estava na avaliação e permaneceu junto na atividade que realizei.

O segundo material que propõe as reflexões são os questionários respondidos pelos estudantes da escola, mas no início do ano de 2020. Enquanto a primeira atividade esteve mais centrada em uma conversa com o grupo de estudantes e teve como única questão, proposta ao final da conversa, que eles escrevessem o que entendiam sobre ser jovem do campo, a segunda atividade contou com um questionário e, portanto, um número maior de questões interrogadas.

Os questionários foram aplicados na manhã do dia 13 de fevereiro de 2020 para as 3 turmas de Ensino Médio da Escola Família Agrícola Paulo Freire e que constituía um grupo de 15 estudantes. Todos os estudantes responderam aos questionários, mesmo que o envolvimento dedicado às respostas variou entre os estudantes, no sentido de terem respostas mais amplas e outras que foram respondidas de forma mais curta. Todo o processo foi autorizado e articulado junto à escola e aos sujeitos envolvidos, respeitando às questões éticas de pesquisa, tendo, inclusive, composto o cronograma didático no planejamento pedagógico da EFA Paulo Freire.

A aplicação dos questionários aconteceu como desfecho de uma atividade realizada junto ao grupo e que se configuraria como uma atividade de uma série de outras atividades que comporiam o percurso metodológico da pesquisa. Entretanto, foi a única possível de ser realizada em decorrência da pandemia do COVID-19. Essa atividade teve como objetivo apresentar o processo de pesquisa projetado para acompanhar o ano letivo de 2020 da EFAP e iniciar as primeiras reflexões com o grupo de estudantes dessa escola sobre “juventude do campo”. Logo, a conversa proposta para ser feita com o grupo teve como questão motivadora a pergunta “Quem sou eu?”.

No primeiro momento da atividade ouvimos a música “Não é sério” da banda de rock brasileira Charlie Brown Jr. Em seguida, tivemos um momento de concentração e autorreflexão em que cada estudante individualmente deveria pensar sobre a pergunta motivadora. Foi reservado um tempo de aproximadamente 5 minutos com todo o grupo em silêncio. Depois,

inicie uma apresentação dizendo sobre minha trajetória acadêmica e também junto às Escolas Famílias Agrícolas (EFA). Contextualizei o que é um doutorado acadêmico e disse sobre a pesquisa que estou desenvolvendo no meu processo de doutoramento. O objetivo dessa apresentação introdutória foi situar os estudantes no processo de pesquisa de forma a permitir que o grupo pudesse compreender o contexto investigativo em que eles estavam participando. Longe de querer influenciá-los em suas respostas, contar sobre de que se trata um doutorado serviu para possibilitar um maior envolvimento do grupo e dar a dimensão dos desdobramentos que a atividade em questão possibilitaria.

Apresentei sucintamente as discussões teóricas que venho estudando sobre juventude e juventude do campo e disse sobre a proposta metodológica da minha pesquisa. A proposta era que ao longo do percurso metodológico fossem promovidas discussões sobre elementos que atravessassem a experiência de cada um deles enquanto juventude do campo. Na medida que os temas fossem surgindo, esses elementos seriam destacados nas atividades seguintes e a intenção era que isso pudesse trazer um envolvimento cada vez maior dos estudantes com a pesquisa.

Os questionários continham um quadro para caracterização do perfil dos sujeitos respondentes onde cada participante deveria assinalar sua idade, sexo, pertencimento étnico-racial e o nível que estavam cursando no Ensino Médio, se primeiro, segundo ou terceiro ano. Das marcações nessa parte dos questionários temos que o grupo foi formado por 8 estudantes do primeiro ano, 4 do segundo ano, 2 do terceiro e 1 que não preencheu esse campo do questionário. Esse grupo era formado por 11 jovens do sexo masculino, 3 do sexo feminino e um respondente que não assinalou o sexo. As idades variaram entre 15 e 18 anos e, quanto ao pertencimento étnico-racial, um respondente marcou a opção indígena, mas marcou também a opção preto/a, 4 para a opção preto/a, 10 para a opção pardo/a e 1 para a opção não declarado/a. Em seguida vinham as primeiras questões abertas em que deveriam contar brevemente quem eram e aspectos da sua realidade cotidiana e do lugar onde residiam. Em uma terceira parte do questionário estavam questões de múltipla escolha que solicitam também justificativas das opções marcadas e que perguntavam sobre aspectos mais específicos e de interesse na pesquisa, a saber: as condições de saúde, educação, trabalho, lazer e cultura no campo. Por último, havia uma questão aberta que solicitava uma definição sobre o que cada um dos respondentes considerava ser jovem do campo.

O terceiro material que produziu os dados para as discussões preliminares foi o diário de campo que elaborei ao longo de todo percurso de doutoramento, não só durante as duas atividades anteriormente citadas, mas como um registro de todo processo de concepção da

pesquisa, do envolvimento com a temática e, obviamente, também de todas as vivências que tive junto da EFAP, inclusive, aquelas durante os dias que passei na escola para realizar a conversa e aplicar os questionários.

O diário foi construído ao longo de todo o doutoramento, com reflexões registradas já em 2018 nos primeiros anos do curso. Nele estão anotações que abordam elementos da minha relação pessoal e íntima com esse processo, de questões da vida pessoal, mas também trouxeram reflexões filosóficas sobre pesquisa ou, ainda, anotações que tratavam de pontos diretamente relacionados à construção do projeto de doutorado e dos caminhos que foram direcionando a pesquisa à medida que chegaram até mim novas questões levantadas nas disciplinas que cursei.

Fato é que o diário de campo é considerado aqui uma ferramenta importante. Não entendo as anotações que fiz como questões que aparecem pela primeira vez a partir do doutorado ou que não venha embasadas em reflexões e experiências prévias. Entendo que o que me dispus a fazer no diário foi me comprometer em registrar as reflexões, tendo um olhar crítico sobre as situações que vivi na Educação do Campo e que se fez como um esforço de concatenar essas reflexões e propor uma análise para elas.

O diário de campo, ferramenta metodológica trazida da antropologia e, especialmente, da área da etnografia, constitui-se de anotações do dia-a-dia da pesquisa, com suas dúvidas, sentimentos, registros de conversas a princípio despreziosas e impressões do pesquisador sobre situações experimentadas. É, portanto:

[...] no diário onde ficam consignadas as interpretações prematuras, onde permanecem os equívocos, os nós, os impasses, as tentativas, as percepções importantes que não são entendidas como tais no momento, as vias de análise que depois foram descartadas em favor de outras, as resistências dos nativos ou do próprio pesquisador a tratar de certo assunto... É também no diário que fica consignada a ordem temporal de tudo isso, a aparição (e as circunstância da aparição) de personagens ou noções que jogam um papel essencial na pesquisa e cujo crescimento posterior poderia fazer esquecer o modo em que se inseriram nela. A memória do pesquisador tende a construir um relato mais ou menos coerente e muito menos complexo do que foi a sua pesquisa, e o diário lhe restitui essa complexidade por inteiro. (SÁEZ, 2013. p.167)

Os diários de campo foram adotados como ferramenta na construção dos dados porque, conforme lembrado por Barros e Kastrup (2009, p. 70) eles “colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer”. Mais que simples relatos ou informações colocadas em segundo plano, no diário de campo a experiência de pesquisar permite falar de dentro da experiência e não apenas sobre a experiência. Fala-se do que o pesquisador viu, ouviu, do que ele mesmo percebeu, mas também de relatos de outras pessoas sobre sua própria experiência,

marcando intensidades que constituem uma trama que se pesquisa (BARROS; KASTRUP, 2009).

Os dados construídos a partir dos materiais em questão foram analisados pelo pesquisador em leituras criteriosas. Desses mesmos materiais foram selecionadas as questões que ganharam maior atenção nas análises e que estavam respaldadas pela elaboração teórica previamente construída. O esforço dessa tese foi de articular, portanto, o diálogo entre a perspectiva teórica assumida nesse trabalho com as informações elaboradas a partir dos textos redigidos por um grupo de estudantes em 2019, com as respostas trazidas pelos questionários e com o diário de campo. Nesse sentido e nesse ponto em que estamos do texto dessa tese, faz-se necessário, então, contextualizar o lugar a partir de onde produzimos essa pesquisa, ou seja, o próximo passo que tomamos aqui é de dizer sobre a EFA Paulo Freire e sobre a Pedagogia da Alternância.

2.1 - O lugar a partir de onde se fez a pesquisa

Quando nos propomos a discutir a juventude do campo inserida no movimento de Educação do Campo e, mais especificamente, a juventude das Escolas Famílias Agrícolas, trazer as dimensões pedagógicas que se fazem a partir das aproximações das escolas com os diferentes e diversos movimentos sociais camponeses é um exercício importante para que se possa pensar essa juventude diante da experiência formativa promovida pelas EFAs no Brasil. E, mais do que permanecermos atrelados às concepções clássicas propagadas como sendo os modelos genéricos sobre EFAs e Pedagogia da Alternância, desconstruir tais concepções e estarmos abertos a repensar essas escolas e seu projeto educacional sob a perspectiva dos novos arranjos e apropriações que assumimos como uma realidade histórica é necessário e imprescindível. O que esse tópico pretende, então, é contribuir nessa reflexão porque pensar as tensões envolvidas na realidade dessa experiência educativa tem a ver com aquilo que propomos ao pensar a juventude do campo, tomando como referência um grupo de estudantes da EFA Paulo Freire.

A origem das Escolas Famílias Agrícolas nos remete à França dos anos de 1930, no período pós I Guerra Mundial. Em um país arrasado pela guerra, a realidade do mundo rural francês era caracterizada pela pequena propriedade rural de produção familiar e que experimentava uma intensificação da migração campo-cidade. Em um contexto de urbanização e industrialização que incidia sobre o campo pela forma da demanda de mecanização agrícola e de adequação às novas exigências do mercado, as populações rurais ficaram desassistidas pelo Estado. Em termos, por exemplo, da educação, as populações rurais eram obrigadas a sair da

propriedade familiar para poder estudar na cidade, onde o processo formativo carregava uma perspectiva centrada no meio urbano que não dialogavam com as demandas da realidade rural (SILVA, 2012).

O Estado, através de seus professores(as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça (...) é preciso encaminhá-lo nos estudos (...) vencerá na vida melhor que seu pai (...) conseguirá uma boa posição social. (GRANEREAU, 1969. p.24. apud Nosella, 2012. p.46)

A França, pós I Guerra Mundial, viu sua realidade agrária marcada pelo abandono do Estado francês que ocasionou um grande fluxo migratório para as cidades. A intensificação da migração campo-cidade se deu associada à intensificação da mecanização e à crise de produção e dos mercados agrícolas que se somaram aos processos de industrialização e, portanto, à urbanização do país. Nesse contexto, as populações rurais francesas estiveram desassistidas politicamente e, entre os fatores que diziam sobre aquela realidade rural, a educação foi também um aspecto social deixado descobertos pelas políticas estatais. Ou seja, não foi garantida a oferta de uma educação que atendesse às demandas das populações rurais, além do que, os projetos educacionais franceses não consideravam os vínculos comunitários e familiares que estruturavam o mundo rural. O que se teve, então, foi a desqualificação da vida no campo que empurrou as populações rurais para os centros urbanos na busca pela oportunidade de estudar e trabalhar, abandonando o meio rural.

Mas, diante da insatisfação e inadequação da escola oferecida aos jovens rurais franceses, deu-se a articulação de famílias agricultoras que, entendendo a necessidade de uma formação escolar diferenciada, mobilizaram-se na construção de um projeto educativo que atendesse a essa demanda e que permitisse que os jovens permanecessem no campo (SILVA, 2012). Mesmo que as famílias agricultoras apontavam a necessidade de permanência da juventude em suas comunidades e no trabalho familiar, o acesso ao ensino escolar era limitado e competia com as expectativas e demandas de ficar ou sair rumo às cidades. Diante disso, surgiram algumas movimentações que procuraram discutir tais questões e propor alternativas para essa conjuntura que afligia a sociedade francesa. Se a oferta educacional tinha um caráter cujas referências estavam centradas no meio urbano e isso acarretava a noção de que, para estudar, a juventude deveria sair do campo, além de que, uma vez inserido na escola, os conteúdos e práticas educacionais depreciavam a vida no campo, as alternativas propostas vieram no sentido de repensar essa lógica e possibilitar a permanência do jovem em seu meio original.

Os movimentos realizados, portanto, surgiram a partir dos sindicatos rurais em parceria com setores e personagens da Igreja Católica que assumiram a educação como um mecanismo importante nesse processo. Assumiram que para dar conta dos desafios que compunham a realidade rural francesa, especialmente em relação à juventude, era necessário promover uma outra educação organizada para o enfrentamento de tal realidade. Então, em meados da década de 1930, um pequeno grupo de jovens mobilizados com suas famílias e um pároco católico, deram início à experiência inovadora de construção de uma formação escolar diferenciada que atendesse às expectativas de permanência da juventude no campo.

Amparada pelo movimento sindical francês e aliados aos setores da Igreja Católica que, naquela época, estavam fundamentados pelo catolicismo social, esse grupo pioneiro de famílias agricultoras elaboram uma dinâmica pedagógica na qual os jovens alternavam tempos e espaços formativos entre a companhia integral de um padre que orientava os estudantes durante um período e entre a permanência no meio comunitário onde poderiam seguir com o trabalho nas propriedades familiares. Essa dinâmica foi inicialmente chamada de “Fórmula de Lauzun” e de seus desdobramentos é que surgiu a Pedagogia da Alternância.

A partir dessa experiência pioneira é que um grupo de agricultores se constituiu em uma associação e se engajou na compra de uma propriedade para construir *La Maison Familiale*, nascendo, então, na cidade francesa de Lauzun, a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) (SILVA, 2012). Outras MFR foram criadas marcadas por um caráter experimental onde os cursos, inicialmente, não tinham nenhum currículo pré-definido. Eram orientados apenas pelo padre e os materiais utilizados vinham de cursos de agricultura, a partir de doações de um instituto católico e com conteúdo totalmente técnico-agrícola. Essa dinâmica durou até por volta dos primeiros anos da década de 1940, quando as *Maisons* começaram a construir um currículo próprio e mais complexo (NOSELLA, 2012).

A proposta formativa das *Maisons* foi associada à formação técnica para o trabalho agrícola no que se referia ao aprendizado, aperfeiçoamento e elaboração das atividades práticas com as quais os agricultores lidavam e os jovens contribuíam no trabalho da família. Essa formação deveria ser complementada por uma formação geral e teórica em um centro de formação e que dizia respeito aos conteúdos disciplinares como, por exemplo, o idioma e a matemática (SILVA, 2012). E se somarmos ainda o fato de que nos anos iniciais daquela experiência havia uma íntima relação das *Maisons* com a Igreja Católica, tinha-se uma formação moral que tendia para uma formação cristã (BEGNAMI, 2003).

Nos anos de 1940, esse movimento, diante da necessidade de uma sistematização mais precisa, de sua “pedagogização”, e diante também das contradições emergentes entre os

interesses das famílias agricultoras e dos setores católicos e de governo que passam a apresentar conflitos porque retiraram dessas famílias o protagonismo da experiência, tem início uma construção pedagógica que contou com o embasamento teórico e metodológico de diversos intelectuais franceses. O trabalho por eles desenvolvido pode aperfeiçoar os métodos e instrumentos que construíram uma abordagem sistemática para a Pedagogia da Alternância, nomenclatura que surge no desenrolar desse processo a partir dos anos de 1960 (TELAU, 2015).

O período de 1945 a 1960 foi, portanto, de sistematização da experiência das *Maisons Familiales* com grande aumento da literatura pedagógica relacionada e de expansão dessa experiência que se multiplicou rapidamente, passando de 30 para aproximadamente 500 unidades educativas. Todavia, tal multiplicação foi um problema na época porque havia a preocupação em conservar uma suposta originalidade desses centros educativos, tendo ocorrido, inclusive, o fechamento de várias escolas (PACHECO, 2016. p.6)

Percebemos do trecho acima citado que, ao longo do processo histórico de desenvolvimento dessa proposta educativa e desde suas primeiras décadas, foi comum o choque de interesses e as disputas quanto aos caminhos tomados pela Pedagogia da Alternância e dos projetos educativos por ela orientados. Das disputas entre as famílias agricultoras, clérigos e poderes políticos foi que os rumos da proposta foram constantemente reorientados e, em sua expansão pelo território francês e, posteriormente, para outros países, a Pedagogia da Alternância assumiu diferentes contornos de acordo com os sujeitos que dela se apropriaram nos diferentes contextos em que se fizeram presente. Os anos pós II Guerra Mundial em uma França que se repensava diante das consequências da ocupação alemã durante a II Guerra Mundial, a proposta das *Maisons* e da Pedagogia da Alternância vieram como uma alternativa nacional em um movimento que pretendia a redescoberta dos valores do campo e da vida rural (NOSELLA, 2012).

A sistematização pedagógica dessas experiências educativas também aconteceu imersa nos tensionamentos que constituíram a construção e aperfeiçoamento da Pedagogia da Alternância e a expansão das MFRs para outras regiões da Europa ou para outros continentes veio em seguida. Assim, em 1954 surge a primeira experiência na Itália, em 1966 na Espanha e, em 1984, Portugal. Na África, a partir do final dos anos 1960, a experiência francesa havia se expandido para o Congo (em 1962), Togo e Senegal. Na Ásia, a primeira MFR foi implementada em 1988, a partir das experiências espanholas. Em 1969 a expansão dessa experiência alcançou a Argentina, sendo criadas posteriormente, MFRs na Nicarágua a partir de 1973 e em países da América Central (SILVA, 2012).

Entretanto, o primeiro país que recebeu a experiência iniciada na França foi a Itália, quando, em 1954, algumas lideranças de Castelfranco (Trevisa¹) demandaram por uma experiência educacional nova. Foram criadas, então, as chamadas *Scuola dela Famiglia Rurale*, as *scuola-famiglia*. O formato assumido pela experiência foi basicamente de uma cooperativa com função formativa. Posteriormente, alguns líderes políticos italianos foram à França e conheceram as *Maisons*, tendo a expansão das Escolas-Família na Itália se dado junto à adaptação metodológica das referências francesas no contexto italiano. Uma distinção importante, contudo, é que no caso italiano a experiência nasceu da intervenção direta de homens políticos que, por sua vez, permitiu certas facilidades burocráticas e financeiras, ao passo que na França elas tenham nascido da ação de clérigos (NOSELLA, 2012).

Na América Latina, a primeira experiência de Escola-Família ocorreu no Brasil, especificamente na região sul do Espírito Santo, sob a influência direta da escola de Castelfranco-Vêneto e de padre jesuítas italianos. Desde a segunda metade do século XX, o campo brasileiro empobrecia e o país vivia um processo de êxodo rural, urbanização e industrialização. O modelo econômico urbano-industrial, adotado pelo governo brasileiro, fundava-se no latifúndio e na industrialização do campo através da grande produção agropecuária voltada para o mercado externo, da lógica dos monocultivos, da agricultura patronal e das tendências tecnológicas na produção². O estado do Espírito Santo atravessava um momento de crise econômica e social, marcada pela decadência da cafeicultura, situação na qual muitos agricultores venderam as terras e se mudaram para centros urbanos do Espírito Santo ou de outros estados (SILVA, 2012).

No âmbito da educação no meio rural, ela assumia um caráter fortemente economicista, associado à ideia de modernização e superação das mentalidades tradicionais da população do campo, sobretudo de suas técnicas agrícolas consideradas como rudimentares. Nesse contexto, a Escola Família deveria oferecer cursos profissionalizantes, trabalhar as questões culturais tidas como atrasos, usar novas ferramentas pedagógicas, para evitar a evasão escolar e rural. Nesse cenário surgiram as primeiras EFAs do Brasil como escolas informais cujo objetivo era formar “agricultores técnicos” que desenvolvessem um projeto de permanência no campo e que permitisse a formação humana, moral e cidadã dos jovens (SILVA, 2012).

A origem das Escolas Família no Brasil está muito associada também a grupos e pessoas da Igreja Católica que, atuando no Brasil como missionários, especialmente os jesuítas,

¹ Província italiana.

² Esse modelo corresponde ao proposto pela Revolução Verde que se apoia em uma lógica científica-industrial de controle da natureza.

buscavam formas de enfrentamento da pobreza. Muitos eram críticos da escola tradicional porque apontavam limitações desta em relação à promoção de uma formação que incidisse na realidade social brasileira. Nosella (2012, p. 62), ainda contextualiza que:

[...] a Igreja estava passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI³. Esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem, não somente com uma ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo.

As Escolas Famílias Agrícolas foram vistas como uma alternativa nesse sentido e, através de parcerias com entidades estrangeiras, foram promovidos intercâmbios entre brasileiros e italianos para a implementação das EFAs em território capixaba (NOSELLA, 2012). Dessa maneira, em 1969 entraram em funcionamento as primeiras experiências brasileiras: a EFA de Olivânia, em Anchieta; e a EFA de Alfredo Chaves, correspondendo à primeira fase das EFAs no Brasil (SILVA, 2012).

Essas primeiras EFAs eram consideradas ensino de suplência para jovens com mais de 14 anos e para formação no que seria hoje o Ensino Fundamental. Essa primeira fase se caracterizou por cursos de dois anos com alternância quinzenal, a princípio sem reconhecimento legal. A partir de 1972, as famílias envolvidas nessas escolas de alternância passaram a reivindicar a formalização desse projeto, sendo que um Plano de Formação foi, então, articulado com o currículo oficial, garantindo a escolarização formal e a qualificação profissional dos estudantes como técnicos em agropecuária (NOSELLA, 2012).

Logo foi exigido também a definição mais precisa de aspectos como os conteúdos dos Planos de Estudos⁴, objetivos das escolas, definições metodológicas e a seleção de temas pertinentes ao processo formativo. A urgência em formalizar um plano pedagógico para as EFAs era trazida também pela expansão dessas escolas para outros estados brasileiros e, sendo assim, a partir de reuniões, encontros e pesquisas de pedagogos e técnicos das Escolas Família

³ Os referidos documentos abordam que, concomitante aos avanços científicos, houve uma crise moral e espiritual da humanidade e a Igreja Católica deveria assumir o papel de reaproximação entre a terra e o céu. Em uma perspectiva de ser o centro em um processo de retomada da *perfeita doutrina cristã*, propõe uma ação social da Igreja pautada na caridade e no assistencialismo, considerando a necessidade de intervir nas questões das classes oprimidas, *dos humildes*. Inclusive, em algumas partes do texto dos documentos associa a crise moral e espiritual às *doutrinas materialistas* ou à *ateus militantes*, colocando como missão para a Igreja assumir a frente nas questões sociais. Esses documentos podem ser encontrados na internet e deixo aqui a sugestão de sua leitura porque pode indicar caminhos de análise da participação da Igreja Católica nas lutas das classes trabalhadoras, nem sempre como uma força comprometida com as lutas populares, mas às vezes como apaziguadora de perspectivas de lutas populares mais desestruturantes da ordem social hegemônica.

⁴ O Plano de Estudos é um dos Instrumentos Pedagógicos da Alternância. Consiste em pesquisas orientadas na EFA a serem realizadas na comunidade, com a família, tendo a propriedade familiar como referência e permitindo uma reflexão sobre o contexto local onde a juventude estudantil da EFA se insere.

e de países como França e Argentina foram elaborados um conjunto de documentos (NOSELLA, 2012).

Entre esses documentos destaca-se o “Documento de Santa Helena” que trata da questão dos objetivos das escolas e que foi elaborado na localidade de Santa Helena (Vitória-ES). Desse documento, alguns pontos chamam especial atenção. Logo no primeiro parágrafo, ele anuncia que: “Para planejar uma ação educativa, não é suficiente o conhecimento da realidade onde se atua ou da população com quem se lida, é preciso uma opção filosófica, isto é, é preciso explicitarmos o termo social ‘para que’ nós queremos trabalhar” (NOSELLA, 2012. p.203)⁵

Nos parágrafos seguintes, o documento apresenta alguns dos “para que” das EFAs. Neles trazem a democracia e participação, o compartilhamento de informações, conhecimentos e de poder, e de uma proposta de reflexão crítica sobre a realidade. Contudo, ele aponta também alguns desafios que desde essa época já se mostravam presentes na construção dessa proposta educativa. Aponta as assimetrias nas relação entre Brasil e Itália no seio das entidades estrangeiras que apoiavam as escolas, suscitando, inclusive, o questionamento de que seriam as EFAs uma experiência na América Latina ou da América Latina; também sobre a real participação das famílias, agricultores e estudantes nas decisões sobre as EFAs, já que se questionava a concentração das decisões em uma junta diretora; impasses entre o plano de formação proposto pelas EFAs e o currículo oficial; além de dificuldades em garantir o quadro profissional das escolas por questões financeiras (NOSELLA, 2012).

O acompanhamento e manutenção das EFAs ficavam sob a responsabilidade das administrações municipais, embora nem sempre as prefeituras assumissem, de fato, os investimentos necessários para o pleno funcionamento do projeto. A maior parte das contribuições vinha do governo estadual pela celebração de convênios, tendo sido considerada a fonte mais segura de recursos. Mas, ainda assim, não se pode dizer que o governo estadual esteve disponível para investir realmente nessas escolas. Em nível nacional, os recursos eram conquistados para ações pontuais, intermediadas por fundações, entidades, sociedades religiosas e programas específicos de governo (NOSELLA, 2012).

Esse período correspondeu aos anos de 1973-1987, que marcam a segunda fase das EFAs brasileiras. Nesse período aconteceu a expansão das EFAs para outros estados como Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia Amapá, Goiás e Minas Gerais. Contudo, essa expansão se deu ainda muito atrelada às organizações não-governamentais estrangeiras que direcionavam as concepções pedagógicas e filosóficas dessas escolas. A partir

⁵ *Documento de Santa Helena: os objetivos da Escola Família Agrícola*, em anexo no Livro *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil* (Nosella, 2012. p.203-205).

do final dos anos 1980, tem-se a 3ª fase das EFAs em que segue uma ampla expansão das EFAs para diferentes regiões do Brasil, juntamente com a diversificação administrativa das escolas, indo da total dependência dos setores públicos à gestão coletiva de associações de agricultores (SILVA, 2012).

Atualmente, entre as EFAs e as Casas Familiares Rurais (CFR), esses centros educativos estão presentes em 19 estados da federação e totalizam aproximadamente 239 estabelecimentos em funcionamento. Atendem cerca de 19.500 jovens de mais de 3.000 comunidades rurais em 800 municípios diferentes, envolvendo aproximadamente 120.000 agricultores e agricultoras, tendo formado mais de 50.000 estudantes em seus 50 anos de história no Brasil. (EFAP, 2020)

Um projeto que se ampliou nas proporções com que se deu a expansão das EFAs pelo mundo e, especialmente, pelo Brasil onde sofreu uma série de atravessamentos que direcionaram o desenvolvimento das escolas e de sua proposta pedagógica para caminhos múltiplos e até mesmo contraditórios, mas que merecem questionamentos e análises para sua compreensão com maior amplitude discursiva. Nesses caminhos está também a pluralidade com a qual a Pedagogia da Alternância foi apropriada em seu percurso histórico e dos lugares políticos e epistemológicos que ela alcançou nos últimos anos.

A Pedagogia da Alternância pode ser entendida como um processo educativo que busca integrar a realidade sociocultural e ambiental dos educandos ao mundo escolar. Trazendo a realidade experimentada nos contextos comunitário e familiar dos estudantes para dentro da escola, associando os conteúdos e práticas curriculares às questões vivenciadas no cotidiano dos educandos e trabalhando com ferramentas metodológicas que possibilitem tal articulação, a Pedagogia da Alternância combina tempos e espaços formativos nos processos educacionais que promove. Sendo assim, ela está fundamentada na participação e co-responsabilidade das famílias e comunidades onde o aprendizado se dá no cotidiano e a escola não é desconectada e distante dele (MOREIRA, 2009).

Os métodos da Pedagogia da Alternância se baseiam na interação do meio social e familiar do estudante onde acontece a pesquisa e a observação da realidade com o meio escolar onde se dá a reflexão, problematização e sistematização do conhecimento. Esse conhecimento retorna ao meio sócio-familiar e é compartilhado, permitindo o diálogo entre a prática e a teoria. A Pedagogia da Alternância, portanto, tem como princípios e objetivos a conexão da escola com as diversas esferas que compõe a realidade dos educandos através da família, das entidades organizadas, das instituições de pesquisa e de sua comunidade. Entende que a escola trabalhando de maneira isolada não pode dar conta de seu projeto educativo capaz de lidar com as questões próprias do campo em que estão inseridos seu corpo discente. (MENEZES, 2003).

Para tanto, ela lida com os desafios de conectar conhecimentos formais, científicos, abordados na EFA com a realidade sensível dos educandos e busca materializar em suas práticas educativas o diálogo entre os diferentes saberes oriundos tanto do mundo acadêmico e que são exigidos nos currículos oficiais quanto dos saberes populares construídos historicamente nos contextos familiares e comunitários. Desse diálogo é que se propõe uma reflexão crítica que, alternando entre a escola e o meio sociocultural, pretende um processo educativo embasado pela própria experiência cotidiana.

Entretanto, pela capacidade de integração desses tempos e espaços alternados nessa proposta educativa, alguns autores chamam a atenção para as diferentes maneiras como a alternância pode ocorrer. Telau (2015) a categoriza em “falsa alternância”, “alternância aproximada” e “alternância real”, conforme se dá a aproximação entre o meio escolar e comunitário, esse ligado ao mundo do trabalho. Portanto, a “falsa alternância” seria a sucessão entre momentos de estudo e de trabalho que ocorrem independentes um em relação ao outro e, nesse caso, pode-se dizer que não acontece uma interação real entre eles. Na “alternância aproximada” existe uma aproximação entre o trabalho e o estudo sem, contudo, possibilitar uma interferência sobre o tempo e o espaço do trabalho, ao passo que, na “alternância real” acontece uma relação estreita entre os tempo e espaços do trabalho e do estudo em que o estudo é orientado a partir do mundo do trabalho e permite que os educandos possam refletir e interferir sobre essa realidade. Para que, de fato, ocorra uma alternância real faz-se necessário então que, para além do ir-e-vir entre essas duas dimensões, ocorra um planejamento pedagogicamente articulado com os fazeres escolares em seu currículo, métodos e ferramentas didáticas, o que implica na mediação sistemática dos conhecimentos escolares (TELAU, 2015).

Cabe destacar também que os embasamentos teóricos que fundamentaram historicamente a Pedagogia da Alternância vieram de diversas correntes psicopedagógicas, mas que tiveram a predominância de abordagens humanistas, mesmo que, no decorrer de seu processo histórico, foram trazidas também teorias críticas. Daí que, entre os elementos que se fizeram como parte constitutiva da Pedagogia da Alternância, existem aqueles que dizem sobre a pedagogia ativa ou escolanovista, das correntes pedagógicas tradicionais ou daquelas relacionadas à educação popular e, nessa pluralidade se misturam autores como Emmanuel Mounier, Decroly, J. Dewey, C. Rogers, B. Schwartz, Piaget, Paulo Freire e Edgar Morin (TELAU, 2015).

O que isso nos faz pensar, portanto, é que também a Pedagogia da Alternância se faz como um campo em disputa e a diversidade de correntes pedagógicas que a constituem revela seus direcionamentos pouco definidos. É possível dizer que as maneiras como acontecem as

alternâncias entre os tempos e espaços formativos, entre o meio escolar e o comunitário e familiar, entre o mundo do trabalho e dos estudos, acabam por serem definidas pelos grupos que dela se apropriam, não permitindo um fazer educativo que tenha direcionamentos teóricos consistentes.

Se consideramos que as correntes teóricas que historicamente embasaram a Pedagogia da Alternância estiveram intimamente associadas às abordagens humanistas e que, por isso, continham um viés pautado pelo desenvolvimento individual, pela formação de bons hábitos como finalidade e que estes se fundamentavam em valores cristãos oriundos da aproximação com setores e pessoas ligadas à Igreja Católica e, ainda, que sua lógica de trabalho teve foco nas propriedades privadas e individuais, a Pedagogia da Alternância explicita um conflito atual importante. Em suas construções feitas a partir de sua inserção na realidade latino-americana e, especificamente, em seus desdobramentos no contexto brasileiro há uma tensão presente que se faz necessária considerar.

As Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, mesmo que tenham como referência histórica uma relação com EFAs europeia francesas ou italianas, ao se desenvolverem no território brasileiro, passaram a sofrer a influência das movimentações sociais populares que aconteceram na realidade brasileira. Ou seja, nossas EFAs foram construídas sob a influência de sindicatos de trabalhadores de trabalhadores rurais, da atuação da Igreja Católica ligadas à Teologia da Libertação e que constituiu o trabalho das Comunidades Eclesiais de Base, da relação com outros movimentos sociais populares brasileiros e, de maneira profundamente marcante e da qual não é possível desconsiderar, intimamente influenciadas nas últimas décadas pelo movimento de Educação do Campo. Portanto, ao analisarmos as tradições pedagógicas trazidas dos teóricos e das experiências na Europa com o choque sofrido por elas ao desembarcarem no Brasil e entrarem em contato com os fluxos sociais existentes na realidade brasileira, o que se mostra é um tensionamento profundo que coloca as EFAs do Brasil em um campo de disputas importantes.

Telau (2015) aponta alguns desses tensionamentos e que trago citado abaixo:

Se os CEFFAs tinham uma opção para o trabalho e a organização familiar, a partir de sua inserção no Movimento da Educação do Campo sua área de ação deveria estar mais no nível comunitário para possibilitar os processos mais coletivos de organização e trabalho. Outro tensionamento foi o de avançar para além da organização do trabalho produtivo para a dimensão do sujeito em relação à produção e às relações sociais e políticas da sociedade. Os conteúdos precisariam ter outra dimensão, com a finalidade de que eles não servissem apenas como instrumentos de aperfeiçoar o trabalho no campo, mas de entender as relações sociais, tecnológicas e políticas que se desenvolvem nesse e em outros contextos: suas causas e consequências. Outro tensionamento foi a relação com o Estado. O Movimento da Educação do Campo nos trouxe o dilema da filantropia como medida paliativa do Estado, e a necessidade e a

possibilidade de avançar no campo da educação pública (para todos e financiada pelo Estado) de qualidade e de direito dos camponeses, discutindo a dimensão pública da escola para além das habituais formas de conceber a natureza comunitária dos CEFFAs. (TELAU, 2015. p.43-44)

Os apontamentos que Telau (2015) questionam a tradição das EFAs e da Pedagogia da Alternância como sua proposta educacional que, partindo de seu foco histórico na organização familiar e individual, ao se inserir nos debates do movimento de Educação do Campo, são desafiadas a construir uma organização comunitária em diálogo com as questões mais amplas da sociedade brasileira. O foco teria que deixar de ser nos núcleos familiares para serem pensados a partir de processos coletivos pertinentes à sociedade brasileira como um todo. Ou seja, elas ultrapassam a dimensão dos sujeitos e alcançam as dimensões mais amplas que dizem sobre a organização desses sujeitos em suas relações sociais, políticas, tecnológicas e até mesmo em relação ao Estado. Daí que coloca em xeque o distanciamento das EFAs e da Pedagogia da Alternância das lutas por uma política nacional que garanta o acesso a direitos para as populações do campo: direito à educação, mas também ao conjunto dos demais direitos constitucionalmente garantidos, entre eles, à cultura, à saúde, à moradia. Nesse sentido, traz à tona a luta por direitos já que desloca a educação como uma ferramenta de promoção individual para tratá-la enquanto questão pública. Se a luta pela educação se torna uma luta por direitos, ela se faz no contexto de luta pela educação pública e uma educação que atenda às demandas específicas da realidade camponesa no Brasil. Para tanto, exige das EFAs sair de seu contexto particular e se conectar às lutas coletivas dos movimentos sociais populares brasileiros.

Esse deslocamento, entretanto, se torna complexo porque incidem sobre os pilares estabelecidos para aquilo que historicamente foi elaborado como sendo a Pedagogia da Alternância clássica. Esses pilares não foram construídos no contexto das intercessões que as EFAs sofreram no Brasil e nas relações que vieram a estabelecer com as organizações e movimentos sociais do campo brasileiro. Foram elaboradas, principalmente, na Europa e por seus teóricos e transpostas para o Brasil por padres europeus, como nos conta a história das EFAs brasileiras. Contudo, essas questões vêm sendo repensadas no Brasil e demandado novos olhares.

Um trabalho que faz uma crítica contundente a essa questão é o de Pacheco (2016). Nele, analisando as configurações assumidas pelas EFAs brasileiras e contrapondo-as aos caminhos assumidos pelas EFAs na Europa, propõe a ruptura com as referências europeias e indica a necessidade de que as EFAs no Brasil entendam sua construção a partir da relação com os movimentos sociais populares brasileiros, entre os quais o movimento da Educação do Campo se torna um parâmetro central. Daí entende que já existe uma ressignificação própria

das EFAs brasileiras que destoam fundamentalmente do que hoje acontece com as EFAs na Europa e, por isso, não se conectam mais. Aceitar e assumir os caminhos distintos seguidos por cada um desses movimentos surge como tensão que não pode ser negligenciada se a Pedagogia da Alternância brasileira pretende se constituir na dialética social brasileira pelo polo popular e dentro do projeto de campo elaborado pela Educação do Campo.

A tensão conflitante que tal cenário coloca se relaciona às tensões discutidas para a colonialidade. Ou seja, existe modelos de desenvolvimento que concebem o mundo rural no Brasil por diferentes perspectivas que podem ser nomeadas entre o Agronegócio de um lado e o campo apresentado pelos movimentos populares camponeses de outro, sendo esse o campo como espaço de vida, como lugar das resistências seculares, como o campo povoado por sujeitos de direitos e de conhecimento que historicamente resistiram às investidas coloniais. Ao aceitarmos que a Pedagogia da Alternância no Brasil passou por mudanças impulsionadas pelo movimento da Educação do Campo temos que considerar que tais contradições atravessam visceralmente as EFAs brasileiras e que, nesse cenário, tem sido exigido tomar posição diante de qual modelo de país e de campo essas escolas se colocam ao dispor.

Os tensionamentos decorrentes do choque causado pelo encontro da Pedagogia da Alternância com o movimento de Educação do Campo no Brasil abalaram as referências pedagógicas e do fazer educativo das EFAs brasileiras que, dessa forma, não cabem mais na linha histórica passivamente associada às EFAs francesas ou italianas. O que existe hoje no Brasil é uma construção própria mobilizada pelos movimentos sociais do campo que atravessam inevitavelmente os rumos tomadas pelas escolas do campo brasileiras. Fugir desse debate é negar os caminhos seguidos na diversidade, em grande medida, conflitantes que estão inseridas no contexto das lutas e resistências sociais do campo brasileiro. É negar a presença da Educação Popular que Paulo Freire apresentou à sociedade latino americana, da Agroecologia enquanto uma construção que disputa e revitaliza o lugar que tem o campo no projeto de desenvolvimento nacional, das lutas sindicais que a décadas mobilizam os agricultores brasileiros, da história dos povos do campo que, entre indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, entre outros, persistem na manutenção do campo como território que existe e resiste às investidas do capitalismo moderno.

É, portanto, fundamental assumirmos que as EFAs brasileiras e a Pedagogia da Alternância forjada em nossa realidade nacional são atualmente movimentos de resistência relevantes no cenário camponês. Os percursos dessas escolas no Brasil revelam que, mesmo com sua origem associada a uma doutrina europeia que dizia mais sobre a realidade do velho continente, ao se associar aos movimentos populares camponeses brasileiros ganhou outros

contornos que lhes permitiram servir como ferramenta de luta por um outro projeto de campo. As EFAs e a Pedagogia da Alternância no Brasil se fizeram como parte do polo das resistências e do enfrentamento à lógica colonial e é necessário ressaltar esse aspecto para não abrir mão de uma longa história trazida pelos movimentos do campo que se apropriaram dessa concepção político-pedagógica em seu favor.

Entender e refletir sobre esses outros contornos é realizar um exercício necessário de conceber a trajetória das EFAs brasileiras como parte dos conflitos instaurados pela colonialidade e que assumir os distanciamentos entre as experiências no Brasil e na Europa, reconhecendo a história própria de tais escolas e proposta pedagógica desenvolvidas no território brasileiro, tem sido uma forma de resistência às imposições coloniais que se passam também dentro do movimento da Pedagogia da Alternância no mundo. Ou seja, balizarmos a história e pilares das EFAs e da Pedagogia da Alternância no Brasil a partir de referenciais franceses ou italianos é aceitar nossa dependência no campo epistêmico, o que pode ser entendido também como um traço da colonialidade. Para percebermos a complexidade dos caminhos que fazem delas uma ferramenta de resistência podemos analisar o caso das EFAs de Minas Gerais que permitem ilustrar os caminhos próprios assumidos na intercessão da Pedagogia da Alternância com as lutas camponesas e da Escola Família Agrícola Paulo Freire, em específico, como exemplo concreto de tais confluências.

Em Minas Gerais, as EFAs surgiram pela articulação de organizações de agricultores familiares mobilizados a partir do trabalho desenvolvido pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). No contexto das discussões promovidas por elas, um conjunto de reflexões acerca da realidade social vivida pelas populações do campo em Minas Gerais foram realizadas e, entre elas, a necessidade de um projeto educativo que compreendesse as demandas das populações jovens do campo foi apontado como demanda. A alternativa das Escolas Famílias Agrícolas surgiu como uma opção que poderia atender aos desejos das famílias agricultoras envolvidas nas lutas sociais em torno das quais estavam articuladas. Assim, passaram às lutas por viabilizar uma escola que contemplasse a escolarização das populações jovens do campo ao mesmo tempo que estivessem inseridas no projeto de construção de alternativas para a permanência desse grupo no campo e na criação de novas perspectivas para a realização da juventude enquanto sujeito social em seu território (EFAP, 2020).

No ano de 1984 surgiu a primeira EFA do Estado de Minas Gerais com o apoio de entidades representativas das EFAs do Espírito Santo, Bahia e Rondônia. Desde então, as EFAs puderam se expandir pelo estado e atualmente contam com 22 escolas em funcionamento espalhadas por diferentes regiões do estado (EFAP, 2020; AMEFA, 2020). Nessa trajetória e

da necessidade de uma articulação entre as escolas do estado sentida ao longo desse processo, seja através de intercâmbios e trocas de experiências, de uma formação conjunta dos sujeitos envolvidos com as escolas mineiras, para coordenação das atividades dessas escolas e diminuição do seu isolamento, para garantir as orientações filosóficas e metodológicas das instituições ou para divulgar e acompanhar os processos de implementações das EFAs em Minas Gerais, foi criada, em 1993 no município de Virgem da Lapa/MG, a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA).

A AMEFA tem o papel de assessoria e representação políticas das EFAs mineiras e, de seu estatuto, temos os objetivos assumidos pela entidade, que são:

- ajudar articular, formar e acompanhar tecnicamente as Associações Escolas Famílias Agrícolas e suas parceiras para auto-gerir e administrar a Escola Família, assegurando os princípios da participação e da autonomia.
- obter recursos para manter as EFAs do estado, podendo esse recurso ter origem em fontes variadas;
- garantir os princípios político-pedagógicos, metodológicos e filosóficos das EFAs que são: uma associação autônoma das famílias, a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos, uma formação integral e conectada à comunidade local e o desenvolvimento local sustentável e solidário.
- auxiliar o envolvimento entre a EFA e as famílias para efetivação de um processo formativo que integre a escola e a comunidade, com reflexo direto nas propriedades familiares, nos processos comunitários, no currículo escolar e na escola em si, fortalecendo e diversificando o campo da Agricultura Familiar.
- apoiar as organizações de mulheres para conquista de direitos e o combate à violência machista, o combate à exploração infantil, o fomento à comunicação e troca de materiais didáticos entre as escolas e promoção de espaços formativos para estudantes, famílias, agricultores e outros atores sociais locais (AMEFA, 2005).

Logo, a AMEFA está colocada no papel de articular as lutas sociais das escolas a ela associadas e seus processos pedagógicos e políticos enquanto um apoio institucional relevante na construção desse movimento educativo. Das 22 escolas do estado, 5 delas estão na região da Zona da Mata mineira (AMEFA, 2020).

Essa região da Zona da Mata de Minas Gerais é caracterizada pelo histórico de ocupação da Mata Atlântica marcado pela sua destruição para expansão das culturas agrícolas comerciais e pelas grandes propriedades rurais. Inicialmente esse processo teve a cana-de-açúcar como cultivo principal, mas a partir de meados do século XIX essa cultura foi substituída pela cafeicultura. Acompanhando esse processo, viu-se também o crescimento demográfico, a expansão da malha ferroviária, além de um processo vivenciado nacionalmente de urbanização e industrialização e que pode ser sentido também em Minas Gerais (PACHECO, 2016).

O ápice da cafeicultura foi sentido entre os anos de 1879 e 1905, estabelecido sobre os pilares das grandes propriedades agrícolas e do trabalho escravo. Porém, com a assinatura da abolição da escravidão em 1888, essa estrutura social foi reconfigurada pela indisponibilidade

de mão-de-obra e com a conseqüente fragmentação das propriedades cafeicultoras. Daí que apareceu com maior relevância um padrão de ocupação das terras marcado pela cultura de subsistência e diversificação produtiva (PACHECO, 2016).

É verdade que a história da região passa por processos complexos e que carecem de um olhar mais detalhado. Mas, de forma geral, é desse contexto de decadência das grandes propriedades rurais que irá se configurar a estrutura social da Zona da Mata em Minas Gerais. E é também inserida nesse contexto e em seus desdobramentos que passa a história das EFAs da região. Entre essas escolas, destacamos a Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP) que é o *locus* dessa pesquisa.

O interesse em pesquisar a EFA Paulo Freire veio de um vínculo já criado pelo pesquisador e tal escola ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Tendo participado de inúmeras atividades escolares e comunitárias promovidas pela EFAP, ao longo dos últimos anos o pesquisador esteve próximo da escola e pode se inserir nesse grupo como um parceiro presente. Além disso, o interesse por essa EFA veio também da constatação de que a escola realiza um trabalho com jovens de diversas comunidades rurais da região e tem no envolvimento juvenil um princípio defendido pela escola. Assim, e porque a EFAP é uma instituição de alcance regional que dialoga com um conjunto amplo de movimentos sociais do campo, a participação da juventude, representada pelo seu corpo discente, é um fato de interesse investigativo nessa pesquisa que justifica a escola da EFA Paulo Freire como *locus* dessa presente pesquisa.

A EFAP está localizada na comunidade rural de Boa Cama, no município de Acaiaca/MG. A história do município conta sobre sua origem a partir de um povoado, em 1727, onde bandeirantes se instalaram para a extração de ouro e pedras preciosas a margem do Rio do Gualaxo do Sul, hoje Rio Carmo. Anteriormente ocupadas por indígenas, a região passou a receber, no século XVIII, garimpeiros vindos para a região de Mariana. Tendo experimentado também o surgimento concomitante de outras atividades, como atividades agrícolas e pecuárias, a região teve sua ocupação bastante marcada por esses elementos e a partir desse contexto socioeconômico. Já no século XX, quando da chegada de uma estação ferroviária em 1920, a estrutura do, naquele momento, distrito de Mariana foi alterada e, no ano de 1962, ele se torna um município autônomo (EFAP, 2020).

A economia local é predominantemente agropecuária, destacando a pecuária leiteira e de corte, a suinocultura, a produção agrícola de milho, feijão, horticultura, café e mel. A paisagem é marcada pelas pastagens e a extensão territorial é de 101.886 km². Sua população é de 3.994 habitantes com 65% da população vivendo na área urbana e 35% na rural. O PIB é de

R\$ 38.763.000,00, dos quais 12,58% oriundos das atividades agropecuárias. O índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2018, foi de 0,678 e a média salarial em 2018 foi de 1,6 salários mínimos, embora 43,5% da população tenha rendimento mensal per capita de até meio salário e o PIB per capita seja de R\$ 9.535, 73, dados que ressaltam uma elevada concentração de renda no município. Sendo assim, Acaiaca ocupa a posição 515 entre os 853 municípios mineiros quando se trata dos salários médios mensais de trabalhadores formais e a posição 4427 entre os 5570 municípios brasileiros, tendo 11,7% de sua população municipal ocupada (EFAP, 2020).

É esse panorama que diz sobre a realidade do município em que a Escola Família Agrícola Paulo Freire surge em 2004. Ela é uma escola de Ensino Médio e Técnico em Agropecuária que atende filhos e filhas de agricultores familiares da região, mas que alcança também jovens de outras regiões e mesmo de outros estados da federação. A EFAP é gerida pela Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire (AREFAP) que é a entidade mantenedora do projeto. Mas as primeiras discussões sobre sua criação foram iniciadas em 1990 apoiadas por lideranças religiosas do município e que questionavam as dificuldades enfrentadas pelas populações rurais quanto ao acesso ao ensino escolar (EFAP, 2020).

Também fortemente influenciadas pela atuação das CEBs, a paróquia local promoveu em 1991 em encontro com as famílias agricultoras da região e levantaram uma série de preocupações relativas à situação do município, como a formação de sua juventude, o êxodo rural, o uso de agrotóxico e o modelo agrícola da região, problemas relacionados à queimadas, à pecuária extensiva e outras questões ambientais que afligiam o contexto camponês local. A partir dessas reflexões, algumas ações foram viabilizadas e, entre elas, ocorreu a visita a uma outra EFA da região para que os agricultores de Acaiaca pudessem conhecer o projeto pedagógico das Escolas Famílias Agrícolas. Da estruturação das organizações sociais do município e de sua articulação, por exemplo, entre o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), de Pastorais da Igreja e associações de agricultores, ocorreu a intensificação das discussões sobre o projeto de criação da EFAP que culminou com a escolha de alguns jovens do município para estudarem em outras EFAs. Entre esses jovens estava Gilmar que atualmente é o diretor da EFAP e que participou como figura fundamental para a implementação da escola a partir dos anos 2000. Daí em diante, a partir de muitas reuniões, debates, ações e articulações entre as organizações sociais, igreja e poderes públicos, a EFAP foi inaugurada em 22 de maio de 2004 (EFAP, 2020).

Desde então a EFAP veio se afirmando como uma instituição estratégica para os processos sociais e políticos do município e um centro de referência importante para a juventude

da região. Seu trabalho pôde extrapolar a atuação ligada à educação e interfere também nas dimensões da cultura, do trabalho agrícola, da geração de renda, do desenvolvimento social, atuando tanto junto à juventude do campo, mas também com as famílias agricultoras. Hoje a EFAP conta com 14 turmas formadas, atendendo ao longo de sua história jovens de 73 municípios diferentes e promovendo um amplo conjunto de atividades: a capoeira, o maculelê, a dança do pilão, a dança do boi, dança do balaio, grupo de teatro, a Quadrilha Freireana que participa de festas juninas na escola e em outros festejos da região, além de trabalhos com artesanato e outras ações em que a EFAP está envolvida. Esta escola tem, portanto, um vigoroso trabalho junto à juventude do campo na região que passa pelo seu reconhecimento e construção identitária. Em 2020 a EFAP contou com um corpo discente de 50 estudantes nas modalidades Ensino Médio e Técnico em Agropecuária integrados, sendo 26 estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Do total de estudantes, 26 são do sexo masculino e 24 feminino, 90% são afrodescentes, 95% oriundos de comunidades rurais, 1 estudantes de assentamento do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST), 2 de vilas urbanas, 3 de comunidades quilombolas reconhecidas e os demais de comunidades em processo de reconhecimento, distribuídas entre os municípios mineiros de Acaiaca, Piranga, Porto Firme, Paula Cândido, Goianá Guaraciaba, Serra do Cipó, Congonhas, Senhora de Oliveira, Presidente Bernardes e Santa Bárbara (EFAP, 2020).

A EFAP participa ativa e efetivamente de um conjunto de espaços de discussão e articulação social, movimentos, organizações e entidades sociais da região, tais quais:

- Movimento do Atingidos por Barragens (MAB), com o qual participa em reuniões, audiências públicas, intercâmbios, cursos e pesquisas. A atuação junto ao MAB acontece nos níveis locais, estaduais e federais, mas focado, principalmente, na região da Bacia do Rio Doce e Paraobepa, em Minas Gerais;
- Dimensão Sociopolítica e Movimento Fé e Política, que são entidades ligadas à Arquidiocese de Mariana e que participam da construção de eventos como o Grito dos Excluídos, Fórum Social pela Vida, Romaria dos Trabalhadores, além de cursos, assembleias, seminários, encontros e reuniões;
- Comissão de Meio Ambiente da Província da Arquidiocese de Mariana e Fórum da Bacia do Rio Doce, espaços de articulação intermunicipal que discute as questões ambientais da região e promove a Romaria das Águas e da Terra, caravanas, audiências públicas, atos políticos, encontros, seminários e participa na elaboração de políticas públicas e projetos voltados para a recuperação das regiões da Bacia do Rio Doce;

- Rede de Povos e Saberes Quilombolas da região da Zona da Mata e Inconfidentes, entidade que promove a articulação das comunidades quilombolas das regiões citadas a partir da realização de encontros, intercâmbios, festas populares, levantamento das comunidades quilombolas e assessoria no processo de certificação como tal, na elaboração de documentos e mobilização das comunidades, na elaboração de políticas públicas e na realização da Caravana Tradicional e Quilombola, evento que envolve um grande conjunto de comunidades, escolas, instituições sociais e os poderes públicos de diversos municípios da região;
- Fórum Mineiro de Entidades Negras (FOMENE), espaço de articulação em torno das questões raciais na região que realiza assembleias, seminários, reuniões, intercâmbios e caravanas, além de inserção política junto aos poderes públicos. O FOMENE é também a entidade responsável pela realização do Fórum pela Promoção da Igualdade Racial, um evento em que participam diversos atores sociais da região envolvidos nas lutas por políticas afirmativas de igualdade racial;
- Pastoral Afrobrasileira da Arquidiocese de Mariana/MG, entidade ligada à igreja que atua também em relação às questões raciais e realiza diversos encontros, formações, cursos, reuniões e apoia politicamente as mobilizações regionais em torno desse tema;
- Associação dos Grupos Culturais e Artistas da Terra (AGCAT), uma associação que articula os movimentos e grupos culturais de Acaiaca e região na promoção de eventos, na elaboração de projetos para o setor, na construção de seminários intermunicipais e junto aos poderes públicos locais para apoio aos grupos e artistas populares. Além disso, é através da AGCAT que anualmente é elaborado o Calendário Sociocultural regional em que são mapeadas todas as festas e eventos populares da região, o que vem se afirmando como uma importante ferramenta regional para fortalecimento dessas atividades;
- Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM), organização não-governamental que desenvolve trabalhos junto aos agricultores familiares da região em torno da Agroecologia e que mobiliza um amplo conjunto de organizações sociais, famílias agricultoras e envolve também diversos eixos temáticos de atuação como as questões de gênero, de juventude, meio ambiente, entre outros;

A EFAP está articulada também à universidades e institutos federais como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), além do Instituto Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (IFVJM), Instituto Federal do Sul de Minas (IFSM), parcerias nas quais são promovidas formações, estágios, assessorias, elaboração e execução de projetos, materiais pedagógicos e em articulações

políticas em espaços institucionais públicos ligadas à Educação do Campo, agroecologia, cultura popular, gênero e de questões ligada à agricultura familiar (EFAP, 2020).

Outra dimensão importante em que a EFAP está articulada acontece nas ações e mobilizações de base junto às escolas dos municípios do entorno da EFA, às secretarias municipais de agricultura, de cultura, de educação, meio ambiente, assistência social, às cooperativas, associações, clubes esportivos, sindicatos, da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), da Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG) ou do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), e que expressam o quanto a EFA Paulo Freire está inserida socialmente e de seu papel relevante nas lutas e mobilizações sociais e políticas regionais (EFAP, 2020).

É desse contexto brevemente descrito que os jovens envolvidos nessa pesquisa participam. É nele que as representações sociais da juventude da EFAP são tensionadas a partir do trabalho educativo promovido pela escola e são essas representações que estamos pesquisando. Situada em uma região que tem a agricultura familiar como um setor importante e que organiza a vida social na região, mas também das implicações que tal setor trás quando consideramos a história da região, com suas marcas deixadas pelo latifúndio, pela agricultura patronal e pelos enfrentamentos promovidos pelas lutas populares do campo, a EFAP atua na elaboração de outras representações que tensionam e disputam o lugar social de sua juventude.

Tomando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EFAP percebemos seu engajamento nas questões que atravessam a proposta educativa da escola e suas interfaces políticas e sociais no trabalho com a juventude do campo. O objetivo da EFAP é de promoção de uma formação integral dos jovens rurais em diálogo com as questões pertinentes ao meio rural em que ela está inserida. Por isso, visa contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo pela integração das famílias e comunidades à escola e, dessa forma, unir a sabedoria e práticas populares com os conhecimentos escolares. Acreditando na potência desse diálogo, a EFA Paulo Freire o assume como condição indispensável para que a juventude ocupe uma posição protagonista nas transformações da sociedade contemporânea.

Assumindo em seu PPP que a orientação do trabalho educativo da EFAP é feita a partir dos princípios, valores e práticas da Educação do Campo e que tem na juventude do campo seu público prioritário, ela oportuniza uma escolarização ajustada à realidade do campo e das demandas de seus sujeitos. Vincula a escola, a família, o mundo do trabalho e os contextos sociais, econômicos, culturais, ambientais em seus processos formativos para desenvolvimentos da juventude e do meio rural na perspectiva de construir opções de permanência e realização dos jovens em seu território. Como registrado nesse documento:

Com seu Projeto Educacional, a Escola Família Agrícola Paulo Freire tem ajudado para a revitalização do associativismo, cooperativismo, agroecologia, identidade e a cultura popular camponesa através da prática e aquisição de competências e responsabilidades, que ajudem no fortalecimento dos princípios de cooperação, como também, para o desenvolvimento de um projeto sócio-profissional que permita ao jovem vivenciar plenamente sua cidadania.

Tudo isso contribui para que o jovem saiba avaliar e refletir sobre o sistema sócio-econômico e político vigente, de forma que os conhecimentos, habilidades, valores e formas, não se tornem somente instrumentos mensuráveis pelo mercado, mas, algo que pertença de maneira autônoma à pessoa jovem. (PPP. EFAP, 2019. p.18)

O trabalho desenvolvido pela EFAP tem, portanto, um compromisso explícito com as questões que atravessam a realidade camponesa e com a vida no campo de suas populações. A escola torna-se uma referência nas discussões e ações pertinentes à relação dos jovens e de suas famílias com a terra, com o meio ambiente e com fatores que garantam sua seguridade enquanto sujeitos sociais, não como uma formação fechada apenas ao mundo agrícola, mas atendendo as expectativas e necessidades de uma formação que permita a realização das populações como sujeitos de direitos. Contudo, esse processo tem como base não desvincular esses sujeitos do campo, mas permitir que se realizem pela valorização e pelo reposicionamento do campo como também um lugar de direitos, de cultura, de conhecimentos, de trabalho.

Se as questões que marcam a realidade agrária brasileira, como a migração campo-cidade, o desemprego, a negação de direitos como o direito à educação e dos lugares sociais reservados ao meio rural e à suas populações são relevantes no trabalho pedagógico dessa escola, a EFAP propõe uma educação contextualizada que contribua com a construção de um campo de oportunidades e de uma identidade camponesa que reconheça o mundo rural em suas potências e relevâncias. É, portanto, um projeto educativo que se coloca como resistência aos imperativos da colonialidade. Quando consideramos as discussões sobre a Educação do Campo no enfrentamento da lógica da colonialidade e do reposicionamento das populações do campo diante dos lugares sociais instituídos por essa lógica, a EFAP pode ser considerada uma resistência entre esses fluxos e lutas.

Nesse sentido, a presente pesquisa aqui desenvolvida se afirma como possibilidade de contribuir com as reflexões acerca dessa escola e de seus sujeitos. Ainda, por propor uma discussão que tem a perspectiva de um olhar mais amplo sobre essa escola, já que não está focada em uma questão específica, mas pretende uma análise sobre seus sujeitos e sobre as questões que os atravessam enquanto juventude do campo, a pesquisa pode servir para o embasamento de outras pesquisas na medida que traga novas perguntas e reflexões que podem ser complementadas por outras investigações.

É pela juventude da EFA Paulo Freire que iremos discutir as questões que atravessam a juventude do campo. Trouxemos que historicamente a juventude foi invisibilizada e tratada

como desinteressada ou violenta e que, para a juventude do campo eram projetadas representações que diziam sobre sua vontade de sair do campo, mas também que a sociedade brasileira viu emergir nas últimas décadas os sujeitos jovens como atores políticos e efetivamente atuantes social, político e culturalmente, além de se consolidarem como uma categoria legítima e como sujeitos de direitos. Além disso, que a juventude dos movimentos sociais do campo também conquistou visibilidade e reconhecimento social e se afirmou enquanto identidade política em um processo no qual a Educação do Campo acompanha seus desdobramentos e se faz lugar de organização da juventude do campo. Desse contexto que falamos ao consideramos a juventude da EFAP. É nesse contexto que passa a formação dos jovens que participaram da pesquisa e é afetado por essa história e realidade social que as representações sociais desse grupo se constroem.

3 – REVISÃO TEÓRICA

3.1 - O campo brasileiro: tensionamentos entre as resistências camponesas e a colonialidade

O primeiro dos temas contidos na questão principal da pesquisa quer dizer sobre o campo no Brasil, como estruturou historicamente o campo como um território e como ele pode ser entendido no contexto atual, bem como as maneiras como suas populações viveram e vivem nesse território e se produzem como categoria social na realidade brasileira. Enquanto um país da América Latina e sendo esse continente um território central para a estruturação do capitalismo moderno no que diz respeito à sua história colonial (WALLERSTEIN, 2007), o Brasil se formou como um Estado Nação a partir de seu posicionamento subalterno em relação aos países europeus (URQUIDI, 2013). Nesse arranjo global que chamo de colonialidade, suas populações também foram tomadas em relação às populações centrais europeias e fez-se, portanto, uma hierarquia classificatória das pessoas ao redor do mundo, tendo o homem branco europeu como padrão universal (QUIJANO, 2008).

Nesse mesmo conjunto de classificação dos territórios e das pessoas foi que se constituíram os modelos de desenvolvimento dos países posteriormente configurados na América Latina e neles, o campo brasileiro e os sujeitos camponeses foram colocados à margem da noção de modernidade e de progresso pretendido no capitalismo aqui estabelecido. É desse processo de classificação e configuração do espaço agrário no Brasil, bem como das populações do campo em sua inserção no projeto de modernidade e desenvolvimento capitalista na América Latina que tratamos neste tópico teórico. Porque, para pensarmos a juventude do campo e a Educação da Campo nesse país, a reflexão sobre os traços da colonialidade ainda marcantes no Brasil é fundamental, uma vez que estruturam a sociedade brasileira ao ponto de não considerarmos possível hoje que as questões sociais e políticas que envolvem as lutas sociais populares não venham atravessadas por nossa história colonial.

3.1.1 – O campo em que se constitui a juventude camponesa no Brasil

Para construir aqui a noção do que consideramos ser o campo no Brasil remetemos a constituição própria de como se deu o processo de formação deste país e isso nos remete ao seu início colonial e sua relação histórica, não somente dentro de suas fronteiras geográficas, mas também em relação à história da América Latina em que está inserido. Mais além, olhar para a história da América Latina exige refletir sobre o discurso da modernidade e das formas de colonialidade forjadas junto dele porque elas perduram até hoje e estão na base das disputas da

Educação do Campo, do modelo de desenvolvimento assumido pelos países latino americanos e, portanto, também pelo Brasil. Consequentemente, passa pela inserção do campo nesse modelo e das representações sociais construídas para suas populações, entre elas, a juventude do campo.

O que hoje nos referimos como a América Latina surge com a chegada dos colonizadores europeus nas terras tropicais transatlânticas. Não que antes aqui nada existia. É sabido das grandes civilizações que aqui já haviam se formado ou das milhares de etnias originárias que já viviam nesse continente. Entretanto, ao tratarmos aqui de América Latina estamos dizendo sobre a inserção dessas terras e povos na história global a partir da perspectiva da modernidade. Logo, estamos dizendo sobre um território que passa a fazer parte de uma versão da história global iniciada pela divisão colonial do mundo. O período chamado moderno se inicia com o período colonial. É a partir desses períodos - que não só se coincidem como fazem parte do mesmo arranjo criado e que estruturou o planeta social, político, econômico, cultural e na dimensão cotidiana da existência humana no mundo moderno – que a América Latina se transformou nisso que tratamos atualmente.

O processo de constituição histórica da América Latina, em suas formas de poder, de exploração do trabalho, das relações capitalistas aqui constituídas e da estruturação do mercado mundial, se deu de maneira original. Um novo padrão de controle do trabalho, dos recursos e dos produtos foi configurado e se estruturou como o capitalismo mundial. Em uma perspectiva eurocêntrica e por uma lógica evolucionista linear e unidirecional da história, a Europa e os europeus foram posicionados como a ponta do progresso a ser seguido por todos os demais povos. Esses foram classificados, então, como primitivos, segundo uma classificação racial das populações do mundo (QUIJANO, 2008).

A partir do final do século XV, nisso que hoje chamamos Europa, foi forjado um sistema de interpretar e agir sobre o mundo. Esse sistema é o capitalismo moderno e ele se estruturou por pilares que se justificavam pela ciência, pela religião, operacionalizados pela tecnologia e por um amplo conjunto de ideias sustentadas e ampliadas ao longo dos séculos ao *status* de verdades absolutas universais. O território da Europa Ocidental se lançou ao ambicioso projeto de se auto declarar o centro do mundo e de maior importância, nível de desenvolvimento e civilidade. Ou seja, assumiu para si mesma que estava na ponta mais a frente desse suposto processo e ainda se deram a missão de impor para todo o resto do mundo esse seu projeto.

Como um marco temporal podemos tomar o ano de 1492 quando o espanhol Cristóvão Colombo, procurando o caminho para a Índia, chega ao Caribe. A empreitada europeia de construir um sistema mundial sob seu domínio alcança as Américas e tem início aí a

constituição de um mundo globalizado econômico, cultural, política e territorialmente. A partir de então, pelas águas transatlânticas iria se dar um fluxo intenso de trocas tanto materiais quanto simbólicas, mesmo que essas trocas acontecessem assimetricamente e os benefícios e prejuízos delas não fossem repartidos equanimemente. Para os povos originários da América e para seus territórios e populações ficou a violência física e simbólica, o saque de suas riquezas e a subordinação aos interesses dos países colonizadores. Para os colonizadores europeus, entretanto, o domínio dos territórios, de suas riquezas e de suas populações, além, é claro, da expansão de seu projeto de mundo que foram as partes recebidas. Como escreve precisamente Luiz Alberto na apresentação do livro “O universalismo europeu: a retórica do poder” de Wallerstein (2007):

[...] a história do sistema capitalista mundial moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo restante do planeta, por meio da conquista militar, exploração econômica e injustiças em massa, sob o argumento de que tal expansão disseminou ou dissemina “algo invariavelmente chamado de civilização, crescimento e desenvolvimento econômico ou progresso. (Wallerstein, 2007. p.14)

E ainda:

Decerto, o sistema capitalista mundial, em termos econômicos, sociais, políticos e culturais, é muito heterogêneo e nele coexistem diversos estágios de civilização, acumulação de capital e poder político. Wallerstein sustenta que tais diferenças não decorrem do atraso de certas regiões em relação a outras, mas do próprio caráter do sistema mundial, ao qual é inerente a desigualdade entre centro, periferia e semiperiferia, em virtude da divisão internacional do trabalho, que se processou ao mesmo tempo em que se formava o mercado mundial. O centro caracteriza-se por seu progresso tecnológico, e a periferia fornece matérias-primas, produtos agrícolas e força de trabalho barata para os investimentos de capital. O intercâmbio econômico entre periferia e centro é, por conseguinte, desigual, uma vez que a periferia tem de vender barato suas matérias-primas e produtos agrícolas e comprar caro as mercadorias produzidas pelo centro do sistema, desequilíbrio que tende a reproduzir-se, embora mutações históricas possam ocorrer. A semiperiferia é constituída por uma região de desenvolvimento intermediário, que configura não uma periferia para o centro, mas um centro para a periferia. (Wallerstein, 2007. p.12)

Esses trechos dizem sobre questões importantes para esse estudo. Uma questão diz respeito à violência pela qual se deu o processo de expansão do sistema capitalista promovida pelos Estados europeus em nome do autoproclamado progresso civilizatório em que se viam como ápice. Outra questão é a divisão do mundo em regiões centrais e periféricas e das funções que cada uma dessas regiões assumia nesse processo global. À Europa coube o posicionamento como centro e região mais avançada e, portanto, como direção a ser seguida pelos países periféricos onde foi situada a América e suas populações. As regiões periféricas deveriam ser as regiões fornecedoras de matéria-prima e força de trabalho e o centro uma referência do progresso tecnológico, cultural e de conhecimento. A partir da Europa, assumida como

referência de centro, as demais regiões foram posicionadas de acordo com a maior ou menor proximidade aos seus padrões. Essa aproximação, novamente, imposta a base de extrema violência física e simbólica. Como o próprio Wallerstein escreve:

Os que lideraram e mais lucraram com ela justificaram-na a seus olhos e aos do mundo com base no bem maior que representou para todos os povos. O argumento mais comum é que tal expansão disseminou algo invariavelmente chamado de civilização, crescimento e desenvolvimento económico ou progresso. Todas essas palavras foram interpretadas como expressão de valores universais, incrustados no que se costuma chamar de lei natural. Por isso, afirmou-se que essa expansão não só foi benéfica para a humanidade como também historicamente inevitável. A linguagem utilizada para descrever essa atividade ora foi teológica, ora derivou de uma perspectiva filosófica secular. (Wallerstein, 2007. p.29)

Wallerstein (2007) acrescenta mais algumas questões para nossa discussão. A primeira em relação a pretensão universal dos valores europeus e de sua necessidade de conquista de outros territórios para difusão de tais valores, o que viam como um dever a eles destinado e que tratavam como a “lei natural”. E outra questão a essa associada foi a da inevitabilidade desse processo que era justificado pelo viés religioso ou científico.

A empreitada de conquista das Américas, então, se apoiou em quatro argumentos. Primeiro, o argumento de afirmar a brutalidade e a ignorância dos povos não europeus, o que aconselhava que fossem governados devido a suas incapacidades, inclusive, morais. Isso traz o segundo argumento de que os povos ameríndios deviam aceitar o julgo europeu como forma de compensação e punição por seus crimes contra a lei divina e natural, o que está diretamente ligado ao terceiro argumento que afirma não só o direito europeu em dominar os povos da América como também o seu dever perante tais leis. Os argumentos se completam no quarto quando este defende que a colonização permitiria a evangelização desses povos e, portanto, a difusão dos valores naturais e universais para os tidos povos bárbaros do mundo. (WALLERSTEIN, 2007). Nas palavras do autor:

Como se pode ver, esses são os quatro argumentos básicos que têm sido usados para justificar todas as “intervenções” subsequentes dos “civilizados” do mundo moderno em zonas “não- civilizadas”: a barbárie dos outros, o fim de práticas que violam os valores universais, a defesa de inocentes em meio aos cruéis e a possibilidade de disseminar valores universais. Mas é claro que essas intervenções só podem ser realizadas quando se tem poder político-militar para isso, como foi o caso na conquista espanhola de grande parte das Américas, no século XVI. (Wallerstein, 2007. p.35)

A universalidade dos valores europeus se baseava em uma visão apaixonada da certeza que tinham nesses valores como verdadeiros, construídos como algo natural, um fato incontestável descoberto por autoridades por eles legitimadas, fossem os profetas, religiosos ou cientistas. Essas verdades foram associadas à religião, a ciência e à filosofia e por elas fundamentadas. Tal convicção, em contrapartida, carregou também um outro lado que foi a

intolerância a qualquer outra versão explicativa do mundo como aquelas elaboradas pelos povos não europeus que foram combatidas como parte necessária para se fazer cumprir a missão civilizatória empreendida pela Europa.

A empreitada europeia de domínio global inaugurou uma racionalidade que uniu a noção de modernidade à expansão colonial. Sua racionalidade constituiu-se pelo otimismo de que, à medida que alcançássemos a verdadeira compreensão da realidade, avançaríamos todos, enquanto humanidade, na direção de uma melhor governança da sociedade e, conseqüentemente, na realização plena do potencial humano. Nisso a ciência foi colocada como o método mais seguro para tal compreensão. A racionalidade materialista, universal e otimista no melhoramento do mundo social é a base da modernidade e seria alcançada pela eficiência do método científico e pelo disciplinamento moral que a filosofia secular e a doutrina religiosa cuidaram. Entretanto, para essa última, as recompensas estariam em um outro mundo e em um tempo futuro. Para as promessas materiais pregadas pela racionalidade moderna, suas recompensas viriam no agora ou em uma distância de tempo breve. Além disso, se baseava também em uma visão coletivista, por mais que tratassem da centralidade do indivíduo no mundo moderno, e produziram, pela primeira vez na história, uma geocultura coletiva que prometia os confortos materiais para todos quando o sistema de mundo proposto alcançasse uma ordem social suficiente para a superação das desigualdades entre as pessoas e povos, beneficiando a todos.

Logo:

Só a “civilização” européia, com raízes no mundo greco-romano antigo (e para alguns também no mundo do Velho Testamento), poderia produzir a “modernidade” — palavra que abarca uma mistura de costumes, normas e práticas que floresceram na economia-mundo capitalista. E como se dizia que, por definição, a modernidade era a encarnação dos verdadeiros valores universais, do universalismo, ela não seria meramente um bem moral, mas uma necessidade histórica. As civilizações avançadas não européias deviam ter, ou deviam ter tido, algo incompatível com a marcha humana rumo à modernidade e ao verdadeiro universalismo.” (WALLERSTEIN, 2007 Pag. 66)

Sabemos que se tratou de promessas, não da realidade histórica que se mostrou bem diferente. A outra face da modernidade, sentida pelos povos colonizados, foi sua constituição como “o outro”, aqueles afastados da civilidade e dos padrões universais modernos. E é na constituição como “outro” que se ampara o extermínio, a escravidão, a exploração e domínio que acompanham a colonialidade e se fez junto ao desenvolvimento capitalista e de sua racionalidade. A articulação entre modernidade e colonialidade passa pelo eurocentrismo e por um imaginário social e epistêmico hierarquizado e auto referenciado que afirma o ocidentalismo

européu como centro e ponta mais avanzada, tomando seu particular como universal. Segundo Mónica Espinosa (2007):

La labor de historización involucra una reflexión sobre las jerarquias de poder y saber, generadas por un conocimiento occidentalista y autorreferenciado (eurocéntrico), el cual asume un carácter universal e igualitario (particularmente dentro del Liberalismo), y encubre su propia construcción histórica como conocimiento particular con sus aspiración de universalidade. (ESPINOSA, 2007. p.268)

A constituição dessa relação que é a história mesma do capitalismo se dá pela colonialidade do poder e pela diferenciação colonial. A colonialidade do poder é o conjunto dos aspectos constitutivos do capitalismo e de seus padrões históricos de poder, ao passo que a diferenciação colonial diz sobre a distinção entre metrópole e periferia com seus desdobramentos relativos à capital, trabalho e conhecimentos, todos aspectos que acompanharam a expansão comercial pelo Atlântico (ESPINOSA, 2007). Ou seja, a “coloniadad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista” (QUIJANO, 2007. p.93).

Esse padrão é sustentado pela diferenciação racial/étnica das populações do mundo e alcança tanto dimensões materiais da existência cotidiana e social dos sujeitos quanto dimensões subjetivas que se fazem a partir da constituição da América Latina e que tem a Europa como centro hegemônico nesse processo localizado entre o Atlântico. Nas palavras precisas de Quijano (2007), novamente: “con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder” (QUIJANO, 2007. p.94). É no contexto da colonialidade que foram se formando as identidades sociais dos povos pelo mundo, entre índios, negros, mestiços, amarelos e mesmo o branco, bem como as geoculturas, quais foram, a América, a Ásia, o Oriente e mesmo a Europa. Nisso que se constituiu a modernidade. E é a partir disso também que as regiões do mundo foram distribuídas dentro da lógica do poder capitalista mundial, do capitalismo colonial-moderno.

Se marcamos o início desse processo com a chegada dos colonizadores europeus em terras américas, quando analisamos seu desenrolar a partir do século XVIII:

[...] sobre todo con el Iluminismo, en el eurocentrismo se fue afirmando la mitológica idea de que Europa era preexistente a ese patrón de poder; que ya era antes un centro mundial del capitalismo que colonizó al resto del mundo y elaboró por su cuenta y desde dentro la modernidad y la racionalidad. En este orden de ideas, Europa y los europeos eran el momento y el nivel más avanzados en el camino lineal, unidireccional y continuo de la especie. Se consolidó así, junto con esa idea, otro de los núcleos principales de la colonialidad/modernidad eurocéntrica: una concepción de humanidad, según la cual la población del mundo se diferencia en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos. (QUIJANO, 2007. p.95)

Todas essas dicotomias entre primitivos e civilizados, modernos e tradicionais, inferiores e superiores, se dão na relação entre metrópole e colônia, centro e periferia, mas foram reproduzidos também internamente nas colônias. Nesse sentido, a questão da propriedade da terra e do poder em torno de sua posse é marcante na sociedade que aqui se estruturou. A elite que se formou na América Latina foi aquela detentora do poder de ser latifundiária, quase como um senhor feudal que está acima de qualquer autoridade, lei ou outro mecanismo que restrinja suas vontades. É a partir da organização em torno da grande propriedade agrária que vai se estruturar o econômico, o jurídico, o administrativo, mas também o subjetivo, o cultural e as identidades nas sociedades latino americanas (MARIÁTEGUI, 2008a). Seja a casta dos privilegiados ou as massas expropriadas, em diferentes períodos históricos, é entorno das fazendas e do poder de seus donos que os diferentes lugares e papéis sociais serão atribuídos. Para os donos de terras fica o domínio político e econômico e os esfarrapados (índios, negros e mestiços) são colocados à mercê da empresa capitalista instalada na América Latina, além de lhes garantir a depressão, a ignorância e a miséria. É, portanto, sobre a distinção racial e sobre a propriedade da terra que as sociedades latino-americanas foram formadas e, no decorrer desse processo, é desses mesmos elementos que vão se estruturar os Estados nacionais na América Latina já a partir do século XX.

A constituição dos Estados nacionais latino-americanos foi promovida dentro de uma visão filosófica e política que tomam como referência o paradigma civilizatório de progresso eurocentrado. Assim, se formar como um Estado e modernizar-se foi assumido como “europeizar-se”. E europeizar-se a partir da distinção racial e da separação entre o sujeito racional branco e os corpos objetificados e inferiores das populações índias, negras e mestiças da América Latina. Nessa proposta de desenvolvimento assumida, a responsabilidade dos Estados em formação era fomentar uma mudança estrutural das sociedades latino-americanas a partir da aceleração da industrialização, de modernização da agricultura que deveria estar inserida na nova forma de produção capitalista, o que passava também pela transformação das relações sociais através da superação das culturas tradicionais tratadas como arcaicas e pré-modernas.

Se negaban las tradiciones y prácticas de las sociedades “subdesarrolladas”, lo que coartaba sus antiguos modos de vida, y en muchos casos generó un real empobrecimiento de sectores populares, al perder sus capacidades de autonomía y control de su existencia, en tanto debían dejar sus prácticas y subordinarse a los programas impuestos desde el centro. (BONETTO, 2012. p.122)

Intensificada a partir da segunda metade do século XX, na América Latina se impôs um capitalismo dependente em que as economias regionais se inseriam no sistema econômico já

dominado pelos países centrais. Os países latino-americanos foram posicionados nessa estrutura global pela reconfiguração de suas forças sociais internas sob os termos da “questão nacional”.

A questão nacional na América Latina nasce, como problema, já nos projetos republicanos, como a necessidade de articular o crescimento e desenvolvimento das forças sociais em países que formam parte do sistema-mundo capitalista, em posição subordinada na divisão internacional do trabalho. Surge, pois, no início do século XIX, contra a improdutiva carga colonial e inspirando-se no liberalismo e positivismo, com inclinações ora mais protecionistas, ora mais abertas aos mercados externos, e sempre sob o imperativo da modernização e o progresso. (URQUIDI, 2013. p.2)

Persistindo o poder do latifúndio que vai se somando ao poder da burguesia industrial em formação, o modelo de desenvolvimento assumido se faz pela via da “modernização conservadora”. Ou seja, o desenvolvimento passou pela manutenção da estrutura fundiária concentrada, pelo desenvolvimento urbano industrial acelerado, pela ausência de processos democráticos e pela tutela das camadas populares pelo Estado. As consequências desse processo foram sentidas na expansão desestruturada das paisagens urbanas em detrimento de uma intensa migração campo-cidade, concomitante ao desmonte e desvalorização das estruturas sociais camponesas (URQUIDI, 2013).

O processo de industrialização dos países latino-americanos se confirmou como uma reestruturação social urbanocentrada em que as atribuições de primitivo, atrasado e ignorante recaiu sobre as populações rurais. Nesse mesmo sentido, foram nas cidades que se concentrou o destaque econômico, político, cultural, ao passo que o campo se fez como o espaço deslocado da modernidade pretendida nos arranjos do capitalismo mundial e em sua organização interna nos países periféricos.

O motivo de trazer aqui essa discussão e fazê-la de forma minuciosa é porque tal padrão atravessou os séculos e é ainda fundante do lugar reservado ao campo na América Latina e, portanto, no Brasil, e do lugar social em que são colocadas as populações do campo em nossa sociedade hoje. Com as reformulações que se fizeram necessárias para sua reprodução e permanência, esse arranjo ainda hoje configura nossa realidade social. Ao olharmos para o caso brasileiro dentro do cenário latino-americano é importante destacar alguns de seus aspectos particulares.

A expansão do capitalismo colonial moderno chegou às terras que formaram o Brasil a partir do século XVI e trazidas pelos colonizadores portugueses, um “grupelho recém-chegado de além-mar” e que “era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas” (RIBEIRO, 2015. p.25). Nas novas terras por eles invadidas haviam grupos indígenas, principalmente de tronco tupi nesse primeiro contato, e que somavam cerca de um milhão de pessoas distribuídas ao longo do litoral atlântico. Esses grupos constituíam sociedades diversas

e complexas que já se relacionavam entre si e circulavam pelo território por eles ocupados, com uma pluralidade de modos de vida e de organização de suas sociedades. Por outro lado, os invasores portugueses vinham de uma civilização altamente classista e urbana cujo centro de decisões estava localizado em Lisboa e amparada por instituições tais quais o Santo Ofício, e por aquelas que representavam a racionalidade científica para legitimar e sacralizar o empreendimento mundial de conquista de novas terras (RIBEIRO, 2015). Sobre sua racionalidade científica, ela era:

[...] um esforço de concatenar com um saber a experiência que se ia acumulando. E, sobretudo, fazer praticar esse conhecimento para descobrir qualquer terra achável, a fim de a todo o mundo estruturar num mundo só, regido pela Europa. Tudo isso com o fim de carrear para lá toda a riqueza saqueável e, depois, todo o produto da capacidade de produção dos povos conscritos.” (RIBEIRO, 2015. p.32)

E mais, tratando também do braço religioso que os amparava:

O motor dessa expansão era o processo civilizatório que deu nascimento a dois Estados nacionais: Portugal e Espanha, que acabavam de constituir-se, superando o fracionamento feudal que sucedera à decadência dos romanos. Não era assim, naturalmente, que eles se viam, os gestores dessa expansão. Eles se davam ao luxo de propor-se motivações mais nobres que as mercantis, definindo-se como os expansores da cristandade católica sobre os povos existentes e por existir no além-mar. Pretendiam refazer o orbe em missão salvadora, cumprindo a tarefa suprema do homem branco, para isso destinado por Deus: juntar todos os homens numa só cristandade. (RIBEIRO, 2015. p.32)

Obviamente, a projeção da racionalidade europeia caiu sobre as populações indígenas, negras e mestiças em terras brasileiras como elas sendo o corpo, o primitivo, o selvagem, domesticável, explorável e carente de serem controlados devido a situação inferior em que estavam no percurso humano forjado pela racionalidade moderna. E é nessa base que foi feita a sociedade brasileira com seus espaços de poder e lugares sociais definidos. Ao longo das diferentes fases pelas quais passou a empresa colonial no Brasil, da exploração madeireira e de recursos das florestas litorâneas no primeiro século da colonização, aos ciclos da cana no nordeste brasileiro, do ouro e diamantes em Minas Gerais e do café em São Paulo e na região centro-sul do território brasileiro, da borracha na região amazônica e de toda complexificação e diversificação produtiva que se formou, hora como frente principal de produção de riquezas expropriadas pelos colonizadores, hora como atividades complementares que produziram também uma massa populacional mestiça e que fizeram avançar o domínio português pela espaço conquistado.

Sem abrir mão do uso da violência nesses processos, foi nele que se formou uma massa populacional mestiça e que forjou nossa sociedade estruturada em torno da grande fazenda canavieira, das minas, da oligarquia cafeeira, depois dos industriários criados nas cidades que

emergiram mais recentemente, mas que sempre mantiveram sobre o julgo da força, da pobreza e da violência cultural as parcelas não-brancas. O quanto essa noção veio se arrastando passa pelo período colonial em si, mas não acaba nele, tendo se reestruturado posteriormente em sua roupagem republicana e de constituição do Brasil como Estado-Nação. Ou seja, ainda vivemos em uma sociedade profundamente marcada por esses elementos e pela nossa inserção na economia global seguindo os caminhos que nos mantem a ela atrelados de maneira dependente e periférica.

Como já foi dito para o caso da América Latina, a formação nacional brasileira também se deu pela exploração e desumanização de suas populações negras, índias e mestiças, pela versão eurocentrada de progresso econômico e social, pela posição dependente no capitalismo global, pela formação enquanto Estado a partir da manutenção da estrutura fundiária e de distribuição de riquezas e da construção de uma identidade nacional que coubesse nesse arranjo. A inserção do Brasil no sistema capitalista moderno, desde sua colonização e mesmo com suas particularidades, está inserida no que aconteceu e segue acontecendo nesse país enquanto também um país latino americano. Sendo assim, sua constituição histórica e nacional aconteceu sob o imperativo da modernização e do progresso, mas em uma posição de dependência e subordinação em uma lógica global antes conduzida por Portugal e, posteriormente, por uma sub-elite nacional que se fez como intermediária das novas potências hegemônicas ou como atravessadores do capitalismo internacional.

A classe dominante local, essa nossa sub-elite subserviente aos interesses dos países centrais, não teve como ainda não tem um interesse nacional. Por isso, a colonialidade é persistente, embora o período colonial tenha terminado. O Brasil teve sua independência declarada (com todas as peculiaridades desse nosso episódio), aconteceu a proclamação da República, nos constituímos como Estado-Nação e foi proposta nossa modernização e industrialização para que pudéssemos estar inscritos também nos novos arranjos e rearranjos capitalistas. Entretanto, a estrutura social se manteve pela persistência do poder das oligarquias agrárias ou da burguesia industrial aqui formada, especialmente, a partir do final do século XIX, mas intensificada a partir do século XX com o apelo de “transição para a modernidade” desse país.

Nas palavras de Luiz Carlos Bresser-Pereira:

[...] os países da América Latina libertaram-se politicamente no início do século XIX, mas suas elites continuaram cronicamente dependentes, considerando-se “europeias”, e por isso os países continuaram subdesenvolvidos, incapazes de realizar a revolução capitalista. No caso do Brasil, foi apenas a partir de 1930, quando uma elite nacionalista assumiu o comando do país, que o desenvolvimento industrial foi desencadeado. (BRESSER-PEREIRA, 2011. p.159)

A posição dependente e europeizante do desenvolvimento capitalista assumido no Brasil configurou seu modelo de desenvolvimento em cujos eixos norteadores estiveram uma lógica industrial urbanocentrada. E situar as primeiras décadas do século passado nesse percurso é importante devido à sua influência nos direcionamentos do desenvolvimentismo nacional brasileiro que tanto participaram da configuração do campo no Brasil e de suas populações, o que tem grande relevância para a presente pesquisa.

Como a citação acima marca, a partir, especialmente, dos anos de 1930 com o governo Getúlio Vargas, o Brasil se lança no projeto de modernização e industrialização visto como condição para sua reinserção nos novos arranjos do sistema capitalista global. Uma modernização conservadora e dependente, como já dito anteriormente, mas que quanto aos seus contornos internos, fez-se pela opção centrada nas cidades com o conseqüente esvaziamento do campo. Não só um esvaziamento demográfico e no âmbito das políticas destinadas a esse meio, mas também do plano subjetivo na medida que passou a representar o campo como um lugar pobre, atrasado e habitado por pessoas também adjetivadas pela pobreza e ignorância.

O campo, nos caminhos para a pretendida modernização escolhida para a inserção do Brasil no capitalismo moderno, foi estruturado, então, por:

(...) três elementos fundamentais: um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas ambas à lógica do capital. No campo, este processo tem gerado uma maior concentração da propriedade e da renda. (MANÇANO; CERIOLI; CALDART. 1998. p.12)

Os efeitos desse processo de modernização capitalista para a agricultura e para as populações rurais foram sentidos em meio a um processo de não inclusão da grande maioria de sua população. Ele gerou, em contrapartida, uma enorme migração campo-cidade ainda persistente que, especialmente entre os anos de 1960 e 1980, estima-se ter ocasionado um deslocamento de 30 milhões de pessoas com o conseqüente inchaço das cidades, aumento da violência e do desemprego. Também, a priorização da agricultura capitalista (patronal, baseada no latifúndio e monocultora de exportação) em detrimento da marginalização da agricultura de base familiar, além da construção de uma interação campo-cidade pelo viés da subordinação do meio rural aos interesses do modelo nacional urbanocentrado. Como evidência, o Anuário Estatístico do Brasil produzido pelo IBGE em 1996 nos conta que em 1940 o Brasil tinha uma população total de 41.236.315 habitantes, dos quais 12.880.182 eram a população urbano do país e 28.356.133 a rural. Já no ano de 1996 esses números passam para 157.079.573 da população total, sendo 123.087.553 para a população urbana e 33.929.020 para a rural. Existiu

um crescimento populacional geral do Brasil e que carrega um conjunto de elementos que poderiam ser aprofundados para melhor compreensão, mas que não serão feitos aqui nessa tese. Contudo, é evidente a grande diferença quanto aos números expostos entre as populações rurais e urbanas e que tem sim um caráter fortemente marcado pelo modelo de desenvolvimento assumido pelo Brasil, ou seja, o urbano industrial (MANÇANO; CERIOLI; CALDART. 1998).

Essas discrepâncias também explicitam um conflito central que é considerado aqui como as reformulações da colonialidade que fundam e estruturam ainda hoje a sociedade brasileira. Trata-se da conflitualidade inerente às relações de poder do capitalismo colonial-moderno, tão seculares quanto a própria formação social que discorremos anteriormente e tão duradouras quanto o próprio capitalismo. E, nesse sentido, nos é interessante analisa-las hoje pela noção de territorialidades que se estruturam e que se passam através das disputas por modelos de desenvolvimento no campo representados pelo agronegócio e pela agricultura familiar camponesa.

A questão agrária brasileira permanece sendo persistentemente marcada pela alta concentração de terras e suas conseqüentes desigualdades, crescentemente internacionalizada, violenta e apoiada na exploração exaustiva do trabalho de suas populações (MANÇANO, 2012). Ora, são características que não mudaram desde o período colonial! Apenas se reformularam ao longo do percurso próprio do capitalismo, mas que reafirmam a perspectiva de Mariátegui (2008a) ao colocar a questão da propriedade da terra como pilar de nossas sociedades latino americanas. “Iniciada com o instrumento colonial das sesmarias e intensificada pela Lei de Terras de 1850, a concentração fundiria segue sendo uma marca do campo brasileiro” (ALENTEJANO, 2011. p.71).

Observando os dados publicados pelo Censo Agropecuário de 2006 é possível trazer alguns elementos da realidade agrária brasileira. Esses dados confirmam a alta concentração de terras no Brasil e uma profunda desigualdade na sua distribuição que historicamente marcam a ocupação territorial brasileira e “revela a um só tempo processos pretéritos e contemporâneos do modo como os recursos naturais são apropriados no Brasil” (IBGE, 2006. p.107). Se a área ocupada pelos estabelecimentos com menos de 10 ha somam apenas 2,7% da área total ocupada por estabelecimentos rurais, a área que corresponde aos estabelecimentos rurais com mais de 1000 ha representa 43% do total. Mas ao cruzarmos essas informações sobre a área ocupada por cada estrato com o número de estabelecimentos rurais, percebemos uma significativa inversão dos valores que reafirmam a alta concentração fundiária brasileira. Os estabelecimentos com menos de 10 ha que ocupam apenas 2,7% da área total representam 47% do número de estabelecimentos, enquanto as grandes propriedades que ocupam quase metade

da área total, concentraram apenas 0,87% do número de estabelecimentos agropecuários em 1985, 1,02% em 1995 e 0,91% em 2006 (IBGE, 2006).

Quando agrupamos nessa conta estabelecimentos maiores que 10 ha, mas que podem ainda ser considerados como estabelecimentos familiares:

O contraste se torna ainda mais nítido quando observamos que os estabelecimentos com menos de 100 ha são cerca de 90% do total, ocupando uma área de cerca de 20%, ao passo que os com mais de 100 ha são menos de 10% do total e ocupam cerca de 80% da área. E este quadro permanece praticamente inalterado nos últimos 50 anos. (ALENTEJANO, 2011. p.72)

Para reforçar, definitivamente, o alto grau de concentração fundiária no Brasil, podemos observar o valor do índice Gini⁶ calculado nas últimas pesquisas censitárias. No Brasil, esse índice marcou 0,856 em 1995 e 0,872 em 2006 (IBGE, 2006), o que coloca o Brasil entre os países com maior concentração fundiária no mundo. Esse índice pode também ser analisado regionalmente e permite um conjunto maior de reflexões sobre os processos históricos de ocupação diferenciada do território brasileiro, mas que ficaremos detidos aqui em um olhar mais abrangente.

A observação dos dados do Censo Agropecuário de 2017 reforçam a persistência e até mesmo o agravamento dessa realidade. Embora esse último Censo esteja marcado por um conjunto de polêmicas quanto aos métodos de coleta e tratamento dos dados censitários no que diz respeito às formas de agrupamento, sistematização, categorização e divulgação dos dados, trazemos aqui nesse texto algumas de suas análises para reflexão. Pelas lacunas que esse Censo deixou, a observação direta dos dados ficou dificultada e, portanto, faremos a partir de um texto divulgado em 2019 por Gerson Teixeira, assessor da liderança da bancada do Partido dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados. Esse texto não aprofunda nas análises, mas, diante das lacunas deixadas pelo próprio Censo Agropecuário de 2017, a compilação de informações realizadas por Gerson é útil.

Dos dados trazidos pelo Censo de 2017, tem-se que o número de estabelecimentos da agricultura familiar sofreu uma redução de 10,7%, o que corresponde à 468.859 unidades que desapareceram. Por outro lado, os estabelecimentos patronais foram ampliados em 366.5 mil unidades com ampliação de área correspondente à 16,8 milhões de hectares. Ainda, entre 2006 e 2017, o pessoal ocupado na agricultura familiar sofreu uma redução de 2.207.551 de pessoas, processo inverso sentido pela agricultura patronal que passou de 4.245.095 de pessoas em 2006, para 4.989.566 em 2017. Houve ainda uma redução da participação da agricultura familiar na

⁶ O que o índice Gini expressa a distribuição fundiária. Quer dizer que quanto mais perto de 1 estiver seu valor, maior a concentração de terras, sendo 1 equivalente a 100% de concentração.

produção agropecuária que em 2006 esteve em 33% e em 2017 foi reduzido a 10 pontos percentuais e que refletiu também no encolhimento da participação da agricultura familiar nas receitas. Soma-se a isso a diminuição das lavouras temporárias produzidas pela agricultura familiar que representam, principalmente, a produção de alimentos básicos da dieta brasileira (TEIXEIRA, 2019).

Outros dados importantes levantados a partir do Censo Agropecuário de 2017 dizem sobre a redução em 8,8% do pessoal ocupado na agropecuária nacional, sendo que esses índices se alteraram 12.323.110 milhões de pessoas ocupadas na agricultura familiar em 2006 para 10.115.559 milhões de pessoas em 2017, uma redução de 2.207.551 milhões de pessoas. Ainda, ocorreu a redução de 3,3% da população rural percebida entre os Censo de 2006 e de 2017. Enquanto a população brasileira cresceu em 19,7 milhões de pessoas no período entre 2006 e 2017, a população rural decresceu em 3,2 milhões de pessoas. Essa parcela da população representava 39,3% da população brasileira em 1975, 16,9% em 2006 e, já em 2017, não passou de 13,8%. Somam-se ainda os processos de mecanização e quimificação da agricultura no que tange o aumento do uso de maquinário agrícola e de agrotóxicos (TEIXEIRA, 2019).

Quanto à área dos estabelecimentos e sua ocupação territorial, tem-se que do acréscimo registrado no Censo de 2017 que foi de 17.6 milhões de hectares, 17 milhões foram incorporados aos estabelecimentos com mais de 1000 hectares e que representaram um aumento de mais de 3.625 estabelecimentos dessas dimensões. Entre aqueles com área de 10.000 hectares, eles se ampliaram em 2.450 estabelecimentos, acumulando uma área de 51,6 milhões de hectares, representando um número de 0,05%, mas que controlam 15% da área total. Novamente e reafirmando as tendências já apresentadas no Censo de 2006, é persistente o padrão histórico de concentração de terras no Brasil. Além disso, observando o conjunto dos dados apresentados nos três últimos parágrafos, a diminuição do pessoal ocupada na agricultura familiar, sua menor participação nas receitas, a diminuição das lavouras temporárias, os processos de mecanização e quimificação na agricultura familiar, a diminuição da população rural, entre outros dados apresentados e revelados pelo Censo Agropecuário, faz afirmar que o capitalismo segue avançando no campo e mantém os processos de dependência e subordinação econômica e social dos territórios e populações rurais (TEIXEIRA, 2019).

Esses dados comprovam o argumento que diz sobre um planejamento sistêmico de subordinação do campo em um modelo de desenvolvimento nacional desigual e centrado no meio urbano e também do desemprego das populações rurais na política brasileira. Não podemos perder de vistas nessa discussão que essa concentração fundiária é um elemento fundamental na estrutura social latino-americana. Também não podemos nos esquecer da distinção racial

como outro elemento fundante de nossas sociedades e que refletem em quem tem ou não a terra, o quanto de terra tem, as relações de trabalho nelas estabelecidas, as capacidades e formas de inserção nas disputas exigidas pelo capitalismo global que se instalou também nos territórios rurais. Enfim, a concentração de terras e as desigualdades dela decorrentes são parte de um modelo de desenvolvimento e de um projeto nacional, bem como da construção das identidades e lugares sociais reservados às populações do campo.

A propriedade da terra que marca as relações de poder se expressa, por exemplo, na capacidade de representação política. Entre camponeses e agricultores familiar existe uma proporção de 1 deputado para cada 612 mil famílias, mas para os grandes proprietários essa proporção é de 1 deputado para cada 236 famílias. Isso mesmo: uma diferença de 2.587 vezes. Conseqüentemente, a obtenção de recursos públicos para financiamento da produção agropecuária teve uma diferença de 1.587 vezes mais recursos para os grandes proprietários. Uma outra consequência da concentração de terras no campo brasileiro diz respeito à expulsão dos trabalhadores rurais de seu território (ALENTEJANO, 2011). É consequência do modelo de desenvolvimento do Brasil centrado na industrialização urbana e modernização da agricultura que um contingente enorme de pessoas tenha saído do campo em direção às cidades e que tenha, inclusive, alcançado nas últimas décadas o decréscimo absoluto da população rural brasileira.

O lugar periférico do campo no modelo de desenvolvimento nacional não atende às demandas de suas populações para viverem no campo. Porque foi anunciado seu fim quando da opção por esse modelo, deixou de fazer parte das estratégias de desenvolvimento do país pensar em suas populações rurais em seu lugar de origem. Daí que para superar os atrasos nacionais era necessário fazê-los nas cidades. Logo, emprego, educação, saúde, boas condições para a vida no campo foram tratadas como questões menores. Isso quando falamos das massas populacionais do campo que não eram a elite agrária ligada à agricultura patronal. Para ilustrar como esses elementos estão entrelaçados, abaixo vem uma citação de uma fala de Paulo Alentejano durante uma entrevista concedida ao Portal da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fiocruz, em agosto de 2018. Ele diz:

Por exemplo, a redução do emprego no campo. De 2006 para 2017, diminuiu ainda mais a população economicamente ocupada na agricultura, que passou de 16.568.205 para 15.036.978. Ou seja, foram eliminados aproximadamente 1,5 milhão de postos de trabalho ao longo desse período. Isso tem a ver com a expansão de um agronegócio mecanizado, que usa muito agrotóxico e que vai eliminando cada vez mais empregos no campo. Então, a concentração fundiária também se articula com essa outra produção de desigualdades.

Uma das consequências é a expulsão de gente do campo para a cidade. A população rural vem diminuindo. A eliminação de postos de trabalho implica expulsão de

população do campo para a cidade e isso vai engrossando as favelas e as periferias urbanas ainda mais. (ALENTEJANO, 2018)

Os efeitos dessa grande concentração de terras e, portanto, de poder, é sentido em todas as dimensões da sociedade brasileira. No que tange ao acesso à direitos, seguimos a mesma lógica excludente e desigual. Aqui nos ateremos ao direito à educação.

3.1.2 – A educação no contexto campesino: percursos históricos e a construção da resistência pela Educação do Campo

A realidade do acesso à educação para as populações rurais precisa ser olhada com cuidado. A educação tem uma trajetória que carrega um caráter colonial e colonizador (MARIÁTEGUI, J.C. 2008b). A dualidade europeu/não europeu se reproduz no como a educação se constitui, em seus objetivos e na maneira como foi ofertada. Se a cultura e o conhecimento eram privilégios de uma determinada camada social. Se essa camada, inclusive, definia o que era ou não cultura e conhecimento, a educação, enquanto um processo de produção e transmissão da cultura e conhecimento, atendia aos interesses das classes dominantes.

Inicialmente restrita ao privilégio de uns poucos, a educação serviu à manutenção das fortunas das elites nacionais, sendo, principalmente, uma questão econômica e social que não incluía, portanto, as camadas pobres. Posteriormente, à medida que os países latino-americanos realizam o esforço de afirmarem uma identidade nacional no processo de se constituírem como Estados-Nação e do início de um processo de industrialização tímida e dependente dos países centrais, o acesso à educação é ampliado. Porém, ela assume o papel de superar os atrasos e a cultura arcaica das populações camponesas, mas, especialmente, resolver os problemas sociais e econômicos dos países. Aos filhos das classes trabalhadoras rurais foi permitida uma instrução básica que as fizesse internalizar a nova identidade nacional e que os preparasse, dentro dos limites estreitos de uma formação útil ao novo arranjo econômico, como mão de obra disponível.

Tomando o caso brasileiro como referência, sua inserção no capitalismo moderno exigiu as transformações nacional e industrial, feitas sob o apoio ideológico do nacionalismo como ferramenta de formação do Estado nacional e do liberalismo para a construção social do mercado e das liberdades civis (BRESSER-PEREIRA, 2011). Como esses processos aconteceram no Brasil a partir dos anos de 1930, sua história educacional acompanha esse percurso e reproduz no universo camponês também as marcas desse processo.

Desde o final do século XIX o Brasil viveu uma intensa migração campo-cidade. Estima-se que entre 1880 e 1920 a população que trabalhava nas fábricas cresceu de

aproximadamente 18.100 operários para mais de 300.000 e era composta, principalmente, por pessoas vindas do campo. A educação aparece, então, como um instrumento para contenção dessa ameaça que poderia desestabilizar socialmente o país.

Pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do "ruralismo pedagógico". Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a "fixação" do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição "da escola colada à realidade", baseada no princípio de "adequação" e, assim, colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a "fixação do homem ao campo", a "exaltação da natureza agrária do brasileiro" faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado, pelo "inchaço" das cidades e a impossibilidade de absorver a mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas. (MAIA, 1982. p.27)

Contudo, se os discursos indicavam a necessidade de maior atenção para a educação rural, suas consequências não foram observadas na prática devido ao desinteresse das oligarquias rural em difundir o ensino. Na década de 1930 se intensificaram as migrações e a questão da educação rural foi reforçada como estratégia de contenção do fluxo populacional em direção às cidades. Mais que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural, tratava-se da manutenção da realidade social desigual entre campo e cidade através de sua face político-ideológica que reforçou as contradições e tentava naturaliza-las em nome de uma noção enviesada da vida no campo na qual suas populações permaneceram marginalizadas (MAIA, 1982).

Na década de 1940 o governo federal passa a direcionar recursos financeiros para os Estados com o intuito de melhorar a situação educacional do país. Houve uma expansão da rede escolar, mas, em relação às áreas rurais, permaneceram os altos níveis de evasão, repetência, baixa qualificação dos professores e infraestrutura precária das escolas. Não sendo esses fatores isolados, eles interagem com as condições econômicas e sociais da realidade agrária brasileira. Nesse sentido, no final dos anos de 1950 permanecia a pobreza no campo, a má distribuição das escolas nas áreas rurais, o desestímulo dos professores frente aos baixos salários, a migração persistente das populações rurais para as cidades, o acirramento dos conflitos por terra e a ruptura das oligarquias rurais devido à implantação da estrutura industrial capitalista (MAIA, 1982).

Já nos anos de 1960 e 1970, assumindo as desigualdades educacionais e sociais que afetavam o mundo rural, o Estado brasileiro propôs a expansão da escolarização nas séries iniciais. Entretanto, seguiu esbarrando em problemas básicos como a inadequação do calendário escolar com as demandas do trabalho rural do qual os jovens participavam e que, por isso, chocavam os interesses de escolarização e de trabalho junto à família, a formação dos

professores desconexas da realidade rural e ainda focadas no urbano, bem como a escassez e inadequação dos materiais de ensino e aprendizagem (SECAD, 2007).

Os impasses da educação rural atravessaram décadas e, em certa medida, ainda permanecem robustas as desigualdades educacionais no campo brasileiro. Contudo, a partir dos anos de 1990 foram desencadeados alguns processos importantes de enfrentamento a essa realidade provocados pelos movimentos sociais camponeses e que, portanto, se apresentam como resistência à realidade excludente na qual esteve historicamente submetida o campo no Brasil. Fruto de resistências históricas persistentemente promovidas pelas populações camponesas brasileiras, a Educação do Campo é aqui considerada como um movimento de luta contra os imperativos da colonialidade e de transformação social para o reposicionamento do campo e de suas populações no cenário nacional.

A Educação do Campo aparece na história educacional brasileira a partir da década de 1990. Da confluência de um conjunto de movimentos sociais e da aproximação de diversas lutas que questionaram a realidade agrária no Brasil, não só no que dizia respeito à educação especificamente, mas também dos lugares sociais de suas populações, de sua relação com o conhecimento, com a cultura, com a produção agrícola e com a segurança alimentar, da relação com o mundo do trabalho e das demais dimensões da existência política e social do universo camponês brasileiro, o movimento nacional de Educação do Campo possibilitou que todas essas reflexões e incidências políticas pudessem ser feitas de maneira articulada. E viemos até aqui apresentando as maneiras pelas quais se estruturou a sociedade latino-americana a partir da lógica da colonialidade e que a Educação do Campo é, de fato, um movimento de resistência e enfrentamento dessa lógica.

Há de se pontuar, entretanto, e como um olhar necessário frente à força com que parece se mostrar a colonialidade em nossa realidade social, que os povos do campo sempre resistiram à tal lógica e nunca a aceitaram passivamente nem pacificamente. É preciso considerar sim a eficiência dos arranjos coloniais e as maneiras pelas quais eles se estruturaram, mas sem perder de vistas jamais que as populações camponesas enfrentaram ao longo dessa história as imposições dessa lógica à sua existência e que a Educação do Campo é, portanto, conseqüente de tais enfrentamentos. Se a colonialidade pretendia o fim do mundo camponês em detrimento de um projeto desenvolvimentista urbano industrial, o fato de ainda hoje o campo existir é prova cabal de que o campesinato não aceitou esse destino e lutou historicamente pela sua existência e reprodução de seu modo de vida em seu lugar de sujeitos do campo.

Dessa perspectiva temos que as lutas em defesa do campo no Brasil e de suas populações surge com o próprio latifúndio. Logo, desde a estruturação do país pelas capitânicas hereditárias

já podemos apontar a existência da luta pela terra e a resistências de nossas populações camponesas (MANÇANO, 1999).

Há 500 anos, desde a chegada do colonizador português, começaram as lutas contra o cativo, contra a exploração e conseqüentemente contra o cativo da terra, contra a expulsão, que marcam as lutas dos trabalhadores. Das lutas dos povos indígenas, dos escravos e dos trabalhadores livres e, desde o final do século passado, dos imigrantes, desenvolveram-se as lutas camponesas pela terra. Lutas e guerras sem fim contra a expropriação produzida continuamente no desenvolvimento do capitalismo. (MANÇANO, 1999. p.1)

A história das lutas no campo brasileiro para resistir às imposições do capitalismo colonial moderno são tão seculares como a estruturação desse sistema em nossas terras. As populações originárias resistiram a esse modelo e enfrentaram à sua maneira os saques de suas riquezas, contra sua escravização e exploração provocada pelos colonizadores portugueses e contra a violência que acompanhou esse processo. As populações negras africanas que foram trazidas para o Brasil desde o século XVI também promoveram continuamente a resistência ao modelo colonial moderno e o intenso processo de aquilombamento permanentemente registrado em nossa história é a prova que o campo nunca aceitou tal modelo. Ou o levante de trabalhadores camponeses contra o poder dos coronéis a partir do final do século XIX, como na constituição de Canudos na Bahia em 1893. Dos diversos movimentos messiânicos que contam a história das resistências das populações do campo contra o latifúndio e os processos migratórios e de peregrinações em busca de terras em que os camponeses pudessem viver livres do jugo dos poderosos da terra no Brasil. Como o Cangaço no nordeste brasileiro que se dispôs ao banditismo social para enfrentar a expulsão de suas terras e o autoritarismo dos coronéis (MANÇANO, 1999).

Ainda, já a partir de meados do século XX, quando se dão outras formas de organizações dos trabalhadores do campo pela sua organização em associações, sindicatos ou pelas Ligas Camponesas. As Ligas Camponesas foram importantes organizações políticas dos camponeses contra a expropriação de terras. Surgiram por volta de 1945 em diferentes estados da federação e promoveram congressos e encontros para formação de uma consciência nacional em torno da necessidade de ser realizada a reforma agrária para superar o monopólio da terra através de uma aliança camponesa operária. Do crescimento da luta pela terra e de sua inserção na pauta política surgiram também a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB) ligada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e aos setores progressistas da Igreja Católica. Esta, inclusive, merece também ser destacada já que a participação da Igreja Católica nas lutas camponesas é marcante na história brasileira. Nesse sentido, fazem parte das resistências no

campo a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que formaram o Movimento de Educação de Base (MEB) e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) (MANÇANO, 1999).

Registram também como componentes das histórias das lutas camponesas o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER) no Rio Grande do Sul em 1962; em Minas Gerais, entre os anos de 1940 e 1964, nos vales do Mucuri e Doce, o enfrentamento dos posseiros contra os fazendeiros em decorrência da construção da rodovia Rio-Bahia; no Espírito Santo, ao final da década de 1940, pelas disputas de terras entre esse estado e o estado vizinho de Minas Gerais que acirrou um conflito entre posseiros e fazendeiros diante das instabilidades causadas pela controle dessa região; no estado de Goiás, pela construção da rodovia Transbrasiliana que fazia parte do projeto de colonização mais ao centro do território nacional que foi promovido pelo governo federal; no Paraná, pelos conflitos entre trabalhadores do campo e as forças conjuntas dos latifundiários e da polícia em torno da ocupação de terras devolutas que vinham sendo envolvidas em irregularidades de compra e venda por parte do Estado; ou no Maranhão, em meados da década de 1950, quando muitas famílias camponesas foram expulsas de suas terras devido a processos de grilagens, mas resistiram na região migrando para outras terras. Todos esses exemplos nos contam sobre outras narrativas e fazem aparecer que, ao longo de todo processo de implementação do capitalismo moderno, sempre houveram processos de resistências camponesas que fizeram existir ainda hoje a campo e suas populações como sujeitos sociais presentes e atuantes na realidade nacional (MANÇANO, 1999).

Mesmo que o golpe militar de 1964 tenha reprimido a atuação dos movimentos e organizações camponesas e tenha, por meio de um pacto entre os militares e a burguesia nacional para controle da questão agrária, acelerado a implementação do modelo de desenvolvimento capitalista para o campo e para a agricultura, não fizeram desaparecer os enfrentamentos. É verdade que isso causou a intensificação da expropriação e expulsão das populações camponesas do campo brasileiro e que fez aumentar a concentração fundiária no país, mas fizeram também eclodir novas lutas e outras estratégias de organização dos trabalhadores rurais. Nasceu na década de 60 e se expandiram, principalmente, durante a década de 1970, as CEBs, em 1970 a Comissão Pastoral da Terra (CPT), ambas orientadas pela perspectiva da Teologia da Libertação que propunham um trabalho eclesial pautado pela organização de espaços de socialização política para a liberdade e para a organização popular. Fruto de todo esse histórico de lutas que surge também no final dos anos de 1970 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) que pode ser considerado o mais amplo movimento camponês brasileiro (MANÇANO, 1999).

A Educação do Campo é, portanto, herdeira de todo esse conjunto de resistências históricas. Por estarmos hoje trazendo ao debate que a Educação do Campo é uma forma de enfrentamento da estrutura da colonialidade no Brasil, fazemos também pelo entendimento de que as lutas camponesas acompanham toda sua estruturação para não olharmos nossa formação social pela narrativa única hegemônica. A culminância do movimento de Educação do Campo no início do século XXI e sua ampliação nas últimas duas décadas segue o fio histórico da construção de um campo que existe e que resiste historicamente.

A sociedade brasileira viveu nas últimas décadas muitas transformações no que diz respeito à relevância dada ao campo e à agricultura no cenário político, econômico e social nacional, seja pelo viés de sua inserção na lógica do mercado capitalista e de suas demandas que se reformulam em cada ciclo desse sistema ou seja pelo olhar sobre os conflitos e resistências que também o acompanharam. Fato é que existem movimentações intensas que envolvem disputas por projetos sociais e, portanto, vão em direção às perspectivas construídas em torno do mundo rural. Especialmente a partir das duas últimas décadas, vem se fazendo presente nessas disputas um conjunto de sujeitos que se relacionam em torno da Educação do Campo e que, através dela, continuam as lutas históricas camponesas e se fazem como resistência atual às investidas da colonialidade na contemporaneidade.

Como um conceito em “construção e também como categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2012, p.257), a Educação do Campo envolve uma gama de atores sociais e coletivos que dinamizam na sociedade brasileira um conjunto de possibilidades a partir dos movimentos sociais do campo. Assim, a Educação do Campo se distingue como um movimento das/os trabalhadoras/es do campo organizadas, objetivando uma incidência política frente ao Estado na direção de reivindicações quanto à cultura, ao trabalho e ao conhecimento. Traz um embate entre projetos de campo, de país e de sociedade que se tornam explícitos nas concepções de política pública, educação e formação humana em disputa (CALDART, 2012).

Ela nasce como Educação Básica do Campo, no contexto das discussões iniciais promovidas em torno da educação dos trabalhadores do campo (CALDART, 2012) que, em meados dos anos de 1990, começa a constituir o chamado Movimento de Educação do Campo no Brasil. Tendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como mobilizador inicial importante dessas discussões, logo um conjunto de outros movimentos sociais do campo se somam a esse processo. Segundo Munarim (2008):

Destaque-se as organizações de âmbito nacional ou regional, a saber: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas

(MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG e que têm sustentado, p.e., a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local. (MUNARIM, 2008. p.5)

Na origem do movimento de Educação do Campo é preciso considerar as lutas históricas dos movimentos sociais do campo pela reforma agrária e das experiências educacionais que foram acumuladas por esses movimentos ao longo de sua trajetória. Há que se situar ainda a existência de lutas docentes no Brasil em torno na educação pública e gratuita e de sua universalização, culminando, por exemplo, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei 9.394/96) que oxigenou os debates sobre a renovação da então Educação Rural⁷ ao incluir as populações do campo como sujeitos sociais a serem contemplados em suas especificidades pela educação (MUNARIM, 2008).

Foram nas discussões protagonizadas por esse conjunto de atores sociais que novos argumentos que contrapunham a noção caracterizada pela Educação Rural foram apresentados. Daí decorre também a substituição do termo “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo”, ampliando as discussões para as dimensões da cultura, do trabalho, da formação e participação social dos movimentos camponeses. Ou seja, o termo Educação do Campo abarca a compreensão de uma educação considerada em todos os processos sociais que formam os sujeitos, inclusive agora, o escolar e estende o direito à educação em todos os níveis, da educação infantil à universitária (CALDART, 2012).

Como resultados das lutas que foram travadas nesse âmbito ocorreram conquistas políticas no interior do Estado brasileiro. A elaboração das Diretrizes Operacionais, por exemplo, legitimada pela participação das organizações e movimentos sociais articulados em torno do debate da Educação do Campo, formalizou uma proposta de educação escolar a partir dos povos do campo. Tendo sido feito no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), seu real impacto social e político encontrou desafios relacionados à efetivação dos direitos requeridos no plano normativo porque exigiram disposição do poder executivo em apostar nessa concepção de educação (MUNARIM, 2008).

Mesmo que cercado por questionamentos e contradições quanto ao real conteúdo político desse documento e até mesmo de atores envolvidos nas redes do Movimento de

⁷ Em confronto com a Educação do Campo, a Educação Rural pode ser entendida como a perspectiva educacional promovida como estratégia de desenvolvimento capitalista e de modernização do campo. Não reconhece as populações camponesas como conhecedora e produtora de conhecimentos e nem articula os processos educativos escolares com aqueles dinamizados pelo trabalho agrícola e pela cultura camponesa (Ribeiro, 2012).

Educação do Campo naquele contexto (como a UNICEF que representa um braço do capitalismo global e de suas proposições educacionais no plano internacional), esse momento configurou um processo político importante de abertura ao debate reivindicado pelos movimentos sociais do campo. Mas foi também um momento arriscado no que dizia respeito à cooptação dos movimentos sociais na gestão estatal (MUNARIM, 2008).

Naquele momento foi percebida a necessidade de esforços para articular lutas mais amplas sobre a educação dos trabalhadores do campo, assumindo que elas se inserem em um contexto maior e que esta não se resolve em si mesma e não se restringe a proporções locais. Por isso, foi preciso trazer para perto outras experiências históricas como a das Escolas Família Agrícolas (EFAs), do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), dos sindicatos e de diferentes escolas rurais. Assim, foi discutido um projeto de educação no e do campo como direito dos trabalhadores de ter uma educação pensada para o lugar em que vivem, com sua participação e considerando sua cultura e necessidades humanas e sociais (CALDART, 2012).

O campo político brasileiro no início do século XXI foi marcado pela expectativa de efetivação das demandas apontadas pelos movimentos sociais em relação às pautas construídas pela Educação do Campo. Foi nesse período que um conjunto de seminários, conferências e eventos que envolviam um amplo espectro de entidades populares do campo aconteceram e que provocaram avanços nas discussões relativas ao tema. Nesse ambiente político as mobilizações foram potencializadas e houve a ampliação dos sujeitos envolvidos que reforçaram a perspectiva de campo e de modelo de desenvolvimento apresentada pelo movimento da Educação do Campo. Surge, inclusive, a máxima “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” em que ficou expressa a posição comum de que a luta pela Educação do Campo é específica, necessária e justa e deve ser assegurada e garantida pelo Estado por meio de políticas públicas condizentes com os anseios e demandas das populações e organizações camponesas (CALDART, 2012).

Em seus termos pedagógicos, as lutas históricas dos movimentos e organizações sociais do campo se colocaram em interface com o sistema escolar oficial. Os sujeitos sociais do campo ocuparam o espaço cultural e físico-estrutural da escola, ampliando sua prática educativa para o campo da educação formal, mas trazendo para dentro dessa escola seus métodos oriundos dos fazeres educativos populares. Assim, passaram a disputar também um outro projeto de escola (MUNARIM, 2008). A luta pela Educação do Campo como prática social foi e continua a ser uma “luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não qualquer educação). Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de

embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira” (CALDART, 2012. p.261), combinando-a com a questão fundamental de luta por Reforma Agrária que envolve o direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território.

A Educação do Campo nasceu, pois, de questões práticas e não como uma teoria educacional (mesmo que não abra mão de construções teóricas), mas não perdendo de vista também sua perspectiva de emancipação, de vínculo a um projeto histórico em processo de construção. Sendo assim, sua proposta pedagógica foi pensada por seus sujeitos a partir de sua própria realidade experienciada e em suas relações com um todo social (CALDART, 2012). As questões colocadas pelo Movimento de Educação do Campo indicam que os diversos sujeitos sociais coletivos do campo têm um de seus focos na educação escolar e se organizam para conceber social, político e pedagogicamente uma outra escola: democrática, coletiva, solidária, contextualizada, em coerência com a realidade dos educandos. Tudo isso em construção pelos movimentos e organizações sociais do campo e diante de uma nova visão sobre as relações com o Estado.

A posição dos movimentos sociais sobre sua Educação do Campo no Brasil está localizada, sobretudo, na “luta de uma classe pela instauração de uma forma social que tenha como pressupostos vinculados entre si, a “igualdade material e culturalmente substantiva, não meramente formal” e o respeito à diversidade (na sociedade como na natureza)” (CALDART, 2015. p.4). E Caldart (2015), p.10) acrescenta que:

Isso quer dizer que a realização da tarefa originária imediata da Educação do Campo, vinculada à superação das desigualdades educacionais entre campo e cidade, nas relações de determinação que as constituem historicamente, requer trabalhar sobre dois confrontos que ao mesmo tempo expressam e ajudam a produzir a contradição fundamental entre capital e trabalho na dinâmica da sociedade atual. Estamos nos referindo ao confronto (antagônico) entre agronegócio e agricultura camponesa, e entre políticas neoliberais-empresariais de educação e exigências formativas dos trabalhadores, e o direito de todo povo, a uma educação ampla, integral e permanente. (CALDART, 2015. p.10)

Estão, pois, em choque lógicas de desenvolvimento que incidem de maneira diferenciada sobre o mundo rural e carregam consigo um segundo confronto relativo ao acesso e à qualidade da educação para suas populações. E novamente Caldart (2015) considera que:

A contradição de objetivos, que não costumam ser apresentados, assim como na agricultura, é basicamente a seguinte: do lado do capital, o objetivo é organizar acesso, conteúdo e forma da educação pública (a privada pode ter um pouco mais de liberdade) para atender as necessidades (oscilantes) da preparação dos trabalhadores (“mão-de-obra”), de modo a adquirirem competências (cognitivas e comportamentais ou agora “socioemocionais”) adequadas a cada momento, visando o aumento dos lucros das empresas, e compondo o velho conhecido “exército industrial de reserva”. Do lado do trabalho, ou das pessoas, *em contraponto*, o objetivo é organizar a política

de educação visando atender o direito humano, portanto, de todos, a uma formação que ajude seu desenvolvimento mais pleno, formação que seja ampla e diversificada, e que trabalhe todas as dimensões da vida. (CALDART, 2015. p.12)

O projeto de desenvolvimento do campo e do país que a Educação do Campo assume é marcado, portanto, pelo compromisso com a soberania nacional no que tange à sua capacidade de decidir os rumos que se quer para o Brasil, eliminando as chocantes desigualdades sociais pela distribuição das riquezas, da renda, do poder, de conhecimentos, da cultura e de maneira socialmente justa e ecologicamente viável. Isso inclui enfrentar a tirania do capital financeiro que coloca o país em condição periférica na economia global. Passa também pela valorização de suas populações, de seu patrimônio natural e social e a escola e a educação como espaço de aprofundamento e elaboração desse projeto.

O projeto nacional popular da Educação do Campo tem a agricultura familiar e cooperativa em contraponto à agricultura empresarial gestada pelo processo de modernização conservadora brasileira e exige considerar as populações do campo como sujeitos desse novo projeto de desenvolvimento. Esse projeto nasce intimamente ligado à luta pela terra e entende que o reordenamento agrário do Brasil é condição imprescindível para o acesso aos direitos historicamente negados às populações camponesas, entre eles, o direito à educação. Dessa forma, a Educação do Campo se coloca no terreno da luta por direitos e se vincula, portanto, ao processo de sua universalização e amplia esse debate para o conjunto de demais direitos que passam a ser também reivindicados: o direito à saúde, à terra, à justiça e à formação humana.

Esse projeto da Educação do Campo entende as populações do campo como sujeitos de direitos e a escola como meio de sua promoção, mas também questiona como ela contribuiu historicamente com os mecanismos de exclusão desse grupo social. Por isso, reivindica também um outro modelo de educação e uma outra escola que leve em consideração as lutas camponesas e a trajetória histórica dos sujeitos do campo como sua característica fundamental: “vincular a educação com os direitos e, vinculando a educação com os direitos, vincular a educação com os sujeitos. Os sujeitos concretos, históricos, tratados como gente na escola” (ARROYO, 2011. p.76). A escola assim concebida está inerentemente ligada aos processos produtivos e às matrizes culturais camponesas e, por isso, não aceita que o modelo de educação, expresso nos currículos, métodos e organização pedagógica, seja pautado por uma orientação urbanocentrada e desvinculada dessa relação intrínseca com a terra. O processo educativo acontece no e pelo movimento social, nas lutas, no trabalho, na família, no cotidiano e cabe a escola interpreta-los e organiza-los pedagogicamente.

Por isso, as experiências construídas/em construção que diferentes movimentos sociais colocam à sociedade compreendem também um movimento de renovação pedagógica “porque se insere num movimento social e cultural, brota do próprio movimento social do campo” (ARROYO, 2011. p.68). Mas não deixa de lado que a luta por educação escolar situa a Educação do Campo na luta por direitos: direito das mulheres, dos jovens, dos homens, das crianças de uma formação que lhes permita se constituírem como sujeitos sociais, concretos, históricos, seguindo suas matrizes culturais (ARROYO, 2011). A Educação do Campo incide, portanto, sobre as questões fundantes da estrutura social, política e cultural. Ao se constituir como um movimento que surge a partir dos movimentos sociais do campo e que tem como fundamento base a luta pela terra e pelo lugar de sujeitos sociais das populações do campo, ela incide sobre a colonialidade característica das sociedades latino-americanas. Retomando o argumento apresentado por Quijano (2008) que diz sobre a estruturação do capitalismo global a partir da diferenciação racial das populações do planeta e sobre a perspectiva eurocentrada, linear e unidirecional de desenvolvimento global, a Educação do Campo ataca essa lógica ao afirmar um outro projeto de desenvolvimento em que as populações camponesas são consideradas como sujeitos sociais legítimos.

A representação atribuída às populações não brancas da América Latina enquanto corpos destituídos de razão, como signo do atraso e antítese da modernidade que foram projetadas sobre as populações rurais são enfrentadas pela Educação do Campo quando esta disputa um outro olhar sobre o universo camponês e suas populações. Se ao longo da história brasileira o campo foi tratado sob o estigma da inferioridade, o movimento de Educação do Campo nasce, sobretudo, a partir de uma outra perspectiva que inclui o campo em um projeto de desenvolvimento que reposiciona as populações camponesas enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos em que os movimentos sociais se descobrem como agentes de formação. Os processos educativos, por sua vez, se inserem no conjunto das necessidades específicas dos trabalhadores rurais e que devem acontecer articulados ao projeto de desenvolvimento do campo como parte de um projeto nacional.

Contudo, o questionamento apresentado pela Educação do Campo de que o modelo educacional e sua estrutura refletida, por exemplo, no como a escola se organiza e que ela não satisfaz as necessidades das populações do campo incide sobre injustiças históricas quanto ao acesso à educação na América Latina. O sistema educativo compõe a estrutura da proposta de Estado moderno e, sendo assim, exclui uma significativa parcela populacional marginalizada e invisibilizada nesse Estado. É pautado pelo princípio republicano da igualdade de oportunidades, mas não leva em consideração que, em uma sociedade atravessada por

desigualdades fundantes, não trata todos como iguais e, por isso, reforça a lógica excludente sobre a qual se formaram tais sociedades.

O que permanece, então, como uma questão atual diante do cenário descrito é que a resistência camponesa é uma luta histórica que acompanhou a estruturação da própria lógica colonial no Brasil e que alcança o contexto contemporâneo permeada por fluxos e refluxos característicos da constituição do Estado brasileiro e dos caminhos optados para sua efetivação. Se nesses caminhos a educação se fez acoplada ao projeto de país pretendido na colonialidade, a Educação do Campo se afirmou como um desdobramento consequente dos enfrentamentos promovidos pelas populações do campo no Brasil desde os tempos primeiros em que tal lógica se manifestou em nossa constituição social. Hoje, pelos arranjos em que a colonialidade nos posiciona globalmente e pelas divisões internas que ela cria na sociedade brasileira, pensar o campo e as populações camponesas em relação ao país que nos tornamos é considerar os avanços e obstáculos que experimentamos nas disputas por projetos de país que aqui se dão.

Dos desafios que estão colocados para essa reflexão, uma demanda necessária é esmiuçar os pormenores de quem falamos quando tratamos do mundo camponês brasileiro, das particularidades específicas que existem na pluralidade que é exigida ao considerarmos suas populações que não mais podem ser ditas sob um olhar homogeneizado. Para tanto, optamos aqui por considerar a juventude como uma parcela importante dessa pluralidade que constitui o campo no Brasil.

3.2 – Juventude

Histórico e culturalmente, a juventude foi posicionada ao longo dos anos em diferentes lugares sociais e, ao longo desses anos também, foram se expandindo os olhares sobre ela que pode ser percebida pela diversidade, ampliando-se a complexidade do tema e o esforço de compreendê-la pelas particularidades dos diferentes contextos em que se constituem as experiências das populações jovens. No conjunto dessa complexificação necessária e de seus desafios decorrentes, a juventude do campo no Brasil aparece também como uma questão nesse debate. Para ela, não de ser considerados os elementos que configuram a realidade agrária no país e toda carga a ela associada: os aspectos de configuração do campo brasileiro e de suas populações, o lugar do campo no projeto de desenvolvimento nacional e de formação da sociedade brasileira.

Na história das resistências camponesas que culmina nas lutas pelo direito à educação e pela Educação do Campo, a juventude pode ser considerada um grupo prioritário que compõe uma amplitude de sujeitos diretamente envolvidos. Ela forma um público grande de pessoas

que estão nas escolas e que participam dos processos educacionais. As questões que atravessam a educação para essa população são sérias e precisam ser consideradas com o necessário compromisso que exige o desejo de transformação da realidade que caracteriza o acesso à direitos para os jovens do campo no Brasil. Em um cenário como esse é desafiador também construir uma pesquisa que dê conta de conectar a multiplicidade dos fatores que intervêm no objeto desenhado para seu estudo.

Para o caso dessa pesquisa, sua construção esteve embebida pela minha trajetória pessoal em meio à convivência junto às EFAs. Trazendo parte dessa minha trajetória através dos registros feitos em diário de campo, nas ocasiões das discussões que aconteceram no Seminário da Festa da Terra que a EFAP organiza e que ocorreu no mês de agosto de 2018 ou a partir das leituras de materiais produzidos pelo movimento de Agroecologia brasileiro que fiz durante o mês de dezembro de 2018, as questões que envolviam os processos de construção identitária da juventude do campo emergiam como demandas potentes e que, por isso, precisavam ser pautadas. Esteve cada vez mais evidenciado que as representações sociais comumente projetadas para a juventude do campo não davam mais conta de acompanhar os apontamentos e reivindicações que essa juventude trazia e que era urgente ouvir e reconhecer legitimamente o que os jovens diziam. Se naquele momento, por exemplo, representar o jovem do campo como desinteressado pela cultura popular e causa, portanto, das perdas que se diziam acontecer com as expressões artístico-culturais populares, hoje, quando passados os anos de desenvolvimento da tese agora apresentada, deixo em alerta que não devemos estar limitados a conclusões lineares. É preciso questionar as representações hegemônicas sobre ser jovem no Brasil.

Quando em janeiro de 2019 eu participei como avaliador em bancas de monografia do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (LeCampo – FaE/UFMG), outras representações sociais sobre a juventude que afirmavam o desinteresse dos jovens do campo sobre as questões pertinentes à realidade rural foram confrontadas. Os trabalhos de monografia tinham uma diversidade temática que explicitavam sim o interesse dos estudantes do curso em pesquisar, por exemplo, o sindicalismo rural a partir da história dos sindicatos existentes nos municípios de origem dos estudantes, outras organizações sociais como associações de mulheres, as escolas das comunidades, fossem elas públicas ou não, as Escolas Famílias Agrícolas, questões sobre identidade camponesa e até mesmo pesquisas sobre a própria juventude nas comunidades dos estudantes. Quer dizer que é preciso tomar bastante cuidado quando afirmarmos que a juventude do campo não se interessa pelo campo.

Essas reflexões foram intensificadas a partir do segundo semestre de 2019 porque foi a partir desse momento que passei a estar mais imerso em meu campo de pesquisa. Daí que a EFA Paulo Freire assumiu na pesquisa, definitivamente, o lugar de centro de referência comunitária e até regional em uma pluralidade de articulações que ela realizava enquanto processos educativos considerados como funções da escola, como trabalhos que constituem seu fazer pedagógico. A EFAP acolhe uma diversidade de ideias, projetos e ações e as potencializa nas articulações políticas que estabelece. Todo contexto que a EFAP envolve em seus trabalhos intervêm profundamente na maneira como sua proposta formativa se configura e em como essa formação é apropriada pela sua juventude e, assim, em como tal apropriação interfere nas representações sobre ser jovem do campo

Na medida que essa tese traz como embasamento analítico a colonialidade, o esforço de se pensar a juventude do campo no Brasil e, especificamente, a juventude da EFA Paulo Freire, se torna ainda mais complexo. Daí, refletir sobre os lugares sociais, políticos, culturais e econômicos em que a juventude foi inserida deve levar em consideração o arranjo histórico do capitalismo na América Latina para construirmos a discussão de que a marginalização da juventude do campo é consequência da organização promovida em um modelo de desenvolvimento optado. E, mais uma vez, as lutas da Educação do Campo por um outro projeto de país e de educação que trate os jovens que abriga em suas escolas como sujeitos reafirma que essas lutas enfrentam uma lógica secular de desigualdades e exclusões. Para a leitura desse capítulo, portanto, é necessário termos em mente que a colonialidade perpassa toda a construção do ser jovem no Brasil e essa questão deve estar constantemente como pano de fundo da discussão aqui levantada.

3.2.1 - Construção histórica da juventude como categoria

Pensar a juventude como uma categoria social de interesse para as pesquisas em educação é um exercício necessário. Assistimos nos últimos anos o crescimento dos debates sobre ela na mídia, nos setores institucionais e de governo e mesmo na academia. Os enfoques e temáticas pelas quais passam esse interesse são bastante diversos e envolvem desde questões ligadas à cultura, estética, moda, estilo de vida, comportamento, esporte e lazer, até problemas sociais como as drogas, a exploração sexual, a violência ou medidas sobre como diminuir tais problemas. Ou seja, amplia-se o interesse pelos debates sobre os/as jovens e também se ampliam as perspectivas de investigação desse grupo (ABRAMO, 1997).

Diante disso, é importante e necessário discutir também como historicamente essa categoria veio sendo construída porque compreender essa construção é fundamental para

percebermos como as perspectivas de análises sobre a juventude e os desdobramentos que elas trazem - por exemplo, nas políticas públicas voltadas para esse grupo – são profundamente marcadas por essa construção histórica.

Os primeiros esforços empíricos de estudar a juventude podem ser datados no século XVIII quando à juventude era atribuída a função social de integração na sociedade e de internalização de um conjunto de valores prescritos que implicava conhecer e aceitar os limites das regras sociais que deveriam ser seguidas. Diante de um mundo que se transformava pelo industrialismo em voga e que acirrava problemas urbanos como a violência e a criminalidade juvenil, esse grupo surgiu como uma pauta relevante cujo foco de análise se concentrou nas camadas pobres e na busca pela superação da delinquência a elas associadas (TAVARES, 2012).

Mas é a partir do século XX que outras abordagens são adotadas para estudar as questões juvenis que tratavam, então, de aspectos biológicos na construção da personalidade jovem, utilizando técnicas estatísticas e probabilísticas que ainda não aceitavam a relevância da cultura nessa construção e foram, por isso, bastante criticadas. Nos anos 20 deste século surgiram abordagens fenomenológicas que fizeram emergir o conceito de geração e que levavam em consideração aspectos do comportamento psíquico articulados às pulsões de natureza biológica em um conjunto de fatores sociais objetivos. É nesse contexto que no final dos anos 20 se constituiu a Sociologia da Juventude dentro dos estudos sobre sociologia do comportamento e dos fatores culturais (TAVARES, 2012).

Entre os anos de 1920 e 1940 nos Estados Unidos e, especialmente nas pesquisas desenvolvidas pela Escola de Chicago, os estudos tratavam de jovens urbanos envolvidos em gangues e as análises se deram de maneiras distintas através de abordagens quantitativas que apontavam para quadros de desvios sociais. Diante de um processo de urbanização vivido pela sociedade norte-americana, as conclusões que traziam a juventude como desorganizada foram tidas como equivocadas porque, para além dos conflitos presentes no espaço urbano resultantes da pobreza e da falta de reconhecimento dos jovens, foram percebidos fluxos sociais que carregavam um sentido de organização particular desse grupo. Daí que surgem novas abordagens que apostavam em uma ordem estrutural que discutia a emergência da adolescência nas sociedades urbanas ocidentais como um conjunto de padrões comportamentais que combinavam elementos geracionais e papéis sexuais definidores de uma “cultura juvenil” fortemente marcada por uma visão homogênea de juventude e que vai perdurar até a primeira metade do século XX. Assim, a noção de juventude se apoiava em uma perspectiva que não dava a devida relevância às diferenciações sociais, ficando idade e geração como elementos

prioritários de análise e percebidos como oposição à cultura hegemônica centrada no sujeito adulto. Só a partir do período pós Segunda Guerra Mundial que a ênfase dada ao se pensar a juventude passa a considerar as questões de classe social para se compreender as culturas juvenis abordadas sob uma perspectiva mais plural, distinguindo jovens de acordo com seu posicionamento na pirâmide social (TAVARES, 2012).

Nos anos 1950 e 1960 o que se entendia por “cultura jovem” esteve muito associado à adolescência. Contudo, essa noção foi se transformando gradualmente e o que veio sendo construído como juventude passou então a considerar o idioma, o estilo, os tipos de diversão e de lazer, extrapolando, dessa forma, elementos relacionados à classe social apoiados apenas em fatores econômicos e passando a ser entendida pela perspectiva de ser uma nova classe em oposição à adulta. Alguns autores discordavam dessa perspectiva porque consideravam que mesmo diante das transformações vivenciadas pela sociedade naquela época em que se via crescer as políticas ligadas ao Estado de Bem-Estar social, os conflitos marcados pelas desigualdades econômicas permaneciam entre a juventude e os jovens continuavam sendo marcados socialmente segundo critérios articulados pelo pertencimento de classe (TAVARES, 2012).

A questão projetada para a juventude, nesse contexto, era sua predisposição à delinquência e à transgressão, corporificados na figura dos “rebeldes sem causa”. Isso representou a assunção da noção de juventude como uma fase turbulenta, difícil e patológica em si em que era preciso o pastoreio realizado pelos adultos para conduzir os jovens para uma integração segura à sociedade. Especialmente quando os atos de delinquência extravasaram os setores tidos como “socialmente anômalos” como as classes pobres e marginalizadas e alcançaram os setores operários integrados às classes médias, a associação da juventude como intrinsecamente delinquente por sua condição etária demandou a intervenção e tutela sobre os sujeitos jovens para sua integração social.

A juventude tomada a partir desse ponto de vista trazia questões objetivas relacionadas à dificuldade de aceitação dos moldes exigidos pela sociedade e, sendo esses moldes referenciados a partir do lugar adulto, ela foi vista como uma fase inerentemente problemática. As culturas juvenis, portanto, passam a ser entendidas como antagônicas à sociedade adulta, mas que funcionavam como espaços compartilhados de socialização de comportamentos momentaneamente desviantes que poderiam funcionar para a integração processual ao mundo adulto. A solução desse problema passou, então, pela necessidade de medidas educativas e de controle dos comportamentos desviantes e que vieram a ser encarado como um desajuste e agitação normais à essa fase da vida (ABRAMO, 1997).

Já nos anos de 1960 e 1970 a juventude foi representada como uma geração que ameaçava a ordem social ao adotarem uma atitude crítica frente aos planos políticos, culturais e morais que estavam estabelecidos e que desencadearam reações concretas de enfrentamento aos padrões sociais, seja através dos movimentos estudantis que desafiaram os regimes autoritários da época, dos movimentos de contracultura ou do movimento hippie. A juventude aparece nesse período como um potencial real de transformação da sociedade, gerando o medo que poderia se dar em duas direções: no da reversão real dos padrões sistêmicos por ela combatida ou na direção que, uma vez não alcançada essa reversão, os jovens estivessem condenados, definitivamente, à sua não integração na sociedade (ABRAMO, 1997).

As evidências históricas mostram que essa reversão não aconteceu efetivamente, mas houveram consequências quanto à maneira como a juventude que se engajou nesse projeto foi representada a partir dali. A frustração das pretensões transformadoras dos movimentos juvenis possibilitou a elaboração de representações sobre a juventude dessa época como idealistas, sonhadoras, generosas, criativas e que ousou se comprometer com as transformações sociais, mas essa reelaboração também fixou a juventude como rebelde, utópica e adepta a inovações. Já a juventude dos anos de 1980 foi representada como apática, desinteressada dos assuntos públicos, consumista, conservadora e que se recusou ao papel da renovação cultural, tornando o problema relativo a essa geração como sendo a sua incapacidade de resistir e de oferecer alternativas reais ao sistema social (ABRAMO, 1997).

Para o caso brasileiro, o período que coincidiu com o desenvolvimentismo econômico, com a expansão industrial e com a expectativa de inserção na ordem capitalista global entre os anos de 1950 e 1960 interviu nas representações sobre a juventude. É nesse período que surgiu um conjunto de críticas que denunciavam que, apesar da inserção no capitalismo global, os países latino americanos continuavam tendo uma grande parcela da população socialmente destituída de qualquer benefício que supostamente acompanhasse esse processo. O Brasil, já nessa época, era marcado por uma situação de desigualdade social reforçada pelas mudanças na estrutura espacial e demográfica, pela urbanização acelerada e pelo aumento do trabalho assalariado nas cidades (TAVARES, 2012).

No Brasil dos anos 1970 se observou um aumento na contratação de empregados na faixa etária de 10 a 17 anos que representou, aproximadamente, 48% da população economicamente ativa urbana da época. Entretanto, em termos educacionais, tinha-se que mais de 50% da população era analfabeta entre 15 e 24 anos de idade e, dessa forma, as estratégias de sobrevivência familiar empurravam os jovens para o mercado de trabalho e criaram um fluxo em relação ao consumo e, conseqüentemente, novas dinâmicas em relação à identidade juvenil

das classes populares. É durante essa década que também aconteceu no Brasil um processo intensificado de modernização no qual existiu a ampliação das instituições sociais entre as quais situam-se as universidades e que fizeram aparecer os movimentos estudantis universitários que se somaram aos movimentos das classes trabalhadoras (TAVARES, 2012).

Embora a juventude tenha sido retratada no período de modernização do Brasil como responsável pelo enfrentamento das estruturas conservadoras, a eficiência de sua atuação era questionada tanto pelos setores conservadores que a associava com a baderna e o radicalismo quanto pelos setores progressistas que suspeitavam de sua alienação ou radicalismo pequeno-burguês. Esse momento é marcado pela atuação de jovens das classes médias secundaristas e universitárias engajadas em partidos de esquerda, entidades estudantis, mas também em grupos culturais que questionavam os padrões sexuais, morais, de consumo e de propriedade, o que, conseqüentemente, trouxe uma forte repressão política. Por outro lado, os setores afins às mudanças social, por mais que a considerassem como força e esperança de transformação trazidas por esses grupos jovens, viam com desconfiança suas ações por trata-las como “pequeno-burguesas inconsequentes” ou ameaçadoras de processos mais sérios e eficazes de transformações graduais assumidos por setores políticos, por exemplo, ligados à atuação partidária (ABRAMO, 1997).

Mesmo que a população universitária fosse ainda bastante restrita durante essa década, os movimentos estudantis se articularam a outros movimentos sociais brasileiros e foram influenciados pelos movimentos de juventude do pós Segunda Guerra da Europa e Estados Unidos, o que promoveu uma efervescência política e intelectual na América Latina sentida também no Brasil. Cabe ressaltar que, com a relevância dada a tais movimentos, os estudos sobre juventude no Brasil estiveram muito ligados às classes médias universitárias. Essa foi representada como aquela que teria a missão de transformar o país por meio do movimento estudantil de caráter revolucionário quando tais ideias de transformação foram expressas no contexto do autoritarismo do regime militar da segunda metade do século XX. Entretanto, esse grupo não sofria as conseqüências objetivas do sistema econômico do qual eram críticos. Tida como mais politizada, foi representado para as classes médias universitárias o protagonismo de uma pretendida transformação social sob uma perspectiva universalizante pautada pelo marxismo europeu, deixando de lado as juventudes das classes populares que foram também marcantes nesse período. Embora invisibilizada ou rodeada por estereótipos negativos projetados sobre elas como desinteressadas politicamente e negando as dinâmicas particulares de classe e gênero próprias dos setores populares, as diferentes atribuições dadas aos grupos

jovens fizeram parte de um sistema de distinção social que considerou os jovens trabalhadores como incapazes de se organizarem (TAVARES, 2012).

Ao se pensar a juventude por essa perspectiva de classe é possível inferir que nos grupos como os estudantes universitários, existiu uma geração com valores comuns que foram promovidos pela condição advinda do desprendimento que podiam ter do mundo do trabalho garantido pelo sustento financeiro das famílias de classe média que, com isso, ficavam liberados para a militância política, mas que também retardava sua inserção na vida adulta, entendida a partir da perspectiva da necessidade de enfrentamento das imposições inadiáveis de sobrevivência dentro do sistema capitalista. É por isso também que as juventudes universitárias foram consideradas mais sensíveis, mas menos preparadas para essa tarefa e é, por esse mesmo motivo, que as juventudes das classes trabalhadoras foram tidas como desinteressadas e pouco engajadas politicamente, uma vez que não tinham esse amparo familiar e nem viviam uma condição na qual pudessem se dedicar à militância. Assim, os estudos sobre juventude no Brasil estiveram relacionados à análises que a categorizava segundo uma geração distribuída por um recorte de classe e status social. Só a partir dos anos 80 e 90 que a juventude brasileira passou a ser estudada em uma perspectiva interessada nas culturas juvenis com um recorte etnográfico (TAVARES, 2012).

Desse período em diante viu-se o enfraquecimento dos atores sociais estudantis com a consequente ausência de jovens no cenário político pela desqualificação da atuação e das ideias trazidas por eles e que foram consideradas espontaneístas, espetaculares ou como não sendo efetivamente politizadas. Ou os grupos juvenis que traziam debates ligados à dimensão da cultura e do comportamento que passaram a ser mais presente também a partir dessa época não eram considerados como interlocutores possíveis para a política porque eram considerados difusos, com baixo grau de formalização ou porque as questões que abordavam não eram consideradas pertinentes (ABRAMO, 1997).

Nos anos de 1980 e, especialmente, a partir da década de 1990 que os estudos sobre juventude ganharam espaço nas pesquisas, inclusive, sendo realizadas na pós-graduação e com a ampliação das temáticas e abordagens. Nos anos 90 percebe-se um aumento relativo quanto à visibilidade juvenil promovida pelo envolvimento de figuras jovens em ações individuais e coletivas de repercussão pública ligadas à processos políticos em curso nesse período. Contudo, parte considerável da juventude ainda se manteve associada ao individualismo, à fragmentação, à violência e aos desvios comportamentais agora atribuídos aos grupos urbanos como os do surf ferroviário, os meninos de rua, as gangues ou associados ao vandalismo, retomando, de certa forma, as visões construídas sobre juventude na década de 1950 (ABRAMO, 1997).

As produções de estudos sobre o tema, mas com novos vieses estiveram relacionadas a trabalhos desenvolvidos pela UNESCO e pelo Estado brasileiro que geraram a criação de aparatos institucionais e políticas públicas envolvendo esse grupo social. Por parte da UNESCO há de se considerar até sua intervenção enquanto agente catalisador no âmbito internacional que teve alcance intelectual e político e levou a redefinição da categoria jovem em um sentido que trazia um enfoque sobre as questões ligadas à violência, cidadania e ao protagonismo juvenil como questões centrais a serem analisadas. Isso redefiniu também os papéis da família, da escola e do mundo do trabalho ao valorizar uma perspectiva teórico-metodológica que priorizava os estudos culturais no contexto das sociabilidades promovidos pelas culturas juvenis. A relevância da UNESCO nesse processo alcança o financiamento de pesquisas e, inclusive, de intervenções nas quais ela participou pela implementação de políticas públicas voltadas para a juventude, além de delinear as discussões e perspectivas de debate (TAVARES, 2012).

As pesquisas amparadas pela UNESCO reforçaram a perspectiva de enfoque quantitativo em que não ganharam destaque as representações coletivas produzidas a partir do que os próprios jovens apontavam como elementos importantes oriundos de sua experiência cotidiana, nem foram considerados também os recortes de gênero e étnico-raciais tão fundamentais para essa questão. Como consequência dessa omissão, o que aconteceu foi a invisibilização de atores sociais fundamentais ou a projeção de um sentido de fracasso dos jovens, especialmente os mais pobres, que refletiram na cultura política ao não considerarem aspectos das vivências experimentadas pela juventude trabalhadora. A perspectiva da UNESCO seguiu associando a juventude trabalhadora à noção de desvio e, sendo assim, vinculando-os à violência como resultado da não inserção do jovem na estrutura social. Essa noção pessimista reforçava a interpretação das culturas juvenis aproximada de práticas criminosas, da pobreza, da desigualdade e como elementos de contraposição aos padrões do mundo adulto. Além disso, considerou os movimentos reivindicatórios juvenis como resultado de sua condição concomitante de autor e vítima da violência e da delinquência (TAVARES, 2012).

Há de se considerar que no Brasil não existia uma tradição de políticas voltada para a juventude como grupo social específico e que extrapolassem os limites de ações ligadas à educação formal. Outros países da América Latina conseguiram promover reflexões, diagnósticos e discussões políticas a partir da década de 1980 amparadas por organismos como a CEPAL e ONU, mas, no caso brasileiro, só nas décadas recentes vimos um movimento nesse sentido que pode ser percebido na criação de instâncias de governos voltadas para a juventude ligadas, por exemplo, ao Ministério da Educação (TAVARES, 2012).

Mesmo assim, ainda é maior o conjunto de ações que são promovidas por instituições e agências como ONGs e associações que tem foco mais direcionado para jovens carentes, em situação de risco, submetidos à exploração sexual, envolvidos com o consumo ou tráfico de drogas ou em atos de delinquência. Daí que essas ações podem ser distinguidas em dois grupos: programas de ressocialização realizados através de oficinas ocupacionais, atividades esportivas e artísticas ou programas de capacitação profissional e de inserção no mercado de trabalho. Cabe refletir que essas ações têm em comum a perspectiva de contenção de riscos que são projetados sobre os jovens vistos como problemas e que carecem de intervenções para salvá-los e reintegrá-los à ordem social. A culpa, em última análise, está sobre os próprios jovens e sobre o lugar em que vivem e a solução termina por ser o seu afastamento deste lugar e ocupação de seu tempo para retirá-lo do contexto problemático (ABRAMO, 1997).

Permanecem raras as alternativas que considerem os jovens em uma perspectiva mais ampla, aprofundada e articulada com os modos de experimentar e interpretar a realidade próprios desse grupo social. Diferente, por exemplo, da maneira como a infância é tratada com elaboração de informações, conceituações, pedagogias e metodologias específicas, a juventude não desfruta de subsídios suficientes que as considerem em suas singularidades, mesmo que tenha se ampliado o número de ações e programas a elas destinados. Entretanto, permanecem as representações que dizem sobre ela como fase intrinsecamente difícil de lidar (ABRAMO, 1997). Nesse ponto, a definição de juventude até mesmo se confunde com a adolescência e reforça a carência de detalhamento mais aprofundado sobre o que está considerado dentro do termo. A fluidez com que ele aparece, os diferentes usos e para significar um amplo espectro de contextos, a determinação que organismos internacionais ou instituições de governos fazem sobre o que consideram jovens em seus programas, tudo isso revela a pluralidade com a qual se trata ao falar de juventude e, por vezes, se confundem e se misturam as terminologias na construção do conceito.

Ao analisarmos historicamente como a juventude foi tematizada, percebemos a persistência de uma perspectiva que a coloca no lugar de um “problema social” e uma ameaça a reprodução da estrutura social. Sendo uma ameaça, o indivíduo jovem é tido como um desviante porque foge da direção de sua integração social devido à problemas próprios do indivíduo, das instituições que cuidam de sua socialização, do próprio sistema social ou porque, enquanto um grupo ou movimento juvenil, persegue transformações e rupturas na ordem social que ameaçam a transmissão da herança cultural. Outro viés representativo para a juventude é como uma fase de transição entre a infância e a vida adulta e, portanto, como um momento conturbado de socialização em que é exigido do sujeito jovem adquirir e processar elementos

culturais que o enquadre nos papéis adultos. Por isso, tornou-se uma fase fundamental para manutenção da coesão social pela perpetuação de normas, valores e comportamentos assumidos como ideais em nossa sociedade e é daí também que os enfoques dados ao tema da juventude acabam recaindo sobre sua socialização e as possíveis disfunções ou desvios nesse processo (ABRAMO, 1997).

A problematização da juventude se apresenta, então, como uma questão moral preocupada com a coesão social e integridade do indivíduo para que o jovem se torne membro funcional à sociedade. A figura do jovem representada como problema ou transição condensa, portanto, a angústia e o medo referentes aos questionamentos da ordem e de seu conjunto de normas. E foi pelo medo da juventude expresso na tematização feita acerca dela a partir de segunda metade do século XX que a relação com esse grupo foi pautada pela lógica da intervenção, da contenção ou de sua salvação porque visto pelo viés das dificuldades em estabelecer com ela relações de diálogo, troca ou intercâmbio. Sua representação como vítimas ou como promotores da cisão social é devido à lógica de que ela não pode ser vista, ouvida ou entendida como sujeitos capazes de apresentarem suas próprias questões (ABRAMO, 1997).

Um outro foco de atenção dada à juventude está nas organizações e movimentos sociais, partidos políticos, centrais sindicais que reclama a ausência de jovens em seus espaços de debate sem, contudo, assumir pautas específicas relativas a esse grupo. Os jovens são inseridos nesses espaços, mas sem a garantia efetiva e o comprometimento com questões por eles apontadas, o que faz permanecer a representação da juventude como desinteressada pela política. O que essa realidade pode revelar é que a preocupação de fazer dos jovens um ator político não resulta em um entendimento mais aprofundado sobre a juventude e nem reflete nas formulações de ações dirigidas à juventude com suas especificidades. Sendo assim, reforçam a desqualificação generalizada do jovem na esfera pública e o medo de inserir a juventude como ator efetivo na construção e consolidação democrática (ABRAMO, 1997).

As mudanças ocorridas nos últimos 50 anos nas relações entre adultos e jovens foram sentidas nas instituições tradicionalmente encarregadas pela socialização das novas gerações, o que teve consequências na vida dos jovens e que foram analisadas nas pesquisas. Especialmente nas duas últimas décadas, o tema juventude teve maior visibilidade no Brasil devido a ações de diferentes atores que, ao refletirem sobre os domínios da vida social no país, colocam os jovens em pauta. Dos âmbitos municipais e, progressivamente, ao federal, esse segmento passou ao cenário público pela exigência em considerar as questões juvenis e que tais reflexões tivessem reflexos em ações que os trouxessem como atores e interlocutores políticos. Isso trouxe um desafio para os estudos na medida que foi necessário, ao mesmo tempo em que tal visibilidade

suscitou o interesse de pesquisa, um distanciamento investigativo que permitisse a construção da juventude como objeto de pesquisa. Ou seja, é concomitante a ascensão do tema em meio às tensões sociais, sua análise e reflexão crítica (ABRAMO, 1997).

A construção da categoria juventude no âmbito acadêmico demanda a articulação e negociação permanentes para evitar os riscos de uma definição geral homogeneizante, por um lado, ou a fragmentação causada pelo apego excessivo a um discurso pelo viés das diferenças, por outro. Nas análises que situam a juventude dentro do contexto de sua produção histórico-cultural é importante a busca por elementos comuns compartilhados entre os jovens diante das questões estruturantes da vida social e das singularidades marcadas pelos diferentes tempos e espaços socialmente construídos. O dilema em questão está nos riscos de propor uma unidade homogenia para a categoria e nos riscos opostos de não conseguir construir uma categoria devido à sua fragmentação ao não possibilitar aproximações consistentes. Ao mesmo tempo, tanto a necessidade de perceber elementos comuns quanto de se considerar as diferenças são muito importantes. Essa análise propõe que é preciso considerar a juventude de maneira relacional, entendendo os aspectos que aproximam determinados sujeitos na sociedade e os que diferenciam em relação a outros sujeitos (ABRAMO, 1997). Aqui, fez-se a opção por trabalhar nessa perspectiva, mais do que ousar assumir uma definição conclusiva sobre o que é conceitualmente juventude para essa tese. Aceitamos, na construção dos sujeitos jovens aqui discutidos, elementos por eles representados na definição de quem são.

Com os cuidados que se deve ter em demarcar quando começa e quando termina o que consideramos ser jovem, um grupo social é definido em relação a outros, por exemplo, à criança e ao adulto. E nesse processo é que acontecem as distribuições dos papéis sociais e as diferentes etapas esperadas para a reprodução e transmissão de poderes ou de privilégios. Mas também é nele que acontecem as dinâmicas que compõem as várias formas de experiência juvenil. A fragmentação e dispersão investigativa, além das carências de agendas de pesquisa e de interlocução entre diferentes áreas, ou mesmo dentro de cada área, atravessam os estudos sobre juventude e não permitiram ainda uma maior solidez. São ainda muito restritos e incipientes os espaços de discussão e socialização das pesquisas, fato que contribui para a fragilidade desse domínio de estudos e dificulta sua consolidação enquanto campo teórico. Mas, de forma geral, as abordagens utilizadas para definição conceitual da juventude podem ser distribuídas em cinco grupos, a saber: por faixa etária, ciclo de vida, geração, cultura ou estilo de vida e representação social (WEISHEIMER, 2005).

O critério etário é utilizado para definir a juventude apoiado em referências demográficas, normativas ou em padrões de organismos internacionais como a Organização

Mundial de Saúde (15 a 19 anos), Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ) ou a Organização Internacional de Juventude (15 a 24 anos). No Brasil, de acordo com o IBGE, o grupo jovem estaria distribuído entre os 15-17 anos para os jovens-adolescentes, 18-20 para os jovens-jovens e 21-24 para jovens-adultos. É evidente que essa definição baseada em aspectos etários é arbitrária e não comporta as diferenças entre as marcas biológicas e sociais. É normal que seja necessário estabelecer um recorte para definir um público-alvo, mas, em se tratando de uma pesquisa, é fundamental compreender que tal definição é socialmente construída e a relação que existe entre o pertencimento a um determinado grupo e a atribuição de papéis sociais a ele destinado. Assim, as diferenças entre a juventude e a maturidade se dão intrinsecamente relacionadas às lutas e disputas que acontecem por meio de relações de poder (WEISHEIMER, 2005).

Outra abordagem tem a juventude como período de transição ou ciclo de vida e foi assumida pela UNESCO a partir de 1964. Logo, é bastante difundida entre os pesquisadores. Ela é uma leitura comum no debate sobre juventude e também reforça relações de poder e de hierarquia. Na base dessa formulação sobre juventude está a articulação entre aspecto físico-biológicos e de comportamentos psicológicos e sociais que se expressam em duas questões fundamentais: a caracterização de padrões de comportamentos que os jovens estariam predispostos a reproduzir e a transitoriedade de sua identidade social (CASTRO, 2009).

Essa definição estabelece o início da juventude pela puberdade e seu fim pode variar de acordo com diferentes critérios. Mas a noção de fase transitória está apoiada em mudanças nos processos de socialização e de papéis sociais como o lugar na família, no mundo produtivo e em relação à sua autonomia. Por isso, a ideia de transição, isolada de outros elementos, não é suficiente. Contudo, sua centralidade reside no ponto em que a juventude corresponde à entrada na vida social plena e na condição acesso relativo à direitos, responsabilidades e independência. Ainda, que sua relação com o trabalho é importante porque é por ele que o sujeito adquire autonomia gradativa da família de origem, mesmo que as condições, oportunidades e relações de trabalho para a juventude sejam precárias. O abismo que separa os projetos dos jovens e as condições de sua realização precisam assumir um lugar especial no estudo da juventude enquanto transição porque permite discutir o alargamento dessa fase considerada como jovem na sociedade contemporânea. Os reflexos que acompanham esse processo podem ser percebidos, por exemplo, na ampliação do período de escolarização e adiamento da constituição matrimonial (WEISHEIMER, 2005).

Uma terceira abordagem concentra-se na ideia de geração e foi influenciada, em grande medida, por Karl Mannheim. O conceito de geração envolve o conjunto de processos sociais

historicamente situados em que a transmissão da herança cultural e as transformações nela provocadas pela difusão de novos valores e comportamentos são assimilados de formas diferentes pelos diferentes grupos sociais em um mesmo tempo histórico. Daí, que a juventude, por não estar ainda tão enrijecida na ordem social estabelecida, pode incorporar com mais facilidade aspectos culturais que acompanham as mudanças sociais. Dessa perspectiva decorrem duas conclusões: uma que prioriza os conflitos geracionais possíveis entre a juventude ou dela com a ordem social, mas que atribui à juventude a ideia de ingênua, rebelde ou ainda transitória. A outra é a que representa a juventude como potencial de mudança, criativa e inventiva e enxerga os jovens como potenciais latentes para a sociedade em cuja vitalidade estão as possibilidades dinâmicas de determinada sociedade. Contudo, essa segunda conclusão pode ser limitadora se tomada em termos dicotômicos entre “pais conservadores” e “filhos rebeldes”, mas pode ser interessante para pensar a reprodução de categorias profissionais ou de mudanças em padrões culturais (WEISHEIMER, 2005).

A abordagem cultural ou dos modos de vida representa a juventude como expressão da cultura de massa definida por uma cultura jovem e por espaços próprios de socialização que constituem a identidade juvenil. Nesse sentido, ela surge como produto da sociedade de consumo em suas expressões midiáticas, suas características de vestimenta, práticas esportivas e de lazer, linguagens e expressões artísticas. A juventude torna-se, portanto, um mercado consumidor que extrapola limites etários. Para os jovens rurais, essa questão estaria associada à modernização do campo que, inclusive, interroga sobre a existência da juventude no campo se a passagem da infância acontece diretamente para o mundo adulto em consequência da inserção prematura no mundo do trabalho rural. Porém, devido à expansão dos meios de comunicação que alcançam também o campo e propagam ali uma cultura urbana, os jovens rurais estariam submetidos a um intenso processo de hibridização. Quando somamos a isso o desenvolvimento do capitalismo no campo com seus padrões de modernização e de industrialização que já fazem existir no campo atividades não somente agrícolas, os limites culturais entre campo e cidade estariam diluídos e as identidades sociais não poderiam ser homogêneas (WEISHEIMER, 2005).

Já a juventude como representação social ou auto-representação é definida por um conjunto de relações sociais próprias em um determinado contexto social entre as quais os significados a ela atribuídos seriam construídos socioculturalmente, tendo, portanto, fronteiras móveis. Assim, são analisados a partir da “condição juvenil” como posições hierárquicas elaboradas por representações sociais sobre o que é e o que não é considerado jovem. Essa perspectiva mantém a noção de juventude como período transitório de uma condição de

dependência atribuída em relação à infância para uma condição de independência na vida adulta em relação às responsabilidades no campo do trabalho, de moradia, de matrimônio e de aspectos paternos e materiais. Também preserva a noção de sujeição com papéis sociais decorrentes dos processos de socialização em que a condição juvenil estaria relacionada, mas que devem ser entendidos em sua diversidade (WEISHEIMER, 2005).

A condição juvenil traz, portanto, uma perspectiva de construção social, cultural e histórica dinâmica, diversificada e que precisa ser considerada em sua heterogeneidade oriunda das diferenças de classe, gênero, étnico-raciais que interferem significativamente nos lugares sociais ocupados pela juventude. Sendo assim, ela deve ser tratada em sua pluralidade, então, como juventudes porque experimentam diferentes realidades sociais e constroem, portanto, diferentes e plurais identidades (WEISHEIMER, 2005). Ser moça ou rapaz, ser do campo ou da cidade, de classe popular ou de classe média, as relações com o mundo do trabalho, os processos de socialização, a relação com os recursos materiais e simbólicos e com as condições objetivas enfrentadas na trajetória individual ou coletiva dos sujeitos jovens na sociedade são elementos que afetam diretamente o que é ser jovem.

Entretanto, nas tematizações sobre a juventude ou nas ações a ela dirigida é ainda uma realidade que a maior parte delas, mesmo que possam adotar qualquer das diferentes abordagens acima comentadas, seguem considerando os jovens como um problema social pelo viés de serem os causadores ou alvo dos problemas, mas que não os incorpora efetivamente como sujeitos ou como atores capazes de formular suas próprias questões, apontar soluções e propor ações a partir de si mesmos. O enfoque da juventude através das referências de desvios ou privações vem vinculada a temas como a prostituição, as drogas, a violência, a gravidez precoce e trazem a juventude como um problema para si mesma e para a sociedade. O foco está, na maioria das vezes, na negação dos direitos a partir da ótica adulta e a participação juvenil é abordada no sentido de sua ausência, o que reforça as representações da juventude como incapazes de definições, invenções e negociações de seus próprios direitos (ABRAMO, 1997).

Tanto a perspectiva do jovem como problema ou como solução definem os indivíduos a priori e negam, portanto, a complexidade dos processos de exclusão que são por eles vivenciados e que envolvem intercessões de classe social, questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade e, inclusive, do lugar onde vivem, o que, para o estudo dos jovens rurais, tem grande relevância. Pode-se dizer, então, que por mais que esteja projetado sobre a juventude um conjunto de representações que a afasta do lugar de sujeito social, ela simboliza também os dilemas atuais na medida que retratam o desejo de uma outra sociedade que possa substituir a

que existe hoje. Ela catalisa as angústias, medos e as esperanças de uma nova conformação social (CASTRO, 2009).

Nos debates acadêmicos é possível perceber a ampliação dos estudos sobre juventudes, especialmente entre teses e dissertações. Contudo, eles permanecem concentrados nas instituições presentes na vida dos jovens, sobretudo, a escola, a família e os sistemas jurídicos e penais quando os jovens são tratados segundo uma perspectiva que os considera como desviantes, como um problema ou como anormais frente às expectativas sociais para eles projetadas. Por isso, podemos considerar que ainda é recente o espaço conquistado nas pesquisas em que a juventude é estudada a partir de suas próprias experiências, percepções e de suas formas de sociabilidade e atuação (ABRAMO, 1997).

Um importante trabalho que observa a participação da temática juventude nas pesquisas foi publicado em 2009 com o título “O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social”, pesquisa realizada sobre a coordenação de Marília Pontes Sposito. Os dados compartilhados nesse trabalho são oriundos do levantamento feito a partir das pesquisas realizadas entre os anos de 1999 e 2006, mas que tem como referência comparativa outro levantamento feito entre os anos de 1980 e 1998 nas áreas do conhecimento citadas no título: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social.

Desse Estado da Arte, tem-se que a produção científica nas áreas citadas sobre trabalhos com jovens experimentou um aumento, consequência dos novos debates promovidos na esfera pública brasileira em torno da questão. Na área da Educação, por exemplo, os estudos sobre juventude representam em torno de 6% da produção, ao passo que no primeiro levantamento alcançavam apenas 4,5%. Um dado relevante na referida pesquisa e que diz também sobre o lugar da juventude nas pesquisas acadêmicas é em relação à disposição dos professores universitários em orientar pesquisas sobre esse tema. Há de se considerar que deve existir uma discrepância entre as propostas investigativas de interesse de professores e estudantes em que as áreas mais recorrentes de atuação dos docentes acabam por restringir o número de trabalhos sobre juventude. Entre os estudos analisados no Estado da Arte, cerca de 68% dos professores orientaram apenas 1 trabalho, 17% apenas dois e aqueles que orientaram três ou mais trabalhos agrupam somente 15%. Ainda, em muitos desses trabalhos a juventude apareceu como elementos transversal à pesquisa e associada a outras categorias analíticas (SPOSITO, 2009).

Se observarmos as frequências temáticas nas áreas cobertas pelo Estado da Arte, o tema “Juventude e Educação” foi o que teve um maior volume de pesquisa com 188 trabalhos, compondo 13,17%, seguida por “Adolescentes em processos de exclusão social” (177 trabalhos, 12,40%), “Jovens universitários” (149 trabalhos, 10,44%), “Jovens, sexualidade e

gênero” (133 trabalhos, 9,32%), “Juventude e trabalho” (91 trabalhos, 6,38%). Cabe destacar que as questões ligadas às desigualdades sociais e os processos de exclusão configuram um grupo importante de estudos, sendo nas áreas de Serviço Social e Ciências Sociais os mais frequentes e o terceiro tópico mais recorrente em Educação. Além disso, as questões sobre sexualidade e gênero também tem relevância, sobretudo, devido a ampliação dos debates sobre esses temas em diferentes áreas (SPOSITO, 2009).

A temática da violência, contudo, é um tema bastante recorrente nas pesquisas e aparece de modo transversal em diversos trabalhos. Seja a violência sexual e na família, a criminalidade e a delinquência, violência escolar ou indisciplina, entre outros temas afins, mas que compartilham uma visão que coloca o jovem como problema, perfazem aproximadamente 12% das produções entre as várias modalidades de violência, mesmo que, em alguns casos, essa abordagem seja indireta (SPOSITO, 2009). Esse fato coloca outro desafio de desconstruir essa associação entre juventude e violência e também de aprofundar o entendimento sobre esse tema já que ele é polissêmico e precisa ser melhor compreendido para além de relações automáticas.

A ênfase em tratar a juventude pelo olhar da violência nos trabalhos revela uma outra questão importante, como dito por Sposito (2009):

É sob o registro dessas violências que a esfera pública constituiu uma determinada imagem da juventude pobre, urbana, negra e masculina da sociedade brasileira (Abramo, 1997; Castro, 2006) e, provavelmente, os esforços de controle, de contenção ou de “gestão de riscos” sejam traduzidos nos inúmeros programas e projetos e eles destinados. (SPOSITO, 2009. p.29)

A produção de pesquisas sobre a juventude no Brasil carrega um caráter fortemente urbanocentrado. Como mostra o Estado da Arte, do total dos 1427 trabalhos produzidos até 2006, apenas 52 deles, cerca de 4%, trataram da juventude rural (SPOSITO, M.P. 2009). Mesmo que as pesquisas até aqui apresentadas, como as de Spósito, Weisheimer, Abramo e Castro possam parecer não tão atuais, elas são ainda referências fundamentais ao se tratar da temática juventude nos dias de hoje e, por isso, compõem o embasamento principal da discussão aqui apresentada. Isso se deve ao fato da amplitude analisada por esses autores ainda não encontraram pesquisas recentes que possam amparar a necessidade atual de estudos dessa natureza que tragam uma análise dessa ordem capaz de compara-las.

A maioria das pesquisas aborda a juventude urbana focalizada, sobretudo, nas grandes regiões metropolitanas e que acabam por produzir generalizações sobre a juventude brasileira a partir da realidade estudada para a juventude urbana, não considerando nem mesmo aquela vivenciada nas pequenas e médias cidades. Como escrito por Castro (2009),

[...] ao olharmos mais de perto observamos que o foco está na juventude que se encontra no espaço urbano, de preferência nas grandes metrópoles brasileiras. Apesar de um aumento considerável no volume de estudos e ações, ainda hoje, a juventude rural brasileira é pouco conhecida” (CASTRO, 2009. p.181).

Contudo, os estudos sobre jovens rurais fazem emergir esse campo como promissor e revelador de especificidades e de relações sociais importantes que articulam as complementariedades e tensões entre o campo e a cidade e que em muito podem contribuir para um melhor entendimento da juventude brasileira como um todo, embora, “apesar dessa “movimentação”, este “novo ator” é pouco conhecido e ainda muito negligenciado pelas pesquisas sobre o tema juventude” (CASTRO, 2009. p.183).

3.2.2 - A juventude do campo

A juventude rural tem sido uma categoria marcada pelas disputas para sua classificação e evidenciam também como as configurações sociais tecem hierarquias nesse processo. Então, pode-se afirmar que a experiência de ser identificado ou de se identificar como jovem rural não é homogênea nem linear e esses indivíduos ou grupos estão colocados em uma posição de inferioridade por seu contexto de condições econômicas e sociais adversas (CASTRO, 2009).

A juventude do campo não está fora das discussões apresentadas sobre a juventude debatida a partir de uma discussão mais geral e que, como questionamos, acaba estando mais ligada à jovens das grandes cidades. Entretanto, é possível traçar aproximações entre a juventude da cidade e do campo, já que o jovem rural não está isolado dos fenômenos que acontecem atualmente em nossa sociedade. Ele dialoga com essa sociedade globalizada e carrega uma identidade trabalhadora enquanto camponês e relacionada à agricultura familiar. Apesar disso, e mesmo diante de sua relevância, esse grupo social é ainda pouco conhecido e negligenciado nas pesquisas e nas políticas públicas (CASTRO, 2009).

A construção histórica da categoria juventude feita a partir de noções apoiadas em hierarquias sociais que definiram o lugar social de seus indivíduos ou grupos associados à uma etapa transitória de vida carente de controle e regulação dos adultos são ainda mais evidentes para os jovens do campo. Contudo, e especialmente a partir da atuação dos movimentos sociais camponeses a partir dos anos 2000, esse lugar social vem sendo motivo de disputas e de sua ressignificação. Viu-se o surgimento de alguns programas governamentais ou de organizações da sociedade civil que buscaram atender aos jovens do meio rural, mas que ainda não alcançaram uma definição mais precisa dessa categoria enquanto público-alvo mais específico.

As indefinições que rodeiam esse grupo social contribuem com sua invisibilidade e carência de reconhecimento das questões que o cerca, o que reflete na incapacidade de reordenar as relações de poder que podem trazer a juventude para seu lugar de legitimidade como ator social capaz de conduzir processos de transformação da realidade do campo brasileiro nas quais ela está inserida e que é por ela afetada em sua existência como jovens do campo (CASTRO, 2009).

Os estudos sobre juventude do campo são ainda pouco prestigiados (CASTRO, 2009). Sendo, portanto, um grupo social que não alcançou destaque na produção científica brasileira, os trabalhos acadêmicos sobre ela não conseguiram uma construção empírica que aglutine proposições consistentes em termos das conclusões que apresentam e no sentido de que se pode apenas apontar algumas questões recorrentes como, por exemplo, a centralidade da juventude como elo que intervém na reprodução social familiar e na continuidade das profissões. Mas se deve considerar também as pluralidades regionais como fator que deve ser considerado e, por isso, os estudos destacam a necessidade de políticas públicas e de um projeto educacional que possibilite a valorização do rural e a possibilidade da juventude nele permanecer. Ainda, muitos trabalhos sobre juventude do campo não estão focados nos processos de modernização da agricultura e do meio agrícola, mas sim nas estratégias dos jovens para lidar com esse processo (WEISHEIMER, 2005).

Uma possível explicação para a pouca atenção destinada à juventude rural é ela ser considerada como específica e como uma pequena parcela da população brasileira. Se ela representa, segundo dados do PNAD (2004), 4,5% da população brasileira, em números absolutos isso contabiliza aproximadamente 8 milhões de pessoas, o que não deve ser tido como um contingente pequeno ou insignificante. Se podemos toma-la como um grupo social específico, é preciso fazê-lo levando em consideração o conjunto dos processos sociais e configurações em que estão imersas e, sendo assim, além de uma categoria com identidades próprias, ela deve ser classificada levando em conta sua diversidade desenhada nos diferentes contextos que a forma e também nas relações sociais que estabelece. Por isso, os temas que lhes dizem respeito não podem apresentados de forma genérica, embora, ao se tratar da juventude por um viés universalizante e que, portanto, possui como pano de fundo a juventude urbana, a juventude do campo fica a parte no alcance desses estudos. Há questões específicas sobre o jovem rural que precisam ser melhores investigadas para uma melhor compreensão desse grupo social (CASTRO, 2009).

Diferentes das pesquisas sobre “jovens urbanos” aos quais é associado o papel de vanguarda ou associadas à violência, naquelas relacionadas aos jovens rurais as questões estão em torno da migração campo-cidade, da herança e da sucessão das propriedades rurais. A

migração de jovens do campo para a cidade é ainda uma tendência no Brasil e a compreensão desse fenômeno deve ser buscada em sua complexidade. Daí que, ao pensarmos a juventude do campo, é necessário que ela não venha separada das questões que envolvem as condições enfrentadas pela agricultura familiar porque os problemas e dificuldades enfrentados pelos jovens estão relacionados também às questões enfrentadas pela produção familiar. Por outro lado, existe também a representação construída sobre a juventude rural como desinteressada pelo campo, perspectiva que invisibiliza questões formadoras de sua identidade social e, conseqüentemente, de demandas sociais pertinentes à categoria.

Uma consideração importante que Nilson Weisheimer (2005) traz a partir de suas análises sobre os trabalhos desenvolvidos sobre a juventude rural é que ela, enquanto objeto de estudo, não é problematizada e, sendo uma construção social em disputa, tem sido limitada a recortes demográficos e a critérios normativos como faixa etária, revelando a carência de ferramentas analíticas que deem conta da complexidade e diversidade que é a juventude rural. Além disso, a maioria dos estudos se dá a partir de análises microssociológicas, o que deixa um vazio de parâmetros comparativos de abrangência mais amplo em nível nacional ou mesmo regional, não permitindo discutir dimensões globais e históricas que constituem a juventude no espaço agrário brasileiro (WEISHEIMER, 2005). Merece atenção o fato que alguns trabalhos tratam sobre a juventude rural no contexto dos estudos sobre campesinato mesmo que, neste caso, o tema principal não seja a juventude em si, mas que ainda assim puderam contribuir no questionamento das arbitrariedades da divisão da sociedade em jovens e velhos por um recorte apenas etário e que levantaram também questões sobre o que é ser jovem em uma comunidade rural. O recorte etário pode orientar pesquisas quantitativas em grande escala ou definir um público-alvo para políticas públicas, mas é importante estar atento aos limites dessas definições e desassocia-lo como um elemento determinante (CASTRO, 2009).

Entretanto, as temáticas mais comuns nas investigações sobre a juventude rural estão concentradas em questões relacionadas à reprodução social na agricultura familiar e aos processos de sucessão profissional e das propriedades agrícolas, temática muito próxima ao mundo do trabalho. Sendo um elemento relevante nas discussões associadas à juventude do campo, as condições experimentadas na realidade da agricultura familiar no Brasil, tanto nas dimensões da divisão sexual do trabalho quanto da oferta satisfatória de possibilidades materiais no trabalho rural, são fatores íntimos aos processos de permanência ou saída do campo para a cidade. Nesse sentido ainda, as ofertas educacionais também estão em diálogo nessas discussões porque os modelos educacionais estão em disputas no campo e expõem contradições entre processos formativos que se chocam quando uns propõem uma matriz que traz a realidade rural

para seu fazer pedagógico e outros seguem atrelados à perspectiva urbana, o que também afetam as decisões entre ficar ou sair do campo. Se de um lado o ensino urbanocentrado oferece uma formação precária para o mercado de trabalho urbano, de outro se pretende a incidência sobre a preparação e oportunização de outras alternativas nas atividades agrícolas. Junto disso, as questões identitárias, de intercessão com as organizações sociais do campo, das formas de sociabilidade do jovem rural e dos questionamentos à assimilação de elementos comportamentais ligados ao meio urbano também atravessam as discussões (WEISHEIMER, 2005).

Diante da realidade que atravessa o mundo rural, a juventude é confrontada quanto às expectativas de realização de seus projetos e modos de vida enquanto trabalhadores da agricultura, o que incide sobre a reprodução de modos de vida apoiados na atividade agrícola. Dessa forma, as possibilidades de permanência no campo são confrontadas pelas condições de realização e reelaboração das identidades jovens como agricultores afetadas pelas questões fundiárias e de posse da terra, de renda advinda do trabalho agrícola e das representações construídas em torno desse trabalho, da socialização promovida pela família e pela escola, das avaliações dos modos de vida dos pais e pelas comparações estabelecidas entre os meios rural e urbano que afetam a elaboração dos projetos profissionais da juventude do campo. Esses projetos são construídos a partir das possibilidades que são vislumbradas pela juventude na realidade de sua experiência vivida. Daí que os movimentos que a juventude faz na sociedade, inclusive os movimentos migratórios, dizem sobre a estrutura da sociedade em que vivemos e os problemas sociais que ela tem e também sobre como esses problemas estruturais refletem no mundo rural para além de variáveis unicamente econômicas. A caracterização da juventude do campo, então, não está restrita ao mundo agrícola porque a ampliação do mercado de trabalho nesse meio trouxe novas ocupação e formas de geração de renda não agrícolas que influenciam nas condições materiais do campo e afetam, conseqüentemente, a permanência da juventude nesse lugar (WEISHEIMER, 2005).

A representação dos jovens como desinteressados pelo campo e interessados em ir para a cidade também fazem parte das representações sobre ser jovem encontradas nas produções teóricas sobre o tema. Já no século XIX esse suposto desinteresse foi tratado como problema e, posteriormente, outros autores abordaram essa questão como intrínseca ao processo de reprodução social do campesinato devido à desvalorização do campo em relação à cidade. No debate atual realizado no Brasil dentro do contexto da política de reforma agrária, a tendência de migração campo-cidade é problematizada, mas a reversão desse quadro está comprometida pela persistência desse fluxo migratório da juventude, em especial, entre as jovens, o que tem

provocado a masculinização do campo. As questões que envolvem as decisões de ficar ou sair do campo são plurais e precisam ser aprofundadas porque constroem a categoria jovem e disputam os significados a ela atribuídas no contexto camponês brasileiro. O que é preciso é que os estudos sobre jovens no campo enfrentem o conjunto das questões ligadas, por exemplo, ao acesso à trabalho, à educação ou que assumam ser uma realidade que a juventude rural se sente atraída pelo meio urbano e pelo estilo de vida na cidade (CASTRO, 2009).

Outra questão que envolve a juventude rural e a vida no campo é a reprodução hierárquica rural/urbano em que pesam as construções estigmatizantes que desvalorizam culturalmente o meio rural como um lugar ruim para viver em detrimento do urbano que é representado como aquele em que se tem melhores condições de vida. Essas representações afetam diretamente a juventude do campo no sentido que criam desejos de saída do meio rural para o urbano como uma expectativa de viver em um lugar melhor. Essa construção faz com que a experiência de viver no meio rural seja interpretada como uma vivência socialmente desvalorizada, mas também explicita uma realidade efetiva de exclusão em termos do acesso à direitos e serviços que, de fato, existe no campo brasileiro. Por isso, repensar os movimentos existentes entre as escolhas de sair ou ficar no campo definidas pelos jovens rurais precisa ser feito considerando as múltiplas maneiras como esse fato se apresenta e os significados das estratégias familiares que se relacionam a tais opções, seja considerando a manutenção da propriedade da terra ou as formas que atuam a autoridade paterna sobre o destino dos jovens. Assim, as escolhas entre ficar ou sair do campo precisam ser analisadas a partir das condições de reprodução social das famílias e de autonomia dos jovens em relação aos caminhos que desejam seguir (CASTRO, 2009).

A juventude do campo também é marcada pela construção social de que devem ser vigiados e controlados, mesmo quando são considerados como pessoas responsáveis e o peso dessa tutela se reproduz no ambiente doméstico, no trabalho familiar e nos demais espaços em que participam. Sobretudo quando os jovens vivem com os pais e, especialmente para o caso das filhas, o controle e vigilância exercidos reforçam o desejo de sair de casa em busca de maior autonomia traduzido em migração para os centros urbanos e evidenciam relações de hierarquias sociais que são também formas de poder. Daí, no contexto familiar, os jovens são considerados como urbanos demais para se interessarem pelo trabalho rural ou para terem lugar de representação nos espaços de decisão e organização política porque deslegitimados socialmente (CASTRO, 2009).

Nesse sentido, é importante que aqui também façamos uma inflexão nas representações que tratam das juventudes como meramente uma categoria pautada pela invisibilidade. É

verdade que as juventudes foram invisibilizadas ou tratadas pela perspectiva de serem problemáticas. Mas é necessário trazer também uma outra narrativa que deixem explícitas as conquistas que foram tidas pelas juventudes brasileiras. Porque é verdade também que houve a ampliação do espaço político e social das juventudes no Brasil.

No Brasil, juventude e políticas públicas como tema investigativo alcança maior visibilidade nos anos 1990, recebendo grande impulso nos anos 2000, ao mesmo tempo em que sofre alteração em seu paradigma conceitual. A partir de então, os enfoques se multifacetaram e permitem hoje uma densidade de análise em forte diálogo com a diversidade da população jovem brasileira. E o processo de visibilidade acadêmica ganhou contornos mais dialógicos com a intensificação e ampliação de processos organizativos nos partidos políticos, movimentos sociais, e em uma infinidade de formas de organização política e cultural, seja em organizações políticas que, em sua trajetória, não reconheciam o tema, seja na presença cada vez maior de organizações de jovens não circunscritas às chamadas formas representativas “tradicionais”. Assim, a partir dos anos 2000, observamos uma presença importante no cenário político nacional: a juventude como categoria de identificação política. Nesses 15 anos, podemos afirmar que se configura um campo político da juventude. (CASTRO, 2016. p.194)

Desde o início do século XXI podemos perceber o reposicionamento das juventudes brasileiras no cenário nacional, seja nas esferas políticas, acadêmicas ou mesmo da autoidentificação dos/as jovens em relação a se afirmarem sujeitos de direitos. A pluralidade dos olhares para essa categoria e as articulações dialógicas ao considerarem os sujeitos jovens podem ser avaliados como conquistas de uma maior visibilidade desse grupo social.

A institucionalização da temática juventude pela criação de espaços governamentais para a conquista de políticas públicas representa, em boa medida, os reflexos das lutas juvenis por reconhecimento. Assim, entre os anos de 2005 e 2015, o Brasil pode experimentar um período em que houveram políticas públicas de juventude como a implantação da Lei nº 11.129 de 2005 que instituiu a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Além disso, as conferências de juventude se afirmaram como um espaço importante para ampliação da visibilidade juvenil e foram realizadas três Conferências Nacionais de Juventude, em 2008, 2011 e 2015, nas quais as juventudes do campo, indígenas e dos povos e comunidades tradicionais puderam, gradualmente, ter maior participação. Outra conquista importante diz respeito à criação do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852), em 2013, como um marco legal central para considerarmos a ampliação do espaço da juventude brasileira em termos de direitos e políticas (CASTRO, 2016).

Todos esses fatos afirmam a visibilidade da juventude alçada ao um novo *status* de sujeito de direitos na sociedade brasileira e configuram dois campos importantes, conforme trata Elisa Guaraná: o campo das políticas públicas da juventude e o campo político da

juventude. Em um temos a efetivação de políticas públicas para essa categoria e em outro temos o próprio entendimento desse grupo como uma categoria social e das transformações nesse entendimento que puderam ampliar o olhar para os jovens e dos jovens sobre si mesmo. A ampliação e complexificação do entendimento da juventude para além da dicotomia problema/solução passa pelos recortes interseccionais nos quais acontecem os entrecruzamentos necessários entre as diferentes realidades e interesses que marcam a juventude, mas que possibilita também perceber a diversidade de nossa população jovem (CASTRO, 2016).

E como bem sintetizou Castro (2016):

A consolidação da categoria juventude sujeito de direitos representa uma alteração de paradigma em que o público-alvo passa de passivo à agente, corresponsável pela construção das políticas públicas. Se esse processo ainda está em curso, e evidentemente pode sofrer recuos, ele aponta a possibilidade de consolidação de uma importante conquista: a legitimação de novos atores e, principalmente, da “juventude” como agente nesse processo de construção do campo das políticas públicas de juventude. Ou seja, percebe-se uma mudança de paradigma de políticas públicas em que o predomínio de uma visão conservadora Estado/provedor - Jovem/atendido é suplantado pela concepção de políticas públicas como processo de construção participativa no qual o/a jovem pode ser agente. (CASTRO, 2016. p.197)

As juventudes brasileiras ultrapassam o espaço das políticas públicas e conquistam também o espaço de uma identidade política que aciona outras esferas sociais, intensificando e ampliando também os processos organizativos juvenis nos partidos políticos, movimentos sociais, instâncias governamentais, mas também com trajetórias que não estão restritas às formas tradicionais de representação. Mais que se adequar às categorias políticas já existentes, os processos de construção identitária da juventude e sua autoidentificação como sujeitos jovens vem impactando de forma significativa os debates sobre o tema e os espaços em que tais debates acontecem, deslocando as representações, tanto políticas como sociais, para novos lugares de visibilidade.

No campo também são experimentados tais deslocamentos e se amplia a noção de juventude rural como categoria analítica que envolve múltiplas identidades oriundas dos movimentos de visibilização da diversidade de suas populações jovem como juventude do campo, das águas, das florestas e de outras identidades específicas. E, ao tratarmos desse grupo, é necessário destacar a inserção dos movimentos sociais do campo nessa pauta já que, mesmo que seja uma realidade a persistência dos fluxos migratórios de jovem do campo para as cidades, esses movimentos tem trazido outros olhares que consideram a permanência da juventude no campo ou mesmo movimentos migratórios de retorno das cidades para o campo que vêm redefinindo a agenda de pesquisa para refletir sobre essa questão (CASTRO, 2016).

Castro sugere, inclusive, que uma pergunta bastante comum ao pensar a juventude do campo pode sofrer uma mudança de sentido. De, ao invés de nos perguntarmos porque os jovens saem do campo, nos questionarmos sobre o porquê os jovens permanecem no campo. Uma mudança como essa representa outra conquista de visibilidade da juventude do campo porque desnaturaliza representações sociais tão vigorosas acerca dessa população e exige um esforço de compreender as redefinições das identidades dessa juventude, além de ampliar a gama de elementos que carecem de ser considerados para uma investigação sobre quem são as juventudes do campo. Uma associação automática entre jovens do campo e desinteresse pela vida ou pelo trabalho no campo não se sustentam mais porque são plurais as razões pelas quais essa juventude circula e que, mesmo para aqueles que deixam o campo, esse trânsito pode não ser definitivo.

Mas a circulação pode ocorrer por diversos interesses, ou mesmo por redes familiares e de sociabilidade: dar continuidade aos estudos, visitar parentes, frequentar festas, participar de jogos esportivos e namorar, por exemplo (CASTRO, 2013; FERREIRA, ALVES, 2009). Assim, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve questões como a circulação entre múltiplos espaços, motivada por diferentes razões. Além disso, a própria categoria “juventude rural” tem sido objeto de análise, dado que agrega realidades e identidades sociais diversas (CASTRO et al., 2009). Novamente, “sair” e “ficar” podem envolver questões complexas, para além de atravessar fronteiras imaginárias de “um mundo rural” para “um mundo urbano” (CASTRO, 2016. p.201)

A construção político-identitária da juventude inserida nos movimentos sociais do campo aponta para outras conquistas. Ela diz sobre as possibilidades de renovação dos movimentos, mas, muito mais que isso, mostra a consolidação de uma estrutura organizativa das juventudes do campo que passam a ocupar os espaços de decisões nos movimentos e, principalmente, pautam as questões pertinentes às demandas que apontam em relação às suas possibilidades e desejos que têm. Isso não apaga o fato de que são necessárias maiores conquistas nesse sentido ou nem que as conquistas até aqui experimentadas não tenham se dado por meio de muitos tensionamentos, mas afirmam a construção de um novo ator político com legitimidade e reconhecimento como categoria social (CASTRO, 2016).

A juventude organizada nos movimentos sociais extrapola as discussões orientadas apenas pelos aspectos da migração campo-cidade e da sucessão profissional em que pesa a centralidade do urbano nessas análises. Essa juventude demanda que sejam analisados os aspectos da permanência do jovem no campo, bandeira que os movimentos sociais camponeses levantam e que configuram os atuais processos de constituição identitária desses sujeitos como categoria política e social. Internamente aos movimentos sociais do campo, esse fenômeno é também uma ampliação da visibilidade juvenil e ressignifica as representações sobre o campo, sobre as cidades e sobre as identidades camponesas porque ampliam as disputas por outras

possibilidades trazidas pela demanda de permanência no campo pela juventude (CASTRO *et all.* 2009).

Uma outra informação que nos interessa muito em relação à juventude do campo diz respeito à escolarização. O que ela nos diz é que os jovens do campo dos movimentos sociais têm na educação um foco relevante e a educação formal é valorizada nos movimentos sociais. Sendo assim, seja no ensino fundamental, no ensino superior ou na Educação de Jovens e Adultos, e mesmo contra os obstáculos que ainda dificultam o acesso dos jovens do campo ao direito à educação, a juventude camponesa tem estudado mais. Castro (2009), ao pesquisar a juventude do MST e da CONTAG, nos apresenta alguns dados sobre essa questão e que anunciam conquistas importantes:

O levantamento realizado com jovens nos dois eventos analisados nos possibilita uma distinta leitura de processos de formação continuada. Mais da metade dos jovens do MST (59,4%) respondeu estar estudando. Destes a maioria está matriculada entre a 1ª e a 3ª série do Ensino Médio/Técnico (51,9%), a segunda maior porcentagem refere-se aos alunos entre a 5ª e a 8ª (22,9%) e a terceira aos alunos matriculados no ensino superior (17,8%). Outro dado positivo é a diferença significativa entre os jovens que estão estudando e os que não estão estudando que chega a 20%. Já no evento da CONTAG os dados indicam uma diferença expressiva entre os jovens que estão estudando (30,8%) e os que não estão estudando (69,2%). Entretanto, a leitura conjunta dos gráficos sobre escolarização nos possibilita acreditar que a quantidade de jovens que não estão estudando na CONTAG seja justificada pelo fato de já terem concluído o Ensino Superior – representado por mais da metade dos respondentes. Já no MST, a maior parte dos jovens concentra-se no Ensino Fundamental o que explica a elevada porcentagem de jovens que estão estudando. (CASTRO *et all* 2009. p.7)

E completa:

Quando perguntado aos jovens se eles gostariam de voltar a estudar, a resposta positiva é unânime nos dos dois movimentos. Quanto ao grau de escolarização pretendida pelos jovens a resposta também é universal para faculdade (63,5%) tanto para o MST quanto para a CONTAG, seguido da pós-graduação (23,3%). Pode-se observar que os jovens dos dois eventos, em sua maioria, acreditam na contribuição do movimento social/ sindical como incentivador para o estudo com 95,4% das respostas. (CASTRO. *et all* 2009. p.10)

Nesse sentido, a Educação do Campo se revela ainda mais expressiva porque aglutina processo que atravessam a juventude do campo em sua relação com a escolarização, mas também com sua construção como categoria e ator político, como sujeitos de direitos, bem como as construções identitárias da juventude do campo. Na Educação do Campo confluem a pluralidade das questões, desafios e lutas nas quais a juventude do campo tem se posicionado como força indispensável.

O vigor com que este movimento se afirma na sociedade brasileira faz que a escolarização seja assumida como estratégia das famílias, dos movimentos e organizações sociais do campo e da juventude do campo para promoção de sua inserção social, formação

política e qualificação técnica. Essa estratégia é parte das lutas pela garantia do direito à educação no meio rural brasileiro e, mesmo que ainda esteja aquém daquilo que é a real garantia desse direito, ela pressiona os rumos dados à educação pública no Brasil. Vide as conquistas que tem grande participação dos movimentos sociais do campo na reestruturação e ampliação das universidades públicas representada pelo Reuni que fez o número de matrículas passar de 48 mil em 2002 para 208 mil em 2013. Também o Decreto nº 7.352, de 2010, que instituiu a Educação do Campo através do ProCampo em que foram criados 40 cursos de Licenciaturas do Campo e as Licenciaturas Indígenas através do ProLind. Em termos orçamentários, isso representou um salto de R\$19 bilhões em 2003 para R\$103 bilhões destinados para a educação em 2015.

O que temos hoje – e aqui permanece como uma agenda de pesquisa – é a percepção da consolidação da primeira geração de jovens, assim identificados, nos movimentos sociais que viveram: o encontro do fortalecimento de sua identidade política, a valorização do ensino formal e da formação política, com a ampliação concreta do ensino superior. Hoje, encontramos jovens dirigentes nacionais cursando pós-graduação e participando ativamente do debate acadêmico sobre juventude, políticas públicas, questão agrária. Assim, talvez esse tenha sido o grande legado desse período para juventude rural, do campo, das águas e da floresta: a consolidação da educação do campo, com marco legal e a institucionalização nas universidades públicas federais (CASTRO, 2016 p.209)

Diante do cenário que se configurou na realidade agrária brasileira das décadas recentes temos que um conjunto de outros elementos passam a ser fundamentais ao se refletir sobre ser jovem do campo no Brasil atualmente. Se nos jovens as transformações se apresentam como uma necessidade particular de sua experiência de inserção social, o contexto camponês coloca questões particulares que intensificam os processos de reconhecimento e construção identitária juvenil. Essa juventude lida com os desafios identitários em um lugar representado como atrasado, com a migração campo-cidade tão marcante para a juventude camponesa e com as possibilidades de permanência nos territórios, com os aspectos geracionais, étnico-raciais e de gênero e ainda com sua inserção nos movimentos do campo. Todo esse conjunto de fatores precisa ser considerado ao se discutir a relação entre juventude e campo e, para tanto, é preciso compreender o jovem a partir da ideia de condição juvenil (ANTUNES-ROCHA; LEÃO, 2015).

O que a ideia da condição juvenil nos traz é a necessidade de considerarmos as dimensões da sociabilidade que se expressa na centralidade da relação entre pares no processo de construção da história dos jovens. Também a dimensão da cultura juvenil que se manifesta simbolicamente através de “diferentes estilos, adesões estéticas e artísticas, que tem no corpo, na linguagem, na vestimenta, no visual suas marcas distintivas” (DAYRELL *et all.* 2016.

p.259). Quanto a isso, não é permitido esquecer a interferência das tecnologias nessa dimensão, mesmo para os jovens do campo que não estão alheios a tal elemento. Por ser a dimensão que dá origem e onde se transforma a condição juvenil, é fundamental também considerar o território, enquanto lugar material e simbólico da experiência juvenil. E a dimensão temporal que tensiona a juventude com um “presentismo” que interroga pelo passado e futuro do/a jovem e é vivido de formas diferentes, como são diferentes também os espaços em que tais jovens estão inseridos (DAYRELL *et all.* 2016). Logo, a condição juvenil “reconhece que toda sociedade constrói representações sociais e atribuiu determinados valores à juventude, mas não desvincula isso das especificidades de cada situação social vivida a partir dos condicionamentos de classe, gênero, pertencimento étnico-racial, etc”. (ANTUNES-ROCHA; LEÃO, 2015. p.19).

Diante do panorama até aqui apresentado, nos colocamos em uma situação de definir quais os caminhos que a presente pesquisa se propôs a percorrer nesse estudo. Foi a partir das demandas e lacunas apontadas para os estudos sobre juventude no Brasil e, em especial, a juventude do campo que é tema dessa investigação que assumimos aqui algumas concepções de pesquisa. “Ser jovem do campo”, o que isso quer dizer? Ao nos propormos a discutir o que é ser jovem do campo foi fundamental abordar o que é ser jovem, discussão na qual trouxemos as versões históricas formuladas para esse grupo social e seus desdobramentos para a juventude do campo, e qual noção assumimos ao refletir sobre o campo no Brasil. De um lado temos que pensar sobre um grupo que é ainda considerado sob a necessidade de sua tutela e invisibilizado nas pesquisas acadêmicas. De outro modo, é fundamental pensa-lo como grupo inserido na complexidade social, cultural, política e das demais dimensões nas quais ele se constrói enquanto sujeito social e juventude do campo.

Não falamos, portanto, de um jovem genérico, mas de sujeitos que experienciam sua condição de sujeitos jovens em um território que tem características que não permitem sua diluição nem em uma diversidade que não reconhece particularidades e nem em tentativas homogeneizantes de qualificar a juventude como, por exemplo, simplificando-a em uma unidade geracional ou faixa etária. Primeiro, então, é preciso considerar que há juventudes, no plural, pelas diferentes maneiras e contextos em que cada jovem se insere, individual e coletivamente. Ser jovem é construir-se nas possibilidades e escolhas que se tornam inseridos. Depois, que o campo também não é homogêneo, uma vez que, nele estão em movimento diversas forças em tensões que configuram também diferentes projetos em disputas.

O “ser jovem do campo” envolve, portanto, se constituir a partir das relações que se dão num lugar marcado por conflitualidades e que se apresentam à juventude como um contexto no qual deve tomar decisões. Seu reconhecimento identitário é marcado por um contexto social e

cultural representado como o lugar das carências e ausências e de seus sujeitos enquanto despossuídos de legitimidade, inclusive, para dizerem de si. Contudo, o que é colocado hoje e com o qual essa pesquisa pretende contribuir é que se faz necessário olhar o jovem com outras referências. Não sendo um sujeito passivo e alheio às tensões que os atravessa, as reflexões sobre a juventude camponesa precisa considera-los atuantes em sua realidade e na construção de seu lugar social e de cultura.

Os aspectos da colonialidade e de sua estruturação como poder na realidade brasileira, naquilo que ordenam enquanto projeto de país e dos lugares sociais atribuídos distintamente entre suas populações, nos disseram sobre o campo em que a juventude que estamos pesquisando se insere e onde ela se constitui enquanto jovens. Já dissemos também sobre tais disputas. Sobre a pluralidade das juventudes, assumimos a importância do esforço de compreendê-las em seus aspectos que compartilham em comum, mas também de não desconsiderarmos as particularidades fundamentais que possibilitam ampliar o entendimento acerca desse grupo social. Constituir-se jovem no Brasil acontece de maneiras diferentes porque é diferente ser jovem no campo ou na cidade, ser jovem do sexo masculino ou feminino, ser jovem negro, negra, branco, mestiço, com terra ou não, formados nos diferentes arranjos familiares e nas diferentes possibilidades de acesso à direitos como o trabalho ou a educação. Dessa forma, entre as diversas juventudes, existe a juventude camponesa, também diversa, mas que apresenta suas particularidades oriundas das condições que se dão no campo, nesse campo em disputas.

É irrevogável o espaço conquistado pelas juventudes nas últimas décadas e a ampliação de sua visibilidade. Não estando isenta dos retrocessos e ameaças de tais conquistas já que os anos mais recentes no Brasil se fizeram novamente um período lamentável de nossa história, as juventudes se lançaram ao cenário nacional. Articuladas aos movimentos sociais e à Educação do Campo, elas são a continuidade das lutas históricas dos povos do campo no Brasil e herdeiras dos enfrentamentos e resistências seculares contra a colonialidade. Por tudo isso, embora as denúncias sejam fundamentais, é preciso também considerar os anúncios que demonstram os avanços conquistados em nossa sociedade.

Para tanto, a teoria das Representações Sociais é tomada como referencial teórico e metodológico para essa reflexão. Cercados de representações insuficientes para dar conta dos desafios das lutas sociais no campo brasileiro, os sujeitos da Educação do Campo se reinventam junto com a reinvenção das representações sobre o mundo rural, sobre o trabalho com a terra, sobre a luta por essa terra para trabalhar e viver bem, por uma escola que esteja inserida como ferramenta potencializadora de outras representações que não sigam tratando o campo como o

lugar do atraso e fora do tempo da modernidade, nem que representem seus sujeitos dessa mesma forma. O que essa pesquisa desafia é reconhecer e refletir sobre as representações sociais da juventude do campo sobre o que é ser jovem do campo.

Se historicamente vimos que as representações sociais projetadas para a juventude do campo diziam sobre a juventude como problema e o jovem do campo como desinteressado pelo campo e seduzido pelo estilo de vida urbano, é importante agora que passemos à consideração das questões atuais que atravessam a condição juvenil do campo na contemporaneidade brasileira. Os movimentos experimentados nas últimas décadas da história do Brasil, expressos nas políticas públicas e nos novos espaços políticos de inserção de sua juventude camponesa, bem como as lutas sociais travadas pela Educação do Campo que afetaram a construção da categoria jovem precisam vir à tona nas análises desenvolvidas sobre a realidade jovem do campo. Conforme trataremos no material de análise nessa tese, o pensar, o agir e o sentir jovem sobre seu lugar de sujeitos do campo tem elementos que fogem de uma leitura superficial da realidade de vida desses sujeitos e que não podem seguir encobertos. E é do campo das representações sociais que descobriremos elementos mais profundos e íntimos de ser jovem do campo.

3.3 – As Representações Sociais

Sendo as representações sociais a construção de sentidos, de imagens, valores e práticas sociais que orientam, organizam e dão sentido à vida social e às identidades individuais e coletivas, o posicionamento da juventude nas tensões sociais, políticas e subjetivas que marcam o campo brasileiro dizem sobre o ser jovem do campo. As representações sociais elaboradas pela juventude do campo estão atravessadas pelo que é experimentado por esse grupo na realidade configurada na sociedade brasileira.

A realidade que até aqui vimos problematizando foi elaborada no sentido de sua discussão através da configuração histórico-cultural do campo brasileiro e de suas populações: inserida na ordem colonial moderna, em sua persistência naquilo que tratamos como colonialidade e seus impactos no modelo de desenvolvimento e identidade nacional, nos lugares e papéis sociais nos quais suas populações foram distinguidas e nas desigualdades estruturais que configurou. Mas tratamos também dos enfrentamentos dessa lógica desigual, cuja Educação do Campo é um movimento nesse sentido. Na medida da luta pelo direito à educação, o movimento da Educação do Campo reposiciona os sujeitos do campo e também o próprio campo como território de conhecimento, de cultura, de direitos e socialmente relevante.

Nessa realidade é que destacamos a juventude como grupo social de interesse para a reflexão investigativa. Configurada no percurso e arranjos pelos quais nossa sociedade passou, para a juventude foram elaboradas representações sociais que as posicionaram social, histórico, culturalmente. Carregando a bagagem dessas representações sobre juventude, a própria juventude do campo teve sobre si os reflexos dessas elaborações, mas também daquelas que diziam sobre o mundo rural. Em disputa, então, a juventude do campo envolvida com o movimento de Educação do Campo tem suas representações tensionadas porque faz parte do trabalho educativo desse movimento questionar as representações hegemônicas sobre o campo e sobre suas populações, entre elas, aquelas sobre as juventudes do campo.

As representações sociais envolvem relações de poder e tem interesse, portanto, no cotidiano do pensamento e dos sentimentos porque estão misturadas aos processos de comunicação e interação coletiva. Por isso, são sociais já que expressam as maneiras pelas quais uma sociedade pensa sua experiência e sua história. Está na maneira como os membros de uma sociedade ou grupo social vivem, compartilham e refletem sobre sua experiência de modo coletivo, não como atos ou pensamentos isolados, mas com coerência própria e historicidade. Seu interesse se faz pelas interações e na diversidade como elas se transformam junto com as sociedades e grupos em que estão continuamente em processos de trocas. O que as representações sociais fazem é convencionalizar objetos, pessoas ou acontecimentos, prescritivamente se impondo como força simbólica e estruturante daquilo que se afirma como real e concreto (MOSCOVICI, 2001; MOSCOVICI, 2015).

Se os conhecimentos emergem das interações, comunicação e interesses humanos produzidos por grupos específicos de pessoas integradas ao mundo social e engajadas em projetos definidos, eles são um sistema dinâmico de valores, ideias e práticas que, ao mesmo tempo que organizam e estruturam as criações coletivas, permitem a comunicação entre os membros de grupos sociais, internamente e com outros grupos. Nos intercâmbios comunicativos as representações sociais são estruturadas e transformadas e sua expressão como conhecimento compartilhado carrega sempre intenções configuradas na tensão de forças sociais. Daí as interações humanas, entre grupos e pessoas, pressupõem representações que os aproxima ou os distancia, mas que, sobretudo, faz com que as representações estabeleçam um processo de proposição de uma realidade social pelo indivíduo e de internalização do pensamento coletivo no individual (MOSCOVICI, 2015).

Situadas no campo da psicologia social porque pretendem, para além de estudar a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento, compreender o como e porque as pessoas compartilham o conhecimento e, dessa forma, constroem sua

realidade comum, as representações sociais podem ser ditas como a psicologia social do conhecimento. Nessa perspectiva:

[...] o conhecimento nunca é uma simples descrição ou uma cópia do estado de coisas. Ao contrário, o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos. (MOSCOVICI, 2015. p.9)

Elas, as representações sociais, devem ser consideradas pelo prisma de que as coisas estão em mudança na sociedade e que aos processos sociais são incorporados e as mudanças tornadas como parte da vida social. Assim sendo, elas não devem ser consideradas como dadas ou simples variáveis explicativas, senão como fenômenos dinâmicos que dão sentido àquilo tido como não familiar, tornando-o familiar. Mais do que a construção mental de um determinado objeto externo, representar é construir formas de conhecimentos produzidos e sustentados por grupos específicos em um contexto histórico, articulando, portanto, processos e estruturas que conectam determinados sujeitos e objetos. As representações sociais estão conformadas pelas ações comunicativas na sociedade e estabilizam suas estruturas, seus padrões de comunicação, reconectando-os em uma disciplina tanto social quanto psicológica.

Sendo a psicologia social uma manifestação do pensamento científico que pressupõe a reação dos indivíduos e que compreender é processar informações, esses pressupostos precisam ser analisados quando assumimos que muitos elementos que compõem as manifestações e compreensões dos fenômenos sociais do pensamento coletivo são invisibilizadas por uma fragmentação preestabelecida da realidade que classifica as pessoas e as coisas e torna umas visíveis e outras invisíveis e que muitas reações a determinados estímulos são predefinidos e resultam em respostas ajustadas a um determinado sistema perceptivo. Daí,

Isso significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações “superimpostas” aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. Assim, em última análise, elas são apenas um elemento de uma cadeia de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas em uma determinada sequência. É essencial lembrar tais lugares comuns quando nos aproximamos do domínio da vida mental na psicologia social. (MOSCOVICI, 2015. p.33)

É aí que as representações sociais trabalham em uma dupla função. Primeiro, elas localizam as pessoas, coisas ou acontecimentos ao categoriza-las e ajusta-las em modelos

típicos e partilhados por um grupo de pessoas. Produz convenções que orientam os sentidos atribuídos ao que se tem como realidade em que “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (MOSCOVICI, 2015 p.35). Segundo, as representações são prescritivas porque se impõem como uma combinação de uma estrutura que antecede o pensamento individual e uma tradição que marca vigorosamente o conteúdo pensado. Tal prescrição é imposta por todo o conjunto das circunstâncias que cercam os sujeitos desde seu nascimento, do contato materno, dos jornais, das conversas com amigos, discurso políticos, escola. Comunicadas e partilhadas, elas vão se constituindo como um conhecimento anterior que circula na sociedade, sendo “produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVICI, 2015 p.37).

Aceitando que as relações humanas pressupõem representações, que as pessoas e grupos as criam em seus processos de comunicação, elas estão imbricadas no comportamento e na estrutura social, adquirindo força de resposta às questões apresentadas e reapresentadas às pessoas e grupos e marcando seu comportamento. Nunca como algo estático, as destabilizações são também inseridas nos fluxos representacionais e o importante, exatamente, é compreender a natureza de sua mudança. Assim sendo, ao falarmos em representações sociais, mais do que um conceito, estamos tratando com um fenômeno social.

As representações sociais se articulam em sua face icônica e simbólica que iguala toda ideia a uma imagem e em uma face plástica que revela seu caráter circulante ao operar com relações e comportamentos que surgem e desaparecem junto com suas representações. Dessa forma, as representações sociais se tornam uma densidade que cerca os indivíduos e grupos em nossa sociedade (MOSCOVICI, 2015). As representações passam a compor o universo das construções culturais sobre um determinado grupo que são compartilhadas no meio social e nos servem para tornar o não familiar em familiar em uma dinâmica que objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos tomando como referência construções prévias.

Ora, é exatamente aqui que a perspectiva da colonialidade nos aponta para os lugares de subordinação reservados para o território camponês e suas populações. As representações sociais sobre o campo estão atravessadas pelos arranjos estruturados pela colonialidade e, conseqüentemente, produzem os lugares sociais, políticos, econômicos, culturais, epistêmicos que configuram esse território em nossa sociedade. É aqui também que incidem os enfrentamentos destabilizantes dessa estrutura que lutam contra as desigualdades e exclusões características do sistema capitalista moderno. A colonialidade criou representações cristalizadas e prescreveu um conjunto de padrões, mas igualmente de distanciamentos desses

padrões e foi assim que ela operou a distinção social das pessoas e grupos. Estudar tais representações é considerar também sua carga histórica e ampliar o olhar sobre elas, tomando uma dimensão temporal suficiente para compreender seus aspectos estruturantes. Porém, o foco de nosso interesse está na natureza das mudanças representacionais porque nossa observação se faz inserida no contexto do enfrentamento proporcionado pela Educação do Campo. Ele se traduz em conhecer as características não familiares com as quais os indivíduos ou grupos são desafiados no fazer pedagógico e, para tanto, é preciso dizer sobre dois processos gerados na elaboração das representações sociais: a ancoragem do estranho e sua objetivação.

A ancoragem

[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social (MOSCOVICI, 2015 p.61).

Esse processo diz respeito a classificar e nomear aquilo que não faz parte do repertório anterior dos elementos já estabilizados, tornando possível sua avaliação e comunicação em uma escala hierárquica e, portanto, parcial. É colocar algo em um conjunto de comportamentos esperados e regras estabelecidas que permitem posicioná-los em uma classe do que é permitido ou não e relacioná-lo às expectativas positivas ou negativas, de acordo com os limites atribuídos às referências que o antecedem. Sua nomeação é, então, torna-lo comunicável por associação à uma imagem, dando-lhe, mesmo que arbitrariamente, características descritíveis, distintivas e convencionadas. Consequentemente, lhe é dada também uma identidade social ajustada às representações sociais predominantes, ancorando-a e propondo sua interpretação.

Nesse processo, as distinções oriundas da colonialidade operam no sentido da classificação, no posicionamento em relação ao seu padrão normativo e nas diferentes imagens associadas aos diferentes grupos sociais. Quanto mais distante do padrão que a colonialidade produz, as imagens construídas em torno de grupos sociais distanciados desse padrão serão carregadas de preconceitos e desconfianças e as identidades ajustadas para tais grupos não estarão inseridas na norma, criando um conflito constante. Como escreveu Quijano (2007):

[...] la clasificación social se refiere a los lugares y a los roles de las gentes en el control del trabajo, sus recursos (incluidos los de la “naturaleza”) y sus productos; del sexo y sus productos; de la subjetividad y sus productos (ante todo el imaginario y el conocimiento); y de la autoridad, sus recursos y sus productos (QUIJANO, 2007. p.114)

Por isso, é preciso considerar que a construção das representações sociais acontece em meio às relações de poder e aos tensionamentos que constituem as disputas sociais. É no campo

das representações sociais que se passam as disputas subjetivas e simbólicas e é por elas também que se materializam as contradições constitutivas da sociedade moderna. Para a juventude que veio sendo tratada pelo viés do desvio da norma, como problema ou do descomprometimento e desinteresse pelo seu lugar de origem como foi retratada a juventude do campo, o vigor dessa carga histórica pesa sobre o lugar imposto aos sujeitos jovens em nossa sociedade já que, conforme exposto nesse tese, o que acompanhou o tratamento da juventude foi a coerção, a tutela, a deslegitimação e sua invisibilização política e social.

Já o processo de objetivação é reproduzir um conceito ou ideia em uma imagem que dá materialidade ao pensamento e transforma “a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (MOSCOVICI, 2015 p.71). Diluída a distinção entre imagem e palavra, faz-se com que a imagem de uma ideia ou conceito sejam tomados como uma realidade e o que era concebido sed torna o que é, dali em diante, a própria percepção.

Então, como por uma espécie de imperativo lógico, as imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento. A defasagem entre a representação e o que ela representa é preenchida, as peculiaridades da réplica do conceito tornam-se peculiaridades dos fenômenos, ou do ambiente ao qual eles se referem, tornam-se referência real do conceito (MOSCOVICI, 2015 p.74).

Aqui também a colonialidade opera. E é aqui que os corpos, culturas, territórios foram feitos objetos pela colonialidade. As representações sociais inferiorizantes e estigmatizantes atribuídas ao campo, à juventude e à juventude do campo foram materializadas nos lugares de exclusão e de negação a eles destinados em nossa sociedade. Desde o surgimento do capitalismo colonial moderno, nossas populações negras, índias e mestiças foram representadas como primitivas, irracionais, ignorantes e a transposição dessas representações para o campo e suas populações foram feitas como sendo pobres, atrasadas e todas as demais oposições representacionais ao moderno e ao progresso pretendido pelo desenvolvimentismo latino americano. Novamente Quijano (2007) confirma o lugar periférico das populações rurais quando escreve que “en la periferia colonial, en cambio, los dominantes son capitalistas tributarios y/o asociados dependientes, mientras que los dominados son esclavos, siervos, pequeños productores mercantiles independientes, asalariados, clases medias y campesinos” (QUIJANO, 2007. p.122). Quando a juventude é representada como instável, descompromissada, violenta, perigosa, desestabilizadora da ordem social e a juventude do campo sendo aquela que vai precisar ou querer deixar o campo ruma às grandes cidades, tem-se também a projeção desse lugar periférico na medida que as referências sociais do sujeito padrão estão sobre o adulto.

Todo esse conjunto de representações, de fato, objetivaram tais sujeitos e reproduziram na dimensão de sua existência material as desigualdades sociais seculares que estruturam a sociedade moderna com as particularidades típicas da sociedade brasileira. O que vemos são as expressões das dicotomias entre corpo e alma, razão e emoção, primitivo e moderno, civilizado e incivilizado, europeu e não-europeu, atravessando os séculos e sendo reformuladas nas transformações pelas quais passa o sistema em que estamos inseridos, com suas projeções atualizadas para as distinções sociais que foram forjadas em torno das tão antigas questões de raça, gênero e da estrutura de classe orientada em torno da propriedade da terra na América Latina.

Atuando de maneira complementar, ancoragem e objetivação orientam e organizam a vida social e as identidades individuais e coletivas, inserindo as representações e seus objetos em uma rede de significações que instrumentalizam o saber e lhe atribui um valor funcional de interpretação e gestão dos processos que se passam em um determinado lugar e tempo. Por isso, é preciso considerar a colonialidade ao olhar as representações enquanto fenômenos complexos e ativos na vida social e cotidiana. Nesse ponto é fundamental não as aceitar como automatismo e nunca as isolar do contexto social porque consideramos que o mundo no qual se projetam as representações é compartilhado entre as pessoas e nessas relações é que os aspectos da realidade cotidiana são interpretados, instituídos e diante dos quais é sempre necessário tomar decisões. Quanto a isso, a partir das ideias de Serge Moscovici e das quais viemos tratando até aqui, a pesquisadora Denise Jodelet desdobra o estudo das representações sociais ao reforçar a participação ativa dos sujeitos, coisas e contextos na construção das representações, evidenciando a interpenetração das dimensões psicológicas e sociais.

Da necessidade de saber sobre o mundo que nos cerca, nos ajustamos, nos localizamos físico e intelectualmente, identificamos e resolvemos problemas, e é para isso que as representações sociais são elaboradas: para nos orientar a partir da forma como nomeamos e classificamos as coisas, as pessoas, as ideias e os acontecimentos que nos ocorrem. São, portanto, processos cognitivos e de interações sociais.

As representações sociais ligam o pertencimento social dos indivíduos à sua afetividade, às normas, às experiências, práticas, modelos de conduta e de pensamento vividos e comunicados socialmente. Assim, elas “são abordadas simultaneamente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade” (JODELET, 2001. p.22). Elas têm a marca do sujeito e de sua atividade quando ele reconstrói, interpreta e expressa de forma criativa e autônoma as representações que carrega e, por isso, associam o “funcionamento cognitivo e do aparelho

psíquico e o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que estes afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações e são afetados por sua intervenção” (JODELET, 2001. p.26).

Tendo a comunicação como elemento fundamental nesse processo de trocas e interações e que influencia significativamente, pelo pertencimento social, nos sistemas intelectuais e em suas formas, as representações são afetadas por condicionantes que as atravessam: as diferentes formas de se perceber os objetos representados pelo acesso desigual permitidos aos diferentes grupos sociais, os diferentes enfoques sobre o objeto variáveis conforme os interesses e implicações dos sujeitos neles, bem como as necessidades de agir sobre os objetos, tomar decisões sobre eles e de reconhecimento quanto àquilo que deles é representado.

É, por isso, que a Educação do Campo incide também as representações sociais. Em sua luta pelo direito à educação e nas demais lutas a ele associadas, seja na disputa por um outro lugar social em que o campo e suas populações possam ser reposicionados no arranjo social, político, econômico e cultural, seja nas disputas por construir um outro projeto de nação e de sociedade que supere as desigualdades históricas as quais estamos submetidos enquanto povo brasileiro, ou seja, pela legitimidade dos conhecimentos e culturas do campo, a Educação do Campo disputa também o âmbito das representações sociais no sentido de desconstruir as representações hegemônicas que inferiorizam e submetem o território camponês ao mesmo tempo que tratam da elaboração de novas representações que possam considerar o campo brasileiro como lugar de vida, de conhecimento, de cultura e de direitos. Conscientes das desigualdades historicamente arquitetadas e materializadas nos processos de exclusão que foram criados, a Educação do Campo incide sobre a elaboração de outras representações sociais que possam reconsiderar o lugar camponês na sociedade brasileira, já que, “com relação ao lugar simbólico de entendimento do pobre na sociedade, a estrutura e dinâmica dicotômica estavam presentes na matriz simbólica da cultura brasileira desde os tempos coloniais” (ANTUNES-ROCHA, 2018. p.17).

Ao questionar as representações sociais hegemônicas sobre o mundo camponês, a Educação do Campo produz esse questionamento como um “estranho” a partir do qual seus sujeitos são impelidos a elaborarem novas representações. Temos que as representações sociais são construídas por sujeitos que experimentam tensões que exigem repensar a maneira como se portam diante das novas questões trazidas nos processos educativos (ANTUNES-ROCHA, 2018). Se a Educação do Campo pode promover estranhamentos que alteram as representações sociais de seus sujeitos, cabe a nossas pesquisas compreender os processos históricos

constitutivos dos significados das representações, bem como os de seu estranhamento e mudanças, orientando-nos a partir de

a) como se organizam os conteúdos representacionais de objeto em um contexto em mudança? b) quais os movimentos realizados pelos sujeitos com relação aos saberes instituídos e dos saberes instituintes? c) como os conteúdos/movimentos articulam-se em termos de possibilidades e limites de mudança de uma representação social? (ANTUNES-ROCHA, 2018. p.20-21).

Quando a Educação do Campo questiona as representações hegemônicas sobre o universo camponês, ela opera no campo subjetivo daquilo que é apresentado como o campo e os grupos sociais que nele e dele vivem. As respostas que ela propõe dizem sobre um outro projeto de desenvolvimento, de país, de educação, e estranham o que foi representado historicamente. No contexto atual das disputas em que a Educação do Campo é parte estão sendo construídos e demandados novos sentidos para o campo brasileiro e a juventude do campo é, de fato, configurada em meio aos fluxos representacionais que a atravessa cotidianamente. Mobilizados afetivo e cognitivamente, os sujeitos são influenciados pelos contextos sociais, culturais, econômicos, psíquicos, por tudo que compõe sua realidade existencial, e necessitam decidir sobre aquilo com o qual suas representações são deparadas. O que isso nos impõe é que da interação com um objeto que desafia nossas representações já estruturadas não se pode passar ileso, mas esse contato com a perspectiva de novos sentidos gera movimentos pelos quais nos interessamos no estudo das representações sociais (ANTUNES-ROCHA, 2018).

Da Teoria das Representações Sociais, a pressão à inferência se apresenta como uma demanda por decidir perante instabilidades ou incertezas que tensionem as representações sociais estabelecidas para reestruturarem-nas de forma a dar-lhes novos sentidos estabilizantes ou apontar caminhos possíveis para sua resolução. Nas palavras de Moscovici:

Na vida corrente, as circunstâncias e as relações sociais exigem do indivíduo ou do grupo social que seja capaz, a qualquer momento, de agir, de se posicionar etc.; em uma palavra, deve estar pronto para *responder*. Para conseguir é preciso que escolha entre os termos de uma alternativa, tornar estável e permanentes opiniões que possuem um alto grau de incerteza, simplificar percursos possíveis e juntar as premissas às conclusões que não são, por sua vez, diretas (MOSCOVICI, 2012. p.228).

Queremos trazer ao debate que nas tensões em que está posicionada a juventude camponesa, suas representações são cotidianamente pressionadas para mudanças quando analisamos a condição juvenil do campo e seu debate diante do trabalho formativo da Educação do Campo. Suas representações sociais acontecem enredadas às pressões migratórias, à cultura juvenil, em relação ao território camponês e suas dimensões materiais e simbólicas e à própria construção social sobre a juventude, elementos todos que perpassam o fazer educativo das escolas do campo. São outras possibilidades representacionais que marcam os/as jovens do

campo, uma vez que os elementos que desestabilizam tais representações recaem sobre esse grupo de forma intensa em vivências que demandam por mudanças do pensar, do sentir e do agir desses sujeitos. Compreendê-las impõe trazer essa complexidade às análises, o que se apresenta tanto como um desafio quanto como um vasto campo de possibilidades e potencialidades.

Já que o estudo das representações sociais se interessa pelas mudanças ocorridas nas representações, ao considerarmos as juventudes do campo como objeto de pesquisa, suas representações em processo intenso de transformações que se passam inseridas nas disputas que configuram o campo no Brasil são potentes e importantes para esse campo de pesquisa. Especialmente quando consideramos a Educação do Campo como um fenômeno que marca hoje o campo dessas disputas, as representações sociais elaboradas sobre as juventudes do campo e também as representações que as juventudes elaboram sobre e para si constituem-se como temática fundamental a ser considerada nas reflexões atuais.

Entre a dialética de manutenção e renovação das representações sociais que nascem das práticas cotidianas, elas se articulam à dinâmica de familiarização do estranho pelos mecanismos de ancoragem e objetivação e, nesse campo, as mudanças sociais dependem da desconstrução de representações hegemônicas e recriação de outras representações pelos grupos sociais oprimidos. Se, ao lidarmos com os grupos camponeses que convivem com as constantes disputas em sua realidade social, a necessidade de renovação e confrontação de suas representações é uma mediação presente. O contexto das lutas sociais impulsiona outras representações e os sujeitos e grupos que as elaboram e partilham são desafiados rotineiramente a se recriarem como grupo social.

O “ser jovem do campo” envolve se constituir a partir das relações que se dão num lugar marcado por conflitualidades e que se apresentam à juventude como um conturbado contexto no qual eles/as têm que tomar decisões. Reconhecer-se jovem do campo é marcado por um contexto social e cultural representado como o lugar das carências e ausências e de seus sujeitos enquanto despossuídos de legitimidade. Contudo, o que é colocado hoje e com o qual essa pesquisa pretende contribuir é que se faz necessário olhar o jovem com outras referências nas quais partem um conjunto de outras possibilidades representacionais que incansavelmente exige a acomodação de novas questões dentro do sistema de significações que os indivíduos ou grupos elaboram. Não sendo um sujeito passivo e alheio às tensões que os atravessa, as reflexões sobre a juventude camponesa precisa considerá-los atuantes em sua realidade e na construção de seu lugar social e político.

4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme apresentado na elaboração teórica dessa tese, a colonialidade se estruturou nas sociedades latino americanas pela distinção territorial e étnico-racial do planeta (QUIJANO, A. 2007). Contudo, discorreremos também que em resistência a tal ordenamento nas sociedades latinas, entre as quais situamos a sociedade brasileira, um conjunto de fluxos sociais foram estabelecidos e a Educação do Campo assumiu a relevância de um fenômeno com robustez suficiente para reposicionar em alguma medida as populações rurais face às imposições resultantes da colonialidade.

Se dissemos da necessidade de enfrentar as representações sociais históricas e hegemônicas sobre a juventude que as tratava na perspectiva dos desvios, das instabilidades, das violências, as quais somam, para a juventude do campo, as de desinteresse, descompromisso, da migração e que passa pelas questões da realidade agrária e das construções feitas pela colonialidade que posiciona os territórios e populações do campo no lugar do primitivo, do atraso, da ignorância, dissemos também dos reposicionamentos críticos desse lugar. E dissemos mais ao não o considerar um lugar pacífico porque está tensionado pelas resistências e lutas populares, sendo a Educação do Campo nosso contexto de investigação através da EFA Paulo Freire. Sobre analisar a juventude que recortamos a partir daí, dissemos sobre observá-la de maneira complexa e fugir de olhares dicotomizantes, pensando-a dialeticamente.

Como pesquisadores, educadores ou adultos que estão dispostos a se relacionarem com a juventude do campo, faz-se necessário vigiar nossas próprias representações que temos sobre tais sujeitos e, não querendo, portanto, estar preso a olhares polarizados, também não basta negarmos a realidade contida nas representações elaboradas sobre a juventude. O que quero dizer é que nem são suficientes as representações hegemônicas e nem cabe qualquer representação que diga purezas sobre a juventude do campo. E perceber os aspectos da colonialidade materializados na realidade social dos jovens do campo exige, antes de qualquer coisa, questionar como nossa sociedade está estruturada e nela o lugar social reservado à juventude do campo. Nesse sentido, uma jovem que estava se formando em 2019 escreveu em sua resposta para a atividade de elaboração de textos por mim promovida:

Nós temos um pesamento equivocado dos jovens pois achamos que ser jovem é ser alguém preguiçoso, que não quer nada com a vida e muitos outros defeitos, mas não enxergam nossos potenciais. A sociedade nos julga como problema se esquecendo que nos somos os adultos do amanhã. Vou fazer apenas uma pergunta: será que o jovem são problema ou a sociedade não estão sabendo lidar com eles?

Como uma síntese das discussões que acontecem em torno do tema, esse trecho aponta o conjunto das contradições presentes no percurso histórico de construção política da categoria e os atualiza em relação ao que os jovens contemporâneos têm apresentado à sociedade e que dizem sobre a ampliação do debate e dos espaços de inserção desses sujeitos. Ela traz o conjunto histórico das representações sociais construídas para a juventude. Os primeiros esforços empíricos sobre juventude acontecido ainda no século XVIII já abordavam a juventude pelo viés do problema social que esse grupo representava, uma vez que, diante da necessidade de sua integração às regras sociais e diante também da violência e criminalidade vivida pela sociedade industrial em formação nos centros urbanos, a juventude, e especialmente a juventude pobre, foi tratada como problemática (TAVARES, 2012).

O que isso nos faz refletir é que as representações sociais da juventude como problema, desinteressada, preguiçosa, violentas ou outras qualificações pejorativas tão comumente registradas na história dos estudos e ações políticas que envolvem os jovens estão intimamente ligadas aos processos sociais de exclusão que marcam tão profundamente a sociedade moderna capitalista. Nessa sociedade, todo aqueles que não tem as capacidades de corresponderem às expectativas prescritas socialmente tornam-se, de fato, um problema e é nesse ponto que tão comumente as juventudes são representadas. O “fracasso social ocorreria em função das restrições de acesso aos mecanismos institucionais de promoção social como a escola e o trabalho” (TAVARES, 2012. p.183).

Se a colonialidade é a fonte desse fracasso nas sociedades periféricas porque estão estruturadas segundo uma lógica de distinção nos diversos âmbitos da existência social dos sujeitos, o lugar de problema reservado à juventude é um aspecto também estrutural. Em se tratando da juventude das classes populares, das identidades étnico raciais não-brancas, dos territórios fora das zonas urbanas e em um país periférico como o Brasil, ser jovem do campo é estar a margem nessa distribuição. Por isso, a questão trazida pela estudante na citação acima é crucial e categórica: o jovem é um problema ou é a sociedade que o torna um problema?

Para responder à essa pergunta, retornamos em Quijano (2007) e de lá citamos:

Tal como lo conocemos historicamente, el poder es un espacio y una malha de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluyendo el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción em particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (QUIJANO, 2007. p.96).

Na negação de direitos nos campos do trabalho, da educação, da saúde, da cultura ou da própria existência plena como sujeitos sociais, da satisfação das necessidades materiais ou no plano das subjetividades juvenis, nas múltiplas dimensões de ser juventude do campo, a colonialidade fez dela um problema. A definição de padrões e de lugares sociais impostos pela colonialidade tornou em problemas todos aqueles que não se encaixam nos padrões ou que não aceitam passivamente os lugares sociais a eles destinados na distribuição de poder global. Ser jovem do campo na sociedade moderna é estar a margem e ser feito um problema social, especialmente para a juventude da Educação do Campo que é formada em uma perspectiva pedagógica de enfrentamento e empoderamento diante das desigualdades a que está submetida.

Consequência disso e tomando algumas reflexões registradas em diário de campo, a juventude do campo e, especialmente, as jovens mulheres do campo estão marcadas pela violência física e simbólica que o poder do homem branco construído pela propriedade do latifúndio impôs à sociedade brasileira por um comportamento masculino igualmente violento. A estruturação dessa representação de poder é até hoje presente, em alguma medida, pela referência nos senhores de engenhos, nos coronéis do latifúndio, nos donos das minas de ouro e pedras preciosas, nos donos dos seringais ou mesmo na elite industrial urbana, todos sendo sujeitos históricos que guardaram o privilégio dos mandos e desmandos, de serem donos de muitas riquezas e pessoas, de direcionarem as dimensões políticas, administrativas, jurídicas desde as sesmarias aos dias atuais. E é a violência profunda uma marca que essa estruturação carrega.

Essa violência também reflete nas questões raciais. A maior parte do corpo discente da EFAP é de jovens negros/as, fato confirmado nas declarações de pertencimento étnico-racial nas quais, exceto um questionário que não teve essa opção declarada, todos os demais foram assinalados como preto/as ou pardos/as. Ainda, muitos estudantes são oriundos de comunidades quilombolas e a articulação da EFA Paulo Freire com movimentos e organizações sociais populares que atuam junto às questões raciais é bastante próxima. Mas, nos alojamentos foi possível também perceber comentários racistas, mesmo que fossem proferidos como brincadeiras entre os jovens. Os alvos desses ataques eram os estudantes mais retintos, entre eles, um estudante de uma comunidade quilombola.

Quando um grupo de jovens meninos do campo mostra a persistência dessas representações sociais e explicitam o quanto elas já estão enrijecidas nas representações sociais de garotos ainda de pouca idade, a carga histórica da colinialidade salta aos olhos. Mas também que essas representações são cotidianamente confrontadas na EFAP porque essa escola promove o encontro de sua juventude com debates e ações que não aceitam passivamente as

diversas opressões construídas na colonialidade. E é preciso entender que esse momento formativo da escolarização deve considerar a presença de representações que tocam no machismo, no racismo ou em outras formas de preconceito e deve estar disposto a debater pedagogicamente essas questões.

A educação e, especialmente, a Educação do Campo precisa assumir que as marcas da colonialidade atravessam a realidade camponesa no Brasil. É importante assumir que a juventude do campo não está isenta dessas marcas e nosso projeto educativo deve enfrentar as maneiras como a colonialidade se manifesta no cotidiano escolar. A EFAP, sem dúvida, está disposta a tal enfrentamento e tensiona as formas de pensar, sentir e agir dos educandos para a desconstrução das representações sociais construídas sobre as diversas formas de discriminação colonial moderna. Mas, mesmo nessa escola e porque essas representações estão profundamente enraizadas na sociedade brasileira, tratar de temas como o preconceito racial ou as opressões de gênero acaba se tornando um trabalho delicado já que nem sempre o próprio corpo docente está preparado para aborda-los e opera pela lógica punitivista, quando não invisibiliza essas questões no cotidiano escolar.

Em Abramo (1997) temos que, de fato, o lugar reservado à juventude brasileira foi o da marginalidade em suas representações como problema que demandava a intervenção e integração à ordem social. Castro (2009), ao tratar especificamente sobre a juventude do campo, reafirma essa condição representacional de ser jovem do campo e acrescenta as questões pertinentes ao seu lugar na colonialidade que os configura pelo viés do atraso e deslocamento da modernidade. Mesmo que a autora não trate na perspectiva do conceito da colonialidade feito nessa tese, são dessas questões que ela também problematiza a exclusão a qual esse grupo está submetida quando se depara com os obstáculos que a atravessa em sua realidade social.

Quando trazemos de Quijano (2007) e de Wallerstein (2007) que a colonialidade arranja a estrutura social político, social, cultural e econômica e posiciona as pessoas conforme seu pertencimento ou distanciamento dos padrões por ela estabelecidos e quando, a partir de Urquidí (2003), que a sociedade e as populações no Brasil estão inseridas no capitalismo moderno em uma posição marginal consequente do lugar de subordinação aos interesses dos países centrais e pela opção por um desenvolvimento urbano-industrial dependente, tem-se que as populações jovens do campo nesse país estão marginalizadas. E os Censos Agropecuários de 2006 e de 2017, os escritos de Teixeira (2019), de Mançano (2012) e de Alentejano (2011) evidenciam as profundas desigualdades históricas do campo brasileiro do qual a juventude é herdeira: da concentração de terras e de renda, do poder expresso na capacidade de representação política institucional, da ocupação territorial que tem as famílias trabalhadoras

rurais, de suas possibilidades materiais de investimentos produtivos e dos reflexos que essa estrutura agrária tem nos índices de empregabilidade, de escolarização, de recursos sanitários e de saúde que, em última análise estão ligados aos movimentos migratórios campo-cidade.

Por isso que, ao tratarmos da condição juvenil (DAYRELL, 2016; ANTUNES-ROCHA & LEÃO, 2015), estamos levando em consideração os aspectos da colonialidade que se fazem presente na realidade experimentada pelos jovens estudantes da EFA Paulo Freire. As enunciações elaboradas nos materiais dessa pesquisa disseram sobre as condições de lazer e de acesso à cultura, ao trabalho, à saúde, à educação e as que diziam respeito ao modo como esses jovens percebiam sua relação cotidiana com o lugar onde vivem e com os gostos e desgostos que esse lugar lhes trazia. Logo, essa juventude é filha da expulsão histórica das famílias de suas cidades de origem e que transitam para outras cidades a procura de oportunidades de se estabelecerem socialmente. Mais que números ou dados estatísticos dos quais não abrimos mão e nem se nega sua importância na compreensão de quem é a juventude do campo e que, inclusive por isso, foram apresentados nos capítulos anteriores, aqui queremos olhar para elementos trazidos das percepções dos sujeitos jovens do campo sobre sua experiência vivida. Como da citação retirada de Castro (2009):

No entanto, o debate deve considerar juventude para além de um recorte de população específica, mas, sobretudo, a partir dos processos de interação social e as configurações em que está imersa. Neste sentido, juventude é, além de uma categoria que representa identidades sociais, uma forma de classificação social que pode ter múltiplos significados, mas que vem se desenhando em diferentes contextos com uma categoria marcada por relações de hierarquia social (Castro, 2009. p.182).

É fato que a expulsão das famílias rurais do campo para a cidade é um dado histórico inquestionável e cientificamente medido, mas as observações, conversas e do conjunto dos dados construídos nessa pesquisa sugerem outros olhares que interagem com as identificações e percepções sobre as condições de vida no campo. Nisso se confundem os desejos de permanecer no campo e de saída dele. Castro (2009) que discorreu sobre a perspectiva de olhar a juventude do campo sob o prisma da permanência no meio rural nos indaga sobre os fatores dessa permanência.

As disputas entre os modelos de desenvolvimento que polarizam a agricultura familiar camponesa e as investidas do agronegócio atravessam o trabalho da EFAP. Na oportunidade que tive de passar alguns dias na EFA já no mês de outubro de 2019 durante a Semana Paulo Freire (evento anual organizado pela escola em que, ao longo de uma semana, acontecem uma série de atividades como debates, aulas com convidados externo de organizações sociais ou das universidades parceiras) pude acompanhar duas intervenções.

Uma delas foi sobre um curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase nas ciências agrárias. Nessa intervenção, percebi que muitos estudantes da escola não demonstraram interesse pelo curso que estava sendo divulgado. Parecia que o formato do curso tinha uma grade curricular densa e a distância do campus onde o curso era ofertado não chamaram a atenção da maior parte da turma. Contudo, esse curso era direcionado para jovens do campo e, como é comum às outras licenciaturas, tem o foco na formação de educadores para atuar nas escolas do campo. Ou seja, no embate que propus esse curso estaria no polo de atuação em favor da agricultura familiar camponesa, mas era construído a partir de uma perspectiva que não atraiu a turma de estudantes da EFA naquele ano.

Por outro lado, logo após essa intervenção, aconteceu uma outra trazida por um instituto privado e associado à grandes empresas e organismos internacionais. Embora se faça necessário reconhecer a qualidade do curso ofertado por esse instituto e as boas condições que ele oferecia aos seus cursistas, seja em termos de infra-estrutura e logística que era garantida aos estudantes ou mesmo da visibilidade social que esse projeto alcançava, ao esmiuçarmos as lógicas por detrás do instituto e de sua proposta educacional, ele apontava para as apropriações que o capitalismo moderno fez relacionadas aos discursos ambientais e de sustentabilidade. Para esse curso houve grande interesse dos estudantes e, de fato, ela se justificava porque se mostrava mais confortável e amparava questões pertinentes à juventude do campo como seu desejo de conhecer novos lugares e de oportunizar outras possibilidades profissionais mais adequadas ao que o mercado exige.

Por isso, as contradições confrontadas no fazer educativo da EFAP e na formação de sua juventude estão permeadas pelos conflitos que atravessam nossa sociedade e o campo no Brasil. A EFA lida com o manejo dessas situações e, nelas, os estudantes podem ter acesso às diferentes visões apresentadas para o campo. Antes de vetar *a priori* algum debate, os estudantes dessa escola podem ter um contato mais amplo com o que existe e com aquilo que atravessa as questões agrárias e ambientais do campo. Essa postura revela também que a escola é disposta a considerar necessidades reais de sua juventude que, em sua inserção social, deseja oportunidades de trabalho e formação. O choque entre os modelos projetados para o campo não se faz em trincheiras nas quais o sujeito jovem se posiciona em um ou outro lado dessas disputas. A juventude joga entre essas tensões e é imerso nelas que precisa decidir sobre questões reais de sua vida, entre elas as decisões entre ficar e sair do campo.

Tomando um campo da vida social que afeta a realidade das populações rurais, as condições relacionadas à saúde retratadas nas respostas aos questionários representações diversas quanto às condições de saúde no meio rural. Em sua maioria, as representações sobre

saúde no campo apresentadas pelo grupo de estudantes da EFAP afirmam ter boas condições de acesso à recursos e tratamentos medicinais. Muito associada à soberania alimentar e ao uso de plantas medicinais, a vida nas comunidades rurais permite à juventude do campo condições satisfatórias de cuidados, segundo as representações trazidas pelo grupo para essa questão. Cabe ressaltar que esse aspecto da vida rural está atrelado a dimensões culturais e comunitárias quando os jovens associam o acesso à saúde por eles avaliadas às pessoas mais velhas de suas comunidades que detém conhecimentos sobre o uso de fitoterápicos. Nesse sentido, os recursos dos quais dispõem em suas comunidades são representados também em oposição à medicina alopática, elemento interpretado como favorável à boa saúde. Vejamos esses traços em algumas das respostas apresentadas a seguir:

Eu acho boas por ter como usar plantas medicinais ao invés de remédios (drogas)

Pois graças as pessoas idosas do campo que conhecem e sabem sobre a maioria das plantas medicinais e que tem uma boa alimentação saudável não tem um índice alto de pessoas doentes.

As citações trazidas acima nos mostram um outro aspecto importante nas representações sociais sobre as condições de saúde no campo. A alimentação e a segurança alimentar das pessoas do campo são traços marcante naquilo que os estudantes da EFAP representam como ter saúde. Nesse sentido, ao estudarem em uma escola que desenvolve debates e ações que envolvem desde a produção de alimentos até sua comercialização em feiras, do campo da Agroecologia que é um pilar central no projeto educativo da escola, enfim, de um fazer educativo que complexifica o entendimento em torno do tema saúde, os estudantes da EFAP constroem representações sociais sobre saúde no campo que tornam a soberania e segurança alimentar um aspecto importante. Quando lemos as respostas “Por que a alimentação do campo é outra, não comemos nada com agrotóxico” e o antagonismo que diz não haver no campo “tanta poluição para prejudicar o bem estar das pessoas” fica explícita a oposição entre boa alimentação *versus* o uso de agrotóxicos, cuja contradição pode indicar um deslocamento representacional promovido pela EFA. Um deslocamento do campo como carente de recursos para a saúde ao campo como mais saudável pelo seu distanciamento da intoxicação química que envolve o modelo agrícola na colinialidade. Nisso também acontece o enfrentamento promovido pela Educação do Campo.

Se é na contradição dialética que passamos a considerar a condição juvenil do campo, a leitura das condições de saúde no meio rural não está restrita ao acesso à recursos medicamentosos. As precariedades estruturais de um Estado que não garante para o campo a plenitude de seus direitos adquiridos como o acesso à saúde pública - novamente, estão nisso

as condicionantes geradas na lógica da colonialidade – faz com que os recursos, não sendo apenas financeiros, fossem também percebidos na falta de profissionais de saúde, de veículos ou de atendimento médico e representados como a própria garantia desse direito.

Da frase retirada de um dos questionários “Porque falta muitos recurso e não tem como buscar na cidade. Pois em alguns lugares nem tem posto de saúde por exemplo Venda Nova aí os moradores tem que ir pro lugar que eu moro Diogo de Vasconcelos ou se não Santo Antônio” temos a materialidade de uma situação vivenciadas pelas populações rurais que, se de um lado recorrem aos conhecimentos e terapias comunitárias, de outro ela necessita da garantia do direito à saúde pública, mas não é atendida nesse direito negado pelo poder estatal. Nesse emaranhado social está a disputa em que se dão os conflitos entremeados na colonialidade entre as resistências construídas diante da negação do direito de existir socialmente. As alternativas criadas pelas populações rurais são representadas como a possibilidade de ter saúde diante da ausência de oferta objetiva da saúde pública.

Novamente durante a Semana Paulo Freire ocorrida na EFAP houve também um debate sobre Educação do Campo e Soberania Alimentar. Esse seminário contou com a participação de representantes dos poderes públicos local, de universidades e organizações não-governamentais da região e refletiu sobre quem são os grupos que produzem alimentos nos municípios alcançados pela EFA, como acontecem os circuitos de comercialização dos produtos com os desafios e potencialidades existentes e as possibilidades de articulações entre os diferentes elos da cadeia produtiva que interagem a produção, a comercialização e o consumo dos bens agrícolas. O seminário provocou um debate sobre o papel das organizações sociais e das instituições no apoio à agricultura familiar e sobre mecanismos que pudessem contribuir com a produção e geração de renda para as mulheres, de utilização dos quintais produtivos na economia familiar, do acesso a políticas públicas e de articulações possíveis que fortalecessem a produção local junto às escolas dos municípios ali representados no seminário.

Desse seminário registrei um questionamento sobre a inserção da juventude nas discussões, tanto nas falas e posicionamentos durante os debates quanto nas propostas sugeridas ali. É ainda comum ao se pensar o campo e, portanto, em suas representações, que o foco esteja sobre a produção agrícola familiar. É uma conquista que as questões de gêneros tenham ganhado espaços ao se pensar essa produção e as demandas das mulheres tem sido cada vez mais pautadas. Contudo, para a juventude esse espaço não é satisfatório e a ausência de jovens interessados em participar de espaços de decisão passa por isso. Conforme vimos na literatura sobre juventude, o esvaziamento provocado pela juventude de instâncias políticas, especialmente as instâncias mais tradicionais como as da política institucional, se deve à

percepção dos jovens de que suas pautas não são assumidas. E, ao invés de não ter voz nesses espaços, é a própria juventude que tem retirado sua voz desses espaços.

Se as ausências e carências na garantia de direitos, recursos e oportunidades são fatores que interferem as escolhas entre ficar e sair do campo, as condições de trabalho também estão entre os elementos de pressão migratória. Se questionamos que se faz necessário atualmente invertermos a ordem da pergunta e nos interrogarmos sobre o porquê a juventude quer ficar no campo (CASTRO, 2009), é igualmente necessário que não fechemos os olhos para a realidade de que a juventude tem deixado o campo rumo às grandes cidades brasileiras. A migração campo-cidade é uma realidade nacional. E é sabido também que entre os motivos dessa migração está a demanda por trabalho e nas carências de encontra-lo no campo. Quando pensamos política, social, econômico e culturalmente a juventude do campo e que esses fatores configuram a condição juvenil do campo, elementos associados ao mundo do trabalho como geração de renda, formação, escolarização, profissionalização e participação são questões importantes.

A relevância desse tema para a juventude pode ser percebida através das respostas registradas nos questionários em que avaliam como regulares ou ruins as condições de trabalho no campo onde vivem e estão citadas abaixo:

Muitas das vezes não tem serviço para estudantes

Não se tem aquele trabalho adequado as condições de trabalho na cidade são muito maiores por ter todos tipos de serviço e empresas

São boas mais não recebe bem

Na roça não tem muito trabalho, a maioria são trabalhos pesados e mesmo assim não tem muita renda

Pois dependendo do lugar não acha emprego.

Daquilo que está expresso nos registros feitos pelos jovens participantes da pesquisa, de fato, as opções de trabalhos para a juventude do campo são restritas e as existentes, em grande medida, não atendem aos anseios profissionais e de renda que tais jovens têm. Além disso, existem questões que dizem sobre a precarização do trabalho e da ausência de condições trabalhistas adequadas para quando os jovens estão inseridos em atividades profissionais como pode ser percebido na citação a seguir: “Depende, pois tem patrões que enrolam no dia do pagamento, ou nem pagam, mais tem patrões diferentes, que são capazes de buscar seus funcionários em casa se for caso de doença”.

O entendimento que se deve ter da juventude do campo como uma juventude trabalhadora, pela sua relação íntima com o mundo do trabalho, é uma característica importante

ao se perguntar sobre as representações que fazem de si. Uma das respostas obtidas nos dados construídos nessa pesquisa disse que seu cotidiano era “Acordar ir para roça e voltar”, relevando a proximidade entre trabalho e as representações sociais da realidade jovem. Inclusive, esse traço representativo da juventude do campo a aproxima da juventude urbana quando a definimos pelo seu pertencimento de classe como sendo a juventude das classes populares brasileira. Como tal, estamos falando de trabalhos relacionados tanto à serviços desempenhados fora da propriedade familiar em trabalhos diversos, mas também o trabalho junto à produção agrícola familiar ou de terceiros ou ainda nos serviços domésticos.

Tomando dos questionários algumas respostas, temos que “Meu dia a dia na minha comunidade é bom, tem dias que eu trabalho montando em cavalos, tem dia que eu faço algum serviço pras pessoas como, limpar baias, jogar remédio nos pastos, e mais um pouco”, ou “Quando eu estou em casa eu ajudo a minha mãe nas coisas de casa, trabalho na feira quase todas as sextas” e “O meu dia a dia é tudo igual mas muda algumas coisas, eu fico brincando com a minha irmã arrumo a casa cuido da horta que fiz ano passado e fico no celular quando não tenho nada para fazer”. Esses relatos nos revelam um pouco do universo do trabalho em que está inserida a juventude do campo: na prestação de serviços pontuais e ligados às atividades agropecuárias, em atividades econômicas familiares que vão do manejo agropecuário à comercialização de produtos e também de trabalhos domésticos variados, tais quais a limpeza da casa, o cuidado de sistemas produtivos como as hortas familiares e do cuidado de outros membros da família. Em comum esses trabalhos tem a ausência de vínculos empregatícios que, em alguma medida, apontam para a instabilidade financeira pela ausência de regularidade em sua oferta ou a ausência de renda financeira, mesmo que contribuam na organização familiar.

O cotidiano da juventude do campo passa pela articulação entre trabalho e estudos, família e escola, responsabilidade e lazer, como podemos perceber nas respostas citadas a seguir: “Meu dia a dia é bom levanto tomo café da manhã faço minhas atividades e vou estudar”, “É bom, estudo converso com minha mãe ajudo na escola e tal” e “Quando estou em casa trabalho na escola estudo”. Na realidade experimentada pela juventude do campo da EFAP estão articuladas as relações que essa juventude estabelece com o mundo do trabalho e com o universo escolar como dois aspectos das condições a ela apresentadas que interagem com as representações que constroem sobre ser jovem do campo porque a realização no trabalho e nos estudos participa do entendimento que a juventude do campo tem de si como sujeitos de direitos.

A negação de direitos materializada na falta de oportunidades de acesso a eles interfere nas representações elaboradas sobre ser jovem do campo porque coaduna com a lógica

excludente da colonialidade. Porque se representar como sujeito do campo se o campo não lhe oferece condições de se realizar socialmente, economicamente, culturalmente ou politicamente? Na falta de oportunidades, um caminho previsível é a busca de sua realização no território urbano representado historicamente como o lugar de encontro de oportunidades, do moderno, como o lugar do progresso material e, assim, abandonar as representações de si como oriundos do campo torna-se uma formulação compreensível.

As afirmações relacionadas ao mundo do trabalho confirmam as desigualdades estruturais entre campo e cidade e a desvalorização experimentada pelas populações do campo quanto ao trabalho rural. Assim, ao retratarem as reduzidas oportunidades de trabalho, os baixos salários, as relações trabalhistas e com os empregadores e a consideração do trabalho no campo como mais penoso são elementos contidos nas respostas. Se a essas representações estão associadas o contraponto da cidade como o espaço no qual existem melhores condições de trabalho, o fluxo migratório para os centros urbanos torna-se uma exigência difícil de contestar retoricamente. E nesse ponto a organização pedagógica proposta pela Pedagogia da Alternância que se dispõe à articulação entre os tempos e espaços de estudo e de trabalho, tão pertinente à realidade rural, é confirmada como um diálogo imprescindível para a realidade juvenil do campo.

É conclusivo até aqui que o trabalho é fundamental para ser jovem do campo. Nas questões que atravessam sua condição e realidade de vida no campo, o mundo do trabalho é um elemento visceral da existência camponesa do jovem. Nesse mesmo sentido, o fazer pedagógico que traz e trata do trabalho em sua ação educativa deve ser condição inexorável se queremos enfrentar as desigualdades também conclusivas quanto a sua presença na estrutura social agrária brasileira. Nisso está um pilar fundamental para uma Pedagogia da Alternância de enfrentamento da colonialidade.

A Pedagogia da Alternância tem a proposta de alternar tempos e espaços integrados de formação e nesse processo pretende elaborar sua pedagogia. A participação do trabalho em sua prática educativa passa pelo entendimento, portanto, das Pedagogias da Alternância que temos no Brasil e pelas disputas associadas aos debates que envolvem a Educação do Campo (PACHECO, 2006), tal qual a que se faz na EFAP e cujas discussões em torno do mundo do trabalho cumprem uma tarefa necessária diante da demanda que se tem em relação à juventude do campo.

Na resposta “Muitas das vezes não tem serviço para estudantes” estão revelados os desafios colocados para a juventude do campo de conciliar a vida escolar e sua necessidade material de inserção no mundo do trabalho. O estudo articulado ao trabalho, em termos

curriculares, de organização dos tempos e espaços escolares, dos calendários e conteúdos trabalhados pelas escolas do campo são, de fato, demandas necessárias já que as impossibilidades de conciliação do trabalho com a rotina estudantil pressionam também pelo abandono escolar e precarizam ainda mais a realidade profissional juvenil. Mas quando perguntados sobre as condições educacionais que a juventude da EFAP tem no campo onde vivem, as respostas indicaram perspectivas duais que de um lado denunciaram as carências quanto à garantia plena do direito à educação, mas que, por outro lado, reafirmaram a Educação do Campo como mecanismo de enfrentamento a essa condição e do desejo de prosseguimento nos estudos em todos os níveis de formação.

Dos escritos de Caldart (2012), Caldart (2015), Munarin (2008) e do texto base “Por uma educação básica do campo” publicado por Miguel Arroyo e Bernardo Mançano no ano de 1999 que consideramos aqui como referências primordiais do movimento da Educação do Campo, temos que a função originária desse movimento foi de enfrentar a realidade desigual e histórica diagnosticada na realidade camponesa no Brasil. O que percebemos nos materiais construídos nessa tese reafirmam a persistência desse quadro social nas representações expressas pela juventude da EFAP. Os obstáculos ainda existentes na relação da juventude com o mundo do trabalho e com a formação escolar seguem sendo questões necessárias de serem enfrentadas.

As representações sobre as condições educacionais do campo, conforme retratadas pela juventude da EFAP participante da pesquisa, envolveram uma noção da ampliação das oportunidades educacionais. Por exemplo, quando foi dito que “Por que o aluno tem muitas oportunidades”, “Porque o jovem aprendi fazer mais coisas” ou porque as condições em educação “são boas porque todos os alunos que estão na escola de lá estão sendo educados e sempre recebendo a atenção de todos” são representações que apontam para um sentido de ampliação das conquistas em torno das lutas pelo direito à educação. O que essa escola faz repercute no enfrentamento dos aspectos excludentes da colonialidade e que são sentidos pelo corpo discente da EFAP quando ele percebe as novas condições oportunizadas pela EFA em relação ao universo escolar no campo. Aqui se desloca uma constatação histórica da negação do direito aos estudos tão comuns para as populações rurais para um outro lugar representacional que agora já pode reconhecer as recentes oportunidades escolares promovidas pelas lutas sociais camponesas encampadas pela Educação do Campo.

Entre outras respostas que indicaram insatisfações em relação às condições educacionais do campo vivenciadas pela juventude em questão, as justificativas para tais avaliações trouxeram as discrepâncias entre campo e cidade, considerando explicitamente as dificuldades

de acesso dos jovens do campo à escola e ao direito à educação, às diferenças qualitativas que fazem com que as escolas das cidades sejam representadas como melhores, especialmente, pela existência de escolas particulares: “Como algumas das melhores escolas são pagas e estão situadas em espaço urbano, fica difícil para nós do campo estudarmos nelas”. Ainda que, ao tratar das escolas do campo, “Na minha opinião não tão boas quanto da cidade por ter escolas particulares e tudo mais”. Outra justificativa foi “Por que tem algumas pessoas que são competentes outras não”. Nesses casos percebemos representações recorrentes sobre educação que, ao associar a qualidade da educação com a competência dos profissionais da educação, termina por culpabiliza-los.

Mas outros relatos, ainda que considerem boas as condições educacionais no campo, apresentam algumas contradições entre a avaliação e sua justificativa como no relato a seguir: “Pois muitos “estudantes” não querem nada com nada, então acaba atrapalhando o desenvolvimento de outros estudantes”. Essa resposta nos reconduz aos cuidados para não deixar passar despercebida a necessidade constante de considerar as contradições e os pontos de tensão das representações sociais. Nesse caso, pode estar revelada a persistência de representações sociais que tratam a juventude como problema, tanto no sentido de ser ela mesma sua causa e consequência. Ou seja, que as condições educacionais são boas, mas os jovens são eles mesmos o problema que as fazem prejudicadas.

Foi contra essa realidade também que a Educação do Campo se levantou. Ela é oriunda da denúncia das taxas de analfabetismo das populações rurais, das taxas de matrículas no ensino básico que não correspondem aos números populacionais jovens no campo, situação especialmente agravada para o ensino médio, do fechamento das escolas do campo que vem sendo uma luta árdua para os movimentos camponeses, da baixa oferta de creches, da formação insatisfatória dos docentes que atuam nas escolas do campo, dos baixos salários pagos para esses educadores, dos problemas infraestruturais das escolas, da já mencionada distância dos currículos com as demandas formativas da juventude do campo, da distância geográfica das escolas em relação às comunidades onde residem os estudantes, da concepção propagada de que as escolas urbanas tem qualidade superior às escolas rurais (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998). Enfim, é extensa a lista de problemas que mobilizaram as lutas pela transformação da realidade educacional camponesa.

Uma das respostas foi categórica ao justificar que “não tem escola no campo so na cidade”. Em poucas palavras, essa afirmação sintetiza as discussões sobre o direito à educação para as populações do campo e das lutas da Educação do Campo por esse direito. Afirmar que não tem escola no campo é a representação da marginalidade do campo e de suas populações

no projeto de país e de desenvolvimento que se fez e que esse projeto de país e de desenvolvimento foi projetado para as cidades onde deveria se concentrar os bens, serviços, direitos e oportunidades sociais. Mesmo que generalize a situação educacional no campo e desconsidere as conquistas obtidas nessa área, enquanto uma percepção geral das diferenças vividas entre o campo e a cidade tal resposta nos serve como argumento sobre essa desigualdade histórica. Novamente em Castro (2009): “Apesar desse quadro lastimável, a escolarização apareceu tanto na pesquisa (Castro, 2005), quanto nos dados da Pesquisa Nacional Reforma Agrária (PNERA, 2005) como muito valorizada tanto para os jovens como para seus pais” (Castro, 2009. p.191). Porque a Educação do Campo atua em seus processos educativos não só na elucidação dessas contradições, mas também na construção efetiva de oportunidades, na luta pelos direitos que devem ser garantidos às suas populações e é nessa ação de enfrentamento à colonialidade que sua pedagogia é realizada.

Quando consideramos as condições que atravessam a decisão da juventude entre ficar ou sair do campo, percebe-se as pressões sofridas pelos jovens para buscarem outras opções de trabalho e estudos na cidade, mas que são contrapostas pelo apreço por viver no campo em razão daquilo que ele oferece diferencialmente aos seus moradores, o que pode ser percebido nas citações abaixo:

Gosto de aproveitar todas as coisas que a natureza oferece, como: rios, a paisagem, os animais, as pedras e as árvores, em questão de observação e não de extração, pois a natureza deveria ser mais admirada do que machucada.

Eu gosto da natureza e um lugar onde eu tenho um espaço so pra mim

Eu gosto da paisagem, Pois muita coisa não foi destruída pelos homens e/ou mulheres.

Ao dizerem sobre o lugar onde a juventude da EFAP experimentava sua socialização e vida comunitária, portanto, sobre as representações sociais que formulam para sua existência no campo, as respostas destacavam aspectos particulares do campo e que o diferenciam do meio urbano. Elas representavam a paisagem rural como bela e integrada à natureza. Por isso, esse lugar tem em suas representações traços sobre a beleza estética e paisagística do campo, da presença no campo de recursos naturais dos quais a população tem acesso e com ritmos cotidianos que permitem tempos de contemplação percebidos nas expressões de tranquilidade e sossego. Vejamos:

e bom e bem tranquilo

Muito bom tem uma paisagem boa

legal, bonito e sossegado

É bom tem a beleza natural da roça, como aves, animais e plantações.

Eu moro em um lugar tranquilo cheio de árvores matas, um lugar até bonito para certas pessoas

Moro em uma comunidade rica em paisagismo com matas ciliares, rios e cachoeiras exuberantes.

As respostas mencionavam também os espaços de socialização das comunidades e trouxeram esses lugares para a organização cotidiana das pessoas e nas representações sociais que traçam sobre suas comunidades. Quando tomamos as respostas registradas no material de pesquisa, entre os lugares mencionados vinham “La no lugar que eu moro tem campo tem escola sorveteria boteco supermercado” ou que as tramas cotidianas se passam em um lugar que “É um lugar bem simples, é uma comunidade em que todo mundo conhece todo mundo e quase todos são parentes. Na comunidade é asfaltado mais todas as chegadas são estradas de terra” que reafirmam comportamentos e a vida comunitária da juventude do campo em suas relações com seu território.

Esse território oferece espaços de socialização nas comunidades que reafirmam a importância dos laços comunitários e deles como elementos estruturantes das sociedades rurais. Sejam os momentos de socialização no contexto das famílias ou nos espaços que não estão fechados ao ambiente doméstico, o campo de futebol, os salões de festas, a própria casa, as igrejas, as “vendas” e até sorveterias participam da manutenção das relações nas quais a juventude atribui sentidos à vida nas comunidades rurais. E o gostar de tais lugares é justificado pela confirmação de que os jovens costumam frequentar esses espaços. Junto do registro dos lugares, respostas tais quais “conversar com as pessoas”, se distrair jogando futebol ou estar com as amigas e parentes são atividades que os jovens gostam de fazer. Ainda, temos jovens que dizem gostar de tocar instrumentos musicais ou se envolver em outras práticas artísticas e culturais como a dança e a capoeira. Outras respostas dizem sobre o gosto pela prática de exercícios físicos como cuidado com a saúde e contra o estresse.

Ao tratarmos da condição juvenil como um conceito e como uma perspectiva de análise da realidade experienciada pela juventude do campo e, nessa realidade, as representações sociais que elaboram sobre ser jovem do campo, temos que as condições ligadas ao trabalho e à educação trazem nas representações da juventude da EFA Paulo Freire traços do direito a ela negado e das pressões sobre ela exercida no que diz respeito à sua permanência no campo. Mas, por outro lado, quando essa juventude diz sobre as relações cotidianas construídas no lugar onde vivem, suas representações sociais carregam um sentido de pertencimento ao lugar naquilo que ele oferece enquanto condição particular na qualidade de vida possível quando

comparada à vida nos centros urbanos. A beleza do campo e a tranquilidade acessível no cotidiano rural apontam elementos de satisfação por viver no campo e que, portanto, não representam esse lugar apenas pelas ausências propostas pela colonialidade.

Já que a condição juvenil (DAYRELL *et all.* 2016; ANTUNES-ROCHA; LEÃO, 2015) é a confluência das dimensões materiais e objetivas experimentadas social, político e economicamente pelos sujeitos jovens com as dimensões da sociabilidade, das culturas juvenis, das particularidades do tempo histórico em que acontecem e mediadas no lugar de vida das juventudes, ser jovem do campo abarca em suas representações sociais as questões de pertencimento na experiência cotidiana. Porque estilo de vida, estética, lazer ou mesmo a proximidade de recursos tecnológicos participam na construção da condição juvenil que deve ser observada nos estudos sobre jovens do campo, o que os dados dessa pesquisa sugerem é que a juventude da EFAP não está alheia a esses aspectos e nem mesmo destituídas completamente desses bens.

Como população rural, ao contrário do que pretende narrar a colonialidade, a juventude da EFAP interage com esses elementos e elabora no campo sua inserção, reflexão e ação frente às condições enfrentadas para a vida no meio rural. Nesse sentido, também nas respostas foram registrados o gosto pelo lugar onde vive em relação a boa qualidade da internet ou da boa qualidade das “estrada porque e boa para chamar no grau de bike”, o que releva aspectos comportamentais juvenis. Então os encontros e conversas nos bares, nos campos de futebol, nas festas, nas igrejas, o jogo de futebol, os passeios de motocicletas, a navegação pela internet ou ainda a admiração estética e o acesso às belezas e recursos naturais compõem quem é a juventude do campo.

Entre os dados coletados nos questionários dessa pesquisa e que dialogaram com as questões comportamentais da condição juvenil tivemos andar de moto, mexer no celular, jogar jogos eletrônicos, assistir televisão e ir à festas, atividades compartilhadas pela juventude do campo e que pode aproxima-la das juventudes das cidades e, por isso, reforçam nosso argumento de que para a juventude do campo existem aspectos que a tornam um grupo particular e outros que a aproxima da categoria jovem de maneira geral. A relação com as tecnologias e o trânsito dos jovens do campo pelas redes sociais ou por outros lugares criados com a ampliação da internet e do mundo virtual são aspectos que constituem a realidade da juventude do campo. Esses são aspectos do comportamento juvenil que se fazem tanto nos centros urbanos como no meio rural e, portanto, também aproximam elementos da realidade da juventude nesses diferentes contextos sociais.

O que deve ser analisado, portanto, são as relações que compõem a condição juvenil do campo. De Castro (2009) tomamos que:

No entanto, o debate deve considerar juventude para além de um recorte de população específica, mas, sobretudo, a partir dos processos de interação social e as configurações em que está imersa. Neste sentido, juventude é, além de uma categoria que representa identidades sociais, uma forma de classificação social que pode ter múltiplos significados, mas que vem se desenhando em diferentes contextos como uma categoria marcada por relações de hierarquia social (CASTRO, 2009. p.182).

O que dizemos sobre a colonialidade tem a ver com as hierarquias sociais e o que dizemos sobre o campo no Brasil tem a ver com o posicionamento desse campo em um lugar inferior nessa hierarquia. E que, também nessa hierarquia, a juventude não desfruta de prestígios. Entretanto, mesmo que privados de um conjunto de direitos e oprimidos pelas expressões sociais e materiais e da realidade na colonialidade, os sujeitos jovens não estão isolados da sociedade. É essa mesma condição que diz sobre quem são as juventudes do campo no Brasil. É isso mesmo aquilo que a configura como categoria jovem e expõe suas particularidades próprias de ser do campo.

A relação com as novas tecnologias e formas de socialização com o universo virtual aparecem como uma questão recorrente e que afeta a juventude do campo. Ao responderem o que não gostam de fazer, algumas respostas disseram sobre ficar sem internet, sem celular ou sem TV, o que confirma a proximidade desses jovens com o universo tecnológico e digital. Não estando alheios e ele, a falta de estar conectado, por exemplo, nas redes sociais é motivo de desgosto e a justificativa apresentada para isso é o fato apresentado de “assim o dia não é tão divertido”. Também, atividades mais específicas relacionadas aos momentos de lazer e socialização, aparecem nas respostas que relatam não gostar de jogar truco, humilhar outras pessoas, dançar, estar com “más companhias” e brigar. O desejo de conhecer e de descobrir coisas novas, que tanto é associado à juventude, também foi registrado em respostas e reforça que, de fato, a juventude é mobilizada em torno das oportunidades de experimentar novas situações e que deve, portanto, ser um aspecto que demanda sua garantia. “Ficar parado só em um lugar” é algo que não agrada a juventude do campo porque ela quer “se movimentar e conhecer coisas novas”.

A inserção da juventude do campo em uma sociedade tecnológica, com suas formas de sociabilidade e com seus aspectos comportamentais, com a multiplicidade das formas de lazer, de cultura, de ritmos de vida e lugares de viver reafirma a contemporaneidade em que o campo não pode seguir sendo representado pelo viés do atraso e do deslocamento temporal na modernidade, superando noções dicotomizantes entre campo e cidade e propondo relações

dialéticas e históricas da presença jovem na realidade social, política, econômica e cultural brasileira.

Esse jovem rural se apresenta longe do isolamento, dialoga com o mundo globalizado e reafirma sua identidade como trabalhador, camponês, agricultor familiar, acionando diversas estratégias de disputa por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos. Assim, jovem da roça, juventude rural, jovem camponês são categorias aglutinadoras de atuação política (CASTRO, 2009. p.183).

Quando os jovens participantes da pesquisa disseram sobre o lazer no campo e, sendo isso um elemento também comportamental e cultural, as respostas nos sugerem questões interessantes. O interesse pelo estilo de vida urbano e o desejo de ter acesso às opções de lazer ditos como exclusivos das cidades foi historicamente reforçado como um traço da juventude do campo (CASTRO, 2009). Essas representações são surpreendidas nas respostas registradas nos questionários. Não quer dizer que essa juventude não tenha interesse pelos atrativos urbanos. Ponderamos que sim, é verdade que existe esse interesse e que, inclusive, a juventude pode por direito e desejo próprio ter tal interesse e não faz sentido priva-la também disso. Lembrando que a juventude do campo não está descolada da realidade da sociedade brasileira como um todo e das questões que aproximam as juventudes do país enquanto uma categoria. O que é destacado aqui é que a juventude do campo também se identifica e se interessa pelas opções de lazer em suas comunidades.

Se ao tratarmos anteriormente que as questões relativas ao trabalho e à diversão eram relevantes nas representações juvenis sobre quem são, o que gostam e não gostam de fazer, o que gostam e não gostam do lugar onde vivem, as representações sociais que a juventude da EFAP elaborou sobre as condições de lazer do campo apontam um conflito entre a saída juvenil do campo para as cidades como sendo mobilizada pelas faltas apontadas em relação ao trabalho e à educação, mas não pura e simplesmente por desinteresse pelo campo.

As representações sobre o lugar que têm que deixar nessa saída para a cidade são sobre um lugar bonito, tranquilo, que sustenta redes de sociabilidade e de lazer com as quais a juventude se identifica. Ou seja, a estrutura social, política, econômica, cultural que subordina o campo aos interesses e centralidades de um projeto de desenvolvimento focada nas cidades e arrançadas pelo capitalismo colonial moderno força a migração da juventude do campo. Daí decorre também a pertinência de inverter a perguntar e questionar, portanto, sobre o porquê de os jovens quererem permanecer no campo. Entre os motivos desse desejo de permanência podemos colocar os laços de sociabilidade promovidos pelo lazer e cultura comunitários.

Quando afirmam que “Eu considero muito boas [as condições de lazer] pelo fato de ser livre. Quando eu morava na cidade minha mãe não me deixava sair para nenhum lugar já na

roça ela não me prende muito”, a oposição contida entre as limitações impostas pela vida na cidade e a liberdade proporcionada pela vida no campo para o jovem diz sobre representações que invertem as expectativas pregadas pelas representações sociais hegemônicas para a juventude do campo. Se tomarmos a afirmação “Eu amo roça” e completa-la com aquela que diz que no campo “Sempre tem algo para interagir os moradores” ou ainda que “Sempre existe festas, jogos de futebol e etc, e caso não tenha nada é só juntar os amigos e inventar alguma coisa”, podemos dizer que existem representações sociais da juventude do campo que elaboram sua vida nesse território pela perspectiva do apreço pelas suas comunidades rurais.

O campo de futebol como espaço de lazer durante os jogos e torneios de várzea, as vendas, salões de festas onde acontecem os bailes e o forró afirmam a existência de uma vida de lazer movimentada já que “Toda semana tem algo na comunidade, tem o jogo das mulheres e de homens no campo e o forró da terceira idade”, “Temos lazer para a família e as coisas boas de nosso dia a dia” e “podemos matar um capado é fazer um churrasco na roça que é bom de mais”. Entretanto e porque nos interessa um entendimento complexo, plural e dialético sobre as condições e representações sociais experimentadas pela juventude do campo, não há somente a perspectiva de identificação com tais dimensões da vida social comunitária dessa juventude.

Quando abordados elementos de insatisfação com o lazer no campo, foi retratado o seu choque com as dimensões do mundo do trabalho. Da frase “Quase não tem tempo pra nada porque trabalha muito” temos que as condições insatisfatórias de lazer do campo acontecem pelo choque com o mundo do trabalho. A juventude do campo, sendo uma juventude trabalhadora, é forçada também a abrir mão do lazer e da diversão devido às pressões e necessidade de trabalho que têm. Talvez, mais do que considerarem que as melhores condições de lazer estão nas cidades, a saída do campo está motivada pelos desafios em torno do trabalho que se somam à possibilidade de, tendo um trabalho melhor, o jovem na cidade poder desfrutar também das opções de lazer. Tem-se, portanto, que “analisar a “escolha” entre permanecer ou sair a partir das condições de reprodução social da família e de autonomia do jovem” (CASTRO, 2009. p.192).

Próximo à temática do lazer, as dimensões culturais também foram abordadas pela juventude da EFA Paulo Freire através do reconhecimento da diversidade cultural do campo e destacaram suas expressões presentes nas festas e eventos culturais como as fogueiras, as folias, as quadrilhas juninas e as músicas populares. Esses exemplos foram trazidos como ilustração do que os estudantes representam ser a cultura do campo. Houve, inclusive, uma resposta que dizia que “costuma que no campo tem muito mais cultura do que na cidade”. Se construímos nessa tese, a partir das referências encontradas em Mançano (2012), Alentejano (2011), Quijano

(2007), Urquidi (2013) e Espinosa (2007) que historicamente o campo foi representado como um território sem cultura, sem conhecimento, sem vida, ou que estivesse fadado ao fim em consequência dos arranjos feitos pela colonialidade, quando um jovem do campo afirma que as condições da cultura no campo são até melhores que na cidade, toda a carga histórica que a colonialidade constrói para o campo é enfrentada nas representações que a juventude da EFA Paulo Freire faz.

Porque os jovens do campo insistem em permanecer no campo? Em certa medida, muitas respostas oriundas dos questionários nos dizem que é porque o jovem gosta e se identifica com o campo: porque o campo é mais tranquilo, porque o campo é bonito, porque no campo tem a venda, o futebol, as festas, o forró, as amizades, os encontros familiares. Falta condições de trabalho e de formação escolar para a juventude do campo, mas ela resiste querendo permanecer no campo porque no campo acontecem coisas com as quais ele se identifica e gosta.

Os processos de transmissão e reprodução cultural do campo ou de sua diversidade é que seguem como desafios. E nesse ponto a educação como um todo e, principalmente, a Educação do Campo cumprem um papel essencial. Porque no campo “Temos uma das culturas mais parabenizadas, pois algumas pessoas ainda continuam a promover alguns eventos culturais, mas, nos dias de hoje diminuiu bastante em relação a antigamente”. A observação trazida nessa resposta reafirma os desafios de envolver os sujeitos jovens na criação, recriação e socialização das expressões artísticas e culturais camponesas, interagindo com as novas questões e gostos estéticos com os quais a juventude do campo está também conectada, mas servindo como ferramenta potencializadora do reconhecimento identitário juvenil. Porque a juventude do campo reconhece uma cultura característica do seu lugar e com ela se identifica. Entretanto, segue esbarrando em uma queixa quanto aos processos de transmissão dos conhecimentos culturais.

Nosso sistema escolar não tem dialogado com o universo cultural dos educandos. Grosso modo, a escola não trouxe para dentro dela a experiência cultural que sua juventude tem. E, nesse caso, o que nos resta é dizer que as condições culturais do campo precisam ser pautadas pela Educação do Campo “porque ninguém que saber de cultura”. Não é que a juventude do campo não queira. É a escola que não se interessou pela cultura do campo e que foi misturada nas festas, nos campos de futebol, nas vendas, no forró, nos encontros familiares, que se produziram culturas com as quais o modelo educativo planejado para as populações do campo não interage. Mas “Porque sempre tem alguma coisinha para ir passando para outras

peças” e “Cada lugar e/ou família tem culturas diferentes” é que as escolas do campo devem reconhecer as elaborações culturais juvenis.

Se por um lado podemos perceber até aqui que existe, por parte da juventude da EFAP, elementos representados sobre o campo e que revelam a identificação desse grupo com seu território de vida, por outro lado existem também aspectos revelados nos dados construídos que dizem sobre questões desgostosas para essa juventude em relação à realidade do campo por ela experienciadas. A experiência jovem do campo está atravessada por contradições. De um lado houveram as respostas abaixo citadas:

Praticamente não tenho quase nada que eu não goste de fazer eu gosto de tudo. Como se diz o ditado: “do jeito que a banda tocar eu danço”. Pelo motivo de gostar de inturmar e pelo menos tentar fazer.

Nada porque eu gosto de fazer quase tudo

Mas, de outro lado, outras respostas disseram também sobre não gostar de capinar, realizar tarefas domésticas, acordar cedo ou sobre expectativas profissionais que não eram oportunizadas pela falta de recursos financeiros ou de oportunidades que permitissem alcançar os lugares profissionais desejados. Inclusive, alguns desses desejos foram registrados de maneira bastante específica, o que nos faz questionar as representações sociais sobre juventude que a considera desinteressada, instáveis ou incapazes de realizar projeções consistentes sobre aquilo que gostariam de fazer.

Ser jogador de futebol so que não faço por causa das oportunidades.

Gostaria de estudar para ser um PM, ou uma guarda de transito, ou algum tipo de segurança. Não faço, porque ainda não tenho condições mas tenho fé que vou fazer.

Eu gostaria de aprender tudo sobre cavalos, um pouco curso de rédea, cursos de doma, curso de ferrageamento e um pouco do que é bom e não e para os equinos. Não faço por que não tenho 18 anos ainda e o cursos são fornecidos para maiores de 18 anos e também porque ainda não tenho condições de pagar por esses cursos.

Na noção de realização profissional dos jovens participantes da pesquisa está tanto o gosto pessoal pelas atividades que pretendem desenvolver, mas também a intenção de, através dessa atividade, que suas famílias também possam desfrutar de momentos de diversão que ainda não lhes foram possíveis experimentar. De uma das respostas temos, então, que o jovem “gostaria de trabalhar em algum lugar, algo que dê dinheiro mesmo porque quero levar meus pais em um lugar que eles sempre quis”. As questões relacionadas à recursos financeiros apareceram com vigor considerável e, em alguns casos, diretamente associadas à desejos de consumo que promovam a possibilidade de um desprendimento quanto às restrições de poder de gastos. Assim, algumas respostas foram:

Sair viajando para o mundo todo. Por que não tenho condições, é muito arriscado sair por aí.

Eu gostaria de viajar para lugares exóticos e divertidos. Mas eu não fasso pois o dinheiro não compença sabi? Nem sempre sobra para viajar.

Entrar no mercado comprar tudo o que eu quiser e não me preocupar em pagar. Não faço por condições financeiras mesmo.

Então, parte das representações sociais elaboradas pela juventude da EFA Paulo Freire traz o interesse por aquilo que o campo pode proporcionar a ela em relação às belezas naturais, aos ritmos de vida no campo e mesmo em relação às opções de educação, lazer e cultura em seu meio socioterritorial. Entretanto, esse meio apresenta condicionantes que restringem o acesso à direitos e oportunidades dos jovens se realizarem socialmente. Mesmo que os sujeitos jovens do campo tenham projeções profissionais ou interesses em dar continuidade à formação intelectual, esses desejos esbarram em obstáculos objetivos frutos da desigualdade estrutural gerada na colonialidade. Mais algumas citações de relatos da juventude endossam esse argumento.

Eu sou o... tenho 16 anos estou no 1*ano e quero me formar em Zootecnia,

Tenho 16 anos, sou uma menina que gosta muito da família sempre prestativa, gosto muito de animais, inclusive os cachorros, minha meta é trabalhar tirar abilitação e comprar um carro que eu sempre quis

Uma menina que gosta de se divertir e que tem um sonho que é dar tudo de bom para minha mãe e também ser fotógrafa.

A importância das diferenças encontradas nas respostas nos diz, portanto, sobre uma diversidade que merece ser destacada para percebermos a juventude do campo na pluralidade de suas vivências, gostos, desejos e de como suas identidades são forjadas por elementos diversos que atravessam também a experiência das juventudes em geral. Ao mesmo tempo que existem realidades que são das juventudes do campo e que a distinguem como um grupo que carrega especificidades características do mundo rural, as respostas dadas a essa questão nos questionários confirmam que a juventude do campo não está alheia à realidade de nossa sociedade como um todo. Ainda, ao mesmo tempo que, em relação à juventude das cidades, podemos distinguir a juventude do campo como um grupo particular, precisamos reconhecer a diversidade de experiências que os próprios jovens do campo têm entre si.

As interpretações sobre a condição juvenil demonstram que esta é uma construção social, cultural e histórica altamente dinâmica e diversificada, o que implica considerá-la uma realidade múltipla, visto que os jovens não formam um todo homogêneo. Quando se consideram as diferenças de classe social, etnia e gênero, por exemplo, percebem-se distinções relativas às posições ocupadas nos espaços sociais – que por sua vez são diferentes entre si – e aos processos de socialização (Weisheimer, 2005. p.26).

A compreensão sobre o que é ser jovem do campo deve passar pela abertura à complexidade das vivências camponesas que acontecem atravessadas por condições e condicionantes plurais. Os gostos, desgostos, desejos e sonhos juvenis no campo vão desde cursar o ensino superior, viajar com a família, ter poder de consumo de bens materiais e culturais, a abrir uma casa de prostituição, conforme foi registrado em uma das questões do questionário. Os recortes interseccionais também são variados. As realidades materiais são desiguais. Enfim, a condição juvenil do campo não é homogênea e constrói realidades diferentes que culminam em representações sobre o ser jovem do campo que são múltiplas. Em comum, entretanto, os aspectos da colonialidade implica na realidade social camponesa elementos que a aproxima e a distinguem enquanto categoria.

O que o conjunto das observações feitas a partir do diário de campo pode nos mostrar é que a juventude da EFAP está integrada aos fluxos da sociedade brasileira e às questões que atravessam a realidade do campo no Brasil. Ela vivencia as questões trazidas para o debate nos capítulos teóricos dessa tese e, no contexto de sua experiência, ela toma decisões e dá sentidos à experiência que tem. A EFA cumpre seu papel educativo de colocar em diálogo, hora em acordo com as situações que promove, hora pelas contradições com as quais lida também como parte de seu trabalho. E a formação da juventude da EFA acontece nessas mediações que fazem e nas quais as representações sociais são constantemente tensionadas e reelaboradas.

E é nesse tom que segue, basicamente, todo o conjunto das respostas e das representações explicitadas sobre ser jovem do campo nos outros materiais produzidos nessa pesquisa. Não há homogeneidade possível que permita retirar representações sociais elaboradas pela juventude como um grupo no qual consigamos generalizações. A juventude do campo é diversa e responde à sua condição juvenil de maneira particular porque são múltiplos os atravessamentos vivenciados por cada jovem. Os recortes raciais, econômicos, familiares, comunitários, aqueles do campo do desejo e de perspectivas de realização profissional, enfim, da multiplicidade de fatores que direcionam as opções e escolhas de cada jovem, todos eles intervêm na construção representacional sobre quem é o jovem do campo brasileiro.

O que é, então, ser jovem do campo, segundo as representações sociais retiradas das respostas do grupo de estudantes da EFAP? A juventude da EFA Paulo Freire se representou como uma juventude trabalhadora, responsável, comprometida e inserida na vida familiar e comunitária. Ainda, como “pessoa honesta e ter sempre os saberes de como tratar corretamente do solo e saber das frutas dos bens da natureza é ser um jovem feliz”, representação que evidencia o vínculo com os aspectos característicos da vida, da cultura e dos conhecimentos camponeses. Nessas representações estão contidas a formação juvenil do campo atrelada às

dimensões de pertencimento ao meio rural naquilo que ele tem de particular, ou seja, o vínculo com a terra. São representações sociais de jovens que, mesmo afirmando sua identificação juvenil com o lazer oferecido no campo, com o uso das tecnologias ou com uma vida tida como mais simples e saudável no campo, não negam sua íntima relação com o território rural e com as múltiplas dimensões que o compõe socialmente, culturalmente, com as reais dificuldades econômicas e também com os aspectos particulares que o configura e distingue do urbano.

Conhecer os limites e as possibilidades desse lugar é também parte das representações elaboradas sobre o que é ser jovem do campo se “O jovem do campo para mim e saber o que se pode no campo”. Contudo, superando aquilo que historicamente foi representado como o campo e também das representações de suas populações, agora temos que ser jovem do campo é “compartilhar as culturas, conhecimentos, alimentos e etc. Para mim, ser uma jovem do campo é tudo de bom, pois no campo tenho mais liberdade de brincar e me expressar”, o que traz a perspectiva de liberdade e de experimentação da vida rural.

Entretanto, a juventude do campo também está consciente dos limites objetivos e materiais que fazem parte da realidade rural, seja em relação às carências no campo da saúde e do trabalho ou daquilo que lhes é imposto enquanto obstáculo para sua plena realização social e que acabam por demandarem pelas escolhas entre ficar e sair do campo. Se defendemos que a Educação do Campo é um fenômeno social de enfrentamento da colonialidade porque questiona as representações que desqualificam o mundo rural e tensiona a elaboração de novas representações que considerem o campo como território de vida, de conhecimento, de trabalho, um território econômico e produtivo e também um território de cultura, é porque, de fato, estão em jogo representações sociais construídas pela juventude do campo que valorizam o campo e apontam para o sentido da permanência desses jovens nesses territórios. Como já dito, uma questão central nesse sentido é a aceitação das construções culturais provocadas pela juventude nas escolas do campo e seu compromisso em garantir direitos básicos como trabalho, educação, saúde, lazer e cultura. Ser jovem do campo, então, é “envolver na Educação do Campo nas culturas e saber das possibilidades demonstra para as pessoas que a Educação do Campo é importante”.

Quando, através da Educação do Campo, é promovido um outro olhar para os territórios rurais em que se tem a busca por uma compreensão mais aprofundada das questões que afetam a realidade agrária no Brasil, compromisso esse que é central na proposta educativa das escolas que participam desse movimento, a juventude do campo pode reconhecer elementos de sua vida que fogem às representações lineares sobre o campo. A identificação de seu lugar, dos traços de sociabilidade e das relações comunitárias e familiares, das oportunidades oferecida pela vida

camponesa, mas também dos limites de sua estrutura social, política e econômica que se expressam nos obstáculos especialmente sentidos no mundo do trabalho e da educação são aquilo que configura a condição juvenil no campo e que dizem sobre as novas possibilidades representacionais elaboradas pelos sujeitos jovens.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios de realizar uma pesquisa acadêmica são muitos. Tanto se fala desde que ingressei no mundo acadêmico sobre as necessidades diagnosticadas de permitir certa pessoalidade no envolvimento com o processo investigativo ou sobre a superação do fato de que, cedo ou tarde, os pesquisadores estarão isolados e solitários entre textos diante da tela de seus computadores. Ainda não foi dessa vez. Especialmente nesses tempos pandêmicos, o desenvolvimento da pesquisa foi invadido por novas questões trazidas pelo cenário lamentável da COVID-19. Questões que dizem sobre a saúde mental das pessoas que trabalham nas universidades e de como isso, que já era um problema silenciado na pós-graduação, foi agravado. Eu passei por isso. Contudo, não houve outra opção a não ser seguir e chegar à conclusão desse percurso fosse do jeito que desse. E cheguei como deu.

Diante disso, não foi possível esconder ou omitir esse fato. É preciso assumir os percalços vivenciados porque eles atravessaram a construção da pesquisa que aqui apresentei. É parte fundamental dela e acredito que isso sirva como elemento importante a ser considerado se acredito também na transparência de deve embasar o trabalho científico. Uma pesquisa não pode ser feita apenas a partir de dados coletados em campo, referências bibliográficas ou discussões teóricas já que a humanização da ciência é, de fato, uma demanda urgente.

Se do início do texto, lá na introdução dessa tese, eu trouxe que o interesse pelo objeto dessa pesquisa veio do meu envolvimento, desde o ano de 2008, com as EFAs e foi desse contexto que a juventude do campo apareceu como grupo a ser pesquisado, é por isso também que sigo problematizando aqui nas considerações finais que a presente pesquisa passou por momentos de dificuldades que dizem sobre meu estado emocional. Porque sei das lacunas que deixo em aberto pela incapacidade incontornável de amarrar todas as pontas discursivas quando eu mesmo tive muitas pontas não solucionadas. Não digo isso como justificativa, mas como dado objetivo. A discussão que realizei nesse texto diz muito sobre mim e este doutorado é a conclusão de uma trajetória que se encerra para que novos caminhos sejam abertos.

É assim também que foi feita a construção metodológica dessa tese: imersas nos desafios trazidos pela pandemia, nas dificuldades motivacionais que tive em minha relação com esse meu trabalho, na solidão que experimentei como estudante de pós-graduação e com a urgência de realizar conforme foi possível essa pesquisa e que serve de exemplo para escancarar que a frieza e distanciamento pretendido no mundo acadêmico nunca foi verdadeira. O que hoje é diferente é a liberdade de assumirmos tais imperfeições para, a partir daqui, podermos tratar dessa discussão de maneira sincera.

Tenho plena convicção, contudo, dos avanços trazidos na discussão que propus. A Educação do Campo se afirmou como um fenômeno relevante na realidade social brasileira e movimentou questões que sacudiram as maneiras pelas quais nossa sociedade brasileira passou a olhar o universo agrário em nosso país. Isso é um fato incontestável porque ampliou o alcance das discussões sobre os territórios e populações camponesas no Brasil. Mas é verdade também que todo movimento sofre reações contrárias e, nesse sentido, os obstáculos que foram colocados ao avanço das transformações sentidas no meio rural exigiram aprofundamentos nas análises demandadas para o campo disputado pela agricultura camponesa e popular. Por isso, a noção de colonialidade que trouxe foi importante para complexificar o olhar para nossa realidade política, social, cultural e econômica.

Quando pensamos a juventude do campo imersa nessa complexidade, ela é deslocada para um lugar distinto que demanda novas questões a serem tratadas. Não mais restrita ao lugar comum que dizia apenas sobre sua saída para os centros urbanos ou sobre o estigma do desinteresse e descompromisso pelas questões camponesas, mas agora tomada também a partir de seus desejos, gostos e identificações plurais que abrem perspectivas de compreendê-las sob a consideração de que está inserida em condições mais amplas de nossa sociedade como um todo. Falamos, portanto, de uma juventude que vive a realidade agrária brasileira, mas que também é considerada nas condições objetivas da vida material, dos anseios de existir socialmente como sujeitos que trabalham, que estudam, que se divertem, que produzem cultura e que, como sujeitos sociais, participam da vida comunitária em seus territórios rurais e também das questões nacionais mais amplas. Se historicamente pode parecer que esse grupo social estivesse separado delas, particularizadas em representações que o afastavam ou setorizavam sua presença em guetos discursivos que não o tratava como pertencente ao conjunto mais amplo de nossa sociedade, a inflexão aqui feita foi de trata-lo em sua inserção comum ao cenário nacional.

O recorte feito pela juventude das EFA Paulo Freire, com a amplitude das redes construídas por essa escola, nos disse sobre uma juventude da Educação do Campo participante dos enfrentamentos à estrutura da colonialidade no Brasil que, partindo das representações sociais históricas hegemônicas sobre o ser jovem do campo, alcança atualmente outros *status*. Para tanto, temos uma juventude que se identifica com os elementos vivenciados na realidade do campo em que estão inseridas, mas que esbarra, principalmente, nas limitações quanto ao trabalho e à educação, problemas também históricos e que seguem sendo desafios carentes de superação. Entretanto, a pesquisa revela uma riqueza e vida pulsante no campo no que diz respeito ao lazer, à cultura, à arte, aos laços comunitários, às questões estéticas e paisagísticas

do campo que podem e devem ser potencializadas quando pensamos nos trabalhos necessários às lutas sociais para superação das desigualdades marcantes na sociedade brasileira.

É óbvia a necessidade de maiores estudos sobre essas questões. Assim como em toda e qualquer conclusão de pesquisa, esse apontamento é feito aqui também. Percorridos os caminhos investigativos, sempre se chega ao final deles com uma diversidade de novas possibilidades e demandas de pesquisas porque é no percurso que elas se abrem. E é nesse ponto que o conhecimento se constrói: o esforço de solucionar uma questão de pesquisa proposta termina por gerar muitas outras questões e a certeza de contribuição que deixo nessa tese está mais nas muitas perguntas que essa pesquisa pode levantar para além das respostas aqui permitidas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n.5. Mai/Jun/Jul/Ago, 1997. n.6 Set/Out/Nov/Dez, 1997.
- ALENTEJANO, P. Questão Agrária no Brasil do século XXI: uma abordagem a partir da geografia. *Ano 27*, v.1, n.36. Terra Livre. São Paulo/SP. jan-jun 2011. p.69-95.
- ALENTEJANO, P. Os dados que apareceram já são muito ruins e mostram o agravamento dos problemas do campo brasileiro. Portal EPSJV - EPSJV/Fiocruz | 06/08/2018 13h53 - Atualizado em 10/08/2018 16h08. <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/os-dados-que-apareceram-ja-sao-muito-ruins-e-mostram-o-agravamento-dos-problemas>. Acesso: 10/08/2020
- AMEFA, <https://amefa.wordpress.com/>. 2020. Acesso em 02/09/2020.
- AMEFA. Estatuto Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas, Belo Horizonte, 2005.
- ANTUNES-ROCHA, M.I. Representações sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança RIBEIRO, L.P; ANTUNES-ROCHA. M.I. (orgs.) 1ed. Curitiba: Appris, 2018.
- ANTUNES-ROCHA, M.I; LEÃO, G. Juventudes no/do campo: questões para um debate. In: *Juventudes do Campo*. ANTUNES-ROCHA, M.I; LEÃO, G. (orgs.). 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p.17-27.
- ARROYO, M.G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: *Por uma educação do campo*. ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M.C. (Orgs.). 5ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011. p.65-86.
- BARROS, L.P; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.), *Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Salinas. 2009. p.52-75.
- BEGNAMI, J.B. Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dez. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d'Université na Université François Rabelais de Tours. Belo Horizonte- MG, 2003
- BONETTO, M.S. El Estado en la región. La conflictiva discusión de alternativas teóricas. Thwaites Rey, M. (Editora), *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*, Buenos Aires: Editorial ARCIS/CLACSO, 2012
- BRESSER-PEREIRA, L.C. O Desenvolvimento e o subdesenvolvimento no Brasil. In: SCHWARCZ, L. M. E BOTELHO A. (organizadores). *Agenda brasileira - Temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, pp. 154-164.
- CALDART, R.S. Educação do Campo. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, R.S. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. Porto Alegre, 2015.

CAMACHO, R.S. A Educação do Campo em disputa: resistência *versus* subalternidade ao capital. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.649-670, jul.-set., 2017

CASTRO, E.G. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 1, (enero-junio), 2009, pp. 179-208.

CASTRO, E.G. *et all.* A Juventude rural dos movimentos sociais no Brasil: um perfil. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. 2009. Disponível em <https://www.aacademica.org/000-062/1828>. Acesso em 05/09/2020.

CASTRO, E.G. juventude rural, do campo, das águas e das florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. POLÍTICA & TRABALHO. Revista de Ciências Sociais, nº 45, Julho/Dezembro de 2016, p. 193-212

DAYRELL, J. “Ser alguém na vida”: juventude, escola e a busca por reconhecimento. 2016. Mimeo

DAYRELL, J. et all. Por uma Pedagogia das juventudes. In: Por uma Pedagogia das Juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. DAYRELL, J. (org.) Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

EFAP. Documentos Internos da escola disponibilizados. 2020

ESPINOSA, M. Ese indiscreto asunto de la violencia. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. In: CASTRO-GÓMES, S; GROSFUGUEL, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In. JODELET, D. (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. Em Aberto. Brasília: INEP, v. 1, n. 9, p. 27-33, 1982

MANÇANO, B.F. Brasil: 500 anos de luta pela terra. Revista da ABRA\Ano 28 n.1 a 3 Jan/Dez, 1998. Ano 29 n.1 Jan/Ago, 1999

MANÇANO, B.F. Disputas territoriales entre el campesinado y la agroindustria en Brasil. Cuadernos del Cendes. año 29. N.81. Tercera Época. sep-dic 2012.

MANÇANO; CERIOLI; CALDART. Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Luziânia-GO. 1998.

MARIÁTEGUI, J.Ca. O problema do índio. In: MARIÁTEGUI, J.C. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. São Paulo: Expressão Popular: CLACSO, 2008, pp.53-65.

MARIÁTEGUI, J.Cb. O processo de educação pública. In: MARIÁTEGUI, J.C. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. São Paulo: Expressão Popular: CLACSO, 2008, pp.116-122.

MENEZES, R.R. 2003. Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFAs: análise de planos de estudos inovadores em relação aos sete saberes da educação do futuro do Morin. Dez. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Jaguaré – SP, 2003.

MOREIRA, G.D. Intercâmbio de experiências: a Escola Família Agrícola promovendo diálogo entre os vales do Jequitinhonha e do Mucuri. Seminário Visões do Vale 4. Programa Pólo de Integração da UFMG no Vale do Jequitinhonha. Belo Horizonte. 2009.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações Sociais: elementos para uma história. In.: JODELET, Denise. As Representações Sociais. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.

MOSCOVICI, S. A Psicanálise, sua imagem e seu público; tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MUNARIN, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. UFSC. GT-03: Movimentos Sociais e Educação. 2008.

NOSELLA, P. Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

PACHECO, J.C.A. Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das Escolas Famílias Agrícolas. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFV. Viçosa, p.113. 2016.

PPP. EFAP. Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola Paulo Freire. 2019. pp.115

QUIJANO, A. Colonialidad del por poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMES, S; GROSGOUEL, R. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: ROSENMAN, M. R. Pensar América Latina. El Desarrollo de la sociología latinoamericana. Buenos Aires, Clacso, 2008.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 3.ed. – São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

SÁEZ, O.C. O diário de campo. In: SÁEZ, O.C. Um manual de método, técnicas e teses em Antropologia. Ilha de Santa Catarina: edição do autor, 2013. p.165-168

SECAD. Caderno 2. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC. 2007.

SILVA, L.H. As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias? Curitiba: CRV, 2012.

SPOSITO, M.P. Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), v.1. Belo Horizonte/MG: Argvmentvm, 2009. 276p.

TAVARES, B. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. Soc. e Cult., Goiânia, v. 15, n. 1, p. 181-191, jan./jun. 2012.

TEIXEIRA, G. O Censo Agropecuário de 2017. Ano 8, nº 16. NECAT. Florianópolis/SC. Jul-Dez. 2019. p.8-39. ISSN 2317-8523.

TELAU, R. Ensinar - incentivar - mediar : dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem. Jun. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2015.

URQUIDI, V. Questão nacional na Teoria Social Latino-americana e o Plurinacionalismo como questão. *37º Encontro Anual da ANPOCS: Águas de Lindóia/SP*, 23 a 27 de setembro de 2013. Disponível em:
http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8394&Itemid=459.

WALLERSTEIN, I.M. O universalismo europeu : a retórica do poder / Immanuel Wallerstein ; tradução Beatriz Medina ; apresentação Luiz Alberto Moniz Bandeira. - São Paulo : Boitempo, 2007.

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