

1 INTRODUÇÃO

O caminho trilhado para a realização deste trabalho foi longo, iniciou-se com a realização de pesquisas e reflexões em torno da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, que aconteceram ao longo da minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia e no Grupo de Pesquisa: Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária¹, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV). Nesse percurso, vários foram os sujeitos (jovens, famílias de agricultores, professores), experiências vividas e indagações que teceram e compõem hoje, indiretamente e diretamente, a construção desta pesquisa. Foi especialmente através da participação em um projeto de extensão², que assessorava os membros das Associações das Escolas Família Agrícola - EFAs em implantação na Zona da Mata Mineira, dos municípios de Acaiaca, Araponga e Ervália, na construção dos seus projetos político-pedagógicos, que tive a oportunidade de me aproximar e conhecer a realidade das EFAs. Naquela época, já pude perceber a necessidade de envolver os jovens do campo, suas demandas e motivações no processo de discussão de implantação das mesmas.

A partir dos trabalhos realizados na pesquisa e no projeto de extensão, procurei, na monografia de conclusão de curso, realizar um primeiro contato com a produção teórica sobre juventude rural e escolarização. Encontrei um grande desafio naquele momento para localizar estudos que me ajudassem a refletir sobre quem era esse sujeito jovem que permanecia quase invisível nas discussões sobre a educação, nos movimentos sociais e no próprio campo de estudos acadêmicos. Nas poucas pesquisas encontradas sobre a juventude rural, frequentemente era enfatizado pelos pesquisadores o fato de que os estudos ainda eram incipientes e, diante disso, despertou-me o desejo de procurar desvelar quem eram esses jovens e conhecer seus percursos escolares.

A experiência foi bastante significativa, principalmente por evidenciar que os jovens do campo vivenciavam a escassez de direito à educação. Nas considerações do trabalho, foi apontada a necessidade de avançar e aprofundar as discussões sobre a condição juvenil do campo,

¹ Grupo de Pesquisa coordenado pela Professora Lourdes Helena da Silva-UFV.

² Projeto realizado no âmbito do PROEXTE/MEC/SESu, no período de dezembro de 2004 a dezembro de 2005, intitulado: Projeto Político Pedagógico, Participação Comunitária e Desenvolvimento Local – Uma Parceria na Implantação das EFAs, coordenado pela Professora Lourdes Helena da Silva-UFV.

abordando questões de gênero, trabalho, vida no campo, enfim, questões que diziam respeito às especificidades desses jovens.

Logo após a conclusão do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de ser monitora³ da Escola Família Agrícola de Ervália (MG), na comunidade de Dom Viçoso, que fica a aproximadamente 26 quilômetros da sede do município. Foi mais uma experiência motivadora para continuar os estudos sobre a educação do campo, especialmente por perceber a importância que a EFA tinha para os jovens e adolescentes naquela comunidade.

Nesse sentido, surgiu o interesse em aprofundar os estudos sobre as experiências de escolarização de jovens do campo, bem como conhecer a condição juvenil no meio rural e elucidar algumas das suas dimensões como (trabalho, educação, cultura, lazer) pelas contribuições que esse objeto oferece para entender a relação da juventude com a escola.

Nessa perspectiva, este estudo teve como objeto as experiências de escolarização de jovens rurais, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio na Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP)/Acaiaca-MG.

Na tentativa de compreender os sentidos atribuídos pelos jovens do campo à experiência de escolarização, surgiram as seguintes questões: Como o jovem do campo dá sentido e vivencia o seu processo escolarização? O que leva um jovem do campo a fazer suas escolhas com relação à continuidade dos estudos, dado as suas condições de trabalho e vida? Como esses jovens vão criando estratégias de escolarização diante da precariedade de oferta de ensino no meio rural? Como os jovens vão construindo seus percursos escolares? Será que existe uma conformação com a herança cultural familiar por parte deles? Como se constituiu a escolha dos jovens pelo estudo na EFA? O estudo na EFA implica a construção de novas escolhas e de novos projetos de futuro?

Para responder a essas indagações de pesquisa, este trabalho teve como **objetivo geral**: compreender e analisar as experiências de escolarização de jovens rurais estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire/Acaiaca-MG; e **objetivos específicos**: descrever e analisar os sentidos atribuídos à escolarização pelos jovens rurais; descrever os limites, conflitos e possibilidades vivenciados nesse processo; identificar as escolhas e as estratégias que foram construídas no processo de escolarização dos jovens; analisar a relação dessas experiências na

³ Os professores são denominados monitores nas Escolas Famílias Agrícolas.

construção de projetos de futuro e/ou prolongamento dos estudos e discutir a condição juvenil no campo e sua diversidade.

Em 2006, a proporção de jovens de 15 a 17 anos que frequentavam o Ensino Médio era de 50,3% nas áreas urbanas, contra apenas 26,0% no meio rural. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2006, os jovens urbanos brasileiros – entre 15 e 29 anos – têm um nível de escolaridade 50% maior do que os que moram no campo (IPEA, 2008). Os dados revelam que 92% dos jovens que moram no campo são transportados diariamente para as escolas públicas urbanas (INEP, 2005). Diante desse quadro, encontramos duas questões: quais foram os motivos que levaram os jovens da EFA Paulo Freire a se matricular em nessa escola e como foram sendo constituídas suas trajetórias escolares.

Nesse sentido, a proposta de analisar as experiências de escolarização vivenciadas por jovens do campo leva em consideração que esses jovens integram uma parcela da sociedade para a qual a escola ainda não se constituiu como um espaço efetivo de direito. Há, portanto, a necessidade de um olhar especial sobre os jovens do campo que não foram incorporados pelo sistema público de ensino, especialmente no nível do Ensino Médio. Entretanto, interessa aqui aqueles que, com muito esforço e possivelmente pelas oportunidades de escolarização da EFA, deram continuidade ao seu processo de escolarização, buscando concluir o Ensino Médio. O que também não quer dizer que esses jovens não tenham passado por problemas ou dificuldades durante suas trajetórias escolares em outras escolas ou na própria EFA.

As pesquisas realizadas no campo indicam que, em comparação com as gerações precedentes, existe uma quantidade maior de filhos (as) de agricultores familiares frequentando as escolas da cidade. A educação vem sendo considerada pela população do campo como um veículo de mobilidade social e essa aspiração tem sido o resultado de grandes esforços realizados por toda a família dos jovens (STROPASOLAS, 2006).

Para os moradores do campo, é na juventude que surgem intensos questionamentos sobre o ficar na propriedade da família ou sair para estudar na cidade, ser agricultor ou mudar de profissão (STROPASOLAS, 2006). Nesse sentido, os jovens do campo tendem a se defrontar com um dilema na realização dos seus projetos. Nesse contexto, quais seriam as contribuições da EFA na construção dos projetos futuros dos jovens do campo?

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) surgiram como alternativa de educação para os jovens do campo. Através das constatações de Silva (2003) sobre a falta de conhecimento de

muitos saberes que se tornam eficientes para os jovens envolvidos nos processos educativos das EFAs e sobre a natureza de suas motivações e dos seus projetos, partimos do pressuposto que também faltam estudos que expliquem a dimensão das escolhas, o campo das possibilidades, limites e conflitos que os jovens vão vivenciando entre os espaços da família, da EFA e de outros espaços sociais na vivência do processo de escolarização. Em que medida o envolvimento dos jovens rurais numa EFA implica a constituição de novas escolhas e a construção de novos projetos escolares? Anterior à entrada na EFA, quais foram as orientações para as tomadas de decisão, as estratégias empregadas e as escolhas que fizeram em seus percursos escolares? Por que optaram pelo ingresso nessa instituição? As condições sociais dos jovens do campo colaboram de alguma maneira para entendermos suas experiências e sentidos sobre a escola? Conhecemos os sentidos e significados que alimentam a relação dos jovens do campo com as EFAs?

De um modo geral, ao observarmos os estudos sobre juventude do campo, evidenciamos a necessidade de ampliar esse campo de pesquisa, visando, entre outros, a produção de conhecimentos que também subsidiem políticas públicas, principalmente educacionais, para esses jovens. Portanto, esta pesquisa pretende contribuir para ampliar e dar visibilidade aos estudos que conjuntamente colaborem para o processo de inserção social dos jovens rurais e o atendimento de suas demandas na sociedade.

- Percurso metodológico

A abordagem metodológica utilizada para investigação e análise das experiências de escolarização de jovens rurais da Escola Família Agrícola Paulo Freire/Acaiaca delineou-se nos marcos da pesquisa qualitativa. Recorremos à pesquisa qualitativa, a partir da concepção desenvolvida por Ludke *et al* (1998) e Triviños (1995), como uma pesquisa que se propõe a estudar os problemas em seu ambiente natural, possibilitando a descrição dos fenômenos a partir do contexto dos sujeitos como um todo, o que favorece a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos sociais. Na pesquisa qualitativa, existe uma preocupação com o processo e o pesquisador está em contato direto e prolongado com a realidade e com os sujeitos a

serem investigados. Nesse sentido, é uma abordagem que permite riqueza da descrição dos dados sobre as experiências escolares dos jovens.

Bogdan (1994) indica que existem cinco características da pesquisa qualitativa:

- “1 - Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- 2- A investigação qualitativa é descritiva.
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (1994, p. 47-50)

Tendo como referência essas características, desenvolvemos a ideia de que o investigador qualitativo está preocupado em perceber o modo como os sujeitos sociais vivenciam, interpretam e dão significado as suas experiências. Nesse sentido, algumas estratégias e procedimentos desse tipo de pesquisa foram fundamentais para captar informações sobre as experiências escolares dos jovens.

A seleção da EFA Paulo Freire se deu em função de que essa escola oferece o Ensino Médio, atendendo jovens e adolescentes na faixa etária entre 15 e 24 anos, constituindo-se em um campo fértil para esta proposta de pesquisa. Por se tratar de estudos de experiências de escolarização, o fato de os jovens terem alcançado um nível mais elevado de escolaridade indicava que as narrativas contemplariam um período maior e, portanto, permitiria uma análise mais aprofundada dos elementos explicativos das experiências escolares.

A primeira fase da pesquisa consistiu na coleta de dados de caráter exploratório, quando foi estabelecido um contato inicial com a Escola Família Agrícola Paulo Freire. Durante o período de permanência na EFA, foram analisados alguns documentos da escola, como o projeto político pedagógico, o regimento interno e a matriz curricular, com o objetivo de conhecer a estrutura e funcionamento da EFA Paulo Freire.

Na segunda fase da pesquisa, ocorreu a coleta de dados através da aplicação de questionários (ANEXO A), da realização de entrevistas semi-estruturadas com estudantes (ANEXO B) e da observação de campo. A observação visou descrever a vivência escolar dos jovens no contexto da EFA. Consistiu numa observação não-estruturada, na qual o observador não procura um comportamento específico, apenas observa e simplesmente registra as diferentes ocorrências (VIANNA, 2003). Segundo Bogdan (1994), esse tipo de observação consiste na

possibilidade do observador integrar-se à cultura dos sujeitos observados e ver o mundo através da perspectiva dos sujeitos da observação.

Triviños (1987) ressalta que existem dois aspectos de natureza metodológica que são importantes na observação: a amostragem de tempo (tempo necessário para observar e coletar os dados da pesquisa) e as anotações de campo (coleta e análise de informações, descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo). As anotações foram de natureza descritiva (descrição dos comportamentos, ações, atitudes, tal como eles se ofereceram à observação) e reflexivas (visando à reformulação de novas questões, observações sobre o referencial teórico e instrumentos metodológicos).

A aplicação dos questionários teve como objetivo conhecer as características sociais, culturais e escolares dos jovens para descrição da condição juvenil no campo e fornecer elementos iniciais para a compreensão de suas trajetórias escolares. Na formulação do questionário, optamos pela elaboração de questões abertas e fechadas. Na aplicação dos questionários, o universo foi composto por vinte e oito estudantes do 1º ano, vinte e quatro do 2º ano e 19 estudantes do 3º ano, totalizando setenta e um questionários respondidos.

Após esse momento, foram selecionados os sujeitos que iriam participar das entrevistas. Essa seleção foi realizada através de contatos informais com a maior quantidade de jovens que estavam estudando na turma do 3º ano da Escola Família Agrícola Paulo Freire. Baseando em Triviños (1987), decidimos intencionalmente a seleção dos jovens, considerando aqueles que seriam essenciais à pesquisa, de acordo com o ponto de vista da investigadora para o esclarecimento do objeto de estudo, facilidade para encontrá-los e o tempo disponível dos sujeitos para as entrevistas. Dessa forma, foram selecionados 10 jovens do 3º ano para serem entrevistados e buscou-se garantir o máximo de heterogeneidade do grupo de jovens rurais que foram entrevistados. Dentre os jovens selecionados para participar das entrevistas, foram contempladas diferenças de sexo, cor, idade e das características do percurso escolar, quanto ao tipo de estabelecimento frequentado no Ensino Fundamental e quanto ao fato de já terem cursado o Ensino Médio em outra instituição.

As entrevistas foram semi-estruturadas e realizadas individualmente com a intenção de proporcionar aos jovens o desenvolvimento de relatos sobre quatro temas: condição juvenil no campo, trajetória escolar, a experiência na EFA e projetos de vida. Esse tipo de entrevista confere

aos sujeitos investigados maior grau de liberdade de expressão. Nas palavras de Trivinões (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada é aquela que:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Optamos por não entrevistar os profissionais da escola, tendo em vista as dificuldades impostas pelo fato de que houve um grande rodízio e muitas faltas entre eles. Era quase impossível estabelecer um horário para a realização das entrevistas, pelo fato de que não ficavam muito tempo na escola. Além disso, não foram realizadas entrevistas com as famílias dos jovens, porque eles eram provenientes de oito municípios diferentes, distantes entre si e de Acaiaca.

Por outro lado, o ponto de partida foi a problematização da condição juvenil atual do campo, suas visões sobre o campo, trabalho, lazer, educação, suas demandas e necessidades. De modo geral, a condição juvenil é subsumida nas investigações que tratam da escola, centradas nos seus aspectos pedagógicos, nos seus processos de aprendizagem, enquanto os jovens, a quem se destina a ação educativa, raramente são levados em consideração. Percebe-se que a categoria aluno é construída nos estudos relacionados à educação sem se levar em conta a condição juvenil desses alunos, sujeitos reais e sociais, cujas experiências de vida ultrapassam os muros das escolas. Assim, houve uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens e os sentidos que atribuem à escolarização.

É importante destacar que, antes da realização das entrevistas, solicitou-se formalmente aos jovens o consentimento para realização das mesmas (ANEXO C). Além disso, informamos os objetivos da pesquisa, sua condição de um trabalho acadêmico e que as identidades dos entrevistados seriam preservadas no trabalho através da utilização de nomes fictícios para garantir o anonimato. É importante destacar que, no processo de coleta de dados, houve atenção constante com relação a resguardar as informações coletadas.

A terceira fase da pesquisa consistiu na sistematização e análise dos dados. As informações coletadas foram sistematizadas da seguinte forma: as entrevistas foram transcritas e analisadas de modo a observar as recorrências entre o conjunto das experiências escolares

narradas e realizar em cada uma das entrevistas a análise das especificidades de cada experiência escolar. A análise das entrevistas visou interpretar e tornar compreensíveis as experiências de escolarização de jovens rurais, os sentidos atribuídos à escolarização do ponto de vista dos jovens. As entrevistas dos jovens foram reconstituídas em forma de narrativas de suas trajetórias escolares.

A dissertação está assim organizada:

No primeiro capítulo, situam-se as políticas educacionais para o meio rural no Brasil, a partir de um resgate histórico da década de 1930 aos dias atuais, destacando os projetos implantados, seus resultados, leis educacionais e as discussões ocorridas em cada período histórico sobre a educação do campo. Para tal, o capítulo abordou o tema a partir de quatro momentos: o ruralismo pedagógico, a extensão rural, a LDB 9394/96 e o movimento Por uma Educação do Campo. Ao final do capítulo apresenta-se a experiência educativa das Escolas Família Agrícola, situando-a no contexto da educação do campo.

O segundo capítulo busca compreender a juventude como uma construção histórica e social, bem como conhecer quem são os jovens que estão chegando às EFAs de Ensino Médio. Para contribuir com essa reflexão, é central a ideia de condição juvenil, pelas possibilidades que esse conceito oferece para problematizar como os jovens constroem um determinado modo de ser jovem e vivenciam essa experiência de acordo com o contexto sociocultural onde se inserem a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero, etnia, etc, indicando elementos importantes para uma compreensão dos jovens na sua relação com a escola no contexto específico do campo. Trata-se então de compreender modos específicos de viver a condição juvenil no campo e suas relações com a EFA de Ensino Médio.

A partir desse quadro de referências, procede-se à análise da condição juvenil no campo, as condições de vida e o olhar do jovem sobre os limites e possibilidades de sua vivência juvenil no campo com relação ao trabalho, lazer, escola, gênero, tendo como fonte o material colhido pela pesquisa de campo (questionários, observação e entrevistas).

O terceiro capítulo analisa e reconstitui as trajetórias e experiências escolares de dez jovens do terceiro ano do Ensino Médio da EFA Paulo Freire. Através da construção de um enredo narrativo, busca conhecer os sentidos que os jovens atribuem à escolarização na EFA, a partir da reconstrução das suas trajetórias e experiências sociais e escolares.

2 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL: HISTÓRIA, CONQUISTAS E DESAFIOS A SUA CONSTRUÇÃO

Como não há nenhuma garantia confiável de que a história venha a favorecer amanhã, espontaneamente, os oprimidos; e ao contrário, legítimo temor de que, também no futuro, essas minorias dirigentes conformem e deformem o Brasil segundo seus interesses; torna-se tanto mais imperativa a tarefa de alcançar o máximo de lucidez para intervir eficazmente na história a fim de reverter sua tendência secular (Darcy Ribeiro).

Este primeiro capítulo busca situar as políticas educacionais para o campo no Brasil a partir de um resgate histórico da década de 1930 aos dias atuais, destacando os projetos implantados, leis educacionais e as discussões ocorridas em cada período histórico sobre a educação rural. Para tal, abordamos o tema a partir de quatro momentos: o ruralismo pedagógico, a extensão rural, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 e o movimento Por uma Educação do Campo.

Ressaltamos, no entanto, que não há qualquer pretensão de se esgotar o assunto, mas compreender as implicações desse processo histórico na situação atual da escolarização dos jovens do campo. Procuramos ainda, nessa parte do trabalho, expor alguns dados que oferecem um olhar sobre as atuais políticas públicas para a educação no campo do Brasil. Apresentamos, ao final do capítulo, a experiência educativa das Escolas Família Agrícola, situando-a no contexto da educação do campo.

Observamos que a educação do campo sempre que esteve em pauta demonstrou uma relação direta com o contexto político, econômico, social e cultural do Brasil. Foi nos momentos marcados pelo êxodo rural, pelos altos índices de analfabetismo no campo, pela modernização da agricultura e pela pressão dos movimentos sociais, como hoje ocorre, que observamos um olhar mais atento do poder público para a situação educacional do meio rural. Nessa perspectiva, foi apenas a partir de 1930 que os programas de escolarização para o campo foram contemplados, em função do forte movimento migratório ocorrido no país no período 1910/1920, contexto em

que surge o “ruralismo pedagógico” (Leite 1996), que se constituiu numa das primeiras matrizes ideológicas educacionais que surgiram para o meio rural.

Segundo Damasceno e Beserra (2004), a história da educação no campo passou despercebida inclusive entre os estudos e pesquisas, ora pelo valor relativo ao rural ou seu valor ideológico-cultural, ora pelas dificuldades relacionadas ao financiamento do trabalho de pesquisa e da relativa facilidade de desenvolvimento de estudos nas áreas urbanas onde geralmente habita o pesquisador. As autoras nos alertam que:

É importante abrir um parêntese para uma breve reflexão sobre a relativa coerência entre os interesses dominantes no Estado e os interesses dominantes na Universidade. Em função do financiamento prioritário do Estado de determinadas áreas de pesquisa, as universidades e demais centros de pesquisa acabam também concentrando a sua atenção nas mesmas áreas e deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado que, por sua vez, decide a prioridade dos seus interesses também pressionado pelas instituições internacionais de crédito, como o Banco Mundial (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p. 78).

Ressalta-se que o interesse relativo pela educação no campo nas pesquisas emerge pela pressão dos movimentos sociais. Apesar disso, esse interesse continua insignificante em relação à pesquisa nas demais áreas (DAMASCENO e BESERRA, 2004). Nesse sentido, para reconstruir ou dar continuidade a uma nova história da educação do campo pensada a partir dos movimentos sociais, não é suficiente a existência de trabalhos desconectados entre pesquisadores, Estado e sociedade civil, mas realizar um trabalho conjunto *de várias mãos e mentes* que permitam o alcance e conquista de uma educação emancipatória do campo.

2.1 “Escolas para *fixar* o homem no campo” - o ruralismo pedagógico

O *ruralismo pedagógico*, apesar da efervescência de suas ideias desde a década de 1920, consolida-se no Brasil durante o Estado Novo (1937-1945), sob a perspectiva de um projeto que comporia o processo de desenvolvimento do país. Na verdade, a face político-ideológica desse projeto permaneceu oculta pela questão educacional. Assim, é que (ARROYO, 1982; PRADO, 1997) explicam que o discurso ruralista pedagógico estava relacionado às

preocupações com a produtividade e a racionalidade econômica do setor agrícola e ao mesmo tempo com a migração intensa dos habitantes do campo, que causava vários problemas na cidade, como o inchaço populacional e formação de favelas. Portanto, a educação rural não estava definida nesse momento com um fim em si mesma, conforme ressalta Arroyo (1982, p.6):

Uma das características da escola rural foi não ter sido proposta como um fim em si mesma, mas como um instrumento para outros fins sociais e políticos; por exemplo, propunha-se expandir a escola para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ou como mecanismo de manipulação político-partidária. Conseqüentemente, usava-se a escola e seus currículos para esses fins, sacrificando o que é exclusivo e específico do sistema escolar: ensinar ou permitir que as populações rurais tenham acesso ao saber socialmente acumulado e do qual foram sempre excluídas.

A educação passou a ser um instrumento de difusão da ideologia política nacionalista do Estado Novo e foi com essa intenção que aconteceu o 8º Congresso Brasileiro de Educação em 1942, na cidade de Goiânia, realizado pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Participaram do encontro professores, técnicos e outros atores ligados ao debate educacional, oriundos de 22 unidades da Federação. A escolha pela nova capital para sediar o evento aconteceu articulada à campanha de interiorização do Brasil denominada “Marcha para o Oeste” que fazia parte da inauguração da cidade (PRADO, 1997).

O tema geral do 8º Congresso foi “A educação primária fundamental – objetivos e organização: a) nas pequenas cidades e vilas do interior; b) na zona rural comum; c) nas zonas rurais de imigração; d) nas zonas de alto sertão.” (PRADO, 1997, p. 7)

O tema mais expressivo do Congresso incidiu sobre o debate da “Formação do professor primário rural”. Sendo o professor o mediador para a efetivação do ensino e da ideologia ruralista, acreditava-se que o mesmo deveria passar por uma formação em uma escola normal especializada, voltada para a especificidade da vida no campo (PRADO, 1997).

Um dos intelectuais que defendia a diferenciação entre as escolas rurais e urbanas, cujas ideias foram difundidas principalmente no Estado de São Paulo, foi Sud Mennucci. Para ele, deveria existir uma educação específica e diferenciada para o meio rural e que, para tanto, era indispensável oferecer e planejar uma formação especial para os professores que iriam atuar no campo através da criação de escolas normais rurais (NETO, 2003). Os professores deveriam ter conhecimentos sobre produção agrícola e noções de higiene, visando transformar o trabalhador do campo em mão-de-obra produtiva e civilizada. Segundo o autor:

Uma escola normal especializada, que se preocupe em preparar um mestre com amplos e seguros conhecimentos de agricultura, de indústrias rurais, de economia rural e, do mesmo passo, entenda de profilaxia e higiene e de dietética e possa atuar em um núcleo como um líder, quase como um oráculo (NETO, 2003, p. 107).

Na visão dos ruralistas, os educadores com formação urbana colaboravam para reforçar o preconceito sobre o meio rural, pois, por não conhecerem os problemas dessa realidade, acabavam fazendo propaganda das cidades. Uma das principais preocupações de Menucci, segundo Neto (2003), era a criação de escolas que eliminassem o preconceito decorrente de nosso passado escravocrata com relação ao trabalho realizado no campo. Caberia então ao professor convencer os alunos a terem conhecimento e orgulho do meio rural e, assim, criar condições para mudar a sua mentalidade e fixá-los no campo. Dessa forma, fica evidente como os professores deveriam estar comprometidos com os ideais vigentes do ruralismo (NETO, 2003).

Com efeito, havia paradoxalmente duas visões sobre o campo e sobre a educação que deveria ser destinada aos seus habitantes. Mas também uma questão em comum tanto por parte dos intelectuais quanto por parte dos políticos que era a unidade nacional do ensino, a defesa de uma identidade para o Brasil (PRADO, 1997). Os ruralistas acreditavam que o uso das línguas estrangeiras pelos imigrantes e a falta de controle e fiscalização das escolas particulares poderiam levar à desnacionalização do ensino no país (NETO, 2003).

Os intelectuais do ruralismo viam no campo um lugar cujas relações sociais consistiam na reserva legítima da nacionalidade, da nossa tradição, em um sentido mais voltado para a cultura, o folclore. Ao defenderem uma educação específica para o campo apenas pela ótica de instrução técnica para o trabalho agrícola como a salvação do trabalhador rural, acabavam colaborando para que o trabalhador permanecesse nesse meio sem, contudo, serem questionadas suas condições de vida e de acesso e posse da terra (NETO, 2003). Ou então que permitisse aos trabalhadores uma formação crítica e conformista acerca de suas condições, conforme ressalta Neto (2003, p. 44):

Se não se discutiam as condições objetivas para a permanência dos trabalhadores no campo pela via das relações de posse e propriedade da terra e, conseqüentemente, das condições de vida que o trabalhador levava, também não se consideravam os mecanismos de modernização conservadora impostos

ao campo, os quais funcionavam como mola propulsora da expulsão do trabalhador rural.

Apesar dessas ideias sobre a educação rural nesse momento, seus problemas não foram solucionados. As questões que foram levantadas voltaram-se apenas para a formação do professor rural, não se questionando a ausência de escolas primárias na zona rural ou a organização do tempo e espaço dessas escolas. A principal preocupação daqueles educadores estava na inespecificidade da escola, como também na generalidade da formação dos professores das escolas primárias rurais. Na verdade, as discussões do ruralismo sobre a escola no meio rural, expressa na tensão rural/urbano, formação para manter o trabalhador no campo, estavam ocultadas por outras questões (ROCHA, 2004).

Frossard (2003), em uma pesquisa com os jovens de uma EFA sobre a identidade do jovem rural confrontado com o estereótipo de Jeca Tatu, ressalta que, após 1945, processou-se, no país, a desvalorização da pequena atividade familiar rural, já que essa não colaborava para a expansão agrícola. Esse processo de falta de motivação dos trabalhadores rurais com a atividade familiar rural passou a ser representado por estereótipos, sendo o mais conhecido o de “Jeca Tatu”, personagem criada pelo escritor Monteiro Lobato a partir de 1950, época de transição nacional entre o modelo agroexportador e o modelo industrial.

O importante para o país na superação do subdesenvolvimento passou a ser o fortalecimento do setor industrial, pois a centralização no setor primário apenas para agroexportação sem a exploração do sistema industrial de produção colocava o país sem perspectivas de crescimento. Assim, surgiu no campo a produção de uma agricultura baseada na mecanização, uma agricultura industrializada voltada para o atendimento do mercado externo e baseada na grande propriedade rural, a despeito da agricultura familiar e da produção de alimentos para o mercado interno.

Formou-se um quadro em que um excedente de pessoas que não eram absorvidas pelo modelo de desenvolvimento agrícola foram levadas a abandonarem suas terras ou a permanecerem vivendo em condições desestimulantes. Nesse cenário, encontrava-se ainda uma educação descomprometida com a realidade do jovem do campo e com a sua comunidade. As escolas rurais estiveram longe de inserir os jovens como agentes transformadores do seu meio. Então, a criação da imagem do Jeca Tatu, “pessoa que vive na miséria, vivendo apenas para ‘ver o tempo passar’, sem condições sociais, físicas e psíquicas de mudar sua própria realidade”

(FROSSARD, 2003, p. 23), corroborou para, apesar de passados muitos anos, essa ser a imagem de muitas pessoas sobre a população rural, ou, ao contrário, ser a imagem que se espera ver dos trabalhadores rurais, mal vestidos e alienados.

Contudo, isso não significa que houve da parte dos trabalhadores rurais uma estagnação dessa imagem, uma vez que, em resistência à desvalorização e abandono do poder público, muitos lutaram pela criação de novas condições de vida, trabalho e educação, como veremos adiante no texto.

Frossard (2003), contrapondo-se à visão de alguns autores que afirmavam que os pais dos jovens viam na escola um caminho que levaria seu filho à saída do campo em busca de melhores condições de vida e de que os jovens criavam suas identidades a partir das representações estereotipadas e impostas pelos outros, conclui, em sua pesquisa, que os jovens do campo, por ele investigados, apresentavam uma forte ligação com o campo e veem, através da formação nas EFAs, possibilidades de se desenvolverem sem terem que sair de seu local de origem. Segundo esse autor:

Pois nem todas as pessoas que estão no campo hoje estão dispostas a deixar suas terras. A pesquisa que aqui se conclui nos mostra como exemplo estes jovens que apresentam uma forte ligação de suas vidas com o campo e a necessidade de lá continuarem vivendo pelo futuro [...] podemos afirmar que os jovens desta pesquisa vêm na EFA Rei Alberto I uma agência de apoio à família, ao desenvolvimento do campo e à formação integral do jovem (FROSSARD, 2003, p. 142, 144).

A baixa qualidade do ensino e o alto índice de analfabetos no meio rural, que se constituíam em empecilho para o desenvolvimento do país até a década de 1940, permanecem como alvos da próxima década, mas com novas medidas e propostas um pouco diferenciadas daquelas do ruralismo.

2.2 A escola rural para modernização do campo

Os novos projetos educacionais para o campo que passaram a ser conduzidos no Brasil surgem em conformidade com a sua política externa e da aliança com os Estados Unidos. O motor fundamental dos projetos baseavam-se na assistência técnica, na extensão rural.

É do convênio entre o Brasil e os Estados Unidos que houve a criação, no ano de 1948, da Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que se tornou responsável pela coordenação dos projetos educacionais rurais. Foram fundados os Clubes Agrícolas, as Missões Rurais, os Conselhos Comunitários Rurais e os Centros de Treinamento para os professores que repassariam as informações técnicas para os trabalhadores rurais. Nesse período, também, foi criada, em Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), atualmente denominada Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER (LEITE, 1996).

Segundo Leite (1996), naquele contexto a extensão rural era senão um ensino informal e diferenciado do ensino escolar, cujos interesses eram levar a empresa familiar (o agricultor, a dona-de-casa e os filhos) a utilizarem recursos técnicos na produção. E que, por outro lado, a extensão rural também abrangia uma função assistencialista visando atender as condições imediatas de higiene e saúde e possibilitar o bem estar das famílias rurais consideradas carentes.

Na década de 1940, os municípios responsáveis pela oferta do ensino primário no meio rural, dependiam segundo Rocha (2004), do apoio dos fazendeiros. Os investimentos e controle da escolarização primária eram escassos e as escolas funcionavam nas terras dos fazendeiros ou nas casas das professoras com turmas isoladas, de maneira descontínua e sem acompanhamento e apoio dos órgãos de ensino. As discussões sobre as escolas primárias e principalmente aquelas localizadas no meio rural perderam relevância no plano político até a década de 1970. A autora assinala que:

É o momento onde se construiu o cenário ainda hoje presente no meio rural: as salas de aula só existiam onde o fazendeiro apoiava o prefeito; as professoras eram contratadas conforme o interesse de ambos; quase nenhum investimento era feito, em termos da escolarização, da capacitação e do acompanhamento do trabalho pedagógico das professoras; a infra-estrutura do sistema como um todo era muito deficiente; as taxas de evasão eram altas (ROCHA, 2004, p. 75).

Verificamos que as preocupações no plano federal, durante o período de 1950 a 1970 aproximadamente, centraram-se na educação de adultos, devido à constatação de que os índices de analfabetismo continuavam crescendo e as condições de vida no campo pioravam. Tal diagnóstico serviu de base para a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que integrou a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos.

Os projetos da CNER, além da tentativa de promover o lazer, as práticas artesanais, a cultura e a alfabetização de adultos do meio rural, viam na educação comunitária uma forma da comunidade local assumir a resolução dos problemas vividos no campo ao invés de abordá-los no contexto maior da sociedade (LEITE, 1996).

Nesse período, também começavam a emergir os movimentos populares de educação de adultos, como o Movimento Educacional de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular – MCP (1960 - 1964). O último foi um movimento ligado à Prefeitura de Recife. Tinha o apoio do Governo de Miguel Arraes e de Paulo Freire, que era o Diretor da Divisão de Pesquisa e Coordenador do Projeto de Educação de Adultos do MCP. O movimento utilizava os centros de cultura e os círculos de cultura para alfabetização. É nessa emergência da educação popular nos anos de 1960 que o educador Paulo Freire deu início a sua proposta de educação libertadora.

Após o Golpe Militar de 1964, esses projetos foram extintos por serem considerados de caráter subversivo, sendo que alguns dos seus membros foram perseguidos e exilados. Com efeito, nos setores de colonização e reforma agrária, houve a criação do IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária) e do INDA (Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário), fundidos para a criação do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), que emerge no final da década de 1960. Tais iniciativas resultaram na contenção dos movimentos agrários e das lutas camponesas durante os governos militares (LEITE, 1996).

Enquanto a assistência técnica e a educação comunitária expandiam-se no meio rural, e passado quase trinta anos após a Constituição de 1934, a discussão da nova legislação da educação brasileira, a primeira LDB nº 4.024 de 1961 e, posteriormente, a discussão da sua reforma pela nova versão LDB nº 5.692 de 1971 aconteceu sem sinalizar qualquer preocupação com as péssimas condições das escolas rurais que ficaram sob a responsabilidade dos municípios. Para a educação rural, a nova legislação apenas previu a adequação do período de férias à época do plantio e colheita de safras, e ao tratar a formação dos professores, o ajustamento às diferenças culturais das comunidades rurais (ROCHA, 2004)

Leite (1996, p. 91) faz algumas considerações com relação à LDB nº 5692 de 1971:

Coroando um processo que há muito vem se concretizando, a LDB/71 não conseguiu suscitar, entre os educadores brasileiros e demais pessoas ligadas à educação, um questionamento ou um levantamento de proposições para a educação rural, e, nem mesmo, de cogitar possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses.

O que ocorreu foi que, através da reforma do ensino de 1º e 2º graus (LDB nº 5692/71), houve um relativo direcionamento das responsabilidades do ensino no meio rural para os grandes proprietários empregadores, pois eles deveriam facilitar o acesso as escolas, seja por meio do transporte ou da manutenção e instalação, conforme artigo 49.

Art. 49 - As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades (Lei nº 5692/71).

O impacto dessa lei foi ter aberto precedentes para a municipalização do ensino primário no meio rural. As escolas rurais passaram exclusivamente à responsabilidade dos municípios, que, por sua vez, eram desprovidos de recursos humanos e financeiros (LEITE, 1996).

Decorre que, em meados da década de 1970, no caminho pela modernização, os indicadores econômicos, políticos e sociais do país mostravam que os programas de alfabetização de adultos e de educação comunitária suscitada pela extensão rural não haviam diminuído os índices de analfabetismo e nem melhorado as condições de vida no campo (LEITE, 1996).

Nesse sentido, mais uma vez, a solução para os entraves ao desenvolvimento e à modernização foi abordada a partir da inserção de novos projetos e programas na educação. Para atender a esses objetivos, entra em vigor, em 1972, o Plano Nacional de Desenvolvimento I e, posteriormente, o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1975-1985). Propunha-se expandir a escolarização no meio rural pelo menos nas quatro séries fundamentais e melhorar o nível de ensino, reduzindo a evasão e a repetência. A partir dessas proposições, foi criado, para o meio rural, o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais (PRONASEC) e o

Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (EDURURAL). Leite (1996, p. 95) relata que o PRONASEC recomendava:

A valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina.

Nos estados nordestinos, foi implantado o EDURURAL (1981 a 1987). O programa foi financiado pelo Banco Mundial, governo estadual e local, e surgiu da necessidade de desenvolver economicamente o Nordeste, que estava em defasagem em relação ao restante do Brasil, bem como diminuir a diferença entre os índices de analfabetismo rural nessa região e nas demais. O EDURURAL tinha como finalidade ampliar as condições de escolaridade da população rural nordestina, num momento em que se conferia um importante papel à educação para promover o desenvolvimento do país. Neto (1994), em sua pesquisa sobre o programa EDURURAL, busca compreender se o mesmo atingiu ou não seus objetivos. De acordo com o pesquisador, o programa tinha como objetivos:

Expandir, em 18% dos municípios nordestinos, o acesso das crianças à escola primária, reduzir o desperdício dos recursos adicionais com a diminuição das taxas da repetência e evasão, melhorando assim o fluxo de alunos através do sistema escolar, melhorar o rendimento escolar dos alunos com a oferta de instrução de melhor qualidade (NETO, 1994, p. 47).

Os municípios selecionados para o programa eram considerados os menos desenvolvidos principalmente em termos educacionais. Através do programa, oferecia-se somente às escolas rurais um pacote de insumos, visando, segundo Neto (1994, p. 48), “construções e reforma de escolas, provisão de mobiliário, treinamento de professores, desenvolvimento de currículos especialmente adaptados ao meio rural, fornecimento de livros-texto e outros materiais de aprendizagem e suporte administrativo.”

Devido à importância do programa, seus executores resolveram realizar uma avaliação para verificar se o EDURURAL tinha atingido seus objetivos. As conclusões a que se chegaram é que, em todas as escolas incluídas no programa, a disponibilidade de materiais aumentou, mas não houve aumento das taxas de promoção entre as séries. De acordo com o estudo, o programa

EDURURAL não atingiu o objetivo de aumentar o acesso à escola conforme ressalta Neto (1994, p. 192):

Não encontramos fortes evidências de que o programa EDURURAL, após seus quatro primeiros anos de existência, além de um sucesso razoável no fornecimento de insumos escolares, tenha de fato começado a atingir seus principais objetivos.

A avaliação sobre o impacto do programa no desempenho escolar dos alunos também foi negativa. Esperava-se que, com o aumento dos insumos educacionais, haveria uma melhora no desempenho educacional dos alunos, o que não foi verificado (NETO, 1994).

O que podemos perceber é que na conjuntura do país na década de 1970, marcada pelo discurso do processo de modernização do campo, esses novos projetos pensados para as escolas do campo partiram do pressuposto de que o tradicionalismo do homem rural era a explicação para o abandono da escola, para o não desenvolvimento do campo e para o insucesso de tantos projetos. Assim, Arroyo (1982) destaca que o abandono da escola rural foi visto como algo que estava associado ao baixo índice de desenvolvimento das forças produtivas no campo e ao predomínio de uma agricultura e de uma sociedade tradicionais.

Um novo ideário foi criado a respeito da escola do meio rural, que passa a ser discutida, segundo Rocha (2004), no eixo do trabalho. Houve a crença de que a modernização nas relações de produção e trabalho na agropecuária brasileira traria como consequência a modernização da vida rural e a consequente valorização da escola. É por essa ótica que emerge a análise de José de Souza Martins (1982, p. 16) sobre a valorização da escola e do trabalho no meio rural:

É isso que torna ingênua a suposição corrente de que a escola pode se constituir num meio de "recuperação" do homem rural, pois a premissa de tal suposição é a de que o tradicionalismo rural é o fruto de uma existência econômica e moralmente indesejável, de um lado, e, de outro, de que a escolarização é um dos eficazes instrumentos da sua superação. Na verdade, a escola está irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista (MARTINS, 1982, p. 16).

Assim, é que nesse contexto, segundo Arroyo (1982, p. 3, 5), a escola rural foi lembrada:

Até agora o abandono da escola rural estaria associado ao baixo índice de desenvolvimento das forças produtivas no campo e ao predomínio de uma agricultura e de uma sociedade tradicionais. Da escola lembrada espera-se

hoje que cumpra duas funções básicas: em primeiro lugar, socializar o tradicional e atrasado homem do campo, modernizá-lo; em segundo lugar, treiná-lo profissionalmente para ser mais eficiente nas novas relações de trabalho e de produção.

No entanto, há que se ressaltar que, diante desse contexto, surgem várias insatisfações com relação à situação educacional do país, tanto no campo, quanto na cidade. Nessa ocasião, ressurgem a mobilização e organização popular com a contribuição do setor progressista da Igreja Católica, Universidades, sindicatos e partidos políticos, na busca por uma educação que respondesse às necessidades dos trabalhadores. Esse momento é marcado pelo resgate da proposta de Paulo Freire pelos educadores populares.

Especificamente no campo do Brasil, assistimos à presença, a partir da década de 1980, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), um movimento social do campo, que tem, entre seus eixos de proposição, a questão da educação. Arroyo (2000, p. 14), na apresentação do livro de Caldart, “Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola”, lembra-nos da relação da educação do MST com outros momentos da história:

As lutas no campo, o MST, não são um acidente inesperado, nem os vínculos entre a terra, a cultura e a educação são um acidente em nossa história social. Fazem parte de uma longa e tensa trajetória [...] Penso em um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino-americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles nasceram colados a terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria.

Mais adiante no texto, retomaremos os princípios e a luta pela educação do campo com a participação desse movimento, que se fortaleceu no final da década de 1990 e que, juntamente com outras organizações sociais através de vários encontros e seminários, conferiu maior visibilidade às questões e demandas relativas às políticas públicas específicas para a educação do campo.

O caminho que vai sendo percorrido pelas discussões sobre as políticas públicas para educação dos povos do campo ganha respaldo legal na Constituição Federal de 1988. Molina (2008), em sua exposição sobre “A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo”, chama atenção para os princípios presentes na constituição a respeito da educação como direito humano e social. Segundo Molina (2008, p. 23):

[...] a igualdade declarada na Constituição não se restringe à mera disposição formal. Garante e, mais, exige ações concretas do Estado no sentido de materializar o exercício concreto dos direitos a todos cidadãos. É a compreensão da idéia do direito a ter direitos que fundamenta a ação dos movimentos sociais como demandantes do que está previsto na lei, mas não materializado na realidade social [...] a tradução desses direitos se dá por meio de políticas públicas.

A autora ainda reflete sobre a elaboração das políticas públicas para a educação do campo, colocando em pauta a questão do respeito às diferenças e do princípio da igualdade. E ressalta que, na construção por políticas públicas da educação do campo, deve-se levar em consideração que existem desigualdades históricas no acesso à educação que demandam políticas públicas específicas. Para Molina (2008, p. 29):

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da Educação do Campo. Desenhar políticas que busquem suprir as enormes desigualdades do direito ao acesso e permanência na escola para este grupo faz parte desta estratégia [...] a oferta de oportunidades iguais pressupõe níveis e condições semelhantes para garantir o mesmo patamar de direitos, o que não é o caso encontrado entre a cidade e o campo. Portanto, o direito à diferença, aqui trabalhado, indica a necessidade de garantia de igualdade e universalidade, sem desprezar a diversidade encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo. O respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes.

2.3 A Educação rural a partir da LDB nº 9394/96 – avanços e paradoxos

A LDB nº 9394/96 contemplou de certa forma o meio rural enquanto espaço específico e diferenciado, quando propôs medidas de adequação da escola à vida do campo, ao estabelecer no art. 28 que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Se, por um lado, a LDB inova reconhecendo a especificidade do tempo e da natureza do trabalho dos sujeitos do campo dando possibilidades de flexibilização do currículo, por outro lado, o art. 70, que informa sobre as despesas para manutenção e desenvolvimento do ensino para todos os níveis, ao incluir o inciso VIII sobre a manutenção de programas de transporte escolar, possibilitou aos municípios um respaldo legal para a nucleação das escolas do campo (fechamento das escolas do campo e transporte de alunos do campo para as escolas da cidade).

Outro aparato legal que colaborou para o processo de nucleação das escolas do campo foi a descentralização e o processo de municipalização do ensino. Com a municipalização, os estabelecimentos de ensino que ofereciam as quatro séries do ensino fundamental e estavam localizados no meio rural ficaram sob a dependência administrativa dos municípios, que adotaram para as escolas isoladas a estratégia da nucleação com o objetivo de baixar os custos da sua manutenção.

Nesse sentido, também tivemos o Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 10.172/2001, que, ao estabelecer diretrizes voltadas à especificidade da educação para o meio rural, indica:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

O direcionamento do Plano Nacional de Educação para as escolas no meio rural está expresso através das seguintes metas:

- 15- Transformar progressivamente as escolas unidocentes em mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.
- 16- Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.
- 17- Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com a colaboração financeira da União, dos Estados e dos Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

25- Prever formas mais flexíveis de organização para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

Os desdobramentos da legislação culminaram com a estratégia adotada pelos Estados e municípios de fechamento ou a aglutinação das escolas multisseriadas também denominadas unidocentes e isoladas, caracterizadas pelo atendimento de várias séries do Ensino Fundamental numa mesma turma com um único professor. O fechamento das escolas multisseriadas se deu sobre o argumento de diminuir os custos com a manutenção dessas escolas. O discurso era que a nucleação melhoraria a qualidade e as condições do ensino, uma vez que o aumento do número de alunos permitiria a formação de classes separadas por série e melhorias na estrutura física das escolas. Contudo, o que aconteceu foi o fechamento de várias escolas e o deslocamento dos alunos para as escolas nas cidades ou nos distritos, através do transporte escolar, muitas vezes precário e em estradas com péssimas condições. Não foi levado em consideração o fato de que:

A unidocência em si não é o problema, mas a inadequação da infra-estrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. Por outro lado, a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos (HENRIQUES *et al*, 2007, p.17).

Acerca dessas questões, cabe ressaltar que os movimentos sociais em busca por políticas públicas para a educação do meio rural se fortaleceram no final da década de 1990, trazendo para o debate a necessidade de superação da precariedade das escolas rurais, da manutenção destas nos espaços de moradia das famílias e investimentos na formação de professores (ROCHA, 2004). Vários encontros, seminários e conferências colaboraram para maior visibilidade das questões e demandas relativas às políticas públicas para a educação do campo. Nessa direção, foram definidos os paradigmas da educação do campo em contraposição às propostas de escolarização da denominada educação rural. O próximo item trará algumas considerações sobre a consolidação na sociedade brasileira do movimento Por uma Educação Básica do Campo.

2.4 Movimento Por uma Educação Básica do Campo

O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, pelo MST, em Brasília, representa um movimento importante na trajetória da Educação do Campo no Brasil. Através do encontro, houve o encaminhamento da proposta para a realização da I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” que aconteceu em julho de 1998, na cidade de Luziânia/ Goiás, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Ela foi precedida por um debate preparatório e seguida pela elaboração de um texto base, resultado das discussões realizadas no evento, que deu origem à Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

A I Conferência foi marcada por denúncias em relação a vários problemas que envolvem a educação do campo: falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens do campo; graves problemas de infraestrutura nas escolas; falta de uma política de valorização do magistério e de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; problemas de financiamentos; currículos deslocados das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; muitos docentes sem a qualificação necessária e altos índices de analfabetismo. Além das denúncias, houve a discussão de propostas para a educação do campo, a socialização de experiências educativas no campo, a afirmação de outro projeto de educação. Esse momento representou a consolidação, a partir da articulação de vários atores envolvidos com a área (educadores, pesquisadores, militantes de movimentos sociais), de uma nova referência que pretende ir além da ideia de Educação Rural ou para o meio rural, denominada Educação no/do Campo.

O debate acerca dos paradigmas da educação rural e da educação do campo demarca uma série de ações e ideias que colocam o paradigma do rural em questão (FERNANDES e MOLINA, 2004). Essa contraposição de paradigmas emerge dos movimentos sociais na perspectiva de resistência à realidade educacional precária presente no campo, da necessidade de ampliação do número de escolas e da melhoria e qualidade das suas escolas. E de maneira indissociável, explicita uma reflexão sobre a existência de dois projetos de desenvolvimento em disputa no campo. O primeiro tem como horizonte a produção e exportação de mercadorias e não

leva em consideração as condições reais da população pobre do campo, tem uma visão depreciativa do campo e de seus moradores, o campo é visto como local de atraso e de um futuro esvaziamento populacional. O segundo define-se como um projeto popular de desenvolvimento e leva em consideração todas as dimensões da vida dos povos do campo (CALDART, 2008; ROCHA, 2008). Segundo Rocha (2008, p. 63):

A educação do campo tem o compromisso de fazer uma ruptura com as idéias e práticas que produzem a educação rural. Educação rural é tudo aquilo que se realiza tendo como referência a dicotomia rural/urbano, a extinção da população, a desvalorização do trabalho, da cultura e das práticas, o silêncio sobre as organizações sociais, sindicais e religiosas, nas quais os sujeitos estão inseridos e a ausência da população na participação dos debates, formulação e gestão sobre a escola.

A expressão educação do campo refere-se ao campo como espaço de possibilidades e de produção da vida em seus variados aspectos, culturais, sociais, econômicos e políticos e de resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra. A educação do campo foi envolvendo em seu processo diferentes sujeitos e hoje incorpora uma diversidade deles: comunidades negras rurais, quilombolas, boias-frias, assalariados rurais, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, povos das florestas, indígenas, pescadores, ribeirinhos, entre outros.

A educação do campo é organizada pelos sujeitos que atuam no movimento, ou seja, os sujeitos do campo são protagonistas do movimento, conforme aponta Fernandes e Molina (2004, p. 63):

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos próprios povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas entre esses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

Nessa perspectiva, o 'do' da educação campo vincula-se ao protagonismo dos sujeitos do campo e à reflexão de uma escola que esteja articulada a uma realidade específica. Trata-se de um projeto pedagógico vinculado aos sujeitos concretos na sua diversidade e que contempla

diferentes dimensões formativas, como o trabalho e a cultura do campo. O “do” também refere-se a uma educação dos trabalhadores, dos sujeitos do campo e não para e com os sujeitos do campo. São os sujeitos que assumem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo, que lutam e desenvolvem práticas e reflexões sobre a educação do campo. Segundo Caldart (2002, p. 26):

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Nesse contexto de luta, uma das conquistas relevantes do movimento foi a aprovação, no ano de 2002, das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). As diretrizes significam uma das primeiras políticas específicas para as escolas do campo e apresentam as seguintes indicações: garantir o respeito à diversidade do campo, nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; garantir a autonomia institucional para elaboração das propostas pedagógicas das escolas do campo, sempre que orientadas para o desenvolvimento sustentável e desde que respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais; garantir a flexibilização da organização do calendário escolar e o desenvolvimento das atividades em diferentes espaços pedagógicos; garantir a gestão democrática das escolas, estimulando a autogestão, a autonomia e o fortalecimento da organização de conselhos que implementem um programa de desenvolvimento para a população do campo; e, por fim, propõe, sob responsabilidade da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o atendimento escolar à Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, incluindo a alfabetização para aqueles que não concluíram a escolaridade na infância e juventude.

Após essa conquista, o desafio posto ao movimento foi a materialização dessas Diretrizes. Nesse sentido, as mobilizações por uma política pública da educação do campo tiveram continuidade, através das ações das diferentes organizações, de encontros, de programas de formação de educadores e educadoras e criação de fóruns estaduais. Assim, em agosto de 2004, foi realizada a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, na cidade de Luziânia/Goiás, com a proposta de buscar efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo. As indicações contidas na declaração final da Conferência foram: “a

universalização do acesso à Educação Básica de qualidade social da população brasileira que trabalha e vive no e do campo por meio de uma política pública permanente; a ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo na Educação Superior por meio de uma política pública permanente; a valorização e a formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente; formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente e respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.”

O período que se segue na Educação do campo é marcado por avanços, com estudos, pesquisas e publicações, produção de materiais didáticos específicos para a educação do campo, criação da Coordenação da Educação do Campo no MEC, ampliação da relação com instituições públicas por meio de parcerias com universidades, organizações, municípios e estados. E também por conquistas, com a criação de cursos de graduação, através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), Programa Escola Ativa destinado às escolas multisseriadas e o ProJovem Campo – Saberes da Terra voltado para os jovens de 18 a 29 anos, que busca elevar o nível de escolaridade dos jovens que não concluíram o Ensino Fundamental, juntamente com a qualificação profissional.

À medida que o movimento da Educação do Campo se organizou, também foi produzindo conhecimento, teoria. Com base nas práticas educativas desenvolvidas nos últimos anos pelos movimentos sociais, que se sustentam em teorias e na própria dinâmica histórica do movimento, o conceito de educação do campo vem se constituindo. Caldart (2008, p. 69), ao refletir sobre essa questão, afirma que:

É possível abordar a questão da Educação do Campo no plano da discussão conceitual. Quer dizer, há um acúmulo de práticas, relações, embates que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade a que a Educação do Campo se refere. Trata-se de um conceito novo e em construção na última década. Portanto, um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo [...] Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere.

A autora também chama atenção para o fato de que ainda que a educação do campo tenha se originado como crítica à situação educacional do povo que trabalha e vive no campo,

não significa que essa crítica foi à educação em si mesma, pois seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo “que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país.” (CALDART, 2009, p. 39).

Outro ponto destacado nas discussões de Caldart é a questão da especificidade Educação do Campo. Considerar a realidade do campo na construção das políticas públicas significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos (CALDART, 2009). A especificidade significa para a Educação do Campo a necessidade das particularidades do campo e dos seus sujeitos serem incluídos no tratamento da universalidade, o unitário é a ‘síntese do diverso’ e o campo historicamente não tem sido considerado nessa diversidade. “A especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos.” (CALDART, 2008, p. 73)

De acordo com a concepção de educação pautada nas lutas e no debate da educação do campo sobre políticas públicas, a luta pela escola tem sido um dos traços principais do movimento, mas a escola não deve ser considerada como única referência para pensar a formação. Há um ensejo de se pensar a formação também fora do espaço escolar, nas práticas sociais, nas lutas sociais, no trabalho, nas práticas culturais. Nessas condições, o movimento indica a necessidade de ter uma visão alargada da educação e vinculada a um projeto de educação emancipatória (CALDART, 2009).

Os desafios colocados à educação do campo no momento atual estão relacionados à reflexão sobre como o poder público e as escolas incluirão verdadeiramente as indicações desse projeto de educação e de campo, e irá transformá-lo em política pública. Nesse sentido, também fica o desafio de se intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado dos sujeitos do campo à educação (CALDART, 2009).

Diante do exposto até o momento, importa refletir e avaliar atentamente as políticas educacionais que estão sendo desenvolvidas para a população do campo. É nesse sentido que segue o presente trabalho, ao situar o panorama dos dados disponíveis sobre a escolarização no campo, especialmente no que se refere aos jovens do campo, sem a pretensão de fazer um balanço do atual quadro de tais políticas no país.

2.5 Panorama da escolarização no Campo

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2005, realizada pelo IBGE, os índices de analfabetismo no Brasil são ainda preocupantes na área rural. Segundo esses dados, 25% da população residente no campo é analfabeta. Em Minas Gerais, essa taxa era de 21,8 % no meio rural e 8,0 % no meio urbano (Tabela 1). Especificamente sobre a taxa de analfabetismo da juventude rural, o trabalho Juventude e Políticas Sociais no Brasil, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) recentemente, revela que, de acordo com os dados da PNAD 2007, essa taxa de analfabetismo é de 4,08%, mais de seis vezes superior à urbana, que é de 0,64% (IPEA, 2009).

Tabela 1 – Tabela de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo e situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões, Unidades de Federação e Regiões Metropolitanas - 2005

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)				
	Total	Sexo		Situação do domicílio	
		Homens	Mulheres	Urbana	Rural
Brasil	11,0	11,3	10,8	8,4	25,0
Norte	11,5	12,8	10,4	8,9	20,0
Rondônia	10,0	9,9	10,0	8,7	12,7
Acre	21,1	23,7	18,7	13,8	39,4
Amazonas	6,7	6,8	6,6	5,2	12,4
Roraima	12,2	13,8	10,6	11,1	16,7
Pará	12,7	14,6	10,8	9,6	22,6
Região Metropolitana de Belém	4,3	4,5	4,1	4,2	10,0
Amapá	7,2	8,7	5,9	6,8	13,3
Tocantins	16,3	17,3	15,3	13,2	24,1
Nordeste	21,9	24,0	20,0	16,4	36,4
Maranhão	23,0	25,2	20,9	17,3	35,1
Piauí	27,4	32,4	22,8	18,5	42,9
Ceará	22,6	26,0	19,4	17,7	38,4
Região Metropolitana de Fortaleza	12,0	13,2	10,9	11,4	30,5
Rio Grande do Norte	21,5	24,2	18,9	17,4	32,6
Paraíba	25,2	28,2	22,4	20,8	41,7
Pernambuco	20,5	21,9	19,2	15,5	38,0
Região Metropolitana de Recife	9,6	8,5	10,6	9,3	23,5
Alagoas	29,3	31,5	27,2	22,1	44,0
Sergipe	19,7	21,9	17,6	15,4	39,5
Bahia	18,8	19,4	18,2	12,7	31,6
Região Metropolitana de Salvador	6,1	5,3	6,8	5,9	15,5
Sudeste	6,5	5,8	7,2	5,7	17,2
Minas Gerais	10,0	9,5	10,6	8,0	21,8
Região Metropolitana de Belo Horizonte	5,3	4,2	6,2	5,1	15,8
Espírito Santo	8,7	7,9	9,4	7,0	17,1
Rio de Janeiro	4,8	4,4	5,2	4,5	16,4
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	3,9	3,4	4,2	3,8	14,9
São Paulo	5,4	4,4	6,3	5,1	11,4
Região Metropolitana de São Paulo	4,6	3,8	5,2	4,4	8,0
Sul	5,9	5,2	6,5	5,1	9,8
Paraná	7,1	5,9	8,2	6,3	11,6
Região Metropolitana de Curitiba	3,8	2,9	4,7	3,4	8,7
Santa Catarina	5,2	4,6	5,7	4,4	8,9
Rio Grande do Sul	5,2	4,9	5,5	4,4	8,8
Região Metropolitana de Porto Alegre	3,5	2,7	4,1	3,3	7,0
Centro-Oeste	8,9	8,7	9,1	7,9	15,4
Mato Grosso do Sul	9,1	7,9	10,2	8,6	11,8
Mato Grosso	9,7	9,7	9,8	8,2	14,9
Goiás	10,2	10,2	10,2	9,1	18,5
Distrito Federal	4,7	4,6	4,7	4,4	10,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios 2005.

Com relação à escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive no campo, os dados obtidos na Pnad 2005 mostra que a média de anos de estudos das pessoas é de 4,2 anos, enquanto a média estimada para a população urbana é de 7,5 anos. Em Minas Gerais, essa taxa era de 4,1 anos no meio rural e 7,2 no meio urbano, ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa desigualdade (Tabela 2). Já o número médio de anos de estudos entre os jovens rurais é de 6,5 anos, enquanto entre os jovens urbanos ultrapassa os nove anos. Também existe uma notável diferença de escolaridade entre rapazes e moças do campo. Estas

apresentam uma taxa de analfabetismo de 1,45%, contra uma taxa masculina de 6,4% (IPEA, 2009).

Tabela 2 – Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de idade e situação de domicílio, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 2005

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de idade e situação do domicílio					
	10 anos ou mais			15 anos ou mais		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Brasil	6,6	7,2	4,1	7,0	7,5	4,2
Norte	6,0	6,7	4,1	6,4	7,1	4,4
Rondônia	5,8	6,4	4,4	6,0	6,7	4,5
Acre	5,5	6,6	3,0	5,9	7,1	3,0
Amazonas	6,7	7,3	4,5	7,2	7,8	4,8
Roraima	6,6	6,9	5,4	7,0	7,3	5,5
Pará	5,7	6,4	3,8	6,2	6,8	4,2
Região Metropolitana de Belém	7,4	7,5	4,7	7,9	7,9	5,2
Amapá	7,2	7,4	5,1	7,8	7,9	5,5
Tocantins	6,0	6,6	4,3	6,3	7,0	4,5
Nordeste	5,4	6,2	3,3	5,6	6,5	3,3
Maranhão	5,0	5,9	3,1	5,2	6,2	3,2
Piauí	4,9	6,1	2,9	5,1	6,4	2,8
Ceará	5,5	6,2	3,5	5,8	6,5	3,5
Região Metropolitana de Fortaleza	6,9	7,0	4,2	7,3	7,4	4,3
Rio Grande do Norte	5,8	6,4	4,2	6,0	6,7	4,3
Paraíba	5,2	5,8	3,2	5,4	6,0	3,2
Pernambuco	5,7	6,4	3,4	6,0	6,7	3,4
Região Metropolitana de Recife	7,2	7,3	4,4	7,6	7,7	4,6
Alagoas	4,6	5,5	2,9	4,8	5,8	2,9
Sergipe	5,6	6,2	3,1	5,9	6,5	3,1
Bahia	5,4	6,4	3,4	5,7	6,8	3,4
Região Metropolitana de Salvador	7,6	7,6	4,9	8,0	8,1	5,2
Sudeste	7,3	7,6	4,7	7,7	7,9	4,8
Minas Gerais	6,5	6,9	4,1	6,8	7,2	4,1
Região Metropolitana de Belo Horizonte	7,6	7,7	4,5	8,0	8,0	4,4
Espírito Santo	7,0	7,5	4,5	7,3	7,9	4,6
Rio de Janeiro	7,6	7,7	4,5	8,0	8,1	4,7
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	7,9	7,9	5,0	8,3	8,3	5,3
São Paulo	7,7	7,8	5,7	8,0	8,1	5,9
Região Metropolitana de São Paulo	8,0	8,0	6,3	8,3	8,4	6,6
Sul	7,1	7,5	5,0	7,4	7,9	5,1
Paraná	7,0	7,4	4,8	7,3	7,8	4,9
Região Metropolitana de Curitiba	7,9	8,2	5,4	8,3	8,6	5,6
Santa Catarina	7,3	7,7	5,3	7,6	8,1	5,4
Rio Grande do Sul	7,1	7,5	5,1	7,4	7,9	5,1
Região Metropolitana de Porto Alegre	7,9	8,0	5,6	8,3	8,4	5,8
Centro-Oeste	6,9	7,2	4,9	7,2	7,6	5,0
Mato Grosso do Sul	6,6	6,8	5,1	6,9	7,1	5,3
Mato Grosso	6,5	7,0	4,7	6,8	7,4	4,8
Goiás	6,6	6,8	4,6	6,9	7,2	4,7
Distrito Federal	8,5	8,6	6,3	9,0	9,1	7,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios 2005.

A taxa de frequência líquida das crianças de 7 a 14 anos não apresenta grandes diferenciações em termos da situação urbana ou rural. Esses resultados se devem em grande parte à obrigatoriedade legal da oferta do Ensino Fundamental (nível correspondente a esse grupo etário) na rede pública municipal de ensino. Todavia, conforme discussão realizada anteriormente

no presente trabalho, cabe analisar as condições e a qualidade do ensino fundamental que está sendo ofertado no campo.

A taxa de frequência líquida para os jovens rurais de 15 a 17 anos no Ensino Médio foi de 24,7 em 2005, e para os jovens urbanos foi de 50,4. A desigualdade de acesso à educação escolar de nível médio entre jovens das áreas urbana e rural não é recente. Se por um lado essas diferenças no Ensino Fundamental vêm sendo reduzidas, no nível médio ainda são bastante acentuadas. Contudo, a taxa de frequência líquida no ensino médio apresenta-se muito precária em todo o País. Menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos estão cursando o Ensino Médio (INEP, 2007).

Tabela 3 – Taxa de frequência líquida e estabelecimentos de ensino da população residente de 7 a 17 anos de idade, por nível de ensino, grupos de idade e situação de domicílio, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 2005

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 7 a 17 anos de idade, por nível de ensino, grupos de idade e situação do domicílio (%)					
	Fundamental			Médio		
	7 a 14 anos			15 a 17 anos		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Brasil	94,4	95,0	92,3	45,3	50,4	24,7
Norte	93,1	93,8	91,2	30,7	35,7	16,3
Roraima	93,6	94,2	92,3	33,3	38,8	22,7
Acre	90,8	93,5	85,5	34,3	43,8	16,4
Amazonas	94,8	95,0	94,2	32,9	39,1	9,6
Roraima	95,2	94,9	97,2	42,2	48,5	16,6
Pará	91,9	93,0	89,3	25,3	29,3	14,1
Região Metropolitana de Belém	93,9	93,8	95,9	36,6	36,9	18,8
Amapá	95,8	96,1	93,2	47,9	49,5	23,6
Tocantins	93,7	92,7	95,9	36,9	41,0	26,9
Nordeste	92,4	93,0	91,0	30,1	37,4	15,1
Maranhão	88,6	92,1	83,6	28,8	40,8	10,0
Piauí	92,5	93,3	91,6	25,8	33,5	13,8
Ceará	92,8	92,8	92,6	38,2	44,7	21,8
Região Metropolitana de Fortaleza	93,2	93,4	88,5	46,3	47,6	14,3
Rio Grande do Norte	95,3	95,4	95,1	39,6	46,9	22,9
Paraíba	93,5	93,6	93,3	22,7	27,4	6,0
Pernambuco	93,4	93,7	92,8	29,8	35,6	13,6
Região Metropolitana de Recife	94,5	94,5	93,9	41,2	41,4	34,5
Alagoas	94,0	93,1	95,3	21,6	30,7	6,6
Sergipe	93,4	93,9	91,7	25,7	29,4	10,9
Bahia	91,8	92,3	90,8	29,7	37,1	18,0
Região Metropolitana de Salvador	92,6	92,5	93,9	37,9	38,1	25,0
Sudeste	95,8	96,0	94,1	57,4	59,4	38,1
Minas Gerais	95,9	96,3	94,1	50,7	54,7	30,8
Região Metropolitana de Belo Horizonte	95,8	95,8	95,8	58,5	58,8	40,0
Espírito Santo	92,9	93,5	90,2	45,8	50,2	29,1
Rio de Janeiro	93,5	93,5	92,5	45,7	46,9	19,7
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	93,5	93,4	100,0	47,9	48,1	20,0
São Paulo	96,9	97,0	95,3	65,9	66,6	55,5
Região Metropolitana de São Paulo	97,3	97,4	96,2	65,6	66,0	55,8
Sul	95,9	96,1	95,2	53,6	55,5	45,4
Paraná	95,5	95,7	94,5	52,3	54,4	42,3
Região Metropolitana de Curitiba	95,4	95,8	92,4	53,1	54,7	36,1
Santa Catarina	96,6	97,2	94,7	62,7	65,3	52,3
Rio Grande do Sul	96,0	95,9	96,1	49,5	50,8	44,1
Região Metropolitana de Porto Alegre	95,8	95,7	97,2	49,4	50,4	30,8
Centro-Oeste	94,7	94,8	94,0	45,9	47,6	36,0
Mato Grosso do Sul	95,9	96,1	94,8	43,5	43,8	41,8
Mato Grosso	94,0	94,4	92,6	44,8	48,1	34,4
Goiás	94,8	94,9	94,8	45,2	46,9	34,4
Distrito Federal	94,2	94,1	95,3	51,4	52,1	38,7

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios 2005.

A oferta do Ensino Médio é ainda bastante limitada no meio rural. De acordo com o Censo Escolar 2005, de 23.561 estabelecimentos que o ofertam, apenas 1.377 escolas estavam localizadas no meio rural e atendiam 206.905 alunos, o equivalente a 2,5% da matrícula nacional nesse nível de ensino (Tabela 4).

Tabela 4 – Número de estabelecimentos de ensino e de matrículas por localização segundo nível/modalidade de ensino – Brasil - 2005

Nível/Modalidade de Ensino	Estabelecimento			Matrícula		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Total	207.234	110.677	96.557	55.764.359	48.116.621	7.647.738
-Creche	32.296	27.572	4.724	1.414.343	1.307.199	107.144
-Pré-Escola	105.616	59.600	46.016	5.790.670	4.955.111	835.559
-Ensino Fundamental	162.727	72.314	90.413	33.534.561	27.735.174	5.799.387
- 1ª a 4ª	150.023	61.068	88.955	18.465.505	14.318.867	4.146.638
- 5ª a 8ª	57.716	41.952	15.764	15.069.056	13.416.307	1.652.749
-Ensino Médio	23.561	22.184	1.377	9.031.302	8.824.397	206.905
-Educação Especial	7.053	6.814	239	378.074	373.340	4.734
-Educação de Jovens e Adultos	45.433	24.959	20.474	5.615.409	4.921.400	694.009

Fonte: MEC/Inep. 2007

O número de matrículas dos jovens rurais no Ensino Médio teve um aumento significativo do ano de 2005 para 2009, conforme podemos observar nos dados do Censo Escolar (2009). As matrículas dos jovens aumentaram de 206.905 para 276.361. Verificou-se uma diminuição no número de matrículas dos jovens rurais apenas na Região Nordeste. Além disso, vem acontecendo movimento contrário nas matrículas do Ensino Médio dos jovens urbanos, que apresentou uma queda de 2005 para 2009.

Tabela 5 - Comparação das Matrículas na Educação Básica por Localização, segundo Etapa e Modalidade - 2008 e 2009

MATRÍCULAS						
BRASIL						
Comparação das Matrículas na Educação Básica por Localização, segundo Etapa e Modalidade - 2008 e 2009						
Etapa/Modalidade	Matrículas na Educação Básica					
	Urbana			Rural		
	2008	2009	□	2008	2009	□
Educação Básica	46.412.824	45.900.077	-1,1	6.820.044	6.680.375	-2,0

Educação Infantil	5.823.404	5.857.863	0,6	895.857	904.768	1,0
Creche	1.637.671	1.775.794	8,4	114.065	120.569	5,7
Pré-escola	4.185.733	4.082.069	-2,5	781.792	784.199	0,3
Ensino Fundamental	26.987.575	26.774.498	-0,8	5.099.125	4.931.030	-3,3
Ensino Médio	8.113.439	8.060.799	-0,6	252.661	276.361	9,4
Educação Profissional	762.781	829.250	8,7	32.678	31.864	-2,5
Educação Especial	315.564	249.211	-21,0	4.360	3.476	20,3
EJA	4.410.061	4.128.456	-6,4	535.363	532.876	-0,5
Ensino Fundamental	2.785.155	2.588.777	-7,1	510.085	505.747	-0,9
Ensino Médio	1.624.906	4.128.456	154,1	25.278	27.129	7,3

Fonte: EDUCACENSO/MEC/Inep/Deed/2009

Tabela 6- Comparação de Matrículas do Ensino Médio por Localização, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2008 e 2009

MATRÍCULAS						
Ensino Médio						
Comparação de Matrículas do Ensino Médio por Localização, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2008 e 2009						
Unidade da Federação	Matrículas do Ensino Médio					
	Urbana			Rural		
	2008	2009	□	2008	2009	□
Brasil	8.113.439	8.060.799	-0,6	252.661	276.361	9,4
Norte	686.630	680.640	-0,9	28.253	43.120	52,6
Rondônia	57.394	57.957	1,0	3.034	3.109	2,5
Acre	30.833	31.310	1,5	2.280	3.455	51,5
Amazonas	154.392	144.060	-6,7	5.264	16.582	215,0
Roraima	14.246	14.716	3,3	2.900	2.796	-3,6
Pará	329.043	336.642	2,3	8.772	10.154	15,8
Amapá	33.047	33.485	1,3	2.686	3.528	31,3
Tocantins	67.675	62.470	-7,7	3.317	3.496	5,4
Nordeste	2.416.194	2.391.634	-1,0	121.421	121.149	-0,2
Maranhão	281.221	273.741	-2,7	45.976	45.908	-0,1
Piauí	177.025	170.452	-3,7	8.663	8.326	-3,9
Ceará	405.127	412.867	1,9	3.865	4.055	4,9
R. G. do Norte	152.847	150.341	-1,6	2.567	1.985	-22,7
Paraíba	152.039	147.119	-3,2	2.170	2.313	6,6
Pernambuco	419.491	413.790	-1,4	20.756	23.470	13,1
Alagoas	124.421	129.254	3,9	4.510	4.384	-2,8
Sergipe	83.059	81.187	-2,3	3.799	3.635	-4,3
Bahia	620.964	612.883	-1,3	29.115	27.073	-7,0
Sudeste	3.322.390	3.298.688	-0,7	53.024	57.605	8,6
Minas Gerais	818.292	806.845	-1,4	16.076	17.953	11,7
Espírito Santo	135.680	133.814	-1,4	4.304	4.919	14,3
Rio de Janeiro	643.546	622.731	-3,2	12.682	12.687	0,0

São Paulo	1.724.872	1.735.298	0,6	19.962	22.046	10,4
Sul	1.111.053	1.099.479	-1,0	32.481	35.123	8,1
Paraná	456.180	457.074	0,2	16.064	17.040	6,1
Santa Catarina	235.860	236.868	0,4	6.081	7.299	20,0
R. G. do Sul	419.013	405.537	-3,2	10.336	10.784	4,3
Centro-Oeste	577.172	590.358	2,3	17.482	19.364	10,8
M. G. do Sul	87.273	87.513	0,3	3.782	4.149	9,7
Mato Grosso	139.146	135.786	-2,4	8.909	9.467	6,3
Goiás	260.838	263.994	1,2	3.429	3.864	12,7
Distrito Federal	89.915	103.065	14,6	1.362	1.884	38,3

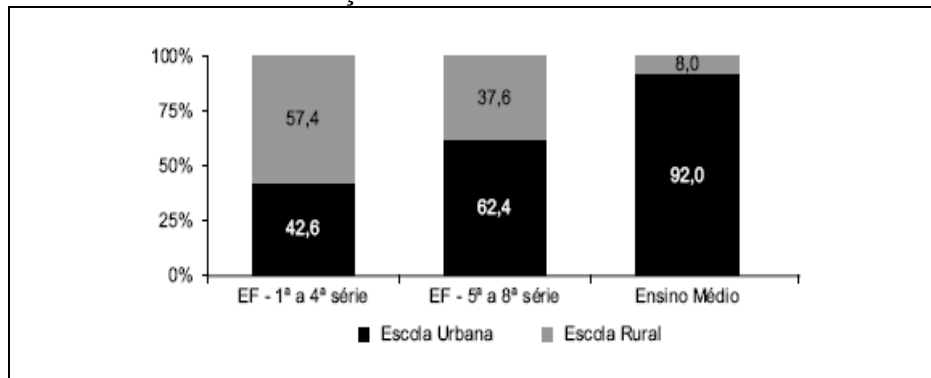
Fonte: EDUCACENSO/MEC/Inep/Deed/2009

Observamos que há uma redução do número de estabelecimentos quanto mais elevado for o nível de ensino. Existem, em média, 6 milhões de jovens na faixa etária entre 15 a 24 anos que moram no campo e apenas 276.000 estão matriculados no Ensino Médio.

O transporte escolar tem sido objeto de um debate intenso na Educação do Campo, devido a um deslocamento dos alunos do seu meio para as escolas da cidade, pelas péssimas condições de alguns transportes escolares e devido ao processo de nucleação das escolas do campo. No caso do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, o percentual de crianças transportadas para escolas localizadas na cidade, em 2005, foi de 42,6%, enquanto nas séries finais, esse percentual aumentou para 62,4%, sugerindo a necessidade de escolas no meio rural de 5ª a 8ª série (INEP, 2007).

Com relação ao Ensino Médio, os dados revelam que 92% dos jovens atendidos pelo transporte escolar público frequentam escolas urbanas (INEP, 2005), o que evidencia a ausência de escolas com esse nível de ensino que atenda aos jovens rurais. Possivelmente esse é um dos motivos que colaboram para a interrupção dos estudos ou evasão escolar dos jovens, levando em consideração, por exemplo, a rotina diária de trabalho dos jovens no campo.

Gráfico 1 – Distribuição percentual dos alunos residentes na área rural que utilizavam transporte escolar oferecido pelos poderes públicos (estadual ou municipal), por nível de ensino, segundo a localização da escola – Brasil - 2005



Fonte: MEC/Inep. 2007

Outra questão interessante relativa à oferta da educação profissional é que, de acordo com os dados do Censo Escolar 2009, o número de matrículas na educação profissional no campo é de 31.864, ao passo que na cidade esse número é de 829.250. Podemos observar que as escolas agrotécnicas possuem um número limitado de vagas e não absorvem toda a clientela dos jovens rurais, principalmente os jovens pobres, o que revela uma demanda não suprida pelas políticas públicas no campo.

Tabela 7- Comparação de Matrículas da Educação Profissional por Localização, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2008 e 2009

MATRÍCULAS						
Educação Profissional						
8.4 - Comparação de Matrículas da Educação Profissional por Localização, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2008 e 2009						
Unidade da Federação	Matrículas da Educação Profissional					
	Urbana			Rural		
	2008	2009	Δ	2008	2009	Δ
Brasil	762.781	829.250	8,7	32.678	31.864	-2,5
Norte	33.078	39.659	19,9	1.555	1.976	27,1
Rondônia	1.562	2.566	64,3	316	432	36,7
Acre	1.685	1.841	9,3	99	36	-63,6
Amazonas	14.594	17.203	17,9	111	116	4,5
Roraima	963	977	1,5	77	202	162,3
Pará	7.708	9.965	29,3	474	751	58,4
Amapá	1.260	1.649	30,9	187	126	-32,6
Tocantins	5.306	5.458	2,9	291	313	7,6
Nordeste	71.323	83.114	16,5	5.594	5.624	0,5

Maranhão	3.687	4.594	24,6	570	689	20,9
Piauí	9.735	12.950	33,0	35	283	708,6
Ceará	11.336	15.993	41,1	649	534	-17,7
R. G. do Norte	5.799	8.086	39,4	481	309	-35,8
Paraíba	7.118	4.082	42,7	578	574	-0,7
Pernambuco	14.419	17.270	19,8	1.164	1.183	1,6
Alagoas	3.125	3.007	-3,8	-	-	-
Sergipe	1.777	1.986	11,8	792	676	-14,6
Bahia	14.327	15.146	5,7	1.325	1.376	3,8
Sudeste	478.974	503.690	5,2	15.388	14.086	-8,5
Minas Gerais	98.802	102.344	3,6	6.131	4.974	-18,9
Espírito Santo	19.068	19.140	0,4	1.579	1.304	-17,4
Rio de Janeiro	75.721	74.713	-1,3	347	382	10,1
São Paulo	285.383	307.493	7,7	7.331	7.426	1,3
Sul	148.032	164.443	11,1	6.472	6.873	6,2
Paraná	44.266	51.757	16,9	456	383	-16,0
Santa Catarina	27.559	33.075	20,0	1.562	2.192	40,3
R. G. do Sul	76.207	79.611	4,5	4.454	4.298	-3,5
Centro-Oeste	31.374	38.344	22,2	3.669	3.305	-9,9
M. G. do Sul	6.567	7.989	21,7	478	480	0,4
Mato Grosso	3.512	4.593	30,8	173	372	115,0
Goiás	10.409	13.507	29,8	2.671	2.071	-22,5
Distrito Federal	10.886	12.255	12,6	347	382	10,1

Fonte: EDUCACENSO/MEC/Inep/Deed/2009

O objetivo da apresentação desses dados foi oferecer um perfil sobre as estatísticas da escolarização no campo e buscar subsídios para reflexão e formulação do capítulo 2, que abordará a condição juvenil no campo.

2. 6 AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA - UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

2.6.1 A origem das Escolas Família Agrícola

As Escolas Família Agrícola – EFAs surgiram em 1935, no sudoeste da França, por intermédio de um processo de mobilização de um grupo de pequenos agricultores, de membros da Igreja Católica e organizações sociais que buscavam alternativas educacionais que fossem ao encontro das aspirações dos jovens que viviam no meio rural francês. Segundo Silva (2003), naquele momento, frente à conjuntura de abandono da educação do meio rural, os filhos dos agricultores se encontravam diante de situações ambíguas: ou optavam por continuar os estudos e saírem de sua localidade de origem, ou interrompiam sua escolarização para permanecerem junto à família na atividade agrícola.

As reflexões quanto à necessidade de formação dos jovens agricultores na França teve início com as discussões de um movimento católico social denominado Sillon, cujos objetivos eram, segundo Begnami (2003, p. 22):

Discutir o contexto social e a transformação da sociedade francesa; discutir a organização profissional e os problemas enfrentados no meio rural; organizar os agricultores através de sindicatos e cooperativas; transformar as mentalidades através de um processo educativo permanente.

A origem do movimento favoreceu a criação da Juventude Agrícola Cristã (JAC) e colaborou expressivamente nas discussões da Secretaria Central de Iniciativa Rural - SCIR . Especialmente os agricultores envolvidos nesse movimento foram os primeiros idealizadores das Maisons Familiales Rurales – MFRs (BEGNAMI, 2003; SILVA, 2003).

O contexto de surgimento dessas iniciativas na década de 1930 foi o período entre as duas grandes guerras mundiais, que trouxe como desafio à França a sua reconstrução social e econômica. Naquele momento, a França passava por uma grande transformação tecnológica com a mecanização agrícola. Havia um grande êxodo rural e os jovens que moravam no campo não tinham alternativas de formação escolar e profissional (BEGNAMI, 2003).

As literaturas revisitadas revelam a participação de três personalidades que se uniram e foram os pioneiros nas discussões sobre o modelo de formação dos jovens que desejavam permanecer no campo, no exercício da agricultura: o agricultor Jean Peyrat (agricultor, membro do SCIR, presidente do sindicato agrícola de sua comunidade), o Padre Abbé Granereau (filho de agricultores e membro do Sillon e SCIR) e o jornalista e diretor da SCIR, Arsène Courvrer (BEGNAMI, 2003; QUEIROZ, 2004).

O episódio marcante para início dessas discussões foi a desmotivação com a continuidade dos estudos do filho de Jean Peyrat, Yves. O jovem revelava-se insatisfeito com o tipo de formação oferecida nas Escolas Superiores de Agricultura, por não atenderem às expectativas dos jovens que desejavam permanecer no campo através do trabalho agrícola. E o desejo do pai do Yves era que ele estudasse.

As primeiras proposições para formação dos jovens incidiram sobre a formação técnica, geral, cristã e humana. Inicialmente a experiência contou com quatro jovens agricultores, sob a orientação do padre Granereau. A dinâmica da formação acontecia alternadamente de uma semana, na casa Paroquial, com formação geral e técnica e três semanas, nas propriedades rurais dos pais, para o desenvolvimento da aprendizagem da prática agrícola. A finalidade da formação geral e técnica “era favorecer os jovens a avançarem na compreensão das situações vividas, de outra forma que pela rotina.” (SILVA, 2003, p. 45) A questão legal foi resolvida com a matrícula dos jovens em um curso agrícola por correspondência na Escola Superior de Agricultura de Purpan, em Toulouse (QUEIROZ, 2004). Nesse contexto é que a proposta da alternância ganhou espaço nas discussões sobre o embasamento do projeto pedagógico das Escolas Família Agrícola.

Após dois anos da experiência inicial em Sérignac-Péboudou, em 1935, houve a institucionalização da primeira Casa Familiar Rural de Lauzun na França, em 1937. O interesse e a mobilização de outras famílias pelo projeto e o consequente aumento do número de jovens participantes da experiência levou as famílias a repensarem a responsabilidade legal e financeira da formação, que estavam com a SCIR e com o padre Granereau, respectivamente, e a assumirem todas as responsabilidades pela organização e condução da formação dos jovens. Nesse momento também, devido à ampliação da experiência, as famílias constituíram uma associação com estatuto próprio e se empenharam na compra de uma propriedade em Lauzun para construção do centro de formação. Esse acontecimento deu origem à concretização da primeira Maison Familiale Rurale, ou seja, Casa Familiar Rural - CFR, cuja denominação se baseou na compra coletiva das famílias da propriedade para funcionamento da escola (SILVA, 2003, p. 47).

A SCIR foi uma grande difusora das Casas Familiares Rurais através de seus contatos e meios de comunicação. Já em 1942 estavam em funcionamento 17 Centros de formação com aproximadamente 500 jovens. Por sua vez, a expansão das CFRs também foi acompanhada por problemas quanto a sua unidade e identidade. Existiam diferentes pontos de vista sobre a experiência. Assim, é que houve a criação da União Nacional das Maisons Familiales Rurales,

que teve como primeiro presidente Jean Peyrat, e do Centro de Formação de Monitores pelas escolas de quadros em 1942 (QUEIROZ, 2004).

A busca pela construção da identidade e unificação das MFRs concretizou-se apenas em 1945, quando foram definidos alguns princípios que orientariam a construção da identidade do movimento. São eles:

- uma associação de pais responsáveis em todos os pontos de vista da MFR.
- a alternância de etapas entre a Maison Familiale e a propriedade; sendo o ritmo da alternância o das regiões.
- a distribuição dos jovens em pequenos grupos; sendo, todavia, necessário um mínimo de doze para que a fórmula pudesse ser viável.
- as famílias poderiam recorrer ao padre ou ao pastor para a formação religiosa dos jovens católicos ou protestantes onde os pais expressassem o desejo que eles recebessem essa formação. Em nenhum caso, o eclesiástico poderia ser o diretor da Maison Familiale e nela residir (CHARTIER, 1986, *apud* SILVA, 2003, p. 51)

Esse momento também foi marcado pela afirmação da autonomia do movimento diante da Igreja Católica e do Estado, sendo suprimido o cargo dos eclesiásticos nas escolas. Apesar de receber recursos financeiros do Estado e possuir vínculos fortes com a Igreja, ficou explicitado que o movimento não poderia ser absorvido por essas duas instâncias, pois a essência e especificidade originais do movimento era a participação da família (QUEIROZ, 2004).

Apesar dos avanços quanto à identidade do movimento, outros desafios foram indicados pela União Nacional das Maisons Familiaes Rurales naquele contexto, como a necessidade de financiamento, a implantação de novas MFRs e a formação dos monitores. O trabalho pedagógico e educativo das MFRs dependia em boa parte dos educadores e, nessas circunstâncias, apesar das intenções explícitas para a formação dos jovens, os monitores mantinham uma concepção tradicional do ensino. Segundo Silva (2003), naquele momento, os monitores estavam ensinando técnicas que deveriam ser aplicadas na propriedade dos jovens, muitas vezes distantes do mundo vivido dos agricultores, ao invés de partirem da realidade dos jovens.

Essa situação consistia em um desafio principalmente à construção de uma proposta pedagógica da alternância mais integrativa, e, assim, houve, através da União Nacional das MFRs, uma primeira tentativa de esboçar alguns princípios da Pedagogia da Alternância que

possibilitasse maior integração entre o centro de formação e a realidade dos jovens. Conforme Chartier (1986 *apud* QUEIROZ, 2004, p. 76):

Partir da experiência; dar aos alunos os princípios que, sob a direção do professor, lhes permitiriam julgar esta experiência, compreender as razões que criaram nas suas regiões, melhorar, quando for possível, com a certeza do sucesso; organizar e dirigir múltiplas experiências nas propriedades dos pais dos alunos.

A partir dessa perspectiva de formação, foram sendo delineadas as bases fundamentais e teóricas da Pedagogia da Alternância e foram criados alguns instrumentos pedagógicos para a sua concretização. O primeiro instrumento criado foi o Caderno de Propriedade. Neste, os jovens registravam suas observações a respeito das práticas agrícolas que eram desempenhadas nas propriedades. Tanto o caderno como os outros instrumentos criados foram sendo aperfeiçoados. Falaremos dos outros instrumentos posteriormente, no texto.

No final da década de 1950, as MFRs expandiram-se pela Europa, na Itália, Espanha e Portugal e depois no continente africano. Na América Latina, a primeira experiência de formação por alternância aconteceu no sul do Estado do Espírito Santo em 1969, sob a influência das experiências italianas (SILVA, 2003).

Com a ampliação do movimento e por intermédio do primeiro Congresso Internacional das Casas Familiares Rurais em 1975, foi criada a Associação Internacional das Casas Familiares Rurais (AIMFR), com o objetivo de difundir, representar e integrar as Casas Familiares em todos os países.

2. 6.2 O movimento das EFAs no Brasil

No Brasil, as experiências de formação em alternância tiveram início por volta do final da década de 1960, no sul do estado do Espírito Santo, sob a influência das experiências italianas, especificamente pela atuação do Padre Jesuíta Pietrogrande. Todavia, foi apenas em 1969 com a parceria do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES) que se concretizaram as primeiras EFAs nesse estado, nos municípios de Anchieta e Alfredo Chaves.

Posteriormente, houve a expansão do movimento de criação de EFAs em outras regiões brasileiras, a partir da década de 1980 (SILVA, 2003).

O contexto de surgimento das EFAs é marcado pela ditadura militar, de supressão dos movimentos sociais e de projeção do desenvolvimento e expansão capitalista. Como diz Queiroz (1997, p. 48):

A ditadura militar, implantada no país com o golpe de 64 e com os governos militares posteriores, reprime violentamente todos os movimentos sociais, no campo e na cidade, bem como prende, tortura, processa, e assassina operários, camponeses, líderes sindicais, de igreja e de partidos de esquerda. Ao mesmo tempo implanta projetos e medidas numa perspectiva de integrar o Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial.

Destaca-se que, nesse contexto, a realidade do sul do Estado do Espírito Santo estava marcada pela decadência da produção cafeeira, cujas consequências foram o agravamento do êxodo da população rural, do desemprego e empobrecimento. A produção cafeeira era ocupada principalmente pelos imigrantes italianos (SILVA, 2003).

Por ocasião da abertura da renovação e da inserção social da Igreja, que deu grande impulso ao compromisso social e político de alguns setores da mesma, é que, em 1965, o padre jesuíta Pietrogrande foi designado para a Escola Apostólica dos Jesuítas, em Anchieta/ES.

O Padre Pietrogrande, tomando conhecimento das condições de vida dos descendentes de imigrantes e da situação da educação do meio rural do sul do Espírito Santo, empenhou-se na implementação de uma escola que visasse à promoção humana e ao desenvolvimento comunitário rural. Nesse sentido, a criação da Associação dos Amigos do Espírito Santo (AES), por meio da celebração de convênios de apoio econômico e cultural entre Brasil e Itália, colaborou para a implantação e desenvolvimento das Escolas Família Agrícola no Espírito Santo, especialmente através de equipes capacitadas para desenvolver a proposta educacional de formação em alternância. Ainda, no conjunto das ações da AES, foi criado, em 1968, o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), uma instituição filantrópica de promoção social que tem por objetivos desenvolver ações voltadas para a educação, saúde e ação comunitária no meio rural, e visa especialmente promover a formação integral dos jovens rurais (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003).

As primeiras EFAs implantadas no estado atendiam jovens de todas as idades através de um curso de técnico agrícola com duração de dois anos. Inicialmente essas escolas não tinham o

reconhecimento legal do Estado. Apenas em 1974, houve a autorização para funcionamento das EFAs como curso supletivo de ensino fundamental (SILVA, 2003).

Posterior a esse momento, aconteceu a expansão das EFAs nas diferentes regiões do Espírito Santo e para outros estados brasileiros: Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás, Minas Gerais, etc. Também houve a criação, em 1976, do Curso de Ensino Médio e Profissionalizante em Agropecuária para os egressos do Ensino Fundamental na EFA de Olivânia/ES (SILVA, 2003).

Com a proposta de fortalecer e unificar as experiências de formação das Escolas Família Agrícola, foi criada, em 1982, a União Nacional das Escolas Família Agrícola (UNEFAB). Conforme aponta Silva (2003, p. 72):

A UNEFAB congrega todas as EFAs do Brasil. Ela tem como missão principal representar as EFAs em todos os níveis, articular ações e programas que possam beneficiá-las, garantir fidelidade aos princípios básicos da proposta, zelar pelo desenvolvimento harmonioso do conjunto e promover intercâmbio e união entre todas.

Ainda na década de 1980, as EFAs do Espírito Santo passam do curso de supletivo para os cursos de ensino regular com a autorização concedida pelo Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo.

Especificamente em Minas Gerais, em 1983, teve início o processo de criação da primeira Escola Família Agrícola no município de Muriaé, através de um grupo de pessoas vinculadas às Comunidades Eclesiais de Base, com o apoio da Prefeitura do Município. “Uma experiência que nunca viveu problemas financeiros, mas sempre foi marcada pela ingerência política que interferiu nos princípios filosóficos e político-pedagógicos desta escola” (BEGNAMI, 2003).

Em 1990, houve a criação da Escola Rural Adolfo Kolping no município de Formiga, e também da Escola Família Agrícola Chico Mendes, no município de Conselheiro Pena. Nessa década, ocorreu a implantação de várias outras instituições, o que caracterizou a década de 1990 como um período fértil da implantação das EFAs.

Congregando todas as EFAs de Minas Gerais, existe a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), criada em 1993. A AMEFA tem por objetivo representar as EFAs em todos os níveis, articulando ações e programas de melhoria das escolas, garantindo a fidelidade aos princípios básicos da proposta educativa, zelando pelo seu desenvolvimento e

promovendo o intercâmbio e a união entre todas as escolas. Na realização de seus objetivos, a AMEFA conta com o apoio da UNEFAB e da sua Equipe Pedagógica Nacional, responsável pelo estabelecimento das diretrizes gerais para a formação pedagógica nos diferentes níveis (SILVA, 2005).

No decorrer do processo de implantação das EFAs, no Brasil, houve vários desafios para a regulamentação dessas escolas. Nesse sentido, uma conquista significativa das EFAs foi o Parecer 1/2006 /CEB, aprovado em fevereiro de 2006, que reconhece e determina os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), pois estes, até então, constituíam-se em um dos principais elementos que vinham dificultando o reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEEFA) para a certificação de seus alunos, mesmo vigorando o artigo 23 da LDB que permite a organização da educação básica em alternância regular de períodos de estudos.

- Distribuição das EFAs no Brasil

Sobre a distribuição das EFAs no Brasil, em 2002, existiam aproximadamente 112 Escolas Famílias Agrícolas em funcionamento, em 17 estados brasileiros, e mais 40 escolas em processo de implantação. Desse total, vinte e uma escolas ofereciam o Ensino Médio integrado ao ensino profissionalizante (SILVA *et al*, 2006). Em Minas Gerais, existem 14 EFAs distribuídas em diferentes regiões. A maioria delas encontram-se localizadas no Vale do Jequitinhonha, presentes em 6 municípios (Comercinho, Itaobim, Itinga, Padre Paraíso, Turmalina e Virgem da Lapa). Já nas outras regiões, as EFAs encontram-se distribuídas da seguinte maneira: uma no Vale do Mucuri (município de Pavão), uma no Vale do Rio Doce (município de Campo Florido), cinco na Zona da Mata Mineira (municípios de Jequeri, Sem-Peixe, Acaiaca, Araponga e Ervália) e uma no Noroeste (município de Natalândia) (SILVA, 2005).

2. 6.3 As EFAs de Ensino Médio e Formação Profissional no Brasil

As Escolas Família Agrícola de Ensino Médio e Educação Profissional buscam trazer contribuições para o acesso e a permanência no Ensino Médio e a formação profissional de vários jovens agricultores familiares em técnicos em agropecuária. Para Queiroz (2004), esses jovens, ao permanecerem no campo, têm colaborado para o desenvolvimento rural, sobretudo, o desenvolvimento da agricultura familiar. De acordo com Queiroz e Silva (2008, p.5):

Em termos das contribuições e avanços da formação de jovens agricultores ministrada pelas EFAs, cabe destacar, inicialmente, que é a primeira vez na história brasileira que os jovens agricultores familiares têm acesso a uma formação escolar de nível médio e uma formação técnica, cujo programa tem como eixo central a realidade sociocultural e as condições objetivas da agricultura familiar. É uma formação que, refletindo, valorizando e buscando alternativas de intervenção na realidade de vida dos jovens agricultores, orientada pela perspectiva de promoção do desenvolvimento local, pessoal e comunitário, tem contribuído para a permanência dos jovens no campo, de maneira que possam contribuir para a transformação e melhoria da realidade rural brasileira.

A primeira EFA de Ensino Médio e Educação Profissional teve sua origem na Escola Família Agrícola de Olivânia no município de Anchieta – ES, em 1976, com a finalidade de oferecer aos egressos do Ensino Fundamental da escola a oportunidade de darem continuidade aos estudos seguindo os princípios da formação em alternância. Naquele contexto, estava em vigor a LDB 5692/71, que conferiu ao ensino do 2º Grau o caráter de profissionalização obrigatória. Assim, nessa época, a maioria das EFAs foram implantadas como 2º Grau Técnico em Agropecuária (QUEIROZ, 2004).

Na década seguinte, foram implantadas a EFA de Riacho de Santana na Bahia em 1984 e a de Boa Esperança em 1986. Já na década de 1990, houve uma expansão no movimento de implantação das EFAs de Ensino Médio e Educação Profissional, quando foram criadas nove escolas. Para Queiroz (2004), essa fase de expansão foi resultado da luta dos movimentos sociais pela educação do campo que se intensificaram nessa década. O autor também ressalta que as duas primeiras EFAs de Ensino Médio e Educação Profissional tiveram como finalidade formar novos

monitores para atuarem nas EFAs de Ensino Fundamental que estavam se expandindo pelo Brasil.

As Escolas Famílias Agrícolas trabalham numa perspectiva do ensino médio integrado à educação profissional, bem como uma integração entre escola e agricultura familiar. Nesse sentido, elas representam uma experiência que se confronta com a histórica dualidade entre formação geral e educação profissional na educação brasileira, dualidade essa que se acentuou após a LDB 9334/96. Contudo, Queiroz e Silva (2008) ressalta que essa integração também traz como desafios para as EFAs a questão da duração do curso e da diversificação da formação profissional, pois a matriz curricular da EFA não se direciona para uma formação que também considere outras possibilidades. Para os autores:

A consolidação da integração entre ensino escolar médio e a formação profissional constitui, também, em nossas análises, o sexto desafio a ser considerado pelas EFAs de EM e EP do Brasil. Apesar da regulamentação da Educação Profissional que prevê organização própria e independente do ensino médio, as EFAs precisam manter a integração, pois a separação interessa às agências financeiras internacionais e ao grande capital, mas não aos agricultores familiares. Além disto, dois outros aspectos precisam ser repensados pelas EFAs ao realizar a formação escolar integrada à formação profissional: a duração do curso e a necessidade de reforçar e diversificar a formação Profissional (QUEIROZ e SILVA, 2008, p.10).

Compondo a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional nas EFAs, destaca-se a alternância juntamente com o Projeto Profissional como interlocutores de uma formação técnica orientada para o fortalecimento e o desenvolvimento da agricultura familiar. Queiroz e Silva (2008), numa pesquisa com os egressos das EFAs de Ensino Médio e Educação Profissional, revela que os jovens destacam o papel e a importância do Projeto Profissional como alternativa de melhoria de renda da família e também como um instrumento capaz de potencializar os recursos disponíveis na propriedade, além de favorecer o envolvimento da família. O Projeto Profissional do Jovem pode ser assim definido segundo a UNEFAB (1999 *apud*, QUEIROZ e SILVA, 2008, p.5):

O Projeto Profissional é a expressão de anseios, aspirações, capacidades, práticas, teorias e aptidões de empreendimento do aluno em formação (prático aplicável na propriedade ou no mercado). No desenvolvimento do projeto cada aluno é orientado por um monitor mestre que acompanha os passos do projeto, ajuda buscar informações, tirar dúvidas, animar, incentivar, estimular a explicitação das capacidades individuais de cada um, trabalhar a superação dos

medos, bloqueios, etc., e a definição profissional. O projeto é avaliado por toda a equipe de monitores e outros parceiros da formação, durante o processo de elaboração e desenvolvimento e serve como “tese” de fim de curso, bem como um instrumento concreto na geração de emprego e renda, sobretudo, nas unidades de ensino médio e profissional.

Cabe ressaltar, no entanto, que existem outros desafios vividos pelas Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio e Educação Profissional, são eles: a consolidação da Pedagogia da Alternância, especialmente implantar a alternância na formação escolar e na formação profissional; a formação inicial e continuada das equipes de monitores e a formação específica em Pedagogia da Alternância; a prática dos Instrumentos Pedagógicos da Alternância; a desigualdade de gênero nas EFAs; a carência de Ensino Superior para os jovens do meio rural após concluir o Ensino Médio e a Educação Profissional e o acompanhamento e a interlocução permanente com os egressos (QUEIROZ e SILVA, 2008).

Se muitos são os desafios, as conquistas e a participação das EFAs na oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional têm dado possibilidades aos jovens do campo de escolarização e formação profissional em situação de grande carência desse nível de ensino para a população do campo, conforme visualizado no panorama da Educação do Campo, no presente trabalho. Nesse sentido, as EFAs com a Pedagogia da Alternância têm participado da construção e do movimento por uma Educação do Campo no Brasil, compondo o conjunto dos movimentos e organizações que historicamente têm lutado pela construção da reforma agrária e pela democratização do saber (QUEIROZ, 2004).

2. 6.4 A EFA, a Pedagogia da Alternância e os instrumentos pedagógicos

De acordo com Queiroz (2004), as experiências brasileiras de formação em alternância apoiam-se em quatro pilares fundamentais: Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Associação das Famílias e Alternância.

A Associação das famílias é a responsável pela gestão política, administrativa e econômica da EFA, ou seja, a participação das famílias na gestão da EFA é fundamental para viabilizar o seu funcionamento e assegurar a sua sustentabilidade financeira, através da busca de

convênios, acordos e parcerias que venham contribuir com a formação dos jovens ou com o financiamento de atividades ou custos da escola. Muitas EFAs possuem convênios com órgãos públicos que lhes garantem o fornecimento de merenda, funcionários e professores. Além disso, a Associação, em sua função administrativa, é responsável pela escolha de uma pessoa dentro do corpo docente para exercer o cargo de diretor da EFA.

A Associação das famílias e a alternância como modelo de organização pedagógica constituem os meios para chegar às duas finalidades da EFA: a formação integral e o desenvolvimento do meio. Do ponto de vista de Nove-Jesserand (1987 *apud* QUEIROZ, 2004, p. 91)

É a família que, em última análise, constitui o impulso do movimento...Nós temos que permanecer ligados fortemente a esta fórmula familiar e profissional, senão o movimento perderá todo o seu caráter específico e original e assim não será mais a escola dos agricultores.

As famílias se tornam coautoras e parceiras na formação dos filhos e na luta para o desenvolvimento do meio em que vivem, assumindo também um papel educativo e pedagógico na EFA. As famílias juntamente com os profissionais da escola tomam as decisões e solucionam os problemas na escola. A função pedagógica dos pais se dá na discussão sobre a formação de seus filhos, participando com os monitores na definição de um Plano de Formação, de temas de estudos e dos assuntos da área técnica a serem trabalhados. Silva (2003) destaca que a participação efetiva das famílias supõe a construção de novas relações entre a escola e a família.

Já a formação integral do jovem leva em consideração as dimensões da formação humana, profissional, intelectual, política, afetiva, emocional e outras. A formação, a partir da EFA, busca proporcionar a constituição de um projeto de vida como alternativa para garantir sua sobrevivência no meio rural e valorizar o conhecimento que ele já possui junto com o conhecimento da família, dos pais, do meio comunitário, enfim, as experiências já vividas pelo jovem (BEGNAMI, 2003).

A finalidade da EFA de promover o desenvolvimento pessoal, comunitário e sustentável está associada à formação e à atuação dos jovens no meio familiar, como atores do seu meio socioprofissional. Nessa lógica, o educando é instigado a se engajar socialmente e a participar de grupos, entidades e movimentos. Um dos instrumentos que busca a inserção profissional dos

jovens e se constitui numa das estratégias de desenvolvimento pessoal e social é o Projeto Profissional.

A Pedagogia da Alternância, como já observado, constitui-se em um dos princípios pedagógicos e educativos fundamentais para o funcionamento das EFAs e demais escolas de formação por alternância. Seu princípio repousa na organização da formação em espaços e tempos diferenciados, a ação formativa da escola alternada por um período de formação no meio socioprofissional-familiar. O trabalho e as experiências sociais no meio integram o currículo, constituindo-se os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa da EFA. Segundo BEGNAMI (2003, p. 110):

A alternância vai se definindo como um processo formativo contínuo entre dois espaços, interagindo educadores e educandos, escola e família, teoria e prática, estudo e trabalho, o pessoal e o coletivo, os saberes experienciais e os saberes científicos, os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares. De forma que a experiência, ou seja, o contexto do aluno é tratado com prioridade, tornando-se ponto de partida e chegada, no processo ensino-aprendizagem. Não existe alternância sem uma integração da família e do meio socioprofissional onde a escola está inserida.

Silva (2003), em sua pesquisa sobre as representações sociais dos atores (monitores, pais, alunos) de uma Escola Família Agrícola e de uma Casa Familiar Rural sobre a alternância, evidencia uma dupla finalidade dessa formação: a escolarização no meio rural e a qualificação profissional dos jovens agricultores. Segundo a autora, essas representações revelam a situação de descaso com o meio rural, de sua população e de seus problemas, bem como as desigualdades socioeducacionais desse meio.

A alternância vista como meio de escolarização para o campo emerge como uma estratégia de escolarização em que a dinâmica entre a escola e o meio familiar possibilita aos jovens conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas da produção familiar, permanecendo em seu local de origem. Além disso, o significado atribuído à alternância remete à dimensão da escolarização, enquanto desejo e valorização da mesma, como estratégia de inclusão escolar, dada as condições de acesso e permanência na escola da população que vive no campo (SILVA, 2003).

Já a representação da alternância sobre a ênfase da qualificação técnica dos jovens agricultores está ancorada nas reivindicações de agricultores que vêm resistindo no campo, mesmo sendo marginalizados pelo processo de modernização da agricultura. Nessa perspectiva,

as tecnologias e a capacitação técnica dos agricultores são consideradas instrumentos para o desenvolvimento da agricultura familiar (SILVA, 2003).

A despeito do aspecto comum das duas diferentes finalidades atribuídas à alternância, Silva (2003, p. 243) ressalta ser “a valorização das experiências de alternância enquanto uma escola e uma educação vinculada às condições de vida, interesses, necessidades e desafios enfrentados pela população rural.”

Ainda, nessa lógica sobre os significados da alternância, a autora destaca que, apesar de alguns estudos que investigaram a relação da escolaridade e das classes sociais no meio urbano e rural indicarem que a valorização da escola estaria relacionada à visão da educação como instrumento de ascensão ocupacional e adaptação à vida urbana, nas experiências de formação por alternância que foram analisadas, a valorização da escola apresenta-se como “instrumento de auxílio à permanência e resistência dos jovens agricultores na terra e no campo.” (SILVA, 2003, p. 244).

A sua leitura nos revela que existem diversos tipos de alternância que são usadas por diferentes estabelecimentos de ensino no mundo. Mas o desafio às experiências educativas em alternância seria avançar em direção a um modelo de alternância integrativa, considerada a verdadeira e real alternância do movimento que se desencadeou a partir das Casas Familiares Francesas, segundo Silva (2003, p. 246):

Uma verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura da escola para o mundo exterior, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação dos alunos os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências das famílias, de suas organizações e seus movimentos. É justamente essa articulação entre escola, famílias e contexto sociopolítico que é a essência de uma alternância integrativa. Aliás, é a combinação entre o projeto de formação com a realidade das lutas e movimentos sociais que fornece sustentação ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento do meio.

Como vimos, a formação por alternância se baseia em momentos formativos do jovem na escola alternando com momentos formativos no meio familiar e comunitário. O funcionamento da dinâmica de integração entre esses dois espaços formativos da alternância acontecem através de dois tempos (o tempo escola e o tempo no meio socioprofissional familiar) e nesses dois tempos estão organizados de maneira articulada os instrumentos pedagógicos da alternância. Esses instrumentos surgiram da conjugação das práticas pedagógicas com as

reflexões teóricas que os monitores, pedagogos e especialistas foram realizando na construção e na consolidação da formação em alternância das EFAs. Além disso, os instrumentos pedagógicos da alternância surgiram para ajudar os alunos a darem forma e sentido às suas experiências e permitir a articulação entre o meio sócio familiar do jovem e a escola (BEGNAMI, 2003).

O conjunto dos instrumentos pedagógicos está organizado e articulado no Plano Geral de Formação da EFA, que consiste em um planejamento em que estão dispostos todos os processos formativos pelo qual passará o jovem ao longo de um ano. Nesse plano, constam todos os temas geradores do Plano de Estudo para cada Alternância, que foram elaborados com a colaboração das famílias com os monitores. Descrevemos, a seguir, a organização dos instrumentos pedagógicos da alternância nos dois tempos de formação a partir das considerações da UNEFAB (2006).

- **Plano de Estudo:** Esse é o primeiro instrumento metodológico que dá início ao tempo escola. Nesse tempo, os jovens elaboram as questões sobre o tema do Plano Geral de Formação que orientarão a pesquisa do tempo comunidade. Ele é um caminho de mão-dupla que traz os conhecimentos sobre a realidade do meio social e cultural do jovem para a EFA e, ao mesmo tempo, é responsável por levar para a vida cotidiana do jovem as reflexões aprofundadas na escola acerca do tema pesquisado.

- **Colocação em Comum:** É a socialização, sistematização e síntese da pesquisa realizada que acontece quando os jovens retornam para a EFA. Após a colocação em comum, a equipe de monitores promove uma reunião pedagógica na qual se buscam os conteúdos das disciplinas que podem ajudar no aprofundamento das questões levantadas sobre o tema em estudo. É a busca de interdisciplinaridade, do trabalho conjunto, integrado.

- **Caderno da Realidade:** Caderno onde o jovem registra todas as atividades, reflexões e estudos ligados ao Plano de Estudo.

- **Caderno Didático:** Livros didáticos elaborados pela UNEFAB para aprofundamento dos temas do plano de estudo e das disciplinas afins.

- **Viagens e Visitas de estudo:** Atividades que complementam o Plano de Estudo. Momento em que os estudantes buscam conhecer experiências concretas sobre o tema pesquisado.

- **Intervenções Externas:** A Intervenção Externa consiste em palestras, cursos, seminários realizados a partir dos Planos de Estudo na escola. Servem para complementar o tema. São

convidados agricultores, pais, mães de alunos, produtores, técnicos, profissionais que tenham afinidade e algo a contribuir a partir da sua experiência pessoal.

- **Atividades de Retorno:** A Atividade de Retorno consiste na fase conclusiva de um tema de Plano de Estudo. A EFA planeja com os jovens a forma como retornar a pesquisa para a família, comunidade ou entidades sociais e produtivas onde a pesquisa foi realizada. Uma Atividade de Retorno poderá ser, por exemplo, a realização de uma palestra na comunidade, o desenvolvimento de uma campanha, a demonstração de uma técnica, etc.

- **Estágio:** Atividades programadas para serem realizadas em propriedades agrícolas, empresas, entidades sociais, órgãos de pesquisa, assistência, serviços, escolas, etc.

- **Visitas às Famílias:** Atividade desenvolvida pelos monitores no meio familiar do aluno, com os objetivos de aproximar a escola da família e comunidades, facilitar o conhecimento da realidade do aluno e envolver mais os pais na vida da escola e na participação efetiva da Associação.

- **Caderno de Acompanhamento:** é um meio de comunicação entre a escola e a família. Com ele, a família se implica no processo, acompanhando e orientando seus filhos sobre o que fazer durante a estada em casa, como a realização de um Plano de Estudo, um estágio, uma experiência, uma atividade retorno, uma pesquisa por matéria, etc.

- **Tutoria:** acompanhamento personalizado do aluno. Cada monitor/a acompanha um grupo de alunos e o assiste dando a cada um a oportunidade para tratar a sós do Plano de Estudo, do Caderno da Realidade, da convivência em casa e na EFA, etc.

- **Serões de Estudo:** Espaço para debate sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os jovens. Os serões ocorrem à noite durante o tempo escola.

- **Projeto Profissional:** O aluno planeja, ao longo dos anos, um projeto a ser desenvolvido na unidade de produção, da transformação ou de serviços, bem como continuação dos estudos. No último ano, ele sistematiza o projeto a partir de um roteiro definido pela EFA e da orientação dada pela equipe de monitores.

Em suma, a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos pretendem ser uma proposta alternativa de educação que visa à formação integral do jovem do campo, com a mobilização da família e da comunidade como elementos importantes na formação e na valorização da realidade social do educando. O item seguinte traz a trajetória institucional da EFA Paulo Freire, local onde a pesquisa se realizou, que vem buscando promover a formação dos jovens do campo da região da Zona da Mata mineira.

2. 6.5 A trajetória institucional da Escola Família Agrícola Paulo Freire⁴

A Escola Família Agrícola Paulo Freire está localizada no município de Acaiaca, que se encontra no extremo oeste da Zona da Mata de Minas Gerais, a 154 Km da capital. O município limita-se com as cidades de Mariana, Ponte Nova, Barra Longa, Guaraciaba e Diogo de Vasconcelos e ocupa uma área de 100,876 km². Tem como principal base econômica a pecuária leiteira e conta com uma população de 3.879 habitantes, dos quais, 38,77% residem no meio rural.

A localização da cidade de Acaiaca, no Estado de Minas Gerais, pode ser observada na figura 1, a seguir.

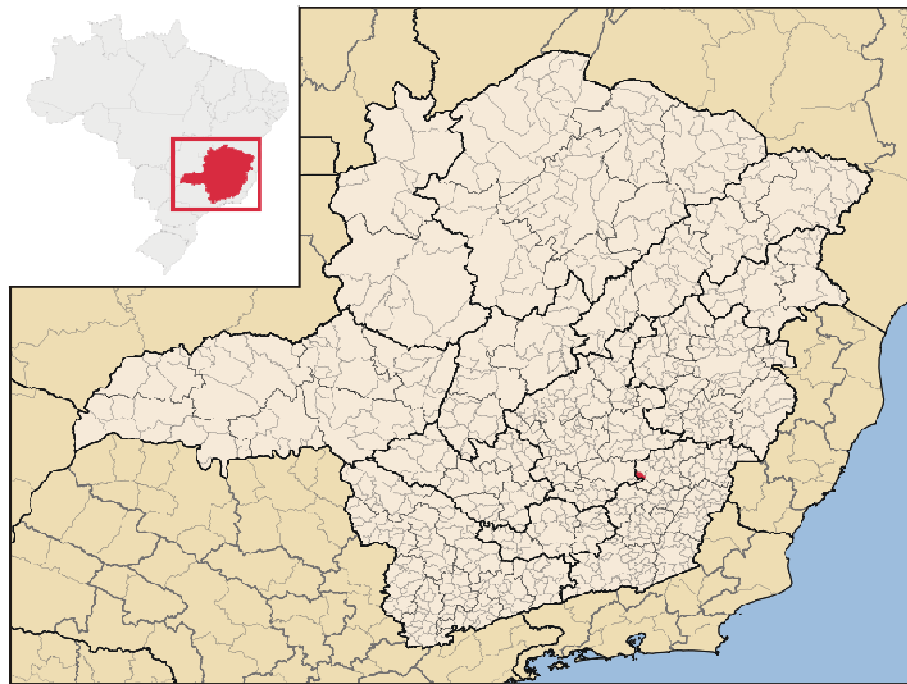


Figura 1 – Localização do Município de Acaiaca/MG

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:MinasGeraisMunicípio_de_Acaiaca.svg

⁴ A descrição da trajetória institucional da Escola Família Agrícola Paulo Freire faz parte do relatório final de iniciação científica sobre o processo de implantação das Escolas Famílias Agrícolas na Zona da Mata Mineira, elaborado com a participação da pesquisadora e sob a orientação da Professora Lourdes Helena do DPE/UFV.

O projeto de criação de uma Escola Família Agrícola no município de Acaiaca teve como marco histórico a atuação de um padre da Igreja Católica que, por ser conhecedor das experiências da Pedagogia da Alternância, tornou-se um grande incentivador do projeto das Escolas Famílias Agrícolas.

No processo de criação da EFA Paulo Freire, destaca-se a realização, em 1991, de um Encontro Regional com os representantes das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs da região, lideranças religiosas da Igreja Católica, agricultores e jovens rurais, quando a formação de agricultores e de jovens rurais, o êxodo rural, o meio ambiente, as queimadas, o uso de agrotóxicos, entre outros, foram temas de reflexão.

O trabalho das CEBs no município de Acaiaca favoreceu e incentivou vários grupos comunitários a discutir a problemática social do homem e da mulher do campo. As reflexões e discussões realizadas, somadas à campanha da fraternidade, promovida pela Igreja Católica em 1992, cujo tema era "Juventude Caminho Aberto", colaboraram efetivamente para a mobilização dos jovens rurais do município e sua posterior organização na Pastoral da Juventude Rural/PJR, o que contribuiu para a sensibilização e motivação para o projeto de criação de uma EFA em Acaiaca.

É nesse contexto de mobilização para implantação da escola que teve início o processo de identificação de lideranças comunitárias para a realização de trabalhos de base nas diferentes comunidades rurais, visando ao desenvolvimento de diversas ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida no meio rural.

Uma dessas ações foi a realização, em 1994, de uma visita à EFA de Piranga, envolvendo jovens do meio rural e representantes da CEBs, com o propósito de conhecer o funcionamento da escola. Ainda, nesse mesmo ano, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais - STR do município tornou-se um aliado no processo de criação da EFA Paulo Freire, quando ocorreram vários encontros, cursos, seminários, viagens de estudo, visitas e assembleias com o objetivo de formar e capacitar os agricultores e jovens na Pedagogia da Alternância. Mais uma ação efetivada nesse ano foi a escolha de dois jovens pelas CEBs, para realizarem seus estudos na EFA de Sem Peixe com o objetivo de vivenciarem o processo de formação em alternância.

Já no ano de 1996, houve a doação, por parte de um agricultor, de uma área na comunidade do Maracujá para a construção da EFA. Entretanto, essa ação não foi concretizada devido à distância da comunidade e à ausência de maior engajamento das famílias nesse

processo, pois naquele momento o projeto de criação da EFA estava mais vinculado ao empenho pessoal do pároco local do que das famílias das comunidades, o que ocasionou certa paralisação que durou cerca de dois anos.

Em 1998, por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, o projeto foi retomado através de uma assembleia, realizada no município, com membros da Comunidade Educativa Popular, um projeto da Arquidiocese de Mariana-MG vinculado à Fundação Marianense de Educação, coordenada pelo Arcebispo Dom Luciano Mendes. Nessa Assembleia, estavam presentes representantes de várias entidades governamentais, ONGs, Igrejas, AMEFA, pastorais sociais, além de agricultores e jovens rurais da região. Uma das deliberações foi a escolha dos jovens, ex-alunos da EFA de Sem Peixe, para realizarem o curso profissionalizante na Escola Técnica da Família Agrícola Riacho de Santana – ETEFAB, no estado da Bahia. O objetivo dessa deliberação foi, além de ampliar os conhecimentos dos jovens sobre a Pedagogia da Alternância, buscar mais subsídios para ações voltadas para a sustentabilidade e permanência dos jovens no campo.

O projeto de criação da EFA Paulo Freire foi acelerado no ano de 2000, com a eleição do pároco local, idealizador da implantação da EFA na cidade, para o cargo de prefeito do município de Acaiaca. O comprometimento com o movimento dos trabalhadores rurais, articulado a um desejo antigo de uma escola diferenciada para o campo, fez com que o prefeito não medisse esforços para, em conjunto com a população, realizar o projeto de implantação de uma escola família no município.

Assim, a partir de 2002, os trabalhos comunitários para implantação da EFA foram intensificados no município, em uma atuação conjunta entre poder público e entidades parceiras, como o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata Mineira - CTA/ZM, na elaboração do Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável de Acaiaca. Nele, uma das propostas priorizadas pelas comunidades foi a melhoria da educação através da criação de cursos de Educação de Jovens e Adultos e a implantação de uma EFA.

Nesse contexto de intensificação dos processos de mobilização comunitária, foi realizada a 1ª Assembleia Regional ampliada do Município de Acaiaca, envolvendo lideranças comunitárias, entidades, igrejas, poder público, agricultores e jovens rurais do município e cidades vizinhas, que culminou com a constituição de uma comissão para coordenar o trabalho de

criação da Associação Regional da Escola Família Agrícola Paulo Freire (AREFAP), para dar sustentação à EFA.

Nesse processo, foram realizados, como trabalho da comissão, diversos encontros, viagens de estudo. Em dezembro de 2002, na assembleia de criação da Associação da Escola, o nome da escola em Acaiaca foi escolhido: Escola Família Agrícola Paulo Freire. Essa escolha foi uma homenagem a um dos nossos maiores educadores cuja vida e obra teve como princípio a valorização da realidade de vida do educando.

Contudo, o projeto de criação da EFA no município de Acaiaca enfrentou alguns desafios como a distância entre as comunidades, a dificuldade de comunicação entre elas, a falta de transportes, recursos financeiros, os quais foram pouco a pouco resolvidos de modo a garantir o início do funcionamento da EFA Paulo Freire.

Destacam-se, ainda, no processo de implantação da EFA Paulo Freire, inúmeras conquistas, dentre elas, as parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de Acaiaca, EMATER, CTA, Universidade Federal de Viçosa e STR de Acaiaca, as quais contribuíram para implantação da EFA em Acaiaca. Além disso, o financiamento pela Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – SIMFR colaborou significativamente para a melhoria da infraestrutura interna da EFA.

A doação de um hectare de terra e de um prédio escolar, em regime de comodato, pela Prefeitura Municipal de Acaiaca, viabilizou as condições físicas para o funcionamento da escola.

Com a realização da 1ª Assembleia geral da AREFAP no final de 2003, além da eleição de um conselho gestor, também houve a consolidação da parceria da EFA com o STR de Diogo de Vasconcelos e a Prefeitura Municipal de Acaiaca.



Figura 2 – Aspecto frontal da fachada da Escola Família Agrícola Paulo Freire

Em março de 2004, a Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire filiou-se à AMEFA e, no dia 22 de maio do mesmo ano, a Escola Família Agrícola Paulo Freire foi inaugurada na comunidade de Boa Cama, meio rural do município de Acaiaca.

A escola deu início as suas atividades atendendo especificamente aos jovens, filhos e filhas de famílias do campo, quase todos ligados a alguma atividade agrícola, a maioria agricultores familiares, pequenos e médios proprietários, sem-terra e parceiros.

Mas, por se tratar de uma escola regional, atende, além do município de Acaiaca, os municípios de Barra Longa, Diogo de Vasconcelos, Guaraciaba, Ponte Nova, Periquito, Piranga, Sem Peixe, Dom Silvério, Jequeri, Amparo do Serra, Abre Campo, Araponga, Divino, Espera Feliz, Mariana, Ervália, Simonésia, Congonhas e outros.

A EFAP teve início em 2004, com duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, uma com vinte e dois e outra com onze estudantes. Todavia, devido a não legalização da escola na Superintendência Regional de Ensino, com sede em Ouro Preto/MG, o ano letivo de 2004 não foi validado por essa superintendência.

- Caracterização da EFA

A chegada na Escola Família Agrícola, a princípio marcada pela familiaridade, cuja história era conhecida pela pesquisadora, revelou-se como uma *realidade que se manteve em movimento*. As mudanças na escola eram perceptíveis e, em cada uma delas, ficou evidente um forte empenho para que a escola continuasse *viva* e atendendo à formação dos diversos jovens do campo no nível de Ensino Médio, na Zona da Mata Mineira. Com as *ferramentas* que estiveram às mãos da Associação das Famílias, dos movimentos sindicais, das organizações sociais, da equipe de profissionais da escola e dos jovens alunos, os atores envolvidos com a escola lutaram para realizar as adaptações do prédio escolar da Escola Família Agrícola, cedido pela Prefeitura Municipal de Acaiaca. Foram feitas melhorias dos dormitórios e reforma dos banheiros dos estudantes. No entanto, ainda havia grandes desafios para melhorar a estrutura física da escola. A escola, naquele momento, buscava melhorar o tratamento da água utilizada e a estrutura das salas de aulas. As salas funcionavam em locais fechados. E uma delas funcionava no salão, cedido pelo Centro Comunitário localizado em frente à escola, um enorme ganho tendo em vista a falta de espaço na estrutura da escola, mas que carecia de muitas adaptações.



Figura 3 - Sala de aula no Salão do Centro Comunitário



Figura 4 - Vista da entrada e do jardim da escola

Apesar do espaço reduzido da escola, alguns deles eram mais utilizados. Neles aconteciam as maiores interações entre os jovens: o jardim de entrada da escola, a ponte, a área externa da cozinha, os dormitórios e a sala dos monitores, onde eles podiam utilizar o computador e internet.



Figura 5 - Vista da escola – ponte/escola/espaco de plantação e transplante de sementes

Quanto à sua estrutura física, a escola possui um prédio em regime de comodato com a Prefeitura Municipal de Acaiaca, com duas salas de aula, secretaria, refeitório, cozinha, biblioteca, três dormitórios, 4 banheiros, lavanderia, depósito de alimentos e ainda uma pequena propriedade cuja produção é destinada à alimentação dos alunos.

- Descrição da organização pedagógica e funcionamento da EFA Paulo Freire

O curso busca atender ao público específico do campo, filhas e filhos de agricultores familiares indicados pelas famílias e entidades que compõem a Associação Regional da EFAP, sobretudo Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Associações de Pequenos Produtores da região.

Os recursos financeiros e a manutenção da EFAP são oriundos de projetos e da parceria com a Prefeitura Municipal de Acaiaca. A escola também conta com as doações das famílias dos educandos para estada e alimentação dos jovens e pode receber apoio de outras entidades e dos governos do Estado e Federal.

Nos últimos anos, as EFAs de Minas Gerais, através de sua mobilização, conseguiram criar, junto à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Famílias Agrícolas do Estado de Minas Gerais. Através do Decreto 43978/2005 e da Resolução Estadual nº 684 de 04 de julho de 2005, houve a regulamentação da Lei nº 14.614 de 31 de março de 2003 que instituiu o Programa para o pagamento de bolsa aos alunos que estiverem regularmente matriculados nas EFAs de MG.

Espera-se que, ao longo da formação, o educando do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio adquira conhecimentos teóricos práticos para intervir no meio familiar, socioprofissional, de forma que exerça a cidadania de maneira plena, a fim de propiciar o desenvolvimento do meio rural e das comunidades em bases sustentáveis.

O Plano de Estágio Supervisionado se dá ao longo dos três anos de curso, com carga horária total de 360 horas. São 80 horas no 1º ano, 120 horas no 2º ano e 160 horas no 3º ano. Os estágios acontecem sob a orientação e acompanhamento da Coordenação de Estágios da EFA e devem ser realizados prioritariamente no período letivo da alternância no meio familiar e socioprofissional. Os estágios são realizados em três áreas:

- Na área metodológica, visando o intercâmbio com outras EFAs e conhecer e participar do cotidiano da formação de jovens e famílias do campo, com o mínimo de 80 horas.

- Na área social, visando capacitar o estagiário como agente de desenvolvimento social local, com o mínimo de 120 horas.

- Na área técnica, visando refletir e desenvolver as habilidades e os conhecimentos necessários ao técnico em agropecuária com o mínimo de 160 horas.

A Escola Família Agrícola Paulo Freire oferta o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio em regime de alternância quinzenal, com duração de três anos. Cada ano do curso é composto por 200 dias letivos. A alternância quinzenal é de 15 dias de Tempo-Escola (TE) e 15 dias de Tempo-Comunidade (TC). Os elementos que compõem a organização pedagógica da EFA é a Pedagogia da Alternância, os instrumentos pedagógicos da alternância e o plano geral de formação. Além desses elementos, fazem parte da organização pedagógica da escola o projeto profissional e os estágios.

Na EFAP, a organização do ensino em alternância consiste na articulação entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. No TE, os educandos permanecem duas semanas no espaço da escola em regime de internato. Nesse primeiro tempo, acontece a motivação e a organização da pesquisa do Plano de Estudo a ser realizado durante o TC. Os educandos no TC buscam realizar a observação e a descrição da realidade através dos temas gerados do Plano de Estudos. Ao retornarem para a escola, realizam o que se denomina “Colocação em Comum”. Trata-se de uma reflexão e uma exposição para a turma, de cada jovem, a partir da sistematização do Plano de Estudo trazido de casa. É o momento em que se busca aprofundar e sistematizar os conhecimentos da realidade do jovem, os conteúdos da base nacional comum e profissionalizante específicos de forma interdisciplinar. Após esse momento, os jovens retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades e procuram colocar em prática os seus projetos, realizando experimentações, aplicações do estudo ou a realização de atividades de retorno na comunidade. A partir dos estudos no TE, fecha-se o ciclo da proposta e continua-se a realizar novas indagações e pesquisas.

3 ENTRE ESPECIFICIDADES E DIFERENÇAS: OLHARES SOBRE A CONDIÇÃO JUVENIL DO CAMPO POR JOVENS DA EFAP

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso, da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo. Os movimentos sociais nomeiam os sujeitos de direitos. Esses sujeitos têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração e opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos. (Miguel Arroyo)

Neste capítulo, buscamos compreender a juventude como uma construção histórica e social, bem como conhecer quem são os jovens que estão ingressando nas EFAs de Ensino Médio. Para contribuir com essa reflexão, trabalhamos com a ideia de condição juvenil, pelas possibilidades que esse conceito nos oferece para problematizar como os jovens constroem um determinado modo de ser jovem e vivenciam essa experiência de acordo com o contexto sociocultural em que se inserem a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero, etnia, etc. e por ainda apontar elementos importantes para uma compreensão dos jovens na sua relação com a escola. No caso desta pesquisa, essas questões se dão no contexto específico do campo. Trata-se então de compreender modos específicos de viver a condição juvenil no campo e suas relações com a EFA de Ensino Médio.

A partir desse quadro de referências, procede-se a análise da condição juvenil no campo, as condições de vida e o olhar do jovem sobre os limites e possibilidades de sua vivência juvenil no campo com relação ao trabalho, lazer, escola, gênero, tendo como fonte o material colhido pela pesquisa de campo (questionários, observação e entrevistas). É nessa perspectiva que a EFA Paulo Freire de Ensino Médio se apresenta como um campo de investigação fértil para conhecermos quem são esses jovens, o que pensam e quais expectativas alimentam em relação ao curso que fazem.

3.1 Juventude: uma construção histórica e social

O campo de estudos sobre juventude é marcado por diferentes enfoques analíticos, verificando-se certa dificuldade de se estabelecer um consenso em relação a uma categoria de análise entre os pesquisadores (LEÃO, 2004). Compreendemos que essa dificuldade em delimitar uma categoria da juventude de maior precisão conceitual e analítica pode estar atrelada ao fato de que, em diferentes épocas e lugares, cada sociedade atribui aos jovens, a essa fase da vida, diferentes sentidos, significados, expectativas e imagens. Segundo Pais (1993, p. 29), “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”. Concordamos com Maia (2006) ao ressaltar que as diferentes experiências juvenis e formas de concebê-la também variam em função de diferentes lugares dentro de uma mesma sociedade, dependendo do que se propõe estudar. Com efeito, essas diferentes formas de viver e experimentar a juventude somente podem ser compreendidas dentro de seus próprios contextos. No nosso caso, propomo-nos a entender a condição juvenil no campo.

Cabe salientar que a juventude, enquanto categoria social, como a conhecemos atualmente, emergiu historicamente com o advento da modernidade, momento que teve origem o processo de institucionalização do curso da vida. Na obra *História Social da Criança e da Família*, Áries (1982) realizou uma análise sobre o sentimento moderno da infância. O autor nos revela que as crianças, antes do século XIX, na Europa ocidental, até a Época Medieval, não se diferenciavam dos adultos, não havia uma distinção clara de espaços, papéis, comportamentos ou mesmo formas de vestir entre crianças, jovens e adultos. Com o advento dos tempos modernos, moralistas, políticos e educadores se engajaram numa verdadeira moralização da sociedade preocupados com a formação das novas gerações. Como consequência desse processo, houve mudanças nas formas de organização e relação familiar, quando a infância adquiriu novos sentidos e *status* como centro das atenções e cuidados (ÁRIES, 1982).

Ocorre assim um processo de institucionalização das idades da vida principalmente por meio da escolarização. A escola teria sido a instituição que iniciou o processo de separar crianças, jovens e adultos, dando uma clara configuração distintiva a cada fase da vida. A etapa intermediária entre a infância e a fase adulta foi configurada pela fase da adolescência e da

juventude, cuja preparação para as tarefas e relações sociais de produção passou a acontecer através da escola. Mais tarde, com a expansão e massificação do ensino, a juventude, enquanto etapa de vida, expandiu-se para todas as classes sociais e as especificidades dessa etapa da vida ganharam maior visibilidade. Nessa perspectiva, foi na modernidade que se instituiu uma cronologização da vida, com a definição de etapas distintas – infância, adolescência, idade adulta e velhice.

No decorrer da história, verificamos que a categoria juventude foi representada por diferentes visões nas pesquisas acadêmicas. Na década de 1950, os estudos focaram a juventude pela sua predisposição à transgressão e à delinquência. Nas décadas de 1960 e 1970, os estudos enfatizaram o comportamento contestador da ordem social da juventude, as pesquisas buscavam explicitar as “novas manifestações culturais e políticas da juventude e todas suas formas de comportamento desviante, atribuindo a esta categoria a possibilidade de transformação social.” (WHEISHEMER, 2009, p. 65). Segundo Sposito (2002), o campo de estudos sobre a juventude ganhou maior visibilidade na sociedade brasileira, apenas na metade dos anos 1960, no âmbito da Sociologia, a partir das manifestações dos traços culturais e políticos juvenis em movimentos culturais modernistas e nas vanguardas políticas.

Contudo, nos anos 1980, a visão sobre a juventude se modificou. Surge, nesse período, a marca de sua apatia política e as pesquisas passaram a enfatizar o caráter de individualismo e de consumismo dos jovens. Já nos anos 1990, a juventude passou a ser vista como problema social, relacionada a problemas como a gravidez precoce, a violência urbana, o desemprego, o envolvimento com drogas, etc.

É nessa lógica que a categoria da juventude se afirma como construção histórica e social. Os jovens tendem a ser representados distintamente em diferentes contextos e épocas. É importante estarmos atentos a que a sociedade na qual vivemos é outra, por sua vez, os jovens também são outros e continuamos alimentando um imaginário muitas vezes homogeneizador, que não considera a diversidade nos modos de ser e viver a juventude em cada contexto histórico e social.

Outro fator a considerar é que, atualmente, instituições como a família, a escola e o trabalho continuam sendo importantes no processo de socialização das novas gerações, mas concorrendo com outros agentes de socialização, como a mídia que, cada vez mais, constitui-se no papel de mediadora em relação à transmissão cultural e de valores. O contato com a mídia,

mesmo que em um contexto de desigualdades, contribui para a ampliação do campo de experiências e práticas sociais e culturais dos jovens, tornando ainda mais difícil falar na juventude como uma categoria universal.

Especificamente no campo, os jovens vivenciam novos problemas e questões. Podemos dizer que *o campo é outro* em relação a décadas passadas. Segundo Carneiro (1999), a juventude rural é afetada de maneira mais dramática pela dinâmica de diluição das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos, combinada com o agravamento da situação de falta de perspectivas para os que vivem da agricultura e da terra.

Todas as mutações que vêm ocorrendo em nossa sociedade impactam os jovens de formas múltiplas, como ressalta Sposito (2009, p. 39):

As mutações observadas no mundo do trabalho, no tempo livre e no lazer, as novas formas de socialização derivadas do uso intenso das tecnologias de informação e de comunicação, as múltiplas faces da vida privada e das relações entre homens e mulheres provocam impactos sobre os jovens que experimentam esses processos de formas múltiplas. Todos esses temas estimularam podem alimentar investigações significativas sobre a juventude [...] a pesquisa voltada para os jovens não se desliga das interrogações mais amplas sobre a vida social e qualquer avanço nesse campo poderá favorecer o desenvolvimento de novos conhecimentos dos processos sociais que afetam o conjunto da sociedade.

Ressalta-se que a concepção de jovem como categoria social analítica foi uma criação da Sociologia. Segundo Pais (1993), a compreensão da juventude na Sociologia vem se configurando por dois enfoques analíticos básicos: o de classe social e o de geração. Para o autor, essas duas correntes permeiam a maioria dos estudos sobre a juventude.

Os trabalhos que têm como base o enfoque geracional relacionam a juventude a uma determinada fase de vida e ressaltam os aspectos geracionais. Esse enfoque constitui-se principalmente através das formulações de Karl Mannheim. Neste, os jovens de uma mesma geração compartilham das mesmas experiências e problemas. Contudo, o enfoque geracional não dá conta de abordar as diferenças de classe entre os jovens de uma mesma geração, tendo em vista que as aspirações, o acesso aos bens sociais e culturais são diferentes. Mais do que uma noção de unidade, revelam-se os contornos das diferenças e das desigualdades numa mesma geração ou entre as diferentes gerações. Esse enfoque lança luz sobre o tema do conflito entre gerações, isto é, entre velhos e jovens independentemente de qual classe social pertençam. Tanto

a reprodução social quanto as transformações culturais e de relações sociais podem estar imbricadas nas experiências e ações dos jovens, pois cada geração tem, ao seu tempo, um contato original com a herança cultural acumulada.

No caso dos jovens do campo que trabalham na agricultura familiar, dentro do enfoque geracional, as relações familiares e de parentesco são elementos importantes para se pensar a conformação e sucessão das gerações e os impasses na reprodução social da agricultura familiar. Segundo Wheishemer (2009, p. 71):

Entende-se que o enfoque geracional aporta questões importantes à análise dos processos de reprodução e transformação do processo de trabalho familiar agrícola por chamar atenção às alterações na situação dos padrões históricos e culturais que diferem pais e filhos neste contexto.

Outro enfoque recorrente nos estudos é o classista, cujos estudos analisam a temática da juventude baseando-se nas diferentes condições das classes sociais como uma categoria situada que pertence a um conjunto social diversificado, que vive diferentes situações sociais, nas quais não há uma homogeneidade cultural e dos modos de vida dos jovens.

Na atualidade, existe uma tendência em articular os dois enfoques no sentido de ampliar a compreensão da juventude. Cada jovem, situado num tempo histórico e social, apresenta suas especificidades, originadas em suas trajetórias de vida e permeadas pelas relações com a família, escola e trabalho, e pelo próprio sentido atribuído a sua existência enquanto jovem. Assim, a juventude passa a ser assumida tanto como unidade, relacionada à fase de vida, quanto como diversidade, relacionada aos atributos sociais de cada jovem.

A juventude também é abordada frequentemente como faixa etária. Os estudos que integram essa concepção têm como principal embasamento os indicadores demográficos, que compreendem como jovens os segmentos etários que vão de 15 a 29 anos. “A definição de faixas etárias é obviamente arbitrária e não dá conta das diferenças entre idade biológica e idade social.”(WHEISHEMER, 2009, p. 73). Para Bourdieu (1983), a divisão entre as idades é arbitrária, pois envolve disputas pelas relações de poder entre jovens e adultos, ressaltando que a juventude é apenas uma palavra. Segundo ele:

As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter [...] É por isto que os cortes, sejam em classes de idade ou gerações,

variam inteiramente e são objeto de manipulações. [...] O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas (BOURDIEU, 1983, p. 112, 113).

Assim, nessa dinâmica de luta entre jovens e velhos, em cada geração, existe uma tendência de imposição de valores, costumes e estilos de vida sobre as outras gerações, o que revela um caráter dinâmico da juventude, situando-a num contexto de construção sócio-histórica e cultural. Decorre daí também outro aspecto: a ideia de que juventude e velhice, mais do que meros dados biológicos, são, antes de tudo, criação e objeto de disputa social. Convém salientar que essa concepção é consenso entre as correntes geracional e classista, pois constataam esse problema entre gerações diferentes. É assim que Bourdieu ancorado na perspectiva das classes sociais procurou destacar essa relação intergeracional na disputa pela juventude ou pela condição de adulto.

Por outro lado, como ressalta Wheishemer (2009), a abordagem cronológica que estabelece as faixas etárias se constitui inicialmente num bom critério para seleção dos jovens que irão compor uma pesquisa social empírica, desde que o pesquisador explicita padrões analíticos para a categoria em estudo, evitando-se a naturalização de um fenômeno eminentemente sociológico.

A juventude também é tratada como um período de transição para a vida adulta. Nessa perspectiva, o jovem assume uma posição indefinida: jovem não é criança, mas também não é adulto. Esse período de transitoriedade situa os jovens numa condição subalterna à autoridade da família, dos adultos. Para Galland (1996), o término da fase da juventude, ou seja, a entrada do jovem na vida adulta se caracteriza pela ultrapassagem de três etapas, tanto pela partida dos jovens da família de origem e entrada no mundo profissional, quanto pela formação de um casal. Essa perspectiva de análise é cada vez mais posta em questão atualmente (SPOSITO, 2002), uma vez que o prolongamento do período de escolarização, assim como mudanças nas condições de entrada do jovem no mundo do trabalho, sem que os jovens se afastem de suas famílias ou formem uma nova unidade conjugal, tem contribuído para colocar em xeque a ideia de processos tão lineares nas trajetórias juvenis.

Nesse sentido, considerar que o processo de escolarização colaborou para o prolongamento da fase da juventude exige, por sua vez, novas lógicas de compreensão sobre as condições de vivência e sobrevivência dos diversos segmentos juvenis em nossa sociedade. Dessa

forma, compreendemos que a transição para a vida adulta tem se tornado cada vez menos linear e mais complexa (PAIS, 1993).

Dayrell (2003) ressalta que uma noção de juventude não pode estar ligada a critérios rígidos, tendo em vista as especificidades das experiências vivenciadas pelos jovens, suas singularidades, diferentes culturas, histórias e estilos de vida, bem como os sentidos atribuídos a si próprios e ao mundo. Segundo este autor:

Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele as suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (DAYRELL, 2003, p. 43).

A noção de juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e também um tipo de representação social (DAYRELL, 2003), o que nos chama atenção para os significados que cada jovem atribui a si próprio. Além de a sociedade representar a juventude, os próprios jovens se representam como jovens em seus modos de ser e de pertencer, revelando, assim, uma diversidade social, cultural e temporal. Devido a essa diversidade de modos de ser jovens existentes em nossa sociedade, podemos, segundo Dayrell (2003), enfatizar a noção de juventudes no plural.

De acordo com Sposito (2002), nas produções encontradas no primeiro levantamento sobre juventude e escolarização, não se tinha um conhecimento consistente sobre a condição juvenil na sociedade brasileira marcada por recortes intensos nas desigualdades sociais, culturais e étnicas que oferece para pesquisa a realidade plural da juventude, uma vez que parte significativa das reflexões destinava-se a analisar os sistemas e instituições presentes nas vidas dos jovens, como a família, a escola e o trabalho e poucos trabalhos analisaram como os jovens vivem, elaboram e dão sentido às suas experiências nesses diversos espaços de sociabilidade, como, por exemplo, no espaço da escola.

Houve um avanço nas discussões sobre a diversidade e a desigualdade no tratamento da condição juvenil. Segundo Sposito (2009), evidenciou-se, através de um segundo balanço da produção discente na pós-graduação sobre juventude no Brasil, que o tema da diversidade juvenil e das desigualdades já encontra ressonância forte entre os pesquisadores. Os jovens passaram a ser referenciados numa matriz histórica e cultural, aspectos relacionados tanto à condição rural

como urbana, bem como as relações de gênero e étnico-raciais começaram a ser incorporados pelas pesquisas.

Vimos que os jovens tendem a ser representados em diferentes contextos e épocas de maneira distinta. Neste trabalho, optamos por considerar a juventude em uma perspectiva que considere tal diversidade. Assim, procuramos compreender, como se dão as relações e vivências dos jovens a partir de um determinado espaço e contexto: o campo. Como os jovens vivenciam sua condição juvenil no campo? Quais as suas visões sobre esse espaço que vem sendo marcado por profundas transformações? Como essas transformações têm influenciado a vivência da condição juvenil no campo? Além disso, no decorrer da nossa pesquisa, questionamo-nos: Existem conflitos de geração e de gênero nos diferentes espaços de vivência dos jovens? Existem diferenças, vantagens e/ou desvantagens entre ser um jovem do campo e um jovem da cidade? Caso existam diferenças, elas se manifestam em desigualdades entre uma mesma geração de jovens por viverem em espaços e contextos diferenciados? Como pensar a diversidade juvenil contemplando os jovens do campo? Por fim, retomando a epígrafe inicial deste capítulo, questionamo-nos como e onde se insere a questão de geração, da juventude presente no campo, nas discussões das políticas públicas?

3.2 Entendendo a condição juvenil e algumas de suas dimensões

Destacamos que, nesta pesquisa, buscamos compreender a condição juvenil no Brasil e algumas das suas dimensões (como trabalho, educação, cultura, lazer) pelas contribuições que esse objeto nos oferece para entender a relação da juventude com a escola, à medida que percebemos que, com o aluno, convivem suas condições de classe, de gênero, culturas diferenciadas (etnias, identidades religiosas, valores, etc.). De modo geral, a condição juvenil é subsumida nas investigações que tratam da escola, já que estas são centradas nos aspectos pedagógicos, nos processos de aprendizagem, enquanto os jovens, a quem se destina a ação educativa, raramente são levados em consideração. Percebe-se assim que a categoria aluno é construída nos estudos relacionados à educação sem se levar em conta a condição juvenil desses

alunos, sujeitos reais e sociais, cujas experiências de vida ultrapassam os muros das escolas. Conforme Sposito, (2002, p.19):

Ao que tudo indica, interessados em compreender a escola, esses pesquisadores voltaram-se, sobretudo, para a investigação de aspectos pedagógicos, revelando forte interesse no processo de aprendizagem, mas com escassa ênfase no movimento de se buscar conhecer o aluno em sua condição complexa, no nosso caso adolescentes ou jovens, como sujeitos aos quais se destina a atividade educativa da escola.

Buscando superar esse limite, alguns autores chamam a atenção para a compreensão da condição juvenil. Duas dimensões são consideradas importantes para tratarmos dessa categoria: o modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida e, ao mesmo tempo, como os jovens experimentam essa situação. De acordo com Dayrell (2007, p. 1114):

Existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. Na sua análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica como os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos nos quais a produção social da juventude se desenvolve.

As abordagens recentes sobre a juventude apontam uma mudança de valores e comportamentos dos jovens, ou seja, alterações significativas quanto à vivência da experiência juvenil e sinalizam o aparecimento de uma nova condição social que vem se construindo em um contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da resignificação do tempo e do espaço, bem como das mutações nos processos de socialização (DAYRELL, 2007). Esses jovens passam a transitar em diferentes contextos e espaços de socialização, vão constituindo diferentes trajetórias e criando suas identidades.

A condição juvenil, antes marcada pela preparação e espera ansiosa pela entrada na vida adulta e vivida de maneira mais linear, passou a ser referida pela descronologização da entrada na vida adulta e, por sua vez, pela não linearização das suas trajetórias no circuito família-escola-trabalho/emprego, o que de certa forma vem corroborando com o prolongamento da fase juvenil para alguns jovens e o delineamento de trajetórias indeterminadas e descontínuas, sendo cada vez mais difícil definir modelos de transição para a vida adulta (SPOSITO, 2006; CAMACHO,

2004). Esse fenômeno é denominado por Pais (1993) de geração Yô-Yô, quando as idas e vindas são frequentes: saída e vinda da casa dos pais, empregos e uniões conjugais provisórias. Um exemplo seria entrar no mercado de trabalho, sair dele pouco depois e reingressar novamente, sem que se possa identificar nesses ingressos uma progressão em direção à incorporação de papéis adultos; ou no que se refere aos estudos universitários, interrompê-los, retomá-los e depois concluí-los sem que a aquisição de credenciais educacionais represente a inserção em uma profissão.

As mudanças relacionadas à maneira de viver, experimentar e representar a juventude estão estreitamente vinculadas às transformações que ocorreram nas estruturas socioculturais, econômicas e políticas da sociedade. Assistimos, nas últimas décadas, a alterações nas dinâmicas e arranjos familiares, cujas consequências têm sido a substituição das relações baseadas no rígido padrão de autoridade paternal (SPOSITO, 2005). Além disso, as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho têm delimitado o universo de experiências e campo de possibilidades, principalmente dos jovens das camadas populares. Nesse sentido, a escolaridade já não se configura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho (SPOSITO, 2005). E assim, entre os jovens, a ilusão da mobilidade e ascensão social através dos estudos é cada vez mais passível de questionamentos, o que tem impacto nos sentidos atribuídos à educação e a experiências escolares dos jovens.

O aparecimento dessa nova condição juvenil também está ligado à “crise” nas instituições como a família e a escola, consagradas como instituições tradicionais por suas ações socializadoras e pela transmissão da cultura adulta hegemônica, o que vem impulsionando os jovens a construírem trajetórias de vida com experiências socializantes mais autônomas e a produzirem, por si mesmos, o sentido de suas experiências sociais e escolares (SPOSITO, 2005).

Por conseguinte, outros agentes de socialização, como a mídia, cada vez mais se colocam no papel de mediadores em relação à transmissão cultural. As experiências e percepções dos jovens, em suas práticas cotidianas, passam a ser apropriadas em maior ou menor grau pelas tecnologias de informação e comunicação a cada dia mais globais (internet, rádio, televisão, telefone celular, etc.). Não obstante, várias pesquisas vêm apontando a forte presença dos meios de comunicação na vida dos jovens, principalmente como forma de ocupação do tempo livre da juventude, como também veremos nos dados coletados referentes ao lazer e tempo livre dos jovens do campo. Como observa Setton (2005, p. 12,):

Estamos falando do surgimento da cultura de massa, que, com toda sua diversidade e seu aparato tecnológico, com a capacidade de publicizar conselhos e estilos de vida, passa a difundir uma série de propostas de socialização. Partilha, pois, com a família e a escola, uma responsabilidade pedagógica. Nesse contexto, é possível considerar uma nova articulação entre as instâncias educadoras. Família e escola, tradicionalmente detentoras do monopólio de formação de personalidades, aos poucos perdem seu poder na construção das identidades sociais e individuais dos sujeitos (cf. Dubet, 1996; Lahire, 1998). Novos modelos familiares e novas propostas pedagógicas surgem, constituindo uma pluralidade de projetos educativos.

Outro aspecto que vem delineando a experiência da condição juvenil é o mundo da cultura, que aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. As culturas juvenis expressam a adesão dos jovens a diferentes estilos e se manifestam principalmente através do corpo e do visual, demarcando identidades individuais ou coletivas (DAYRELL, 2007). Segundo o autor:

Jovens ostentam os seus corpos e neles as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular, cujo impacto no cotidiano juvenil precisa ser mais pesquisado (DAYRELL, 2007, p. 1110).

O autor também chama atenção sobre a importância do lugar social que os jovens ocupam na sociedade para compreendermos os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil. Para os jovens que fazem parte das camadas populares, a vivência da condição juvenil está fortemente relacionada ao trabalho. Muitos jovens podem desfrutar de alguns aspectos da fase da juventude porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo (DAYRELL, 2007). Todavia, isso não quer dizer necessariamente o abandono da escola. Trabalhar, em muitos casos, é uma condição para a continuidade dos estudos entre os jovens. Nesse sentido, estamos obrigados a rever a noção de moratória social. Para grande parcela dos jovens, esse tempo de espera, que deveria ser dedicado aos estudos, é relativamente marcado por conflitos. Segundo Camacho (2004, p. 8):

Mas quando o desemprego e a crise proporcionam, muitas vezes, o tempo livre aos jovens das classes populares, essas circunstâncias não levam à moratória social. Esse “tempo livre” se constitui em frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento e mais pobreza.

É importante verificarmos como se dá a experiência juvenil em diversos contextos e condições sociais, atentando para a confluência de vários processos socializadores, incluindo as agências tradicionais como a escola e a família. Conforme nos lembra Sposito (2005), embora a família e a escola tenham perdido seu monopólio na formação das novas gerações, não quer dizer que perderam seu espaço no processo de socialização dos jovens, mas que convivem com outras distintas instâncias produtoras de valores e referências culturais.

Além disso, (Sposito, 2005; Carneiro, 2005), ao analisarem a pesquisa nacional sobre a juventude brasileira, revelam que a escola está no centro das referências identificatórias dos jovens, sendo a educação colocada em primeiro lugar como o assunto que mais interessa a eles, na medida em que a consideram importante para seu futuro profissional ou para conseguir um emprego.

3.3 Estudos e categorias sobre a Juventude do campo: da invisibilidade a um novo modo de ser e viver

Dayrell (2002), na análise do subtema Juventude e Escola, verificou que, no conjunto dos trabalhos do primeiro Estado da Arte Juventude e Escolarização (1980-1998), a maioria dos estudos sobre juventude foram realizados em centros urbanos, evidenciando a existência de uma lacuna na produção acadêmica sobre as especificidades dos jovens rurais.

Já no segundo balanço da produção discente na pós-graduação sobre juventude no Brasil, que abrangeu o período de 1999 a 2006, houve o levantamento de 52 trabalhos que se dedicaram à temática da juventude do campo, o que se constitui num avanço para esse campo de pesquisa que, por muito tempo, permaneceu invisível na academia, bem como colaborou efetivamente para a publicação de novos conhecimentos e análises sobre o tema. No total de 1427 trabalhos levantados sobre a juventude, 52 se dedicaram ao tema da juventude rural (3,64%), especificamente 35 analisaram a temática da juventude do campo na área da Educação, 4 na área de Serviço Social, 3 de Antropologia e 10 de Sociologia. Fica evidente uma maior atenção à juventude rural na área da Educação e, ao mesmo tempo, como se torna imprescindível uma

análise mais aprofundada sobre esses jovens que dê conta de revelar quem são eles e como elaboram seus projetos de vida. Simultaneamente, podemos inferir que, apesar da ampliação do campo de estudos sobre a juventude do campo, ainda existem poucas investigações que buscam aprofundar teoricamente a categoria da juventude rural, reafirmando a invisibilidade desses jovens para a maioria dos pesquisadores brasileiros.

Cabe ressaltar a importância do levantamento realizado para a ampliação dos estudos sobre a condição juvenil no campo e da categoria juventude rural, o que contribui para um maior reconhecimento desse segmento e de suas necessidades em termos de políticas públicas que por muito tempo esteve invisível tanto para as produções acadêmicas como para o poder público. Atualmente, são notórios os avanços e conquistas da juventude rural em busca de seus direitos, mas ainda prevalece o desafio de atender às suas principais demandas. Sposito (2009, p.24) adverte que:

A predominância de investigações sobre a vida de jovens em grandes metrópoles pode induzir a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira, se não forem levadas em conta as condições de vida das pequenas e médias cidades e das zonas rurais. Há uma nascente produção sobre os jovens e o mundo rural que precisa ser ainda mais incentivada. Os poucos estudos existentes são reveladores das múltiplas temporalidades que articulam as relações sociais em nossa sociedade, das imbricadas relações de complementaridade e das tensões existentes entre cidade e campo, muitas vezes obscurecidas por uma ótica excessivamente urbana.

Torna-se importante ressaltar que o surgimento da participação dos jovens na luta por direitos sociais em diferentes espaços, bem como o fato de alguns movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF) terem incluído em suas agendas as demandas dos jovens por políticas públicas na década de 1990 colaboraram significativamente para essa ampliação.

Nos estudos sobre juventude rural, destaca-se o trabalho de Wheishemer (2005), que desenvolveu levantamento das pesquisas sobre jovens rurais no período de 1990 a 2004. Na totalidade dos 50 trabalhos identificados, observa-se, sobretudo nos anos de 2003 e 2004, um aumento das publicações. Segundo o autor, esse aumento das publicações nesse período teria acontecido em virtude do Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia Rural (ALASRU), realizado em 2002, e do Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em 2003.

Segundo Wheishemer (2005), a maioria desses estudos acaba por não problematizar os jovens como sujeitos e reproduzem os recortes demográficos e os critérios dos limites etários para analisarem a juventude rural sem chegarem a uma perspectiva comum aos estudos. O autor aponta que a maioria dos trabalhos buscaram compreender as relações entre a juventude rural e os processos de reprodução social da agricultura familiar.

Sposito (2007), ao realizar suas considerações sobre o balanço e perspectivas sobre o Seminário Juventude Rural em Perspectiva, realizado no Rio de Janeiro em 2006, salienta que, embora o tema da invisibilidade dos jovens rurais tenha aparecido constantemente nas pesquisas e debates, assistimos tendências à sua superação. Segundo a autora, o tema da juventude rural aliado ao campo de estudos atravessa um momento favorável, não só emergente, mas em fase de consolidação no país. A invisibilidade dos jovens tanto do ponto de vista político e público quanto do ponto de vista de produção de pesquisas tem passado por mudanças nos últimos dez anos, fato confirmado com a construção de um espaço de visibilidade pública da diversidade juvenil e com o aparecimento emergente dos segmentos juvenis do campo na cena política.

Na maioria dos estudos, as categorias que classificam a juventude rural são apresentadas como intermediárias, ou seja, enquanto os jovens de origem urbana são classificados como “estudantes”, os jovens de origem rural são classificados como “filhos de agricultores”. Assim, a referência a esses jovens, conforme Carneiro (1999) é apresentada apenas pela ótica de aprendiz de agricultor.

O processo de socialização vivenciado pelos jovens no campo resulta numa diversidade e riqueza de experiências e identidades juvenis. Em um estudo sobre os jovens do campo de Nova Friburgo (RJ) e Nova Pádua (RG), Carneiro (1999, p.98) apresenta uma definição que aborda os jovens pela fase de idealização e busca de um projeto de vida.

O jovem é aquele indivíduo que se encontra em uma fase caracterizada pela discrepância entre o projeto de vida vislumbrado e as atividades em realização. Ou seja, a existência de um projeto para o futuro acompanhado de estratégias com graus variados de idealização seria, em termos genéricos, o que caracterizaria um indivíduo como jovem nas comunidades pesquisadas.

A emergência de diferentes categorias empíricas para caracterizar a condição juvenil parece ser reflexo dessa diversidade. Assim, as pesquisas tendem a nomear esses jovens como: alunos rurais, jovens rurais, jovens agricultores, jovens do interior, jovens do sertão, jovens

empreendedores rurais, jovens filhos de agricultores, jovens rurais ribeirinhos, jovens sem-terra, juventude em assentamento rural, juventude escolar rural e juventude rural.

Essas diferentes categorias são classificadas por Wheishemer (2005) a partir de dois princípios: um relacionado à dimensão geográfica, o local de residência dos jovens, e, o outro, incorporando na definição da categoria o processo de socialização dos jovens. Assim, o autor, da mesma maneira que Dayrell (2003), considera mais coerente o uso de noções como “juventudes” e especificamente “jovens rurais”, tendo em vista a diversidade de realidades vivenciadas, de experiências e identidades coletivas.

De acordo com Wheishemer (2005, p.26):

As diferenças nos processos de socialização de rapazes e moças do meio rural, e particularmente na agricultura familiar, constituem-se em função das expectativas dos pais em relação ao futuro dos filhos e das filhas, sendo decisivas, por exemplo, na elaboração dos projetos profissionais dos jovens e nos processos sucessórios no interior das famílias agricultoras.

No entanto, os jovens rurais têm realizado questionamentos sobre as expectativas da família e a continuidade do processo de reprodução familiar. Vivem, assim, diante de uma ambiguidade na construção de seus projetos de vida. Por um lado, o compromisso com a família, confundido com o sentimento de pertencimento à cultura de origem, leva-os a desejar permanecer no meio rural e, de outro lado, a cidade surge como possibilidade de construção dos seus projetos, de continuidade dos estudos e melhorias nas condições de vida (CARNEIRO, 1999).

Segundo a autora, esses ideais da juventude rural apontam para uma síntese, o projeto de vida *rurbano*. Para Carneiro (1999, p. 14):

A migração dos jovens para a cidade, temporária ou definitiva, expõe os jovens ao contato com um sistema variado de valores que são absorvidos ou rejeitados atuando tanto no sentido de reforçar os laços identitários com a cultura original quanto no sentido de negá-los. Na formulação dos projetos individuais expressa-se a ambigüidade característica da situação de convivência com dois universos culturais. A intenção de sair para estudar fora e ter uma profissão convive com a vontade de permanecer na localidade de origem. Dessa relação ambígua com os dois mundos resultaria a elaboração de um novo sistema cultural e de novas identidades sociais [...] esses jovens estariam vivenciando uma situação complexa, resultante da combinação singular de sistemas simbólicos particulares e universos culturais distintos, onde novas identidades estariam sendo elaboradas com interferência na formulação de projetos.

Veiga (2003) destaca que houve um processo de reorganização social das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos. Nesse sentido, o processo de modernização na sociedade brasileira teria provocado transformações sócio-político-econômicas no meio rural que o ressignificaram, sem que, contudo, o mesmo fosse extinguido. Um fenômeno fruto dessas transformações é a pluriatividade, na qual o trabalho agrícola passa a ser combinado com outras formas de ocupação típicas do mundo urbano (prestação de serviços, turismo, construção, etc.) como um mecanismo de garantir a manutenção da família que permanece no campo e da atividade agrícola. Esse processo também tem permitido novas possibilidades de projetos de vida para os jovens que residem no campo.

Parte significativa dos jovens do campo atribui à escola a premissa de uma formação que possa contribuir para a melhoria de vida e, ainda, como um espaço importante para a sua sociabilidade. De acordo com Carneiro (2005, p. 46):

[...] a quase totalidade deles vislumbra um futuro melhor para suas vidas pessoais com base em dois principais fatores: a possibilidade de virem a trabalhar (ou de terem uma profissão) e o término da formação escolar (um associado ao outro) [...] a escola não tem importância apenas como um meio facilitador do acesso ao mercado de trabalho, ela se destaca igualmente como importante espaço de sociabilidade (onde se faz amigos) e como provedora de ensinamentos para o dia-a-dia.

Stropasolas (2006) ressalta que é no período da juventude dos filhos (as) de agricultores familiares que surgem questionamentos sobre o ficar na propriedade dos pais ou sair para estudar na cidade, ser agricultor ou mudar de profissão. A educação, nesse sentido, é vista como uma alternativa de formação que amplia as condições de trabalho fora do espaço rural.

Ainda, segundo Stropasolas (2006), as pesquisas realizadas no espaço rural indicam que, em comparação com as gerações precedentes, existe uma maior quantidade de filhos e filhas de agricultores familiares frequentando as escolas da cidade, portanto, uma ampliação da escolaridade das novas gerações. Entretanto, o autor salienta que existem conflitos envolvidos na decisão de priorizar os estudos em detrimento do trabalho requerido na propriedade que ainda hoje se fazem presentes nas representações e atitudes das famílias. Mas, ainda assim, a educação vem sendo considerada pelas populações rurais como um veículo de mobilidade social, sendo essa aspiração o resultado de grandes esforços realizados por toda a família para conseguir

recursos econômicos, uma vez que muitos jovens devem ausentar-se de suas comunidades e residir na cidade.

A frequência a uma escola de ensino médio pelos jovens do campo requer necessariamente o deslocamento dos mesmos para as cidades, conforme verificamos nos dados relacionados ao transporte escolar no capítulo 1, quando eles passam a ter acesso a uma cultura diferente, outro modo de vida e de relações sociais (BRUMER, 2007). A autora ressalta que esses jovens são submetidos a um confronto de valores sobre a vida no meio rural e no meio urbano pelo fato de alunos e professores da cidade transmitirem uma visão relativamente negativa do meio rural. Por outro lado, essa circulação entre o campo e a cidade possibilita aos jovens a ampliação de seu círculo de relações sociais.

Diante da apresentação dessas discussões, percebe-se que até mesmo a elaboração de uma definição categórica sobre os jovens rurais é complexa, tendo em vista os diferentes contextos de vida dos mesmos, seus espaços de formação e socialização, percursos escolares e perspectivas de vida.

Apesar de os jovens rurais serem referenciados numa matriz cultural que os identifica a alguns aspectos comuns, explicitam projetos de vida com sentidos divergentes entre si em que uns projetam ir para a cidade e continuarem os estudos, enquanto outros demandam o trabalho na propriedade (STROPASOLAS, 2006). Essas variações também estão ligadas de certa forma à questão de gênero no campo. Um aspecto interessante que merece ser pesquisado é a maneira como a condição juvenil é vivida diferenciadamente entre rapazes e moças do campo, seja pelas questões do trabalho, de autonomia com relação à transição social, etc.

Parcela expressiva dos rapazes projeta o futuro na agricultura, enquanto as moças, pelo descontentamento com a sua situação, na qual muitas vezes continuam sempre sendo “filhas ou esposas de agricultor”, sonham com outras perspectivas profissionais. Dessa forma, trajetórias dos jovens rurais vão se diferenciando entre os gêneros, assim como a situação econômica e os esforços pessoais para o mundo do trabalho ou dos estudos (STROPASOLAS, 2006).

Brumer (2007), ao analisar a predominância das moças no processo de saída das áreas rurais, ressalta que existe uma desvalorização das atividades realizadas pelas mulheres na agricultura familiar, devido à invisibilidade de seu trabalho e ainda pelo pouco espaço destinado a elas na atividade agrícola comercial.

Não podemos desconsiderar que, para os jovens rurais, as configurações familiares e a comunidade local onde vivem são seus principais espaços de referência identitária. Como foi relatado por Pimenta (2007), as trajetórias dos jovens precisam ser contextualizadas, pois estão inseridas numa rede de relações sociais na qual se integram as relações familiares, relações entre amigos, colegas de escola e de trabalho, comunidade religiosa e vizinhança. E assim, os sentidos das ações individuais se tornam apreensíveis quando se tem como referência o contexto social em que elas ocorrem.

A intensidade e as características que configuravam/configuram o ambiente de trabalho na infância e adolescência no espaço rural dependem das condições objetivas e subjetivas de cada família (STROPASOLAS, 2006). Dessa forma, é perceptível que as condições de vida e os valores familiares repercutam na vida dos jovens e ocasionem conflitos com relação aos seus projetos de futuro.

O processo de migração campo-cidade sempre mobilizou os jovens com diferentes objetivos. Várias pesquisas já abordaram esse tema, mas sem que houvesse o recorte sobre a juventude, diziam muito mais sobre a migração campo-cidade de modo geral. Nessa perspectiva, Brumer (2007) ressalta que, quando se focaliza a juventude rural, dois temas são recorrentes: a tendência emigratória dos jovens, quase sempre justificada por uma visão negativa da atividade agrícola e dos benefícios que ela propicia, e as características ou problemas existentes na transferência dos estabelecimentos agrícolas familiares à nova geração. Nesse sentido, a autora propõe que, para o avanço das pesquisas sobre a migração dos jovens rurais, é importante que apareçam novos estudos sobre os fatores que atraem os jovens para as atividades agrícolas e para a vida no meio rural.

Para Carneiro (2005), o relativo isolamento social, propiciado pela migração pendular para a cidade, e o contato mais frequente com os valores da cidade urbano-industrial estimulam os jovens a formularem projetos individuais voltados para o objetivo de melhorar de vida associado ao surgimento de novas necessidades, o que contribui para romper com o padrão de reprodução social anterior. Novos valores são adquiridos, mudando substancialmente certas práticas sociais estabelecidas por gerações anteriores, fazendo com que os jovens incluam em seus projetos individuais aspirações quanto ao trabalho, aos estilos de vida típicos da juventude da classe média urbana.

Essa experiência parece ser vivida como um dilema entre sair e ficar no campo. Evidencia-se certa ambiguidade nos projetos dos jovens do campo. Ao mesmo tempo em que indicam as razões afetivas, como o apego à família e à localidade de origem, como justificativas para o desejo de permanecer no meio rural, também apontam a falta de recursos (educação e comércio), o lazer e as opções de trabalho qualificado são apontados como carências que mobilizam a ida para a cidade (CARNEIRO, 2006).

Sobre as opções de lazer dos jovens do campo, normalmente são bastante limitadas, o que tem sido alvo de críticas e de insatisfação por parte deles. Para a maioria dos jovens do campo, a vida social se reduz a encontro de amigos e familiares e ao jogo de futebol nos finais de semana, podendo variar segundo a proximidade dos centros urbanos que ofereçam a possibilidade de ampliar a rede de sociabilidade e as alternativas de lazer (CARNEIRO, 2006). A ausência de lazer é responsável, entre outros fatores, pela avaliação negativa do campo em relação à cidade e pelo desejo de migração. A maioria dos jovens rurais e urbanos ocupa seus finais de semana assistindo à TV, ajudando em tarefas domésticas ou encontrando amigos. A busca pelo lazer aparece quase sempre no espaço da cidade.

Os jovens do campo transitam por diferentes espaços de sociabilidade. Seja no tempo livre, nos espaços de lazer ou na escola, eles constroem e elaboram sentidos, práticas e experiências que dialogam com diferentes culturas juvenis. Os locais de vivência com seus pares de idades se constituem no espaço privilegiado para os jovens se apropriarem dos códigos geracionais e construir suas autorrepresentações. Esses espaços de sociabilidade juvenil são importantes para a produção de processos de identificação e autoidentificação dos jovens. São nesses espaços que eles buscam e encontram sustentação objetiva a elementos simbólicos relativos a gostos, disposições e visões de mundo que contribuem para moldar suas identidades. Convém ressaltar, entretanto, que, como o meio rural não é um espaço exclusivamente agrícola, os jovens agricultores entram em interações com jovens não-agrícolas, produzindo um diálogo entre jovens em posições diferenciadas (WHEISHEMER, 2009). Muitos desses jovens estão inseridos também dentro de certo padrão da moda jovem, têm preferências, estilos e gostos que os aproximam de modos de ser típicos das juventudes contemporâneas. Alguns artefatos como motos e celulares permitem que esses jovens se integrem de forma mais constante com grupos juvenis urbanos, participando de eventos e atividades sociais que extrapolam o universo rural.

Nesse sentido, conforme ressalta o autor, deve-se tomar alguns cuidados ao relacionar os modos de ser dos jovens do campo aos ideais e valores urbanos, como foi abordado pela análise de Carneiro (1999) citada anteriormente. A lógica de análise sobre a juventude do campo deveria centrar-se na questão da *juvenildade*. Segundo Wheishemer (2009, p. 81):

De modo alternativo, entende-se que o que está em jogo não são ideais urbanos, mas os ideais juvenis propriamente ditos. Ou seja, o que é reivindicado por estes jovens não é um ideal urbano, mas sim, um ideal juvenil. Inverte-se a lógica do problema, substituindo-se na interpretação deste processo de hibridização a pauta da urbanidade pela juvenildade, colocando-se deste modo, a produção e apropriação dos sentidos sobre a juventude no centro da análise. Os sentidos atribuídos por estes atores ao consumo ostensivo de símbolos juvenis, marcadamente através de vestuários e acessórios, são símbolos de *status* e reconhecimento enquanto jovens [...] estes produtos não são valorizados por seus usuários em razão de serem “tipicamente urbanos”, mas, sim, por serem signos da cultura juvenil, própria das classes médias, neste aspecto representam mais um ideal juvenil e de *status* do que urbanidade.

As culturas juvenis foram, durante longo tempo, associadas ao mundo urbano, como seus produtos culturais e de consumo. O processo de diluição das fronteiras entre rural e urbano e a dissociação entre tempo e espaço promovida pelas novas tecnologias de comunicação geram o que podemos chamar de processos de hibridização cultural. Os jovens do campo passam a compartilhar com os seus pares do meio urbano referências e valores típicos da juventude urbana. Ao mesmo tempo, isso afeta também as culturas juvenis nas cidades. A emergência do gênero “sertanejo universitário” entre jovens não seria um exemplo desse tipo de troca que passa a ser assimilada pela indústria cultural? Desse modo, não cabe realizar análises que tentem isolar a realidade dos jovens rurais como se vivessem num mundo à parte, ou diluí-los numa pretensa homogeneidade baseando-se em valores tipicamente rurais. Para conhecer os jovens em sua diversidade, é importante situá-los em múltiplas situações concretas.

3.4 A experiência da condição juvenil no campo por jovens da Escola Família Agrícola Paulo Freire

Para traçar o perfil dos jovens da EFA e sua condição juvenil no campo, recorremos à análise do material obtido pela tabulação dos setenta e um questionários respondidos pelos alunos da escola e, ainda, a dez entrevistas individuais com os jovens.

A Escola Família Agrícola Paulo Freire tem como referência seu atendimento regional. Os setenta e um jovens que estudavam na escola no ano de 2009 pertenciam a diferentes municípios das regiões da Zona da Mata Mineira, Vale do Rio Doce e Metropolitana de Belo Horizonte. Mas, em sua maioria, os jovens atendidos pela EFA pertencem à Zona da Mata Mineira. Na tabulação dos dados, foi possível identificar alunos provenientes de 19 municípios diferentes, conforme tabela abaixo. Apenas um jovem não indicou o município de origem.

Tabela 8 - Número de estudantes da EFA Paulo Freire por município e região

Município	Número de habitantes	Km2	Microrregião	Mesorregião	Nº de estudantes
Acaiaca	4.234	101	Ponte Nova	Zona da Mata	7
Amparo do Serra	5.362	304	Viçosa	Zona da Mata	3
Araponga	8.328	304	Viçosa	Zona da Mata	2
Barra Longa	7.050	386	Ponte Nova	Zona da Mata	2
Caputira	9.157	188	Manhuaçu	Zona da Mata	1
Conceição de Ipanema	4.549	255	Aimorés	Vale do Rio Doce	1
Congonhas	48.723	306	Conselheiro Lafaiete	Metropolitana de BH	2
Diogo Vasconcelos	4.066	165	Ouro Preto	Metropolitana de BH	2
Ervália	18.855	357	Viçosa	Zona da Mata	1
Espera Feliz	21.612	325	Muriaé	Zona da Mata	1
Guaraciaba	10.820	349	Ponte Nova	Zona da Mata	1
Jeceaba	6.036	236	Itaguara	Metropolitana	2

				de BH	
Jequeri	13.225	548	Ponte Nova	Zona da Mata	5
Manhuaçu	78.605	627	Manhuaçu	Zona da Mata	6
Ouro Branco	35.475	261	Conselheiro Lafaiete	Metropolitana de BH	1
Periquito	7.161	228	Ipatinga	Vale do Rio Doce	8
Piranga	17.836	657	Viçosa	Zona da Mata	3
Sem-Peixe	2.993	176	Ponte Nova	Zona da Mata	5
Simonésia	17.933	488	Manhuaçu	Zona da Mata	17
Não respondeu	-	-	-	-	1
Total					71

Fonte: IBGE/2009 e Pesquisa de campo realizada em 2009.

Partimos do pressuposto que o número significativo de jovens provenientes dos municípios de Jequeri e Sem-Peixe justifica-se pela presença de Escolas Família Agrícola de nível fundamental nessas localidades. Nesse caso, os jovens estariam dando continuidade aos estudos no curso de nível médio. Já o fato de ter um número maior de jovens vindos de Simonésia, Periquito e Manhuaçu pode estar ligado aos trabalhos de base que estão sendo realizados para implantação de Escolas Família Agrícola nesses municípios.

É importante salientar que, entre os jovens que indicaram residir na cidade, parcela significativa destes é de municípios com um baixo número de habitantes e cuja principal atividade econômica está voltada para a agropecuária, conforme podemos observar na tabela acima. Nesse sentido, José Eli da Veiga (2003), ressalta que o Brasil é bem mais rural do que oficialmente se calcula, pois a essa dimensão pertencem 80% dos municípios e 30 % da população, uma vez que a definição do que é rural ou urbano ancora-se em critérios legais e administrativos e não considera aspectos importantes relativos ao tamanho das cidades, densidade demográfica, entre outros.

A maior parte dos jovens que estudam na EFA reside no campo (58) e apenas 13 residem na cidade. Apesar de a EFA priorizar o atendimento de jovens filhos de agricultores familiares, constatou-se que há abertura de vagas para os jovens que, embora não residam no campo, têm interesse ou algum vínculo direto ou indireto com atividades agrícolas.

Quanto à faixa etária dos jovens, observa-se que o maior número deles (50) encontra-se na faixa etária dos 15 aos 17 anos, portanto 83% do total. Poucos apresentam idade equivalente e acima dos 18 anos (12). É importante destacar que, no 2º ano, existem 5 jovens com idade de 18 anos e 6 jovens, no 3º ano, com idade um pouco mais elevada se comparada à idade modal para cada nível de ensino, indicando que houve reprovações ou interrupções nos percursos escolares desses jovens.

Tabela 9 – Distribuição por faixa etária dos jovens da
EFA Paulo Freire – 2009

IDADE	ENSINO MÉDIO			
	TOTAL	1º ANO	2º ANO	3º ANO
14	5	5	-	-
15	20	16	4	-
16	20	5	11	4
17	10	1	3	6
18	09	-	5	4
19	01	-	-	1
20	01	1	-	-
21	01	-	-	1
Não Responderam	04	-	1	3
TOTAL	71	28	24	19

Fonte: Pesquisa de Campo realizada em 2009

Dentre os setenta e um estudantes, a maioria é do sexo masculino (56,3 %), conforme pode ser observado na tabela apresentada abaixo. Esses dados nos permitem apontar algumas hipóteses sobre as relações de gênero no campo. Uma vez que a EFA funciona em regime de internato quinzenal, pode ser que a inserção das mulheres nesse tipo de experiência seja mais limitada, devido à tendência das famílias manterem as filhas sob uma vigilância mais rigorosa no ambiente doméstico. Além disso, como as jovens tendem a assumir tarefas domésticas, pode haver uma condução das famílias para que elas cursem escolas públicas que permitam conciliar trabalho em casa e estudos. No caso dos jovens, o fato de muitos desenvolverem atividades temporárias ou na agricultura familiar permite maior flexibilidade.

Tabela 10 - Distribuição por sexo dos jovens da
EFA Paulo Freire – 2009

SEXO	EFA PAULO FREIRE	
	TOTAL	%
Feminino	31	43,7
Masculino	40	56,3
TOTAL	71	100

Fonte: Pesquisa de Campo realizada em 2009

Quando os jovens foram questionados sobre seu estado civil, apenas um declarou ser casado ou manter união estável. Assim, parece que os jovens que frequentam a EFA Paulo Freire optaram pelo prosseguimento dos estudos ao invés de constituírem famílias, diferente das gerações anteriores.

No que se refere à religião dos jovens estudantes, observa-se a predominância da religião Católica, com um total de 83% daqueles que responderam ao questionário. Já com relação à cor da pele dos jovens, 36,6 % se autodefiniram como brancos, 36,6 % pardos, 19,7 % negros, 4,2 % amarelos, 1,4% indígena e apenas 1 jovem não respondeu à questão, predominando então os afrodescendentes.

Nas famílias dos alunos, prevalece o número de dois a mais de três irmãos, o que indica a presença de núcleos familiares extensos no meio rural se comparados ao número de filhos encontrados geralmente nas áreas urbanas que, em média, é de dois filhos por casal.

Tabela 11 - Número de irmãos dos jovens da EFA Paulo Freire – 2009

NÚMERO DE IRMÃOS	EFA PAULO FREIRE	
	TOTAL	%
Nenhum	1	1,4
01	9	12,7
02	19	26,8
03	21	29,6
Mais de 3	21	29,6
TOTAL	71	100

Fonte: Pesquisa de Campo realizada em 2009

A renda familiar da maior parte dos jovens pesquisados situa-se na faixa de 1 a 3 salários mínimos (41). Apenas 4 jovens se encontram na faixa cuja renda familiar é de, no máximo, meio salário mínimo.

Tabela 12 - Renda familiar dos jovens da EFA Paulo Freire – 2009

RENDA FAMILIAR	EFA PAULO FREIRE	
	TOTAL	%
Até meio salário mínimo	4	5,6
De meio a um salário mínimo	17	23,9
De 1 a 2 salários mínimos	21	29,6
De 2 a 3 salários mínimos	20	28,2
De 3 a 4 salários mínimos	1	1,4
Mais de 4 salários mínimos	6	8,5
Não responderam	2	2,8
TOTAL	71	100

Fonte: Pesquisa de Campo realizada em 2009

Na maioria das famílias, a fonte da renda é proveniente do trabalho na propriedade agrícola familiar. Mas é importante salientar que, em alguns casos, essa renda é complementada pela Bolsa Família, INSS ou outra atividade. Entre as outras atividades declaradas como fontes de renda das famílias dos jovens, têm-se diversas ocupações: cabeleireiro, motorista, pedreiro, funcionário público, professor, comerciante, taxista, vendedor de leite, doméstica e trabalho assalariado. Nota-se maior proporção de pais no mercado de trabalho, sendo eles o principal membro da casa responsável pelo sustento familiar. Mas também há um número significativo de famílias em que o pai e a mãe são responsáveis pelo sustento familiar. Com relação às ocupações dos pais, a maior parte são trabalhadores rurais (62%) e as mães, trabalhadoras rurais (25,4%) e domésticas (25,4%).

Foi possível observar que o nível de escolaridade das mães é baixo, sendo que a maioria estudou até a quarta série ou quinto ano (40,8%) ou não concluiu o Ensino Fundamental (31%). Nota-se, também, que duas mães nunca frequentaram a escola e apenas uma mãe possui curso superior completo. A escolaridade dos pais também é baixa, é proporcionalmente igual ao nível

de escolaridade das mães. Registra-se um número maior de mães (16,9%) com Ensino Médio completo.

3.4.1 Modos de ser jovem do campo – representações e identificações

A partir das considerações tecidas sobre a condição juvenil, evidenciando a diversidade de formas de viver, expressar e representar próprios dessa fase da vida, reporta-se às minhas indagações ao me aproximar dos jovens que tomaram parte desta pesquisa. Embora os estudos sobre a juventude brasileira façam referências à diversidade juvenil, a princípio, pesquisar jovens de uma escola voltada especificamente para a juventude do campo e de formação agrícola sugeria que os jovens compartilhavam de uma mesma realidade e dos mesmos anseios escolares, o que foi sendo lapidado no transcorrer da investigação.

O fato de a escola funcionar em tempo integral e em regime de internato possibilitou a observação em diferentes espaços e tempos na mesma: campo de futebol, salas de aula, dormitórios, área externa da escola, etc. Enquanto estava realizando a observação na EFA Paulo Freire, sempre procurava conversar com os estudantes nos tempos livres.

Ao deparar-me com o comportamento dos jovens em sala de aula fazendo uso de aparelhos celulares para ouvir música, passar fotografias e músicas para os colegas, e a demonstração de certo desinteresse pelas aulas estava diante de uma situação inesperada que significou para além do estranhamento, certa semelhança com o comportamento de outros jovens que já foram pesquisados em diferentes escolas. Uma de minhas hipóteses era que iria encontrar uma homogeneidade com relação aos gostos, condições e estilos de vida dos jovens que estavam chegando às EFAs. Tal hipótese foi negada, uma vez que verifiquei uma grande variedade de condições, comportamentos e valores entre os jovens da escola.

Desse modo, passei a considerar que ao transitarem por diferentes espaços (campo e cidade), aqueles jovens estavam em contato com a cultura midiática e inseridos relativamente com outras tecnologias de comunicação como *orkut* e MSN, compartilhavam estilos de vida e valores próprios da cultura juvenil contemporânea. Além disso, pode-se dizer que, apesar de haver certa aproximação entre os estilos de vida de jovens do campo e da cidade, os jovens dos

dois universos (rural e urbano) não se percebem e nem são reciprocamente percebidos como iguais. Embora, às vezes, estejam presentes nos mesmos espaços e façam uso das mesmas tecnologias, apresentam algumas diferenças identitárias.

Nos depoimentos, os jovens do campo tenderam a ressaltar algumas diferenças em relação aos da cidade. Os jovens pesquisados consideravam suas relações de amizade no local onde residem verdadeiras porque são próximas. Valorizavam suas amizades locais e representavam os jovens urbanos como “sem juízo” e expostos a “influências”, indicando uma determinada representação social acerca da juventude urbana. Tal representação também parece basear-se em alguns discursos que costumam vincular a fase da juventude a problemas sociais e que tende a ser associada principalmente aos jovens das grandes cidades. Contudo, sabemos que atualmente, no campo, mesmo sendo em menor escala, também se faz presente cenas de violência, uso de drogas, etc.

Porque até no modo de falar a gente é meio diferente! Acho que a gente percebe muito... até nas festas, a gente fica assim... sempre você percebe onde tem um da cidade e onde tem um da roça... acho que povo da roça tem mais cabeça... a gente tem mais cabeça no lugar... alguns... alguns da cidade, eles são muito... meio... largado (Wiliam).

Aí você vai pra cidade, os jovens são todos sem juízo, não que quem mora na roça também não tenha juízo, mas a gente fica mais distante dessas pessoas (Karla).

Eu acho que é isso... é mais difícil você criar um jovem na cidade, isso que eles falam, meu pai, por exemplo, porque assim ele vai sofrer várias influências e, tando lá no meio rural, você consegue educar melhor, assim é melhor também... (Flávia).

Eu acho que o jovem rural, ele tem bem mais amigos na verdade do que os jovens que moram na cidade... tem aquele vínculo maior, né? Que nem eu falei, né? A questão de sair muito junto, né? A questão de ir na casa da pessoa e tal (Marcos).

Vale frisar que os jovens pesquisados também fazem distinções entre a sua identidade e a dos jovens da cidade, a partir dos próprios saberes, sobretudo aqueles ligados ao trabalho. Por outro lado, essa relação dos sujeitos entre o campo e a cidade parece acontecer de maneira unilateral, sabe-se e busca-se muitas coisas na/sobre a cidade e o que se busca e sabe no/sobre o campo?

O jovem rural, ele conhece, né, todas, todas as técnicas de trabalho da zona rural e a maioria dos jovens rurais hoje conhece também a maioria das coisas sobre a cidade. Tem acesso à internet, tem acesso ao telefone, né, tem acesso à televisão e lógico que muitos não na casa dele, mas na cidade. Ele vai pra lá e lá ele tem como usar. Agora, se um jovem da cidade, ele conhece sobre tudo, ele manja tudo sobre as coisas da cidade, mas se levar ele pra roça... ele não sabe fazer nada, não conhece nada, né? Não são todos, mas é a maioria (Marcos).

Alguns jovens evidenciam que não há muitas diferenças de estilos e comportamentos entre os jovens urbanos e rurais, já que são vistos e confundidos quanto a sua identidade. A representação sobre o estilo e comportamento dos sujeitos do campo tende a ser baseada em esteriótipos e preconceitos.

Eu não tenho vergonha nenhuma de falar pra ninguém que eu moro na roça, mas meu jeito é muito, sei lá, é um pouco diferente. Muitas vezes, não sei, muita gente me conhece e acha que eu moro na cidade, que a minha família é rica, que não sei o quê...(Marcos).

Dependendo dos lugares que a gente vai, das pessoas que a gente fala, existe sim uma discriminação, sabe, nó é da roça. Nossa, você nem parece que é da roça. Muitas pessoas olham pra mim e falam: nó, você nem parece que é da roça. Eles pensam assim: se é da roça tem que andar tudo mulambento, toda suja, despenteada, com calo na mão, toda esquisita. Aí existe muito esse preconceito que eu espero que acabe logo. Eu acho que é por causa disso também que leva o jovem a pensar – eu acho que eu vou sair daqui, eu vou pra festa, tipo, todo mundo fica olhando pra mim diferente porque eu sou da roça (Karla).

Percebemos, através das falas dos jovens, que os moradores do meio rural ainda se deparam com representações que partem de uma visão do campo como lugar de atraso e de seus sujeitos como matutos e assemelhados à figura do jeca. Nesse sentido, as diferenças de identidades indicam uma discriminação de que é alvo a juventude rural em seu contato com a “cidade”. No entanto, seja pela formação dos jovens em grupos juvenis ou na própria EFA, parece que essa situação não tende a ser interiorizada pelas imagens negativas que lhes são atribuídas em função da desvalorização da cultura do campo.

Agora, a questão de ser do campo, é aquilo que eu falei anteriormente, dá muita diferença de tratamento, né, na cidade, em si (Luís).

Olha, apesar de eu não dar muita confiança e muita gente também não dá bola, tipo a questão do preconceito, que tem muito preconceito em relação aos jovens rurais, isso aí com certeza...é a questão da exclusão mesmo: Ah... mora na roça... da roça...ele não sabe nada, não conhece nada, só sabe da roça... Então é mais ou menos isso, não no meio dele, mas e um jovem sai da sua casa, né, mora na roça e vai pra cidade, muitos ainda têm esse preconceito: mora na roça né... é um jeca, essas coisas assim, entendeu? (Marcos).

Então, eu antes tinha bastante vergonha disso e tinha mesmo, hoje eu não tenho mais vergonha, porque a partir do momento que você estuda em EFA, você conhece realidades parecidas com a sua, pessoas que também tão no meio rural e cê vê assim que o campo não é como todo mundo fala e tal, que você tem que se valorizar também por morar no campo (Flávia).

Na EFA, a gente não tem esse problema, a gente aprende, a gente é valorizado pelo que a gente é, não pelo que a gente mora, a gente tem mais valor. O lugar que a gente mora, a gente tem valor, aí isso que eu acho muito legal mesmo (Luís).

Muitas vezes, essas representações estereotipadas sobre os jovens do campo adentram os muros das escolas públicas. Recentemente houve um relativo acesso desses jovens à escola, mas esta insiste em desconsiderar a diversidade, as diferentes condições sociais e culturais desses alunos. Muitos jovens demonstram uma consciência dessa realidade ao revelarem atitudes e comportamentos dos profissionais das escolas onde estudaram marcadas por representações negativas acerca da vida no campo.

Quando eu fui pra cidade, estudei um ano na cidade, já tinha esse preconceito, na escola mesmo já tinha esse preconceito. A direção punha os meninos da roça tudo numa sala só, e eu não fui colocada nessa sala, dos meus colegas da minha comunidade, eu fui colocada em uma outra sala na qual tinha um monte de gente repetente (Juliana).

Segundo grau a gente estuda na cidade. Aí cê sabe que menino da cidade gosta de zuar com menino que mora na roça né? ...Aí, hoje, a educação que a gente tem como modelo atual, eu não acho muito legal não, sabe? [...] porque quem vive na roça tem um estilo diferente de quem mora na cidade, sabe, o estilo dele é completamente diferente, a linguagem em si é diferente. Aí, o que acontece, até mesmo o próprio professor, costuma falar, né? O tratamento do professor é diferenciado. Aí muita gente reclama quanto a isso [...] Os professores mesmo não dava menor importância pra quem era da zona rural [...] Um exemplo disso era a reunião de pais na escola, minha mãe sempre foi muito presente na escola, aí quando tinha reunião de pais, o que acontecia, a reunião de pais nunca era de dia onde os pais poderiam ir, era sempre num dia de domingo ou à noite, era um dia à noite e não tinha como quem era da zona

rural ir, sabe, era sempre formado pra quem era da cidade mesmo ir nessas reuniões [...] (Luís).

Os profissionais da escola, ao assumirem uma posição de não reconhecimento da condição juvenil do campo que chega à escola, revelam a incapacidade da escola de dialogar com a diversidade e de construir relações condizentes com as características, expectativas e linguagens dos seus jovens alunos.

Além do desencontro das culturas juvenis do campo com as escolas públicas, esses jovens a quem nos referimos também integram o conjunto dos jovens que têm o direito negado à última etapa da educação básica, o Ensino Médio, conforme dados apresentados no primeiro capítulo deste trabalho sobre as matrículas do Ensino Médio dos jovens do campo. Poderíamos dizer que esses jovens estariam vivendo uma dupla condição de desigualdade, que limita seus campos de possibilidades. Nas palavras de Frigotto (2009, p. 25.):

Trata-se dos jovens que, na expressão de Milton Santos, não pertencem ao andar de cima da sociedade brasileira. Os mais de 30 milhões de jovens, muitos com o direito negado à última etapa da educação básica – o Ensino Médio – tem “rosto definido”. Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, por conta própria, no campo ou na cidade.

Quando questionados como se veem enquanto jovens e como percebem a transição para a vida adulta, revelam e compartilham das mesmas angústias, impotência, culpabilização, sofrimento e frustrações na vivência desta. Ao que parece, a fala da jovem abaixo representa uma visão que revela que não só os jovens do campo, mas a maioria dos jovens das camadas populares vivencia a condição juvenil de maneira desigual.

Oh, eu acho que dificuldade vem porque muito jovem chega, são jovens, mas já tem uma mentalidade, né? Têm idosos que têm mentalidade de jovem e tem jovem que já tá velho, porque, tipo assim, depara com um tanto de problemas e você não consegue, não tem como resolver aqueles problemas. Problemas financeiros, problemas emocionais, problemas pessoais, você se depara com tudo isso E como lidar com tudo isso? Aí vai gerar uma frustração muito grande, você vai ficar desmotivado com a vida. Muito jovem assim sem vontade de viver, perdeu o gosto pela vida, por causa dessas coisas. Você chega nessa fase e você só encontra dificuldades pela frente, é um mundo totalmente diferente, você não sabe como lidar com ele. Isso os jovens em geral, não só do meio rural [...] Aí dá meio uma desmotivação, você vê as desigualdades do mundo, você perde também bastante motivação, às vezes você perde seus sonhos. Agora tá sendo mais fácil, agora eu acho que já tá, eu tô numa fase

melhor. Mas então teve uma época que eu tinha desistido mesmo de continuar estudando, eu não tava querendo estudar mais, tive uma desmotivação bem grande, mas agora eu já tô...(Flávia)

3.4.2 As oportunidades e condições de trabalho dos jovens do campo

Outra dimensão importante da condição juvenil que indica os limites e as possibilidades dessa experiência é o trabalho. O trabalho dos jovens do campo na agricultura familiar é uma condição essencial para a ajuda na renda e sustento da família. Os jovens da pesquisa indicam que a necessidade do trabalho muitas vezes acaba se sobrepondo ao momento em que os jovens deveriam estar estudando.

Os colegas meus, tinha uns colegas meus parando de estudar, aí eles tinha tempo pra fazer as coisas e quem estudava não tinha tempo... Eles era mais mesmo a questão de dinheiro, levava muito em consideração o serviço, é a principal forma que faz a pessoa parar de estudar na zona rural é o serviço (Luís).

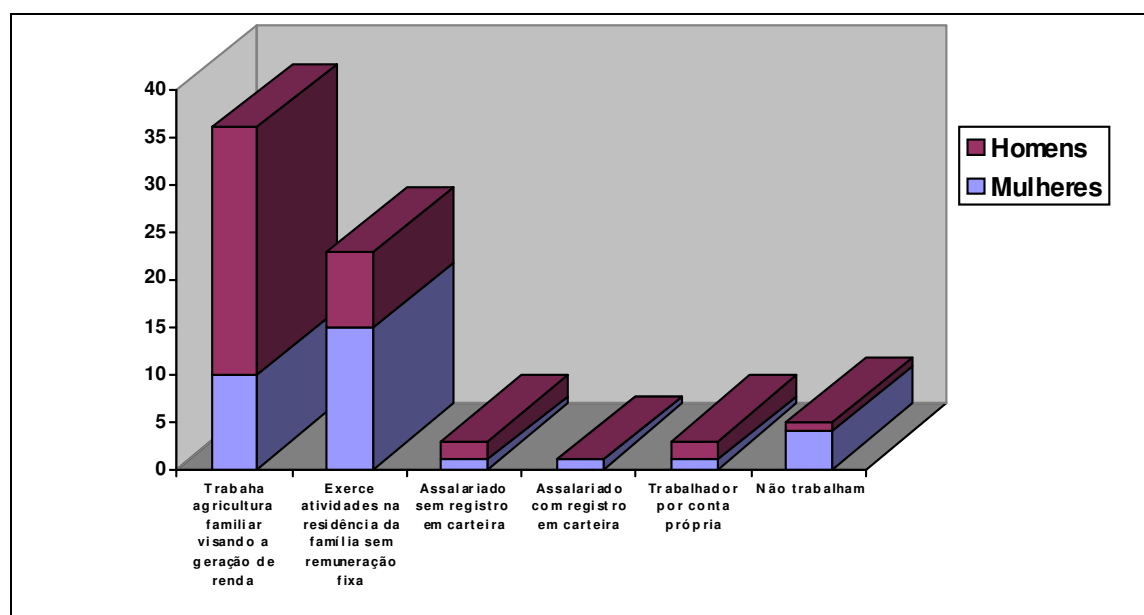
Eu tenho uns dois primos que parou de estudar no segundo ano, teve um deles que até parou de estudar no terceiro ano. Chegou o quê? Chegou em outubro, ele falou: ah, não vou na escola mais não. Não foi na escola mais, não formou. Não formou e foi pra São Paulo, trabalha lá hoje em dia, mas não tem nem o terceiro ano completo. E ir pra cidade pra daqui mais uns tempos precisar de ter terceiro ano, pra fazer qualquer servicinho besta(Eduardo).

O que acontece lá, eles param de estudar para poder trabalhar. Então, tão trabalhando na roça, trabalho assalariado (Flávia).

Todavia, é importante ressaltar que não podemos generalizar essa situação, já que “não se pode configurar nem uma adesão linear à escola ou um abandono ou exclusão total de aspirações de escolaridade no âmbito das orientações dos jovens que trabalham”, conforme os dados sobre os jovens que trabalhavam e estudavam analisados pela pesquisa Retratos da Juventude Brasileira (SPOSITO, 2005, p. 106.). Outro aspecto relevante é que algumas pesquisas têm revelado, segundo Carneiro (2005), um aumento do tempo de frequência escolar no campo das novas gerações de jovens.

Se o trabalho na agricultura familiar continua sendo fonte importante de renda para quem vive no campo, essa situação não é vivida da mesma forma do ponto de vista de gênero. Em nossa pesquisa, aproximadamente 51% dos jovens trabalham na agricultura familiar visando à geração de renda da família, sendo a maioria rapazes. Já 32% dos jovens que exercem atividades na residência da família sem remuneração fixa são, em sua maioria, moças exercendo atividades domésticas (Gráfico, 2).

Gráfico 2 - Trabalho/Sexo dos jovens da EFA Paulo Freire – 2009



Fonte: Pesquisa de campo realizada em 2009.

Mais da metade dos jovens não recebem pelo trabalho que realizam. Nesse sentido, Wheishemer (2006,) destaca que os jovens que trabalham na agricultura familiar têm como marca de sua condição juvenil a inserção subordinada aos pais no processo de trabalho familiar e que o processo de trabalho familiar agrícola se caracteriza por estabelecer relações produtivas com base na reciprocidade das obrigações familiares e não com base em relações salariais.

Além de os jovens trabalharem na agricultura familiar, também buscam complementar a renda como diaristas, assalariados sem registro formal em serviços temporários, tais como capina, colheita de café, etc.

Trabalho direto. Mais pros outros que pra nós mesmo, porque o terreno é pequeno né? (Antônio)

Trabalho dentro de casa quando precisa, mas eu trabalho mais fora (Eduardo).

Verificamos que as condições de trabalho para os jovens vão depender de diversos fatores como: a condição de gênero, a posse da terra, as disposições necessárias à reprodução social do trabalho familiar, as representações e identificação dos jovens com o trabalho agrícola, bem como a região onde residem e o nível de escolaridade.

Quando questionados sobre as oportunidades de trabalho para os jovens do campo, os estudantes apontam possibilidades de trabalho na agricultura familiar como empregadora de mão-de-obra no campo. Ao que parece, visualizam as oportunidades de trabalho apenas relacionadas ao trabalho agrícola. O fato de a família ser dona de uma propriedade agrícola ou não também é considerado como algo relevante para que o jovem tenha alguma oportunidade de trabalho no campo. A época de plantio e colheita também é sugerida por um dos jovens como fator determinante na maior demanda de mão-de-obra no campo, ou seja, o trabalho no campo não apresenta a mesma constância como na cidade.

O jovem que a família dele tem um pedacinho de terra na roça, sabe, se ele tem vontade de sair pra cidade, né, e encontra uma oportunidade boa, que bom. Se não encontra, também... sei lá. Não tem por que ele sair dali pra ir pra cidade, só por ir, se a família dele tem um pedaço de terra que ele pode sobreviver, que pode trabalhar junto com a família ali, por que que ele vai sair dali, né? Então... E se não tem, assim, na roça, nunca falta serviço. Cê pode ter certeza, quem mora na roça, aí, têm alguns lugares que são mais complicados. Agora, onde eu moro, a pessoa que se tiver lá e tal e não tiver achando serviço, em outro lugar, com certeza, sempre tem alguém que precisa, sempre tem alguém passando um pouquinho de aperto de precisa, com certeza (Marcos).

Pra jovem do campo? Ah, é meio estranho, não consigo observar assim o trabalho, assim não, porque mesmo...acho que quem mora na roça vai trabalhar também no campo com a família, tirar leite. Quando não tem terreno mesmo, e trabalha no terreno, na agricultura familiar, aí vai trabalhar, plantar roça a meia. Acho que é isso que acontece. Só assim, no lugar que tiver alguma lojinha, um negócio, sabe, uma oficina, uma coisa assim no meio rural, aí dá pra trabalhar né? Aí, se vem pra cidade, estudar mais, aí voltar e trabalhar no meio. Só tem o trabalho na prefeitura, só isso que tem, não tem nenhuma coisa assim que incentiva os jovens a ficar no campo (Karla).

Se você tiver uma propriedade, você trabalha pra você mesmo, mas a maioria não tem essa propriedade, tem que trabalhar pros outros (Luís).

Agricultura familiar é um trabalho que o jovem pode fazer (Heloísa).

A oportunidade de trabalho é boa, porque você... de vez em quando, assim, tem um tempo que tem muito serviço, assim, aí você trabalha que sempre tem, mas muitas vezes falta serviço, aí você fica sem trabalhar, né? Aí tem época que é bom pra trabalhar e tem época que não é (Antônio).

Os jovens mencionam a atividade agrícola como penosa, difícil, de baixa remuneração e apontam esses fatores como uma das desvantagens de ser um jovem rural. Nessa lógica, muitas vezes, há o vislumbamento pelo jovem de que as melhores condições de vida estão vinculadas à experiência de trabalho na cidade.

As propostas de emprego, o trabalho da roça, quando você trabalha a dia para os outros, é um trabalho braçal, né, e pouco remunerado, levando em consideração a dinheiro, aí tem aquela ideia de quem vive na cidade, vive melhor, aí muitos vão influenciado pelo emprego [...] o trabalho na roça é muito pesado (Luís).

Os jovens tão tudo saindo do campo [...] eles saem pra buscar melhorar de vida, buscar alguma... assim, lógico que a gente tem que organizar alguma coisa pra eles conseguirem melhorar de vida no campo, mas como eles não veem isso, eles vão pra cidade tentar emprego, tentar arrumar uma grana mais fácil do que ficar trabalhando todo dia, de sol a sol, é muito complicado, muito pesado. A gente trabalha muito, tem pouco dinheiro [...] a gente poderia ter uma vida melhor [...], ter mais conforto no dia a dia e tal e a gente não consegue no campo isso (Juliana).

E as desvantagens é que o jovem do campo é... por exemplo, quando você vai pra roça panhar café, você fica o dia inteiro no sol, você dá calo na mão, tipo é... tipo assim que nem, na panha de café, assim... assim a mão da gente racha, sai sangue, mais... essa é a desvantagem, trabalha demais, essas coisas... (Heloísa).

As condições concretas de vida e de trabalho dos jovens no campo parecem limitar suas perspectivas e escolhas. Apesar dessa constatação, um dos jovens relata buscar ampliar suas chances de realização profissional para se manter no campo de maneira diferenciada dos outros jovens.

Às vezes, é bem... tipo escravo. Trabalha muito e esquece do exterior, não sabe o que tá por fora, só trabalho e.. com o tempo, vai todinho preso ali, não sai, não descobre nem nada. Aí eu fui, eu tive um... é... um pensamento diferente.

Ah, se eu fosse pra outro lugar, seria melhor, né, seria melhor. Aí foi assim, eu falei pra minha mãe se eu posso sair (para estudar na EFA). (Lucas).

A visão do jovem pode evidenciar ora o despertar do interesse e consciência das possibilidades de realização profissional e pessoal a partir da experiência na EFA, ora o contato do jovem com outras instâncias socializadoras fora do mundo do trabalho e da família. À medida que os universos de referências sociais e identitários compartilhados se multiplicam e se diversificam, à proporção que uma pluralidade de opções e escolhas está ao alcance dos indivíduos, estes terão, conseqüentemente, cada vez mais oportunidades de fazer escolhas (SETTON, 2005).

Os jovens ainda têm como premissa que as limitações nas oportunidades de trabalho estão vinculadas ao nível de formação deles. São representações que também indicam cada vez mais as exigências de maior grau de escolaridade para inserção no mercado de trabalho, uma ligação direta entre educação e trabalho e, por outro lado, evidenciam as dificuldades de acesso e permanência na escola dos jovens que residem no campo. Nesse sentido, para eles, as melhores condições de trabalho estão dispostas para aqueles jovens que alcançam um nível mais alto de escolarização, o que implica certa limitação em seus campos de possibilidades. Os jovens reproduzem um discurso social em torno da educação e da profissionalização como “passaporte para o futuro”.

Porque parece muito que muitos jovens do campo não têm condições de estudar, não estuda muito, e hoje as melhores e maiores oportunidades são pra quem estuda (Luís).

A juventude rural, né, estuda menos, geralmente, que no geral, estuda menos, então já é mais complicado, porque os empregos procuram as pessoas mais estudadas. E, segundo, que é difícil pra pessoa, né, que mora na roça e trabalhar na cidade é difícil, então, já é... já dificulta muito mais, é... acho que o preconceito, mora na roça tal e tal, mais um fator, então, com certeza, acho que quem mora na cidade tem bem mais, mais... como que eu posso explicar... mais, preferência... não sei (Marcos).

Ao mesmo tempo, os estudos são visualizados pelos jovens como meio de acesso ao trabalho fora da agricultura e de projeção para a vida na cidade. Essas representações aproximam das considerações de Carneiro (2005) de que os jovens que permanecem na agricultura são aqueles que têm formação escolar mais precária e de que a valorização do estudo como condição

para o jovem do campo conseguir um emprego está, em grande parte, associada ao abandono da atividade agrícola e do campo.

Ah, eu vejo que não existe muita oportunidade de trabalho pro jovem. Só assim, se você se especializar bem, né? Você tem que, se você tiver bastante formação, se você for bem formado, você consegue, é bem difícil... Se eles não terminam de estudar, então eles não vão ter formação nenhuma, o que acontece lá, eles param de estudar para poder trabalhar, então tão trabalhando na roça, trabalho assalariado que, às vezes, por dia lá, que varia de treze reais por dia a vinte, trinta, tem alguém lá que ganha até três reais por dia. A maioria dos jovens e assim quando estudam, tão estudando pra sair da roça, porque não veem assim um, porque não vê assim nada de bom na roça, tá estudando mais pra sair. Quando não estuda, param de estudar porque tá sem condições e precisam trabalhar e ganham um salário miserável e tal, mas, assim, a maioria (e) tá muito satisfeito com o campo e, na maioria das vezes, tá indo pra cidade, o objetivo deles é ir pra cidade (Flávia).

Aí o que sobra mais ou menos é isso, é mexer com terraplanagem, é serviço de peão mesmo, de oreia seca em firma e a não ser que ele trabalha pros outros também a dia de serviço, algum serviço de enxada também, mas é serviço de roça, tirar leite, esse serviço assim, né, mexer com vaca, com gado, plantar eucalipto também, mas é por dia, não é aquele serviço sério, aí pra quem estuda, muita gente sai, mesmo quem não estuda também, não costuma ficar no lugar, sai pra fora, mesmo que for pra ficar na zona rural, vai pra outro lugar, porque já foi criado com aquela visão que tem que sair de lá (Luís).

Apesar das desvantagens, a dimensão coletiva e a sustentabilidade alimentar são citadas como aspectos positivos do trabalho agrícola. Isso não significa que a agricultura familiar seja uma atividade que esteja no horizonte dos jovens, pois existe uma série de dificuldades para o jovem permanecer com um vínculo mais intenso com a atividade agrícola, fruto da própria defasagem histórica, cultural, política e institucional a que os agricultores de base familiar foram submetidos.

Mais mesmo assim, com as dificuldades, tem lá o lado esportivo que é você tá trabalhando e conversando com as pessoas é... tá todo mundo junto, fazendo hora, essas coisas. Em parte você até esquece (Heloísa).

Trabalhar assim é um serviço muito bom, você, você trabalhar assim, com a zona rural, com mexer com roça, esses trem assim, colher o próprio alimento e plantio pro consumo familiar e quem vir assim comprar (Antônio).

A busca de empregos remunerados pelos jovens do meio rural pode indicar a tendência de que o jovem conte com seu esforço próprio para poder ter acesso a bens de consumo e lazer. A integração no mercado de trabalho urbano não é fácil ou automática para os jovens que deixam o campo e, mesmo para os jovens que residem na cidade, a precariedade de empregos faz com que os jovens se insiram cada vez mais no mercado informal de trabalho realizando “bicos”.

3.4.3 Ser uma jovem camponesa

Quais seriam as possibilidades de trabalho visualizadas pelas jovens no campo? Caracterizada como “ajuda” ou “complemento”, a atividade feminina muitas vezes não é compreendida como um trabalho, dessa forma, muitas vezes, o trabalho das moças permanece na invisibilidade. Quando exercem alguma atividade fora do lar, geralmente o trabalho feminino é desvalorizado em relação ao dos homens.

Olham, tipo assim, a mulher, no campo, ela é um pouco ainda desvalorizada pelo seu trabalho, por exemplo, o homem ganha mais que a mulher, entendeu? É uma forma de desvalorizar a mulher (Heloísa).

Mas a diária da mulher é menor que a do homem (Karla).

No campo tem um pouco de preconceito dessa questão de ser mulher e ser homem, porque quando você fala: - eu sou mulher e trabalho. Lógico que não. Você é mulher, você não trabalha não, você só fica em casa, você fica só à toa. Eu vejo um pouco essa complicação, por causa disso, porque quando a gente fica em casa que nem no sábado: ah, Juliana ficou em casa à toa, a pessoa tá à toa por ser mulher entendeu? (Juliana)

É tem grande preconceito, né, porque geralmente é os homens trabalham mais, o trabalho do homem é mais valorizado, recebe bem mais, por exemplo, a mulher faz a mesma quantidade de serviço de um homem, mas sempre ele recebe mais do que ela (Flávia).

Além da invisibilidade e desvalorização do trabalho feminino no campo, uma jovem revela em seu depoimento uma relação desigual com relação ao trabalho da mulher do campo e o

da cidade, principalmente na ocupação de doméstica. Esse fato faz com que, muitas vezes, as jovens alimentem a perspectiva de deixar o campo para trabalhar nas cidades.

Tipo, por exemplo, as meninas optam mais por empregada doméstica [...].Tem vezes que eu vejo, como algumas vezes elas não são muito bem pagas pelo trabalho [...] na cidade ganha... ganha mais ou menos, uma empregada doméstica ganha mais ou menos trezentos e cinquenta reais, trezentos e cinquenta? Mais de trezentos e cinquenta, não sei. E, lá na roça, cem reais, sabe, eu acho que é muito pouco. Sinceramente, tipo o trabalho como empregada doméstica na roça é desvalorizado (Heloísa).

Em nossa sociedade, ser jovem rural e mulher acentua ainda mais a posição de inferioridade hierárquica. O controle social, a exclusão no processo de produção, de sucessão e herança das jovens rurais são relações de hierarquia que vêm sendo construídas ao longo do processo de reordenação fundiária e vêm se reproduzindo nas relações de submissão e diferenciação na socialização de homens e mulheres em diversos espaços, como na família, produção familiar e trabalho (CASTRO *et al*, 2008). Constata-se que o processo de trabalho no campo é marcado por profundas desigualdades de gênero e faz com que as jovens mulheres encontrem-se em uma posição duplamente subalterna, enquanto mulher e jovem (WHEISHEMER, 2006).

A duplicidade propriedade/produção condiciona os papéis masculinos e femininos na agricultura familiar. O homem está situado na esfera da produção – pública, rentável e que possibilita à família manter-se enquanto grupo – e, a mulher, a da reprodução – privada, autossuficiente, capaz de garantir aos membros da família as condições que possam mantê-los enquanto indivíduos (CASTRO *et al*, 2008). Existe um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros. A respeito dessa visão polarizada sobre os gêneros, Louro (1997) sugere uma desconstrução do caráter permanente da oposição binária masculino-feminino, que aponta um lugar natural e fixo para cada gênero, pois só assim é possível perceber que a oposição é construída socialmente. Além disso, a autora indica que a dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento:

A proposição de *desconstrução* das dicotomias — problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (LOURO, 1997, p. 31).

Há uma diferenciação de gênero na distribuição e valorização do trabalho no campo. Para as jovens, o trabalho se dá no espaço da casa e na roça, sendo a atividade na casa indicada como *função* da mulher e, na roça, como *ajuda*. Para os jovens, essa relação é invertida, sendo considerada *ajuda* as atividades que desenvolvem no interior da casa e entorno. Portanto, a visibilidade e a importância atribuída às atividades desempenhadas por homens e mulheres fazem sobressair um caráter mais assimétrico das relações de gênero. Essas relações são explicitadas por (VIEIRA, 2006, p. 204).

No processo de sucessão e reprodução familiar no campo, afloram não só conflitos de gênero como também de geração. Parcela expressiva dos rapazes projeta o futuro na agricultura, enquanto as moças, pelo descontentamento com a sua situação na qual muitas vezes continuam sempre sendo “filhas ou esposas de agricultor”, sonham com outras perspectivas profissionais. Assim, é o homem adulto (marido, pai) que sempre assume o papel de chefe do processo produtivo por ser o detentor de um saber agrícola específico (WHEISHEMER, 2006). Como ressalta o autor:

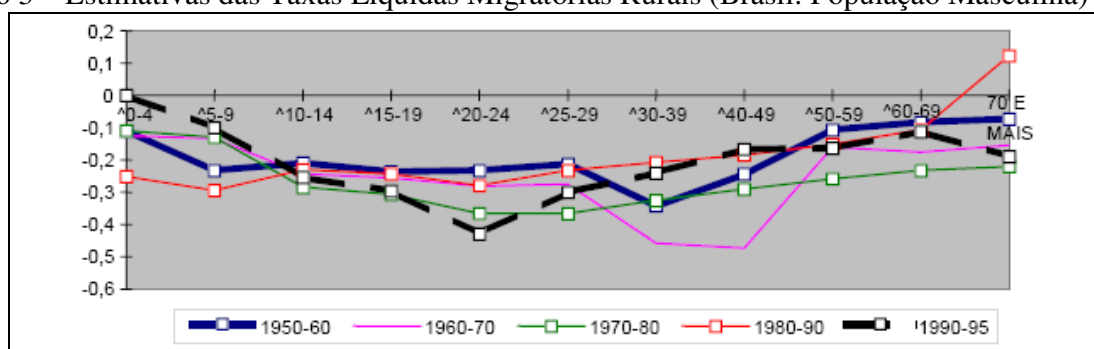
As relações sociais de gênero, presentes na vida dos jovens rurais, implicam em conflitos ligados à imposição de hierarquias sociais, relações de poder e dominação que atravessam o conjunto da sociedade, constituem-se e transformam-se historicamente, ao mesmo tempo em que se articulam com outras relações sociais como as intergeracionais. Neste contexto, as diferenças entre sexos, diferença fundamental em qualquer ordenação social, justificam a desigualdade que é reproduzida culturalmente distinguindo posições e papéis sociais entre rapazes e moças, o que se inicia durante a socialização primária e é institucionalizada na juventude (WHEISHEMER, 2006, p. 4).

Diante das relações de poder impostas pela divisão do trabalho na agricultura familiar é que as jovens, na impossibilidade de construir projetos rentáveis em propriedades agrícolas, cogitam um futuro promissor fora do campo. São as jovens que aparecem nas estatísticas como grupo de maior fluxo migratório campo-cidade. Tal conjuntura tem apontado a masculinização do campo conforme ressaltam Camarano e Abramoway (1999). Os autores destacam também que, após a década de 1990, o êxodo rural no Brasil intensificou-se entre os jovens, indicando o rejuvenescimento do fluxo migratório rural.

O processo de migração campo-cidade sempre mobilizou os jovens com diferentes objetivos. Várias pesquisas já abordaram esse tema, mas sem que houvesse o recorte sobre a

juventude, abordando a migração campo-cidade de modo geral. Encontramos algumas reflexões a respeito do assunto no estudo de Camarano e Abramoway (1999), publicado pelo INEP, sobre êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil, inserido no panorama dos últimos 50 anos. O estudo indica que são cada vez mais os jovens que têm deixado o meio rural. Conforme o gráfico 2, na década de 1950, o ponto máximo da migração da população masculina ocorreu no grupo etário de 30 a 39 anos. Já nos anos 1990, esse ponto deslocou-se para o grupo de 20 a 24 anos.

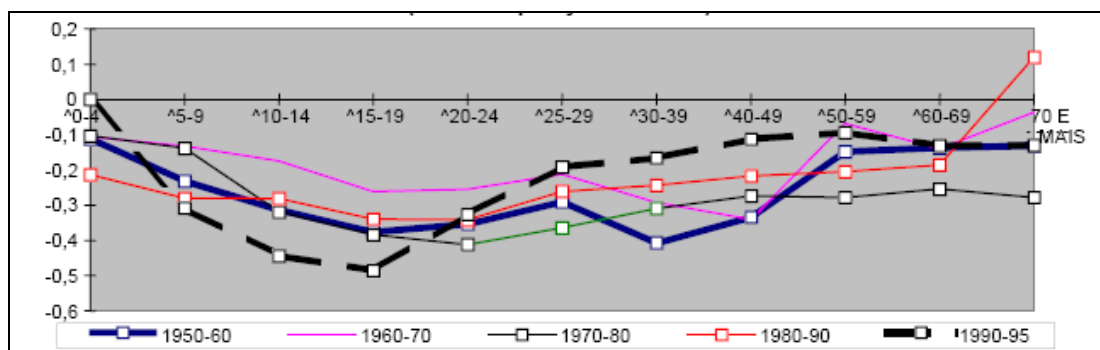
Gráfico 3 – Estimativas das Taxas Líquidas Migratórias Rurais (Brasil: População Masculina)



Fonte: Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos, INEP, 1999.

Há uma similaridade com deslocamento do ponto máximo de migração da população feminina que passa do grupo de 30 a 39 anos nos anos 1950 para o grupo de 15 a 19 anos no primeiro quinquênio da década de 1990. Há um decréscimo das taxas de migração da população maior de 20 anos e um acréscimo naquelas com idade inferior da década de 1980 para 1990 (CAMARANO e ABRAMOWAY, 1999).

Gráfico 4 – Estimativas das Taxas Líquidas Migratórias Rurais (Brasil: População Feminina)



Fonte: Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos, INEP, 1999.

A tendência imigratória dos jovens quase sempre é justificada pelas características ou problemas existentes na transferência dos estabelecimentos agrícolas familiares à nova geração. A predominância das moças, no processo de saída das áreas rurais, fundamenta-se na desvalorização e invisibilidade das atividades realizadas pelas mulheres na agricultura familiar e pelo pouco espaço destinado a elas na atividade agrícola comercial (BRUMER, 2007).

Uma das consequências da saída de jovens mulheres do campo em algumas regiões é um significativo desequilíbrio entre os sexos. Enquanto a ida para as cidades devido ao trabalho e ao casamento das jovens se dá com naturalidade, para os jovens conseguirem matrimônio fora do meio rural é mais difícil. Pesquisas apontam serem raros os casos de jovens citadinas dispostas a casar com agricultores. Sendo o número de moças migrantes maior que a de rapazes, o risco de celibato aumenta e afeta a decisão destes de saída do campo (CASTRO, *et al*, 2008).

O êxodo atinge os rapazes e as moças de maneira diferenciada. O envolvimento direto com a agricultura e a preferência do jovem homem de ser o sucessor na produção lhe dá poucas chances de estudar, seja por falta de tempo ou por falta de condições. Já as moças, cuja ajuda fica mais restrita aos trabalhos domésticos, possuem mais chances de estudar pela maior facilidade de conciliar seus trabalhos com um turno livre e por contarem com a ajuda das mães que projetam um futuro diferente do seu para suas filhas. Portanto, os anos de estudo das moças são maiores em relação aos dos rapazes.

Todavia, o maior prolongamento dos estudos das moças está longe de superar o conjunto das desigualdades educacionais que persistem para todo conjunto da juventude rural. De acordo com a Pnad de 2006, os jovens urbanos brasileiros – entre 15 e 29 anos – têm um nível de

escolaridade 50% maior do que os que moram no campo. Outro problema grave é o analfabetismo que afeta 9% dos jovens rurais entre 15 e 29 anos – a taxa é de 2% para os que vivem em áreas urbanas. A busca por maiores níveis de escolaridade é um fator importante na saída de jovens do mundo rural para os centros urbanos. Contudo, a educação oferecida nos centros urbanos raramente privilegia aspectos que possam ser transpostos ou que valorizem a realidade rural (CASTRO, *et al*, 2008).

Em contraponto às condições adversas a que está submetida a população rural, tem-se consolidado, nos últimos dez anos, a organização dos movimentos sociais do campo e das mulheres com vista a implementação de diversas políticas públicas. Algumas políticas, mesmo que não dirigidas especialmente às mulheres, acabaram tendo efeitos positivos para diminuir as desigualdades sociais e de gênero que, contudo, ainda persistem (HEREDIA, *et al*, 2006).

Emerge também, na década de 1990, a mobilização social e política de jovens, um papel decisivo na emergência de uma nova compreensão a respeito dos jovens como sujeitos de direitos, os mesmos passam a ser definidos não mais “por suas incompletudes ou desvios”, “mas por suas especificidades e necessidades, que passam a ser reconhecidas no espaço público como demandas cidadãos legítimas.” (CASTRO, *et al*, 2008, p. 15) Destaca-se, em 2005, a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e um programa voltado para jovens entre 18 e 24 anos que estavam fora da escola e do mercado de trabalho, o PROJOVEM.

No mesmo sentido, as reivindicações dos jovens rurais organizados através dos movimentos sociais como Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Via Campesina, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Comissão Pastoral da Terra (CPT) buscam a melhoria da educação, estímulo à prática de esportes e acesso à cultura. Especificamente direcionadas para os jovens rurais, sobressaem as seguintes políticas públicas: Programa Nossa Primeira Terra; Programa Pronaf Jovem – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar; e o ProJovem Campo - Saberes da Terra (CASTRO, *et al*, 2008). Porém, observa-se que, nos programas destinados ao acesso a terra, as moças continuam em desvantagem.

Acontecimento significativo foi o surgimento de políticas que visam ampliar o acesso das mulheres ao crédito. Políticas que emergiram através da demanda e reivindicações dos movimentos de mulheres na Marcha das Margaridas, no ano de 2003, em busca de um crédito

especificamente voltado para as mulheres rurais, deram origem à criação do Pronaf e do Pronaf Mulher. São ações consideradas um avanço em termos de conquistas para as mulheres rurais, mas que ainda são insuficientes, conforme aponta Heredia (2006, p. 132):

Embora ainda reste um longo caminho para atingir a equidade social, tanto entre cidade e campo quanto entre homens e mulheres rurais, pode-se dizer que, nos últimos dez anos, diversas medidas importantes foram tomadas pelos gestores das políticas públicas para melhorar as condições de vida das trabalhadoras rurais. Políticas que são de fato respostas a demandas e reivindicações efetivas dos movimentos sociais das trabalhadoras rurais em suas diferentes formas de manifestação e organização. No entanto, mesmo que essas políticas sejam, sem dúvida, passos importantes, ainda são insuficientes diante das grandes demandas e desigualdades existentes. Ao mesmo tempo, muitas delas são bem recentes e estão em fase de implementação, o que impede uma avaliação sobre os impactos que de fato terão quando implementadas.

Em linhas gerais, os jovens do campo se defrontam com várias dificuldades: acesso a terra, acesso e permanência na escola, expectativas em relação à reprodução da agricultura familiar, o celibato - já que as jovens rurais são minoritárias em relação aos homens, especialmente na faixa etária de 18 a 24 anos, dificuldades de acesso aos equipamentos públicos. Parte significativa desses jovens vive sob condições precárias, os jovens rurais concentram-se em 29,5% dos jovens pobres do país (CASTRO, *et al*, 2008). Nessa perspectiva, também aponta Castro (2006, p. 263):

Deve-se observar como o processo de exclusão ou permanência dos/das “jovens” no campo não é apenas um processo de reprodução cultural das famílias camponesas. [...] a reprodução social da produção familiar está imersa na realidade da exclusão social do “jovem” oriundo de famílias de baixa renda, e, ainda, da reprodução das hierarquias sociais entre campo e cidade.

Nesse sentido, em função da complexidade das discussões sobre juventude rural e gênero, faz-se necessário um olhar sobre o conjunto de outras desigualdades sociais, que pudesse ajudar na compreensão das relações desiguais que são construídas entre os rapazes e moças do meio rural e, ainda, na compreensão sobre a diferença de acesso e direito entre jovens urbanos e jovens rurais a bens sociais comuns, como trabalho, lazer e culturais. Compreender as hierarquias sociais e as relações de poder em diferentes contextos é um debate que não está nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

3.4.4 Sociabilidade juvenil – os espaços e práticas de lazer dos jovens do campo

Somado às condições de trabalho, o acesso aos bens e serviços, como educação, saúde, transporte e poucas alternativas de lazer tem sido alvo de críticas e de insatisfação por parte dos jovens com relação ao campo e são apontados como carências e desvantagens que mobilizam a ida para a cidade. A busca pelo lazer aparece quase sempre no espaço da cidade.

A questão de festa, a gente, quando é mais jovem, gosta muito de festa e, na cidade, tem muitas opções de lazer que na roça não tem muito. E muita gente reclama também que, quando você vai fazer as coisas e mora na roça, é tudo muito longe pra você fazer, o lugar que eu moro até na cidade é quinze quilômetros...farmácia lá não tem, aí você tem que ir na cidade (Luís).

Acesso à universidade, hoje tá mudando, mas era bem mais difícil pros jovens rurais, né? Até por causa dos estudos, né? Às vezes, mora, morava na roça, e da roça até a escola era muito longe, às vezes, a pessoa parava de estudar e desistia porque era muito cansativo, essas coisas assim, então acho que aí tá em desvantagem (Marcos).

Você não tem mais comunicação, assim, você fica muito parado na roça, não tem nada pra fazer, assim. Não, não... igual negócio de posto de saúde, aí pra você ir, você tem que marcar ficha, sair cedo de casa, aí é muito difícil. Aí isso complica. A desvantagem é isso que eu acho (Antônio).

A gente sair e se alguém passar mal ou uma coisa assim, as estradas são ruins pra caramba. De vez em quando festa, chove, aí não tem jeito. É... mais o quê?... Oportunidade de estudar, acho que é bem menos, mais difícil ...as oportunidades tão muito no meio urbano. Pra você conseguir sua oportunidade, cê tem que ir no meio urbano pra você conseguir ela, acho que isso já atrapalha um pouquinho, tá mais longe da gente as coisa. (William).

Eu moro muito longe da cidade, né, e as festas são na cidade, não tem como ir, meus pais também não gostam de deixar, então é muito difícil ir, é difícil o acesso, não tem transporte, não tem nada, então é complicado (Juliana).

Normalmente, as opções de lazer e ocupação do tempo livre nos finais de semana dos jovens pesquisados restringem-se ao encontro de amigos e familiares, assistir televisão e ir ao jogo de futebol, podendo variar segundo a proximidade dos centros urbanos que ofereçam a possibilidade de ampliar as alternativas de lazer, como *lan house* e festas. Essa última opção fica

sob a dependência de transportes, condições das estradas e, no caso das moças, da permissão dos pais.

Tem o campo, tem uma quadra, aí tem festas, né, não deixa de ser lazer, tem sinuca, tem uns bares lá, mas mais utilizado mesmo são as festas e sentar na pracinha e ficar batendo papo lá. As festas são no distrito e nas comunidades, porque lá tem bastante comunidade, 38 comunidades no município, aí costuma ter festas em várias comunidades, quando não tem em outras cidades vizinhas. Aí a gente sempre vai com algum colega de moto, ou nenhum vai, ou fica em casa mesmo, assistindo televisão, têm várias formas de lazer. (Luís)

As atividades de lazer mais recorrentes respondidas no questionário pelos jovens foram: jogar futebol (29), assistir televisão (26), frequentar festas (12) sair e conversar com amigos (11), ir à igreja (8) e ouvir música (8). É importante ressaltar que as atividades de lazer que costumam realizar aparecem combinadas com outras atividades, mas as duas primeiras atividades indicadas são as que aparecem com maior frequência. Outras opções aparecem com menor frequência como a leitura, uso de internet, artesanato, etc.

Nesta pesquisa, 93% dos jovens declararam ter o hábito de ouvir rádio e indicaram como maior preferência (72%) os programas musicais. A maioria dos jovens possui celular próprio (83%). A maioria não tem o hábito de ler jornais (76%), mas aproximadamente 58% revelaram ter o hábito de ler livros. A maior parte dos jovens respondeu fazer uso do computador e da internet. Contudo, é no espaço da escola e da *lan house* que os jovens, em geral, têm acesso a esses bens, o que também indica que é, sobretudo, no espaço da escola que os jovens ampliam seus contatos e acessos aos bens culturais – tanto materiais quanto imateriais. Outro aspecto que merece ser destacado é que aproximadamente 60% dos jovens pesquisados nunca foram ao cinema ou ao teatro.

Um caso revelador, apesar dos programas já implantados, é o de uma das jovens que ainda não dispõe de energia elétrica em sua residência. Além do isolamento social local acirrado com o processo de migração, de falta de oportunidades de trabalho e lazer criticado pela jovem, a ausência de energia elétrica dificulta o seu o acesso aos meios de comunicação. Essa questão não foi contemplada no questionário, não sendo possível realizar inferências maiores a respeito do assunto, mas o fato de parte significativa dos jovens ter indicado a televisão como uma das principais atividades de lazer, colabora para deduzirmos que a maioria dos jovens contam com a energia elétrica em suas residências.

Agora você vai pra um lugar, uma zona rural, onde você não tem como trabalhar, não tem o que fazer, aí, por exemplo, e perto da minha casa é bem assim, você não tem muito sabe...Aí uma desvantagem é quando todo mundo vai pra cidade e você fica no campo, você fica isolado. Acho que uma desvantagem no campo é isso, você fica, você não tem direção no campo, não tem essas coisas... porque tá todo mundo indo pra cidade, aí o campo fica vazio, aí além de você ficar bem excluído, você fica meio por fora, e se você for olhar, por exemplo, lá em casa não tem luz, você não tem acesso a meios de comunicação como a televisão, e tal, mais isso é como assim, por exemplo, na cidade também você não tem acesso a computadores e tal, mas é mais pela questão financeira e tal...(Flávia).

Os gostos são produzidos e conformados a partir de um campo de possibilidades que se impõe ao jovem a partir do seu universo sociocultural. As escolhas geralmente se dão em um universo em que são muito restritas. Segundo Martins e Souza (2007), as diferentes juventudes são marcadas pelas (im) possibilidades relacionadas às desigualdades e que parecem ser condicionantes estruturais para negar o direito à cidadania a muito desses jovens. O exercício de se divertir, inventar linguagens próprias, de formar-se e informar-se culturalmente constitui-se numa necessidade para que todos experimentem e exercitem essa mesma cidadania como um direito.

3.4.5 A vida e a visão do campo

Se as condições de trabalho e lazer são percebidas como um empecilho para muitos jovens se manterem na localidade, por outro lado, quando a questão é o espaço físico e afetivo, eles se sentem privilegiados por viverem no campo. Em seus depoimentos, evidenciamos que os jovens veem no campo um local tranquilo, com qualidade de vida, longe da violência e da poluição da cidade, vantagens reconhecidas de se morar no campo.

Poder se divertir, sair, ir pra cachoeira, viver livre, poder sair de casa a hora que quiser, brincar na hora que quiser, não ter aquela preocupação: nó vão roubar os nossos... o bom é isso (Karla).

Vantagem, conviver com a natureza, ter o ar puro, água boa, ter liberdade pra poder caminhar, ter liberdade pra poder conversar (Juliana).

Aquela coisa do sossego, quando e demais prejudica, mas, por um lado, o sossego é bom porque cidade é muito barulho, muita poluição, e tal, e no campo você já tem mais sossego. E não tem tanta poluição igual tem na cidade (Flávia).

Tem gente que gosta de ficar na roça, porque a vida em si é melhor, é mais tranquila, não tem violência. A qualidade de vida, a amizade assim que as pessoas têm, o companheirismo, assim chegar de tarde do serviço, tomar um banho e sentar, e ficar batendo papo com todo mundo (Luís).

Na roça você trabalha e... você trabalha, se diverte, em ter medo de... tipo de assaltante, essas coisas que têm na cidade, por exemplo, você vai pra... você vai pro trabalho, você não precisa ter medo de que alguém vai chegar e vai te assaltar e vai tipo fazer algum mal [...] na roça tem também algumas violências que a gente fica com medo, porque, tipo... as drogas, hoje em dia já chegou nas roça, né, então é uma coisa que sinceramente muito ruim, mas não é assim uma coisa em grande escala como é na cidade. É... tipo assim, na roça a gente sente mais livre, ou seja, na cidade a gente sente mais preso (Heloísa).

E tá no campo é que a gente tem ali a base do trabalho, a gente tem o alimento do próprio suor da gente, fica alegre, muito feliz (Lucas).

Ah, ser um jovem rural é bom, porque a gente aprende muitas coisas, né. A a gente, igual, mexer, trabalhar assim é um serviço muito bom, você, você trabalhar assim, com a zona rural, com mexer com roça, esses trem assim, colher o próprio alimento e planteio pro consumo familiar e quem vir assim comprar... A vantagem é você ser um, assim um produtor rural assim da roça, o alimento que invés de você comprar, você tem ele, você colhe, colhe ele, produz ele, aí evita você comprar (Antônio).

As condições objetivas de vida dos jovens do campo nos revelam que nem sempre a migração e a atração pela cidade são ilusões sem fundamento. Ao contrário, são as dificuldades de acesso a terra, acesso e permanência na escola, dificuldades à reprodução da agricultura familiar, as poucas alternativas de lazer e trabalho que vão estabelecer a dualidade que atravessa a relação “ficar e sair” entre os jovens do campo.

A migração dos jovens rurais em busca de melhores condições de vida, de acesso aos direitos de cidadania é um fenômeno social que não se explica apenas por motivações econômicas, pois o que está em jogo, também, é o questionamento de padrões culturais e problemas estruturais ainda não resolvidos no mundo rural e que afetam principalmente os jovens (STROPASOLAS, 2007).

As atividades não agrícolas, a pluriatividade tem sido apontada por vários estudos como alternativa e estímulo às famílias e aos jovens para permanecerem no meio rural. No entanto, são atividades que não fazem parte da trajetória cotidiana dos jovens pesquisados que estão inseridos na Escola Família Agrícola Paulo Freire, seja pelo tempo quinzenal integral dedicado aos estudos na escola, ou pela valorização do trabalho agrícola através da experiência na escola. Mas faz parte dos trabalhos de suas famílias, como podemos observar em suas ocupações apresentadas anteriormente.

Compreender como os jovens do campo atribuem significados a esse período da vida e, sobretudo, apreender em seus depoimentos como se autodefinem e definem suas condições de vida no campo é de suma importância para analisarmos os significados de suas experiências escolares na EFA. Por esse caminho, também é possível apresentar suas particularidades enquanto jovens rurais, as semelhanças e as diferenças em relação aos jovens que vivem na cidade.

Para entender essas semelhanças e diferenças, é importante uma discussão em torno da noção de rural, tendo em vista compreender esse conceito para além da dicotomia rural e urbano, uma vez que parece não haver fronteiras fixas entre esses universos sociais. Como sugere Carneiro (2005, p.259), o “rural” e o “urbano” se expressam em universos culturais distintos que podem se manifestar nos mesmos espaços geográficos:

A pouca distinção entre alguns valores dos jovens da cidade e do campo pode ser expressão da diluição das fronteiras culturais entre esses dois universos, tornando cada vez mais imprecisas as fronteiras concernentes às idealizações e projetos dos jovens.

Conhecer os valores e os anseios dos jovens rurais, seus apontamentos para uma nova maneira de viver a condição juvenil no campo, fruto das transformações que vêm ocorrendo nesse meio, é um caminho para podermos analisar qual o significado dessas proposições na experiência de escolarização dos jovens da EFA. Quais os desafios a condição juvenil no campo traz para a EFA? Como a EFA trata a condição juvenil no espaço escolar? O que ela aborda em seu projeto sobre a juventude? Há um tratamento dessa questão?

4 TRAJETÓRIAS E SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA OS JOVENS DA EFAP: SUPERAÇÕES E ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS NO CAMPO

Tentar entender as trajetórias escolares atreladas às trajetórias sociais dos alunos populares é incômodo. Mais cômodo era quando ignorávamos qualquer relação. Mais cômodo ainda quando os alunos (as) estavam silenciados, sem voz. Quem inventou dar-lhes a voz e reunir-nos para tentar decifrar suas falas? (Miguel Arroyo)

Neste capítulo, analisamos e reconstituímos as trajetórias e experiências escolares de dez jovens do 3º ano do Ensino Médio da EFA Paulo Freire. Através da construção de um enredo narrativo, buscamos conhecer os sentidos que os jovens atribuem à escolarização na EFA, a partir da reconstrução das suas trajetórias e experiências sociais e escolares. De qual local esses jovens estão falando? A partir de qual formação e práticas familiares? Com que trajetória e condições escolares? A partir de que cultura, condição de gênero e aspirações construíram seus significados sobre a escola?

Na tentativa de compreender os sentidos e disposições compartilhadas pelos jovens do campo sobre suas experiências de escolarização, retomamos, ainda, outras questões iniciais que orientaram a realização deste trabalho. Como o jovem do campo dá sentido e vivencia o seu processo de escolarização? O que leva um jovem do meio rural a fazer suas escolhas com relação à continuidade dos estudos dado as suas condições de trabalho e condições escolares? Como esses jovens e suas famílias vão criando estratégias de escolarização diante da precariedade de oferta de ensino no meio rural? Como os jovens vão construindo seus percursos escolares? Será que existe uma conformação com a herança cultural familiar por parte dos jovens rurais? Como se constituiu a escolha dos jovens pelo estudo na EFA? O estudo na EFA implica na construção de novas escolhas e de novos projetos de futuro?

O fio condutor do texto foi a apresentação das trajetórias singulares de cada jovem e o agrupamento daquelas que se assemelharam. Nas considerações finais, destacamos as recorrências nas trajetórias desses jovens, bem como as questões recorrentes apreendidas na análise.

Ao descrever as trajetórias singulares de cada jovem, partimos de um lugar, um contexto, de uma história de exclusão do acesso da população do campo a uma educação pública de qualidade. Diante da relativa invisibilidade desses sujeitos, tivemos como perspectiva, ouvir e tornar conhecidas suas histórias e trajetórias e compreender suas práticas, seus valores e seus modos de vida.

Na investigação sobre o sentido da escolarização para os jovens, alguns autores nos serviram de referência. Entre eles, destacamos a contribuição de Bernard Charlot (2000) e François Dubet (1994), pois, cada um, a sua maneira, tem pensado as experiências escolares e os sentidos atribuídos a elas pelos jovens. Para compreender o sentido da escola para o jovem, inspiramos na perspectiva de sujeito adotada por Charlot (2000), que ressalta que o aluno é primeiramente um sujeito, a partir de três dimensões (um ser humano, um ser social e um ser singular). As contribuições de Sposito (2005), com a abordagem das relações entre juventude e escola, e de Carneiro (2005) e Wheishemer (2009), com a discussão dos projetos profissionais e projetos de vida dos jovens do campo e seus processos de socialização nos processos de trabalho da agricultura familiar.

Levando em consideração as contribuições dos diferentes autores, nossa perspectiva foi de que os sentidos das experiências escolares dos jovens iriam variar em função de diversos fatores, tais como as condições sociais e materiais vividas por esses jovens no campo, o processo de socialização na agricultura familiar, a condição de gênero, a própria trajetória escolar, o apoio e o investimento da família nos estudos dos filhos, as condições de trabalho na atividade agrícola (renda, autonomia, ter propriedade ou não, assalariado) e a experiência na Escola Família Agrícola.

Ao investigar como os jovens atribuem sentidos às suas experiências escolares na EFAP, investigamos como esses sentidos se integram aos seus projetos de vida e refletem a condição juvenil no campo e as suas condições sociais como: escola, família e trabalho. Nesse sentido, a família e o trabalho apareceram como eixos significativos na relação dos jovens com a escola.

Os jovens entrevistados enfatizam com frequência em suas falas o abandono dos estudos pelos jovens do campo. Conforme já exposto anteriormente, alguns estudos têm indicado que há um maior número de jovens saindo do campo, com destaque para a saída das moças, e trazido como consequências o envelhecimento e a masculinização do campo. Trabalhos como o

de Castro (2005) têm se prestado a entender os projetos dos jovens entre permanecerem no campo ou migrarem para as cidades e as suas condições de realização. Seriam as trajetórias desses jovens diferenciadas das trajetórias de seus amigos?

Ressaltamos que não tivemos por objetivos tratar diretamente a questão da migração dos jovens, ficar ou sair do campo, mas essa tem sido uma questão frequente nas discussões sobre a juventude do campo. Neste trabalho, seria quase impossível não aparecer as ambiguidades dessa questão.

Sem a pretensão de realizar uma análise exaustiva sobre as trajetórias, sentidos e experiências escolares e seus projetos, apresentamos a seguir as trajetórias de: Juliana, Wiliam, Marcos, Heloísa, Antônio, Eduardo, Lucas, Karla, Luís e Flávia⁵.

4. 1 JULIANA, WILIAM, MARCOS, HELOÍSA: ENTRE SONHOS E REALIDADE - SAIR OU FICAR NO CAMPO?

JULIANA

“Se você não estudar, você não tem nada no meio rural, na cidade”.

Juliana sempre residiu no campo com sua família e tem mais cinco irmãos, mas apenas ela ainda reside na casa dos pais. O pai e a mãe trabalham na agricultura, na condição de meeiros, estudaram até a 4ª série do Ensino Fundamental e a remuneração mensal da família é de um a dois salários mínimos.

Quando indagada sobre sua infância, Juliana faz referências a boas lembranças: “Eu sempre tive a oportunidade de brincar. No meio rural, a gente sempre, na infância, cria bonecos feitos de coisas, sabugo, palha de milho”. Já com relação à fase da juventude, vivenciada no campo, a jovem apresenta queixas quanto à baixa remuneração do trabalho agrícola, poucas

⁵ Foram usados pseudônimos com o objetivo de preservar a identidade dos jovens entrevistados.

oportunidades de trabalho no campo, as piores condições de trabalho e a carência de atividades de lazer.

Juliana entrou na escola aos seis anos de idade. Estudou até a 4ª série em uma escola municipal da sua comunidade. Esse período do seu percurso escolar foi marcado por bons resultados escolares e boas relações com as professoras. Após a conclusão da 4ª série, teve que continuar seus estudos numa comunidade mais distante. Esse foi um momento particularmente difícil na trajetória escolar da jovem, uma vez que, durante a época de chuvas, o deslocamento através do transporte escolar nem sempre era possível em função das condições das estradas, o que ocasionava faltas escolares constantes. Esse depoimento representa as dificuldades de acesso à escola a que são submetidos os jovens do campo durante sua trajetória escolar.

No entanto, quando cursava a 8ª série do Ensino Fundamental, a jovem, através da participação dos pais no processo de implantação das Escolas Família Agrícola na região da Zona da Mata Mineira, conheceu a experiência das EFAs e se interessou em continuar seus estudos na EFA de Acaiaca. Contudo, apesar de a família apoiar o projeto educativo das Escolas Família Agrícola, naquele ano, seus pais não permitiram que a jovem se matriculasse na escola. Para tal acontecimento, ela afirma que: “Não é porque eles não queriam que eu estudasse na EFA, tudo que eles mais queriam na vida era que eu estudasse na EFA, mas eles tinham medo de que eu não me adaptasse, por causa de eu não ser acostumada a ficar fora deles, longe de casa”. Mas, entendemos também que o regime de funcionamento em internato quinzenal teria sido um dos entraves para que a família da jovem não permitisse a sua saída para os estudos, já que as famílias tendem a manter as filhas sob uma vigilância mais rigorosa no ambiente doméstico até o casamento.

Dessa forma, Juliana teve que ingressar no primeiro ano do Ensino Médio, no período noturno, em uma escola estadual de sua cidade, não tendo outra opção de acesso a esse nível de ensino. Logo no início, a jovem se desapontou com a escola ao perceber que, no processo de enturmação, a direção a colocou em uma turma considerada mais fraca, de “repetentes”. Essa atitude foi vista por Juliana como uma forma de preconceito com relação aos jovens do campo: “Quando eu fui pra cidade, estudei um ano na cidade, a gente já tinha esse preconceito, na escola mesmo já tinha esse preconceito”. Essa fala também nos instiga a destacar que, além da escassa oferta de ensino médio público para os jovens do campo, quando há, revela-se um despreparo da escola para receber estudantes com diferentes origens sociais e culturais, no caso analisado,

jovens do campo. Ao invés de promover a inclusão dos alunos, a escola reforçou os estereótipos com relação à população que reside no campo.

O fato de a família não ter autorizado o ingresso de Juliana na EFA colaborou para ela se desmotivasse com relação aos estudos e à escola: “Nunca quis estudar lá”. A falta de motivação e o clima na escola (“Estudava à noite e era muita bagunça”) fizeram com que ela também se envolvesse em situações de indisciplina. E continua dizendo:

Lá as minhas notas caíram, [...] eu faltava muito, eu não gostava de ir na escola, e eu ia também, os meninos ficavam fazendo bagunça e a gente não conseguia prestar atenção na aula. Eu ia e fazia bagunça junto com os meninos.

Diante do baixo desempenho escolar e de sua desmotivação com a escola, através de um processo de negociação entre um dos ex-monitores da EFA Paulo Freire e os seus pais, eles permitiram sua ida para a EFA. A partir de seu ingresso na EFA, seu desempenho escolar melhorou novamente. Suas expectativas com relação ao projeto de escolarização foram motivos inclusive para que a jovem não se importasse em cursar novamente o primeiro ano, uma vez que o curso ofertado pela escola abrange três anos. Entendemos que esse investimento esteve diretamente ligado à construção de uma perspectiva melhor de futuro.

Nesse sentido, Juliana parece se identificar com a escola pela contextualização do ensino, pela valorização do trabalho agrícola e pelas possibilidades de adequação do tempo escolar às condições de vida e de trabalho da população do campo, já que os jovens do campo precisam viver sua condição juvenil, articulando escola e trabalho. A intensa jornada de trabalho durante o dia, o deslocamento diário e o consequente cansaço representam um conjunto de situações, uma realidade que nem sempre é possível ser articulada com a rotina dos estudos em uma escola noturna pública na cidade. Sobre sua avaliação da escola, ela comenta:

O método de ensino, porque eu não estava aguentando mais estudar no Estado, era complicado, era muito cansativo, a pedagogia da alternância, o conviver com outras pessoas, conhecer novas coisas, trazer mesmo a agricultura pra dentro da sala de aula. Eu acho que isso é muito importante pra todas as pessoas que moram na zona rural, trazer a agricultura, trazer informações do meio, trazer informações da escola que podem utilizar em casa; de casa que pode tá trazendo pra escola, tá passando pra outras pessoas.

Outra avaliação positiva realizada sobre a escola foi o comportamento e a relação com os monitores, ao contrário da experiência que teria vivenciado na escola pública de desvalorização de suas origens e de ter sido julgada como atrasada por ter vindo de escolas do campo. Segundo ela: “Os professores de EFA tratam muito melhor os alunos, eles têm mais compreensão, tentam fazer os alunos aprender, chamam os alunos pra aula, coisa que no estado não acontece.” A jovem ainda defende enfaticamente a escola da seguinte forma: “Acho que é o melhor projeto pra educação do campo, foi ter sido criado a EFA, porque a EFA traz o jovem pra realidade do campo [...] a EFA é o melhor modelo que já poderia ter sido criado junto com a pedagogia da alternância, os métodos de ensino.”

Entretanto, apesar da avaliação positiva e da sua identificação com a EFA, para Juliana, existem poucas possibilidades para os jovens permanecerem no campo após a conclusão dos estudos. Sobre esse aspecto, ela comenta que:

Muitos jovens saem da EFA e não ficam no campo, porque no campo realmente é muito difícil a gente conseguir jeito de se manter, jeito de se trabalhar, de ter alguma coisa melhor na vida [...] os jovens tão tudo saindo do campo [...] saem pra buscar melhorar de vida, eles vão pra cidade tentar emprego, tentar arrumar uma grana mais fácil do que ficar trabalhando todo dia, de sol a sol, é muito complicado, muito pesado.

Assim, a experiência escolar da jovem não está isenta de contradições, mesmo havendo uma adesão com relação à escola, o depoimento de Juliana nos remete a uma experiência social que se inscreve numa complexa vivência de desigualdades. Por um lado a Escola Família Agrícola representa uma formação próxima à realidade dos jovens do campo, principalmente pela oferta da formação técnica voltada para o trabalho e para a produção rural como uma alternativa que favoreça a sua permanência no meio. A jovem descreve a formação da escola da seguinte maneira:

A gente tem uma formação pra ficar no campo [...] fala da vida mesmo da vida, do agricultor rural, fala das técnicas. Sempre ensinam como que a gente vai fazer alguma coisa na propriedade da gente [...] eles passam sempre coisas pra agricultura familiar [...] eu acho que isso é importante, porque aí a gente começa a conhecer nossa realidade, não só olhando a realidade dos outros.

Por outro lado, Juliana avalia o trabalho agrícola como de baixo rendimento: “A gente trabalha muito, tem pouco dinheiro”. Possivelmente, essa avaliação estaria fundamentada nas

condições materiais e de trabalho de sua família e desta como meeira, que não tem posse da terra onde produz, bem como sua condição de trabalho que não lhe oferece autonomia financeira, uma vez que não possui acesso direto à renda agrícola e fica na dependência dos pais.

Porque trabalhar pros outros é muito complicado, porque a gente tem só a metade, trabalha demais e não tem valorização nenhuma. Eles (os pais) trabalham com consórcio, meio a meio na lavoura, por exemplo, no café, metade da produção é do dono da terra, metade é dos meus pais. Eu trabalho sempre na lavoura deles, então fica complicado, eu não trabalho pra outras pessoas a troca de dinheiro, eu trabalho sempre com os meus pais mesmo.

Segundo ela, o trabalho e as condições de vida que são difíceis no campo têm impactos na vivência da condição juvenil: “É meio complicado a vida no campo pra uma jovem que quer crescer na vida, pouca tecnologia, pouco jeito de se divertir, todo jovem quer mais se divertir”.

Diante da trajetória de Juliana, qual seria o significado atribuído à escola pela jovem? A escola era valorizada e considerada importante para ela. Precisa-se da escola independente do lugar onde se reside, pois, para ela: “Se você não estudar, *você não tem nada*, no meio rural, na cidade, em qualquer lugar que você estiver, *você precisa de estudos*”.

Eu acho que tem uma importância muito grande, porque hoje a vida é feita de estudos, [...] qualquer pessoa, precisa muito de escola, precisa muito de estudo, precisa de ter formação, não que seja formação técnica, uma formação básica, porque não tem como viver sem uma formação básica. Eu acho que serve pra você, sei lá, mudar de vida, por exemplo, você vai num lugar, se você não saber nada, como é que você vai chegar no lugar, ainda mais se você não tiver estudado, você não tem coragem nem de perguntar, você não sabe ler, você não sabe escrever, como é que você vai fazer seus documento? Eu acho assim que todas as pessoas deveriam saber ler, porque você quer ler alguma coisa, você não sabe, você quer escrever alguma coisa, você não sabe, você passa vergonha, porque manda você assinar alguma coisa, você não sabe. Eu acho que isso é muito importante.

A escola é útil para ter uma formação básica, mas também como estratégia, visando à mobilidade econômica e social. “Mudar de vida,” aqui se entende não se submeter às condições de trabalho expropriada da posse da terra.

A jovem destacou as aprendizagens e os conhecimentos promovidos através da sociabilidade na EFA, ou seja, a sociabilidade como conhecimento para a vida, já que é necessário viver na sociedade. Enfatiza-se o papel da escola enquanto agência socializadora: “A melhor coisa que eu fiz foi ter mudado pra EFA, porque a gente aprende muito mais, a gente

consegue se desenvolver muito mais na sociedade, mais tarde [...] a gente começa a conviver em grupo, então a gente aprende a conviver em grupo em qualquer lugar.” Assim, concordamos com Charlot (2001, p. 45) quando afirma:

Como espaço privilegiado de socialização, a escola parece cumprir, então, parte da missão que está na sua origem: ajudar crianças e jovens a conviver, a aprender e a passar do mundo infantil e juvenil para o adulto. Mas é importante também perguntarmos que conhecimentos os jovens aprendem na escola no que se refere à vida coletiva, à cidadania. Que atitudes, normas, valores a escola ensina?

Em relação aos questionamentos do autor, podemos indicar, pelo depoimento de Juliana e da observação do cotidiano escolar da EFA, alguns elementos que destacam a função social da EFA Paulo Freire. Durante o período de observação na escola, verificamos que a EFA buscava, dentro das suas possibilidades, instrumentalizar os jovens para a participação e a inserção social, dando oportunidade aos mesmos de participarem de encontros de formação juvenil, de discussões sobre gênero e buscando parcerias com os movimentos sociais para o desenvolvimento dos estágios, que colaboravam para o desenvolvimento de habilidades como a oralidade, destacada por Juliana. Essas aprendizagens constituem uma dimensão importante do processo educativo da EFA, pensando na formação de jovens lideranças comunitárias que irão buscar alternativas para o desenvolvimento do meio social, cultural e econômico onde vivem.

A EFA Paulo Freire não deveria ter o nome de curso técnico em agropecuária, deveria ter curso formado em técnica em comunicação, porque é exatamente. A EFA leva o jovem a aprender a se comunicar com os outros, com as outras pessoas. Ela leva jovens pra todos os movimentos que tem e tal, tá a Paulo Freire lá com os seus jovens lá, e eles sabem falar em público, eles sabem dar palestras, eles sabem se comunicar com todo mundo, se tiver de comunicar. Então eu acho que nossa formação enquanto pessoa, enquanto social mesmo é muito boa, é até melhor do que a técnica.

O sentido e a importância que Juliana atribuiu à escola voltavam-se para a aquisição de conhecimentos, vivência e convivência em sociedade e de conhecimentos mais instrumentais voltados para o trabalho, para melhorar suas condições de vida e de sua família. Como a valorização da escola e os conhecimentos nela adquiridos estariam articulados aos seus projetos pessoais?

A jovem apresentava projetos ambíguos. De um lado, permanecer no campo como agricultora e desenvolver o projeto profissional ligado a sua formação na EFA, um projeto mais familiar ligado aos anseios dos pais e de retribuição ao apoio dos mesmos à sua escolarização.

Então a gente tá querendo trabalhar meio que isso, integrar os animais de pequeno porte, porque a propriedade é pequena, não dá pra plantar nada. Talvez a gente trabalhando com animais, a gente consiga ter lucro, ter renda. Eu pretendo ficar um tempo em casa, ajudar os meus pais, pôr em prática os projetos que eles estão querendo, de fazer as criações lá de suinocultura e avicultura. Bem...Antes de entrar na EFA, eu ia me formar e ia embora (risos). Eu ia tentar a cidade, algum emprego, alguma coisa pra eu ter renda na cidade. Mas, depois que eu entrei na EFA, que eu tenho esses projetos, mas talvez eu ainda vá pra cidade, porque eu não sei como é que vai ficar na roça. Mas o meu projeto, depois que eu entrei na EFA, é não sair da roça. Mas o projeto de estudar Administração, eu tenho bem antes de entrar na EFA, agora o de Agronomia, eu comecei a pensar depois que eu entrei na EFA.

De outro lado, um projeto individual seria abandonar o trabalho agrícola futuramente e ir para a cidade para continuar os estudos com condição de possuir um emprego.

E depois eu tentar construir alguma coisa pra mim, se eu não conseguir, tentar a minha vida, sei lá, conseguir emprego, arrumar renda pra eu continuar estudando. Eu queria fazer ou Agronomia ou Administração, uma coisa não tem nada a ver com a outra, mas o meu sonho de pequena era fazer Administração, mas se eu não conseguir fazer Administração, eu quero fazer, no mínimo, Agronomia ou Meio Ambiente.

A formulação desses projetos ambíguos também retrata o sofrimento da jovem ao terminar uma fase de sua vida, a conclusão do Ensino Médio, pelas incertezas sobre o que lhe é reservado. Por mais que a EFA busque promover reflexões para a construção de projetos dos jovens, ofereça-lhes espaço para discutir e refletir sobre aspectos relacionados a possíveis oportunidades de continuidade de estudos (prática que presenciamos na escola como a visita à universidade, na semana da mostra dos cursos) e de trabalho (projeto profissional) após o Ensino Médio, isso não quer dizer que os jovens fiquem isentos de contradições na elaboração de seus projetos pessoais.

Em suma, o processo de escolarização de Juliana, suas aspirações escolares e projetos profissionais foram sendo estruturados durante sua trajetória escolar. A sua experiência escolar na EFA, a influência dos seus pais e pares e ainda o contexto socioeconômico e cultural de vivência

da jovem estiveram presentes na elaboração dos seus projetos, nem sempre de maneira linear. Charlot (2002), nesse sentido, explica: “Todos nós somos 100% singular e 100% social e o interessante é que o total não é 200%. O total ainda é 100%. Para entender isso, em termos acadêmicos, é preciso considerar que a relação entre a singularidade do ser humano e o caráter social do ser humano, não é aditiva, é multiplicativa”.

WILIAM

“Tô formando, o quê que eu vou fazer? A oportunidade que eu vi é trabalhar na propriedade de pai e estudar em Ponte Nova”

Wiliam, na época da entrevista, tinha 16 anos. A compra de terra pelo seu pai numa outra comunidade rural foi marcante em sua vida, uma vez que relata que ficava isolado de outros grupos de referência além de sua família. Ele diz que na época em que morava na terra do seu avô, “a gente não tinha contato fora, ficava só ali naquele bolim de família”.

A mudança de sua família da terra do seu avô foi justificada como possível saída para evitar que a história vivida por seu pai fosse reproduzida na vida dos filhos. Como não houve uma sucessão geracional ou transferência de responsabilidades e poder do estabelecimento agrícola do seu avô que garantisse autonomia financeira do seu pai na unidade produtiva, ou seja, apesar de o seu pai já ter constituído uma família, ele continuava sendo subordinado à família de origem, tendo, em decorrência disso, baixa autonomia. Segundo seu depoimento:

Meu pai trabalhava com o meu avô, então ele não recebia, então se sentia meio que assim: eu não vou pôr os meus filhos pra trabalhar. Aí, tipo assim, eu trabalhava na roça, essas coisas, mas eu não vou inserir os meus filhos aqui, porque eles vão trabalhar aqui e não vão receber nenhuma coisa.

O pai de Wiliam é agricultor familiar e possui Ensino Médio incompleto. Seu pai é presidente da Associação de uma Escola Família Agrícola no município onde reside. Já a mãe estudou até a 4ª série, cuida dos afazeres domésticos, trabalha na agricultura com a família, é catequista e tem forte vínculo com a Igreja. Wiliam tem dois irmãos. O mais velho também estudou na Escola Família Agrícola Paulo Freire e atualmente está cursando Licenciatura em

Educação do Campo na UFMG. Quando realizamos a entrevista, seu irmão era monitor na EFA Paulo Freire.

A inserção do jovem nas tarefas agrícolas da sua família se deu na sua infância, época em que capinava, cuidava dos bois e que aprendeu a tirar leite. A intensidade de sua participação no trabalho agrícola foi aumentando conforme a sua idade. Atualmente ele trabalha com seu pai e com o seu avô e não recebe uma remuneração por esse trabalho. Em seu depoimento, Wiliam ressalta que agora, na fase da juventude, suas responsabilidades com o trabalho aumentaram, revelando, assim, certa incorporação de normas e valores do trabalho que se deu ao longo do seu processo de socialização no trabalho da agricultura familiar. Nesse sentido, a continuidade do seu trabalho, na agricultura familiar, durante a juventude, colaborou para que a família continuasse como forte agente responsável por sua socialização secundária. De acordo com ele:

Oito anos que eu comecei a trabalhar. Não trabalhava assim não, mas já mexia com as coisas, mexendo na horta, aprendi a tirar leite [...] só pra aprender mesmo que a gente trabalhava um pouquinho[...] quando a gente é criança, a gente nunca tem responsabilidade, igual eu falei que eu comecei a trabalhar com oito anos. Comecei a trabalhar, mas o sol esquentava um pouquinho e eu ia pra casa. Se eu fizer isso agora, eu vou perder o leite da tarde, porque de manhã dá menos leite, cê percebe sim nas ações que você faz, sua responsabilidade aumenta muito, muito, muito.

Como aponta Wheishemer (2009), os jovens agricultores familiares constituem uma categoria social específica devido à sua socialização no processo de trabalho familiar agrícola. Como eles são membro de uma unidade doméstica que também atua como unidade de produção agrícola, predomina a instituição de saberes, normas e valores do universo da família e do processo de trabalho que esta realiza. Com efeito, a socialização realizada nesse processo produz a incorporação de saberes específicos associada à configuração de identidades sociais e profissionais ligadas à agricultura.

Entretanto, nesse caso característico dos jovens agricultores familiares, em que a família e o trabalho se fundem numa única agência socializadora, é importante, segundo o autor, atentar para outros dispositivos e agências socializadoras concorrentes, contraditórios ou complementares para compreender a elaboração dos projetos profissionais dos jovens (WHEISHEMER, 2009).

William começou a frequentar a escola aos seis anos de idade. A 1ª e a 2ª série estudou numa escola rural multisseriada próxima de sua casa, tempo que foi considerado “legal” em seu depoimento. A partir da 3ª série, William teve que se deslocar para uma escola na cidade devido ao processo de nucleação das escolas rurais. Em relação a esse momento de sua trajetória, o jovem declara que, nos dias de chuva, precisava dormir na casa de sua tia na cidade, uma vez que se tornava difícil circular pelas estradas de chão. A dificuldade apontada pelo jovem nessa época era o transporte escolar: “A dificuldade que a gente teve lá, foi transporte, quando chovia, as estradas são ruins e não passa carro mesmo.” Nessa fase, ele começou a se descomprometer com a escola “fiz bagunça pra caramba” e houve uma queda no seu desempenho escolar. Esses comportamentos são justificados como sendo devido à fase de adaptação ao novo ambiente escolar.

A gente foi pra cidade, então a gente... o que aconteceu... foi que...a gente mudou pra caramba. A gente, ali na roça, ali a gente ia, brincava, era só os colegas e tal, agora que a gente foi pra cidade, a gente teve que se entrosar com o grupo [...]aí quando a gente mudou pra ... acho que o estilo da roça... apesar de ser uma professora pra muitas salas, ela era mais fácil, que era menos pessoas também.

Partimos da compreensão que essa mudança de comportamento de William na escola pode estar relacionada tanto ao impacto da nucleação na vida das crianças do campo, cujo processo de implantação impôs às famílias das crianças a necessidade de deslocar os filhos do local próximo de sua moradia para as escolas distantes de suas propriedades, se quisessem que os filhos continuassem os estudos, deixando a população do campo à margem da educação. Ao mesmo tempo, esse deslocamento teria permitido ao jovem a experiência de viver longe da vigilância dos pais, com mais tempo liberado inclusive para criar outros vínculos sociais com o grupo de novos colegas da escola.

A sua entrada na 5ª série na Escola Família Agrícola, localizada no seu município, foi mobilizada tanto pela referência do irmão mais velho “Ele me contava, lá na EFA a gente faz isso e tal e tal. Irmão mais velho sabe como é né? Aí eu empolguei, falei: eu quero ir”, quanto pela história de participação da família nos trabalhos de base de mobilização e implantação da EFA no município. Embora o jovem se refira a uma opção sua se iria estudar ou não na EFA, a participação dos pais na organização da EFA e a referência do seu irmão parece que exerceram influência na sua escolha.

William não obteve reprovações nas séries finais do Ensino Fundamental. Os dois primeiros anos na EFA teriam sido marcados por grande motivação com os estudos, mesmo com as dificuldades de adaptação ao regime de internato quinzenal da escola e ficando longe de casa. O que pode ter mobilizado o jovem na escola, nessa época, são os colegas e a figura dos monitores que se despontaram pela receptividade e amizade em seu depoimento. Contudo, nesse período do seu percurso escolar, também houve desânimo e desmotivação com os estudos, embora não tenha gerado interrupções ou reprovação na sua trajetória escolar. O jovem destaca que “Até a 7ª série eu juro que eu gostava de estudar, depois foi perdendo, 7ª, o final da 7ª, eu estudava por obrigação e tal [...] mas não pretendo assim parar [...] a gente cansa.” Para se manter na escola, William se utilizou de certa lógica estratégica, soube administrar o “jogo”, a vida escolar, esforçou-se para alcançar o mínimo necessário. Mesmo estando desmotivado, cansado de resistir aos estudos, William não perdeu a crença no valor da escolarização para sua vida, os benefícios do seu diploma que serão apresentados adiante, o que é comprovado pela continuidade dos seus estudos com êxito escolar. Além disso, destaca-se o apoio permanente de sua família que lhe oferecia condições para estudar.

Aí quando a gente, quando a gente percebe que tá mal, a gente já tá mal mesmo, quando a gente perceber que tá mal, a gente tá ruim pra caramba. Aí que a gente tenta dar uma levantadazinha, por exemplo, minhas notas, por exemplo, suponhamos que minha nota seja a pior da sala, eu não vou estudar pra tentar ser das melhores, eu vou estudar pra chegar no meio. Na hora que eu chegar no meio, eu tô mais ou menos tranquilo. Aí acho que por aí que foi que o negócio caiu, sabe.

Quando ele foi questionado sobre em qual momento a escola, os estudos teriam lhe motivado novamente, ele apontou o momento em que começaram as discussões na EFA a respeito do projeto profissional no 2º Ano. A escola ganha sentido de novo para William e se torna importante quando se propôs a motivar, mobilizar os jovens com relação à construção de um projeto profissional. Segundo o jovem, ainda não havia pensado um projeto de vida ou profissional antes de ingressar na EFA, contrariando nossa premissa de que os jovens, ao ingressarem na Escola Família Agrícola, têm como ponto de partida um projeto conscientemente pré-formulado relacionado às ocupações agrícolas.

Segundo ano, no ano passado, quando a gente começou a pensar no projeto de vida, a gente para um pouquinho e pensa um pouquinho no quê que a gente é... o quê que a gente vai ser, como que a gente... o quê

que eu quero... aí a gente pensa: eu quero fazer isso, isso e isso. Como é que eu vou chegar lá? Aí você vê que você tem que estudar, vê o que você pode fazer e vê que não é somente estudar também, buscar as alternativas, buscar... lá fora tá cheio de oportunidades, é abraçar uma delas e... ir com ela.

Sendo um dos objetivos da formação da EFA colaborar com a construção do projeto profissional do jovem, no caso de Wiliam, pressupomos que a escola tenha lhe oferecido instrumentos importantes para planejar, pensar as possibilidades e alternativas de trabalho. A princípio, o projeto do jovem é permanecer na atividade agrícola familiar e, posteriormente, ingressar num curso de Licenciatura em Física. Mas também foi possível perceber no depoimento do jovem que as suas condições objetivas influenciaram na construção do seu projeto.

Quando eu comecei a pensar o quê que eu vou fazer, foi dentro de uma EFA que eu comecei a pensar. Acho que ela traz (a EFA), esse projeto de vida, mesmo quem na EFA não tem projeto de vida, mas sem querer eles te dá um projeto de vida. Acho que eu vou fazer é ficar lá na propriedade do pai, trabalhando por lá, vendo o quê que a gente pode fazer de diferente por lá e estudar em Ponte Nova, ver um curso em Ponte Nova [...] A princípio, eu tava pensando, Física, um curso de Física, eu queria fazer Física, licenciatura em Física, que acho que assim, as áreas das agrárias acho que por enquanto vai ficar, porque... até o final do ano passado, eu tinha pensado nisso de largar a área das agrárias e pegar um curso mesmo de licenciatura [...] planos eu tinha de fazer Zootecnia em Rio Pomba e um monte de coisa que a gente pensa em fazer. Só que a gente coloca o pé no chão e vê o quê que tá mais perto, mais fácil de fazer, o que realmente a gente quer, o que a gente consegue fazer, acho que é meio que isso.

Podemos perceber, pelo depoimento de Wiliam, que a formação na EFA colaborou para as aprendizagens técnicas agrícolas que possivelmente utilizará no desenvolvimento do trabalho agrícola familiar. Mas ele revela um posicionamento crítico com relação a esses saberes, uma vez que o jovem ressalta que irá aplicar o que aprendeu, promover inovações, mas também realizar uma avaliação, testar se o que aprendeu funciona na prática, as possibilidades de colocar o que aprendeu na prática.

Pra mim, trabalhar na propriedade de pai, trabalhar na propriedade de lá, eu tinha que colocar o pé no chão, fazer uns planos, ver o quê que vai me investir, o quê que eu começo de início, eu pesquiso... quê que estudou assim, aplicar muito do que eu aprendi nesses sete anos de EFA, aplicar na propriedade e ver se, meio que também pra ver as teorias que a gente estudou, ver se na prática, como é que funciona na prática, meio que testar, meio que fazer, passar uma peneira né, tudo que eu aprendi, acho que muito que isso também.

O fato de a família de Wiliam ser proprietária da terra em que trabalha, o processo de socialização no trabalho da agricultura familiar da infância até a juventude, bem como a formação escolar profissional na EFA foram elementos que pareceram se complementar e colaborar para a construção de um projeto profissional ligado ao trabalho familiar agrícola.

Não podemos deixar de destacar que o projeto do jovem se configura como de médio prazo, aparece como combinação entre a atividade agrícola e a continuidade dos estudos, revelando, a princípio, um balanço com relação às experiências adquiridas e o seu campo de possibilidades. Entretanto, não podemos afirmar, por exemplo, que o jovem, ao alcançar um nível mais elevado de escolaridade com a conclusão do Ensino Superior, continue se projetando profissionalmente na agricultura familiar ou permaneça no campo. Essa perspectiva de projeto parece ser consciente para o jovem, já que ele enfatiza “acho que planos, projeto de vida, eu acho que eu não tenho [...] eu tenho planos”. Evidenciamos ainda a marca da imprevisibilidade quanto ao futuro do jovem.

Outra observação a respeito do sentido da escola para Wiliam que merece atenção diz respeito a frequentar a escola pelo diploma, o diploma é visto pelo jovem por seu valor instrumental, relacionado ao benefício advindo da sua aquisição, a empregabilidade, a busca de estabilidade financeira.

Ah... porque a gente se sente meio que... que vou ser se eu não estudar? A gente se sente meio que tem que fazer, mas não é que fala assim: ah, não quero fazer mais. Porque a gente vê que precisa estudar, não é porque a gente tem que formar até o terceiro ano, que é obrigação a gente formar, não é assim. É porque a gente vê que se não estudar, a gente não vai conseguir uma coisa que a gente quer, se a gente... igual, se a gente quer uma vida melhor pra gente, a gente tem que estudar e tal. As falas abaixo estão em forma de questionário, não estariam no lugar errado? Acho que estabilidade financeira seria o primeiro passo né, se conseguir... cê tá no campo, cê consegue assim, mais... hoje eu tô com a horta lá produzindo bem.[...] 15 dias de chuva mata tudo, afoga tudo. Então eu não consigo isso... eu tenho que ter um... pra mim, eu já tinha que ter isso bem organizado, ter um dinheiro em caixa pra eu suprir as necessidades desses 15 dias de chuva, que choveu e matou minhas plantinhas. Acho que eu tenho que ter... acho que é planejar e fazer o quê que a gente for fazer e dedicar mesmo, entendeu? Dedicar ao que a gente for fazer, não interessa o quê que a gente vai fazer: plantar roça, plantar horta, cuidar de galinha, cuidar de pato, o quê que for, tem que dedicar pra gente fazer isso. Pra base, acho que base pra você fazer o que quiser, por exemplo, se eu tenho um sonho de... sei lá.. trabalhar numa empresa, ele não vai aceitar um menino que tem a 8ª série. Eu tenho que estudar de acordo com o que eu quero. A gente

vai desenhar, a gente traça o caminho da gente, pra gente chegar aonde que a gente quer.

Observamos, na trajetória escolar de Wiliam, uma tendência à articulação entre os valores, entre os universos de referência da família e da escola que se revelou em seu projeto como uma espécie de combinação da sua formação, certificação técnica com suas condições materiais e vínculos familiares.

Mas o último ano do Ensino Médio, o terceiro ano, colocaria os jovens diante de uma crise iminente de escolhas e decisões sobre a inserção profissional e a continuidade dos estudos. Podemos observar que, em se tratando do apoio da família, a estratégia de uma escolarização mais prolongada se expressa na mudança de local de moradia e na participação da organização das EFAs, pois a conclusão do Ensino Médio de nível técnico já poderia representar uma grande conquista social e profissional.

Não poderíamos ainda deixar de destacar que, assim como para outros jovens entrevistados, a EFA Paulo Freire foi destacada por Wiliam como espaço de aprendizagem de recursos de comunicação e participação (“O curso na EFA é mais do que técnico em agropecuária, é técnico em comunicação”), bem como de exercício dessa habilidade pela interação que os jovens mantêm com a comunidade, seja na realização dos planos de estudo ou nas atividades de retorno com palestras. Uma aprendizagem significativa para eles.

MARCOS

“Eu tenho vontade de continuar estudando”

Marcos é filho de agricultores familiares e tem mais três irmãos. Quanto ao nível de instrução dos pais, sua mãe estudou até a 4ª série e o pai possui o Ensino Fundamental completo. A principal fonte de renda da família é o café, cuja produção é voltada para a comercialização. Marcos, em sala de aula, demonstrava grande comprometimento com os estudos e sua motivação em ingressar no ensino superior saltava aos nossos olhos como trajetória bastante sugestiva, uma vez que, diferente dos outros jovens da turma do 3º ano, desenvolvia ações para a concretização desse sonho, buscando inclusive participar do processo de isenção da taxa de inscrição do

vestibular na Universidade Federal de Viçosa. Além disso, o jovem sempre se aproximava de mim buscando informações sobre o PROUNI e ENEM, revelando ainda que tinha vontade de fazer o curso de Engenharia Civil, tendo como referência um primo que estudava em Belo Horizonte.

O seu depoimento revelando o interesse de continuar os estudos é marcado, já de início, pela ambivalência a que tanto outros jovens rurais se encontram entre sair ou permanecer no campo: a valorização de suas origens e o desejo de continuar os estudos. Segundo ele:

Eu gosto assim, eu gosto muito do lugar que eu moro, da comunidade e tal, é... daí meus pensamentos, lógico que, igual, eu tenho muita vontade de continuar estudando e tal, não porque eu não goste da zona rural, mas é uma coisa que eu quero pra mim né? Que eu acho que tem que ser. E gosto também da cidade, assim, eu acho também assim que, não sei, muito, a maioria dos jovens hoje gosta de tá na cidade, mas não assim né, morar assim né, sua vida, levar sua vida, essa vida na cidade.

Partimos do pressuposto que o projeto dele de prolongamento dos estudos também poderia estar ligado à visão que tem sobre as perspectivas de trabalho para o jovem do campo, pois, quando questionado sobre as oportunidades de trabalho que existem para o jovem do campo, Marcos responde: “Eu vejo que são menores, com certeza, por vários fatores, né? Primeiro que a juventude rural né, estuda menos [...] então já é mais complicado, porque os empregos procuram as pessoas mais estudadas”.

Mas o trabalho no campo também se revelou como valor importante para ele, uma vez que começou a descrever a sua infância nos chamando atenção sobre essa questão na vida da população do campo e que isso não seria diferente para ele e seus irmãos, conforme o seu depoimento:

Ah... assim, em relação à vida no campo, essas coisas assim, é... quem mora na roça, como a gente assim que mora na roça, é.. geralmente trabalha desde pequeno, né? Nem comigo, nem com meus irmãos, nunca foi diferente.

Isso não significou, por exemplo, que o jovem avaliasse essa condição negativamente como prejudicial a sua escolarização. Ele mesmo revela que tinha um tempo para se dedicar aos estudos e cumprir os deveres escolares, sendo ainda lhe permitido abdicar do trabalho em função dos dias de prova.

Sempre conciliei a escola e o trabalho. Nunca o trabalho prejudicando a escola. Sempre trabalhei. Sempre estudei e trabalhei, mais é trabalho assim que não prejudicava, é... então chegava da escola, aí, às vezes, eu ia trabalhar lá em casa, às vezes, eu trabalhava em outro lugar, lá perto e tal, mas sempre tinha que estudar pra prova, às vezes né, tinha prova, vamos supor, tinha prova no outro dia. Aí chegava da escola, ia estudar, não ia trabalhar.

Marcos estudou de 1^a a 4^a série numa escola rural próxima a sua casa. Ao terminar a 4^a série, ingressou numa escola pública na cidade. Essa experiência, a princípio, causou-lhe um “choque” pelo deslocamento de seu meio de origem e rotina escolar diferente daquela vivida na escola de 1^a a 4^a série.

Quando eu passei pra quinta série já foi um pouco diferente, porque eu até assustei no início, porque tava acostumado num ritmo, depois você muda e vai totalmente pra outro, vai estudar na cidade, é... ginásio já, aquela bagunça, aquele amontueiro de gente, aquele corre-corre, um monte de gente que você não conhece e as professoras já são menos calmas que as professoras lá da roça e tal, e dá aquele choque na gente assim, mas depois eu fui acostumando. Lá eu tava estudando com os meus amigos né, eu estudava na roça, no meu meio. Quando eu fui pra cidade, foi totalmente diferente.

A trajetória do jovem no Ensino Fundamental foi marcada por bons rendimentos escolares (“Apesar de ter meus pontos fracos, assim, gosto muito. Assim, como todo aluno, já tive notas ruins, mas sempre gostei muito, sempre procurei fazer o melhor, pra mim poder ter um melhor rendimento.” Ao longo da entrevista é constante a fala do jovem sobre sua relação prazerosa com os estudos e aprendizagens escolares: “Eu sempre gostei, eu gosto muito de estudar, eu gosto mesmo, sabe?”

Quando questionado sobre qual o sentido ele vê nos estudos, o jovem nos apresenta uma experiência distinta com relação aos outros jovens entrevistados. Para Marcos, a relação com os saberes escolares parece ter uma relação em si mesma, em que o ato de aprender é se apropriar do saber. Isso não significa que não tenha um sentido instrumental para a sua vida. A respeito dos saberes e conhecimentos escolares, ele destaca:

Então é uma coisa nova, você pega um livro e começa a ler, sabe, principalmente esses livros de informação, nem tanto os livros literários, essas coisas assim, esses outros livros de informação, você começa a descobrir coisas que você nunca ouviu falar, e ... ver coisas que você não pode, às

vezes...um lugar bonito que existe e você não pode ir lá, você pega um livro, você pode ver, você pode ler sobre aquele local e tal. Precisa tá ... eu gosto de estudar, eu acho que é bom! Gosto mesmo, assim, uma coisa minha [...] a escola tá passando o que eu preciso, sei lá, pra eu poder sobreviver, acho que toda pessoa precisa ir na escola, né, pra você aprender assinar seu nome, pra você escrever, você saber, pra você saber sobre outras coisas, sobre o espaço que você vive, pra você entender o espaço que você vive, né, entender como que funciona as coisas, o ciclo da água, né, o planeta, que jeito que ele roda, porque que ele faz isso, porque disso, porque aquilo, acho que é isso, porque que eu gosto muito da escola. Eu sou muito curioso, sabe, tenho muita curiosidade em saber o porquê das coisas. Então eu acho que é isso, é esse papel que ela tem na minha vida, né, desvendar esses mistérios, deixar o mundo mais claro, porque o mundo é muito bagunçado, tem muita coisa assim, que eu acho que é por isso.

Assim, destacamos que “aprender não significa a mesma coisa para todos” (CHARLOT, 1996, p. 56). Para Marcos, o estudo é visto como algo importante para se conduzir em qualquer circunstância, representa ainda uma mediação entre a escola e a profissão futura, independente do espaço em que estiver inserido. “Aprender é construir possibilidades de agir, e a relação com o saber é a relação com as ações possíveis nesse espaço.” (CHARLOT, 1996, p. 56).

E é um futuro, né, se eu, se eu quiser ficar na roça, né, eu fico, e tenho muita coisa pra aplicar lá. Se eu não quiser, se eu quiser, né, tomar outro rumo, né, de estudo, de um trabalho, também vou ter opções, né, então é importante por isso [...] pra mim conseguir me colocar no espaço que eu tiver [...] Conseguir me adaptar, trabalhar no espaço que eu tiver.

A entrada do jovem no Ensino Médio na EFA Paulo Freire, embora não tenha sido retratada por ele como imposição dos pais, revela em grande parte a influência dos mesmos na sua escolha, uma vez que foi através da participação dos pais nas reuniões do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Centro de Tecnologias Alternativas que conheceram a experiência da Escola Família Agrícola.

A sua motivação em ingressar na EFA Paulo Freire se intensificou com a ida de uma jovem dessa escola para sua propriedade, para realizar um estágio de vivência agroecológica, realizado em parceria entre a EFA e o CTA. As conversas estabelecidas com a jovem sobre o funcionamento da escola em alternância, bem como o seu desejo de “sair de casa” para “ter experiência de vida diferente” e o apoio de sua família foram fatores importantes na decisão do jovem de ingressar na EFA.

Ele contava, a princípio, com o apoio do Sindicato da sua cidade para as despesas de seu deslocamento para a EFA. Posteriormente, as suas despesas com o transporte e estada na escola foram custeadas pelo próprio jovem com parte da bolsa que ele recebia pelo desenvolvimento de um projeto na sua propriedade através da Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG). O dispêndio com a escola não foi uma tarefa simples, envolveu um investimento financeiro por parte dele e o apoio da família que, segundo Marcos, não mediria esforços para ajudá-lo caso necessitasse.

Assim, não é fácil, sinceramente, não é fácil, porque, né, é... tem essa questão do gasto, do gasto que tem com o transporte, o custo lá e tal, mas sempre todo mundo me ajudou muito, meus pais me ajudaram muito, não assim financeiramente, porque nem, assim, é uma questão que nem eles que impuseram não, eu também impus, essa questão, então sempre que eu vou pra casa, eu trabalho e consigo o dinheiro que eu preciso pra poder ir. Mas obviamente que se eu não conseguir, que eles também não vão falar assim: não, você não vai pra escola então essa vez. Não, nunca. Lógico que, se eu precisar, eles me dão.

Apesar da queixa do jovem com os gastos que tem com escola, a experiência de formação vivenciada e proporcionada pela EFA é relatada como melhor em relação à formação oferecida por uma “escola convencional”, levando em consideração os aprendizados que obteve com o estágio social ao conhecer lugares e pessoas diferentes: “Você ir pra um lugar que você nunca viu ninguém, assim, você conhece só uma pessoa ali, né, então você viver as coisas, vivenciar o que a pessoa vive, né, conhecer pessoas novas, assim formação social é uma coisa assim estrondante, né?” A experiência de ficar longe de casa para a realização dos estágios ainda foi analisada positivamente por ele, pois estaria se preparando para futuramente continuar estudando fora de sua cidade: “Uma forma de tomar uma prévia de quê que é, quê que é a vida longe de casa.” Nesse sentido, a valorização da vivência educativa proporcionada pelo sistema de internato com o desempenho das diversas tarefas de manutenção da escola e de cuidados pessoais, bem como a convivência na escola foram apontadas como situações educativas que favoreceram o desenvolvimento da responsabilidade do jovem e lhe deram suporte para se tornar independente: “Poder encarar o mundo aqui fora, com certeza [...] E você sai preparado pra, sabe [...] pra poder conviver com a realidade do jeito que ela é”. Entendemos que essas aprendizagens também estão articuladas às necessidades futuras do jovem de prosseguir os estudos.

Você tem as suas roupas pra lavar, cê tem suas atividades de manhã, você tem suas atividades de tarde, você é responsável pelas suas roupas, seu dinheiro, você tem que saber, né, trabalhar com seu dinheiro, senão você passa aperto. Então é difícil, bem difícil, né, a formação de lá não tem nem comparação com de outras escolas [...] dar conta das suas coisas, ser independente.

Antes de ingressar na Escola Família Agrícola, Marcos já colocava em seu horizonte o prolongamento dos estudos no Ensino Superior, no curso de Agronomia. No entanto, foi durante seu percurso escolar na EFA Paulo Freire que o jovem também incorporou como projeto a possibilidade de trabalhar na agricultura familiar, tendo em vista ajudar a unidade de produção da sua família através das aprendizagens da área técnica. Na EFA, ele ainda teve a oportunidade de conhecer outros cursos da área de agrárias:

Eu conheci outras coisas, né, Zootecnia, Engenharia, outras, Engenharia Florestal, é, Agrícola e Ambiental, Engenharia de Alimentos, Tecnologia de Laticínios, essas coisas todas assim, esses outros cursos, são cursos interessantes também, então, essa questão da Agronomia, vem, vem de antes.

Dessa forma, percebemos que a elaboração de seus projetos futuros demonstra alguma relação com a experiência escolar vivenciada na Escola Família Agrícola Paulo Freire.

Eu tenho vontade de continuar estudando, eu tenho vontade de fazer um curso, né, voltado pra área rural. Um exemplo na minha mente que vem hoje é a Agronomia, uma coisa assim. Então, tô formando em técnico em agropecuária. Então, eu já vi muita, já vi muita coisa, né, dentro dessa área e com certeza vai me ajudar muito, né, em curso que eu for fazer pra frente que for cair alguma coisa dentro dessa, dessa área da agricultura e da pecuária e tal, então vai, com certeza me ajudar muito. E não só nisso. Se eu ficar em casa, eu aprendi muita coisa lá, eu sou técnico em agropecuária, então eu vou trabalhar pra minha família, aplicando o que eu aprendi lá dentro da minha propriedade, dentro da nossa propriedade lá, então, vai me ajudar, de uma forma ou de outra vai me ajudar.

Em primeiro lugar, o projeto do jovem seria continuar os estudos, caso não consiga ingressar no Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio, sua segunda opção é trabalhar juntamente com sua família. São projetos “a curto prazo”, conforme ele ressalta:

Eu sou bem fraco de planejar, não gosto muito de planejar meu futuro sabe? Se não der certo, eu vou ficar em casa e trabalhar com a minha família. Agora os detalhes, o quê que eu vou fazer em casa, trabalhando com a minha família, se

eu vier pra cá, e como que eu vou fazer, são coisas que eu tenho que ver no decorrer, nos acontecimentos, de acordo com os acontecimentos.

Temos como hipótese que a experiência escolar desse jovem na EFA Paulo Freire, ao mesmo tempo em que lhe possibilitou uma qualificação profissional para permanecer no campo, no desenvolvimento de atividades agrícolas com a família, também lhe possibilitou uma ampliação de seus horizontes sociais e culturais através de viagens de estudos e cursos de formação. Nesse sentido, a elaboração dos seus projetos estaria orientada pela combinação de práticas e valores originários de universos culturais distintos. Como observou Carneiro (1999, p.16) em sua pesquisa com relação ao projeto dos jovens rurais:

Na formulação dos projetos individuais expressa-se a ambigüidade característica da situação de convivência com dois universos culturais. A intenção de sair para estudar fora e ter uma profissão convive com a vontade de permanecer residindo na localidade de origem. [...] Nesse novo contexto, a "liberdade de escolha" é o novo valor que orienta essa "opção". Todos os jovens são unânimes em reconhecer que os pais não interferiram na construção de seu projeto profissional.

Em suma, a trajetória escolar de Marcos foi tecida pelo apoio da família, pelo seu investimento pessoal e valorização da escola numa perspectiva de construção de projeto de uma escolaridade prolongada. Ao mesmo tempo, a sua inserção na EFA teria lhe proporcionado uma formação significativa e alternativa para sua permanência no campo, assim como conhecimento sobre outros cursos do Ensino Superior. Mas, diferente dos outros jovens, podemos observar que Marcos apresenta uma condição social familiar diferente, possui certo capital social, elementos que podem explicar a distinção de sua trajetória escolar e a formulação de seus projetos.

HELOÍSA

“Tudo é sonho”

Heloísa sempre residiu no campo. No local onde reside, existe cerca de 10 famílias. A jovem é negra e quando realizamos a entrevista estava com 19 anos. A principal atividade desenvolvida por sua família é o trabalho na agricultura familiar, cuja principal produção, o café,

é realizada numa pequena propriedade. Além disso, também são meeiros. Além das atividades agrícolas, o pai de Heloísa trabalha como pedreiro no campo. Tanto o pai quanto a mãe estudaram apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental. A jovem tem mais 4 irmãos e todos já receberam do pai uma parte na propriedade.

Desde criança, ela já acompanhava a mãe na colheita do café com a função de catar o café, uma função típica desenvolvida pelas mulheres e crianças. Dessa forma, a família também se destaca como instância socializadora no trabalho da agricultura familiar.

Com relação à trajetória escolar de Heloísa no Ensino Fundamental, a jovem cursou até a 4ª série numa mesma escola municipal localizada numa comunidade vizinha à sua. As dificuldades escolares salientadas por ela, nessa época, foram as dificuldades de aprendizagem com a Matemática: “Eu sempre fui ruim. Desde a primeira série até hoje eu sou ruim de Matemática”. Foram as dificuldades com essa matéria que teriam ocasionado duas reprovações de Heloísa na 4ª série. A jovem ressalta em seu depoimento que suas reprovações em Matemática estiveram ligadas à falta de apoio e acompanhamento da professora.

Aí, na quarta série que aconteceu. Eu estudei muito na quarta série, mas eu tomei uma bomba de Matemática na quarta série. Eu precisei de meio ponto pra passar na quarta série e não passei [...] não vou muito com a cara da professora que deu aula pra mim na quarta série, porque ela era muito puxa saco, tipo assim, ela dava atenção pra quem sabia, pra quem tinha competência e pra aquelas pessoas que tinha dificuldade como eu, ela não dava atenção. [...] É... aí depois eu repeti a quarta série de novo. Aí Deus abençoou que eu peguei uma professora muito boa, muito competente, que explicava as matérias muito bem e eu que... tipo assim, que era muito ruim em Matemática, eu conseguia entender, porque ela já era diferente, ela já dava atenção pra aquelas pessoas que não sabia muito Matemática, que tinha dificuldade, ela sentava assim, perto de nós na carteira, explicava. Ela dava reforço assim, depois das aulas, assim, ela dava reforço e tipo, eu passei pra quinta série.

Após concluir a 4ª série, Heloísa foi estudar em uma escola do distrito da cidade onde morava, porque não existia o atendimento das séries finais do Ensino Fundamental em sua comunidade, fato comum na oferta escolar no campo que, em regra, vai até a quarta série do Ensino Fundamental. O percurso da jovem até a escola era realizado através do transporte escolar. Sua rotina diária se iniciava cedo com as tarefas domésticas antes de ir para a escola.

Heloísa estudou até a 7ª série nessa escola, no turno matutino. A 8ª série foi realizada no período noturno, sendo essa a única opção para continuar seus estudos. Nessa época, tendo em

vista a distância que tinha que percorrer diariamente, à noite, para ir à escola no distrito do município e o cansaço do trabalho principalmente na época da colheita, a solução adotada por ela foi dormir na casa do irmão e retornar para sua casa no outro dia, na parte da manhã. Ainda nessa época, por não ter companhia para ir à escola, seu pai cogitou a ideia de abandono dos estudos. Nesse sentido, a obstinação da jovem em “querer continuar estudando”, de “ser alguma coisa na vida” e “ter um futuro diferente” revela a relação com a escola como instrumento de mobilidade social, ou seja, para ela, as possibilidades de ter um futuro diferente necessariamente seria através da escola.

Tava muito difícil, eu já tava achando difícil pra... pra mim. Tipo já tava ficando cansativo, já tava até querendo sair da escola, porque era muito ruim, tipo estudar, estudar e dormir na casa do meu irmão e no outro dia ir embora de manhã cedo. Aí eu tava achando muito cansativo [...] eu fiquei sem companhia pra ir pra escola, aí meu pai falou assim comigo: ô Heloísa, como você não tem companhia, não tem como você estudar. Então é melhor você sair da escola, você sair da escola, mas aí, sabe, eu falei com meu pai assim: ah não, eu quero continuar estudando, porque eu quero ser alguma coisa na vida, eu quero ter um futuro diferente, sei lá, eu quero... eu quero estudar.

O trabalho continuou sendo essencial na vida de Heloísa quando ela ingressou no 1º ano do Ensino Médio. Trabalhar e estudar parece ser uma incógnita para os jovens do campo, pois não sabem ao certo qual será o futuro de seu processo de escolarização. A trajetória de Heloísa nos revela ao mesmo tempo momentos de investimento e vontade de desistência. Mais uma vez foi possível constatar o quanto o trabalho é importante para os jovens do campo, especialmente no processo da produção familiar. Diante dessas condições, ela ressalta que “já tava ficando cansativo, já tava até querendo sair da escola”. No entanto, o fato de ter uma prima estudando na Escola Família Agrícola Paulo Freire teria sido uma referência para motivar-se novamente com a escola. Nessa época, ela já estava cursando há duas semanas o Ensino Médio numa escola estadual do seu município e estava sem expectativas com relação à escola. Percebemos que em comum com os outros jovens entrevistados também houve uma influência positiva e marcante de algum parente da família para a inserção de Heloísa na EFA.

“Aí, quando eu passei pro primeiro ano, eu fui pra escola, eu fui pra estudar lá numa... lá de novo...Estudei duas semanas lá, só que... aí depois é... tava muito difícil, eu já tava achando difícil pra... pra mim [...] Aí a Leidiene foi um dia, ela tinha vindo aqui pra EFA [...] e ela tava me explicando como é que é a

EFA, me falando das coisas, é... a forma de, de ensino como que é, como que é os professores e tal.

No início, o pai de Heloísa não permitiu o seu ingresso na EFA Paulo Freire. No entanto, foi devido a uma grande negociação e motivação da jovem pela escola que ela conseguiu convencer o pai, especialmente com os argumentos sobre o valor do curso Técnico em Agropecuária.

Bom, o meu pai, quando eu cheguei perto dele e falei: ô pai, eu quero ir pra essa escola. Ele falou comigo assim: ó, Heloísa, eu não vou deixar você ir. Aí falei assim: Ah não, pai, deixa, por favor. Aí eu fiquei insistindo pra ele deixar eu vir. Aí eu falei pra ele assim: a gente aprende a plantar, aprende muita coisa e tal, é... ainda sai com... com curso Técnico em Agropecuária.

A entrada de Heloísa na EFA Paulo Freire trouxe outros sentidos para sua experiência escolar e para os seus projetos de vida. Entendemos que houve uma ressignificação da visão da jovem sobre o campo a partir de sua experiência escolar na EFA em contraposição à formação obtida nas escolas públicas da cidade e, ao mesmo tempo, ter-lhe-ia aberto e acrescentado outras possibilidades de se expandir e trabalhar no campo.

Eu ganhei muito com isso. É... muita coisa que eu sei aqui, eu tenho certeza que se eu tivesse na escola estadual, acho que eu não ia saber. Também tipo me ajudou a valorizar mais o campo, porque, quando eu estava na escola estadual, eu estudava, mas, mais assim, visando à vontade de ir embora, sabe, tipo tava estudando pra ir pra cidade. Eu não tava estudando querendo ficar na roça. Então a escola, tipo, essa escola que incentiva, tipo a ficar no campo, tipo procurar um meio de sobrevivência no campo, sustentável no campo, e tem várias formas, é... isso aí.

Assim como para Lucas, são as aprendizagens relacionadas à comunicação oral, através da participação da jovem no Movimento dos Atingidos por Barragens em parceria com a EFA, bem como as aprendizagens relacionadas à formação profissional que foram as mais valorizadas por Heloísa:

Eu tinha muita dificuldade quando eu ia explicar trabalho, porque eu sempre ficava assim... eu preocupava [...] que nem no curso que eu fui do MAB. Aí tem uma professora [...] ela deu uma aula sobre como apresentar trabalho[...] aqui a gente aprende a realidade, o que a gente vive mesmo [...] a gente aprende muita coisa, por exemplo, composto orgânico que nem lá em casa, é... antes que eu não sabia [...] É... ah, eu aprendi muitas coisas diferentes... sei lá... na

agricultura, muita coisa, é... empreendimento e projetos profissionais, por exemplo, algumas coisas sobre cooperativas, é... leis, ah, tem muitas coisas.

Outra aprendizagem significativa para a jovem que parece estar relacionada às suas expectativas de futuro teriam sido os estágios técnicos.

Eu aprendi que... você, em qualquer coisa que você for fazer, você tem que ter tipo uma postura, por exemplo, que nem nos estágios que a gente faz, são muito importantes os estágios [...] se você chegar no estágio e conversar com a pessoa da família, ter uma integração é... observar a propriedade, se tem alguma coisa que pode mudar [...] Então você pode, ter um emprego, assim, garantido e, assim, um estágio também. Por exemplo, eu fiz bastante estágio, estágio, né, sindicato, é... teve estágio nas EFAs, ou seja, conforme seja a forma que eu me comportei lá, se eu tiver me comportado bem, tanto no sindicato como a EFA, também esses lugares também, no futuro, pode até se tornar num lugar de...

Mas, quando questionada sobre a importância da escola para sua vida, ela destacou os estudos como instrumento necessário para inserção em uma sociedade marcada pela inclusão de novas tecnologias: “Hoje em dia, tudo que você vai fazer depende do estudo, hoje em dia, as coisas tão se evoluindo muito.” Os estudos também são visualizados como instrumento de emancipação de uma situação social subordinada em função do nível de escolaridade: “Muitas pessoas até, na zona rural, até perde, passam as terras porque não têm estudo [...] você tem que ter um estudo pra você saber as coisas, pra você não ser passado pra trás, entendeu?” Partimos do pressuposto que a fala da jovem também nos aponta uma situação histórica de precariedade e desigualdade da oferta da educação para a população do campo.

Observamos ainda que o seu processo de escolarização na EFA trouxe contribuições significativas para a valorização e identificação da mesma com o campo. Estudar na EFA Paulo Freire foi um fator de ligação entre a jovem e a sua realidade de vida no meio rural e, por sua vez, ligada também à questão tratada anteriormente, do trabalho e do conhecimento técnico, pelas explorações próprias do jovem e de sua formação a partir da EFA. Segundo ela:

A gente forma pra vida, entendeu? Assim, pra realidade, que nós vive na roça, então, a formação... tem... tipo as matérias que a gente estuda lá no estado, e tem as matérias que, tipo, é coisa da vida. Agricultura, aquilo que você vive, você vive na roça, então você, tipo, acaba aprendendo uma forma de viver na roça é... tipo... de viver bem, por exemplo, de plantar, por exemplo, plantar lá uma... você aprende a plantar na horta, é.. a fazer assim... fazer composto pra

que a horta cresça, então você... não vai precisar comprar, sabe, não precisa de você comprar verdura, porque você tem lá na horta.

Os significados atribuídos à escola por Heloísa são múltiplos e fortemente relacionados ao seu desejo de ser “alguém na vida”, o que remete ao plano do reconhecimento social. Ela afirma que os estudos são importantes porque: “Mesmo que se eu não ser alguma coisa na vida, a minha intenção é de ser, mas se eu não ser alguma coisa na vida, eu tenho experiência”.

Mesmo com toda a importância que a Escola Família Agrícola passou a ocupar em sua vida, Heloísa nos mostrou como são complexas suas escolhas e projetos de futuro, que ainda se configurava de maneira ambígua. Ora afirmava o desejo de permanecer no campo e desenvolver uma atividade profissional a partir das aprendizagens técnicas que obteve na EFA e ajudar sua família num sentimento de retribuição, ora afirmava o desejo de ir para cidade e continuar os estudos. A continuação dos estudos é revelada como um “sonho”, segundo ela: “Meu sonho é fazer Pedagogia, tipo... não sei se vai dar pra mim fazer, mas é um sonho, né?”. A realização desse sonho está ligada diretamente às suas limitações financeiras: “Eu tenho que trabalhar, ganhar um dinheiro pra tá fazendo o vestibular”. A vontade de ir para cidade tem como referência uma de suas tias que foi embora do campo para Ipatinga.

Não sei... sinceramente, eu não sei o que eu vou fazer da minha vida. Tipo, tudo assim, tudo é sonho, por exemplo, é... que nem assim... eu não sei se eu vou ficar na roça ajudando os meus pais mesmo. Mas a minha intenção mesmo é ajudar eles, tipo assim, as coisas que eu aprendi aqui na EFA, eu quero tá... tá executando em casa, muitas coisas assim na agricultura, assim, eu quero tá passando pro meu pai assim e tá ajudando ele na propriedade. E... só que... tipo assim, pra, pra continuar estudando é... tipo... na cidade, pra cidade, então é mais fácil. É... às vezes, eu penso em ir pra cidade e... tipo... que nem eu vou ter, quando eu sair, eu vou ter o curso técnico, agora fica mais fácil pra mim, tipo penso em ir pra Ipatinga. Eu não gosto muito da cidade, mas eu penso em ir pra lá. Eu vou procurar um emprego. Então... tudo é sonho, entendeu? Eu não sei o quê que eu faço. Eu não sei se eu, não sei se eu fico cá ajudando meu pai, ou se eu vou pra cidade trabalhar, trabalhar lá. Da mesma forma, se eu for pra cidade também, tipo, quando eu venho pra aqui, eu quero tá ajudando ele também, de alguma forma pretendo ajudar ele, porque ele me ajudou bastante a... pra tá estudando aqui. Eu tenho é... tipo assim, tenho muita a ajuda dele, porque se não fosse ele, sinceramente, não tinha condição, né?

Questionamo-nos se as incertezas na elaboração dos projetos de Heloísa de permanecer ou sair do campo não estariam motivadas pela sua percepção de que as maiores oportunidades de trabalho no campo são para os rapazes. Uma vez que, para ela, até mesmo o curso Técnico em

Agropecuária tem mais retorno para os rapazes, pelas condições de trabalho, ela se projeta em outros espaços fora do campo. Segundo ela: “Sinceramente eu vou falar pra você que esse curso que eu tô fazendo agora, ele dá mais, ele dá mais assim oportunidade assim, pra homens [...] a maioria das oportunidades são pra homens, porque é um trabalho pesado.” Nesse sentido, é importante salientar que as possibilidades de trabalho apontadas pela jovem revela essa percepção, como “dar aula em EFA é um espaço. É... sindicato também, também é um espaço. É... EMATER também é um espaço, ou seja, também tem, tem muito trabalho que você não pega muito pesado, que nem na EMATER, sindicato”.

Em nosso entendimento, as percepções de Heloísa quanto ao trabalho de técnico agrícola parecem se articular à sua situação ocupada na agricultura familiar. Ela não tem autonomia (“Tipo eu ganho o dia pro meu pai, aí... quando eu ganho o dia pra ele, aí ele vai e me dá dinheiro pra mim pagar a passagem e a alimentação”) e ainda não recebeu de herança do pai uma propriedade para plantar, situação diferente dos irmãos homens. Segundo Wheishemer (2009), a situação juvenil do jovem na agricultura familiar é marcada por um restrito acesso a uma renda monetária própria. Entre os jovens agricultores familiares, a autonomia material refere-se às condições que possibilitam os jovens construir um espaço próprio no processo de trabalho familiar agrícola e obter uma renda própria. Dessa forma, são as moças que ocupam uma posição de desvantagem em comparação com os rapazes. Esses aspectos parecem ter sido internalizados pela jovem, pois ressaltou que o curso Técnico em Agropecuária proporciona mais oportunidades de trabalho para os homens.

4.2 AS TRAJETÓRIAS DE ANTÔNIO, EDUARDO E LUCAS: A CENTRALIDADE DO TRABALHO

ANTÔNIO

“Eu pretendo é trabalhar”

Antônio é pardo, tinha 19 anos no momento da entrevista e sempre residiu no campo. Seus pais eram agricultores familiares e a terra onde residiam e trabalhavam foi recebida de herança do seu avô. Eles não chegaram a concluir as séries iniciais do Ensino Fundamental. Antônio tinha mais três irmãos, um deles, dois anos mais velho do que ele, estudava na sua turma do 3º ano. Sua renda familiar era de um a dois salários mínimos.

Quando propusemos a Antônio que nos contasse um pouco de sua vida no campo, que falasse como foi sua infância até a fase da juventude, chamou-nos a atenção a ênfase dada em relação ao trabalho. Com 10 anos de idade, Antônio já trabalhava na agricultura familiar, aspecto que vem marcando a condição juvenil no campo. “Ah... era bom, assim, eu era pequenininho, desde pequeno, desde os 10 anos, comecei a trabalhar e assim fui trabalhando, eu fui trabalhando até que eu encontrei a EFA e fui estudar.” O jovem destaca o aprendizado do trabalho agrícola com seu pai desde sua infância e parece se relacionar bem com essa condição, internalizando valores e enfatizando os benefícios que esta lhe propicia em termos de autonomia, independência e mobilidade para vivenciar a juventude. Segundo ele:

É, assim, desde assim, desde os 10 anos, eu capi... eu ia com meu pai trabalhar, né? E, com ele, eu aprendi, aí com ele, um trabalhim, né? Depois eu comecei a trabalhar pros outros, pras pessoas e daí pra frente eu comecei a ganhar o meu próprio dinheiro e, assim, eu comprava o que eu precisava e assim foi. Trabalhar assim é um serviço muito bom, você, você trabalhar assim, com a zona rural, com, mexer com roça, esses trem assim, colher o próprio alimento e planteio pro consumo familiar e quem vir assim comprar...

Embora o trabalho juvenil lhe sirva como condição para vivenciar a juventude, partimos do pressuposto que ele tenha também outros sentidos, pois evidenciamos que o trabalho é imprescindível para sua vida, trabalhar é uma condição para estudar, ou seja, até mesmo para se

manter na escola, e não uma escolha, uma vez que relata que além de trabalhar na propriedade da família, trabalha como assalariado temporário devido às condições fundiárias da propriedade:

Se eu trabalho? Trabalho. Trabalho direto. Mais pros outros que pra nós mesmo, porque o terreno é pequeno, né? Aí nós trabalha mais pra nós. Igual, arrumar dinheiro pra levar pra EFA, a escola, né? Pagar alimentação, esses trem assim.

O jovem recebe dezesseis reais por dia de trabalho. Através do dinheiro que recebe, já comprou uma moto que lhe dá mobilidade tanto para trabalhar como para desfrutar das opções de lazer na cidade. Dessa forma, verificamos a importância e o impacto do acesso de alguns bens de consumo para os jovens do campo, como a moto, por exemplo.

Eu tenho até uma moto lá, uma moto assim, não é em dia não, é enrolado mesmo, só que é mais ou menos. Aí, quando eu quero sair, comprar alguma coisa, eu vou nela, quando eu vou pra festa, eu vou nela. Largo ela em certo lugar e uso ela pra trabalhar.

O seu depoimento, a respeito de sua trajetória escolar, foi descrito com termos muito gerais. Com receios de inibir o jovem, deixamos que ele falasse o mais livremente possível sobre sua trajetória, para não perdermos a sua confiança, tendo em vista a riqueza que traria para a pesquisa casos de experiências escolares distintos. Na época da observação em sala de aula na EFA, tanto Antônio como seu irmão chamaram-nos a atenção por serem retraídos, diferentes visivelmente somente no nível da motivação e do desempenho escolar, pois fora da sala se interagiam muito bem com os colegas.

Antônio começou a estudar aos seis anos na pré-escola. As séries iniciais do Ensino Fundamental foram cursadas numa escola rural multisseriada que ficava a 7 quilômetros do lugar onde morava. Ele ia e voltava para a escola a pé. Nessa época, já conciliava trabalho com os estudos. A rotina de ir para escola e de chegar a casa e ir para o trabalho não aparece como queixa e acena para uma naturalização do trabalho no campo.

Eu chegava, eu saía sete horas de casa, vinha estudar. Onze horas, nós ia embora, tinha dia que a gente chegava tarde demais em casa, e quando eu chegava assim, que na hora que a gente chegava, nós ia trabalhar, né, meu pai esperava nós e nós ia trabalhar na roça. Aí já almoçava e ia trabalhar.

Antônio foi reprovado na 2ª série do Ensino Fundamental, segundo ele porque não entendia as matérias e as explicações da professora. Tinha dificuldades para aprender as matérias escolares e a relação de autoritarismo de uma das professoras na época parece ter lhe conformado, ter sido dominado pelo fracasso e sentimento de incapacidade.

Quando eu comecei a estudar, igual, eu tinha muita dificuldade, os outros tava, igual a professora, eles me zoava, batia, puxava orelha, esses trem assim. Ela batia muito, ficava puxando a orelha pra tentar ver se a gente aprendia, aí, assim, eu aprendi, nós aprendeu.

A família de Antônio era ausente quanto ao acompanhamento de sua vida escolar: “meu pai nunca gostou de participar de nada de jeito nenhum, desses trem assim”. Nesse sentido, a figura familiar responsável pelo apoio à escolarização de Antônio é um tio que participava das reuniões escolares e foi o incentivador para que o jovem ingressasse na Escola Família Agrícola do seu município onde a filha já estudava. Seu tio foi um mediador importante para que Antônio não interrompesse seus estudos quando concluiu a 4ª série, tendo em vista a ausência de motivação com a escola, situação que marcou toda a trajetória escolar de Antônio:

Assim, quando eu terminei lá, eu tinha uma prima que estudava lá, aí eu não tava assim, assim, de novo assim, não tinha animação nem de estudar, aí o meu tio, o meu tio lá, foi e matriculou nós, disse se nós queria, aí matriculou nós, aí eu fui. Foi eu, Zé e Luís. Aí nós foi estudar. Chegando lá, nós gostou e ficou. Tava bom né? Aí nós ficou estudando. Aí quando chegou, chegou a oitava série, não tava pensando em estudar mais não. Mais aí, mesmo assim, nós continuou, mas continuou.

As dificuldades com os conteúdos escolares acompanhada da falta de motivação na escola também fizeram parte da trajetória do jovem da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental na Escola Família Agrícola do seu município: “Ah, eu não gostava de estudar, não porque era muita matéria, igual na EFA de Jequeri era muita matéria, meu pai que tocava pra ir pra aula, mandava, aí nós ia, mas gostava muito de ir na aula não”.

A trajetória escolar de Antônio, no Ensino Médio na Escola Família Agrícola Paulo Freire, foi marcada por alguns momentos de dificuldade. Quando lhe perguntamos sobre as maiores dificuldades que teria vivido nesse momento de sua trajetória escolar, ele destacou as de ordem financeira. Uma vez que não conseguia trabalho e era o responsável pela sua manutenção durante o tempo de escola na EFA, a continuidade do seu percurso estava sempre ameaçada. O

jovem se sente altamente responsável pelo investimento em sua trajetória e pelo destino de suas escolhas.

Somado a essa condição e, como descrevemos até então, a pouca participação da família (“Na escola mesmo ela nunca foi, falava assim que não precisa estudar, mas nunca impediu a gente de estudar não.”) e o baixo desempenho escolar (“mais por causa das notas mesmo”) são fatores que estiveram o tempo todo ameaçando a conclusão dos seus estudos. E, nesse sentido, houve um grande esforço pelo jovem por uma sobrevivência na escola.

Com todas as contradições e dificuldades, o que o teria impulsionado a continuar seus estudos? Ele teria prosseguido os estudos se não tivesse ingressado numa Escola Família Agrícola?

Levantamos a hipótese de que dar continuidade à construção dessa trajetória tenha sido em grande parte associada ao sentido que o jovem vê na experiência escolar como uma vaga esperança e garantia de futuro. Ele se desmotivou na escola, mas sua mobilização em relação a ela, o sentido de ir à escola persistiu, uma vez que percebe a importância dela para “ter um futuro melhor e aprender mais um pouquinho de cada coisa”.

Sobre essa perspectiva, baseamo-nos num dos aspectos analisados por Sposito (2005, 124) a respeito do sentido atribuído à experiência escolar pelos jovens, de que “depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola”. Ela ressalta a ambiguidade dessa condição, de valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente e que, nessa tensão, “pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao seu processo de escolarização.” (SPOSITO, 2005, p. 124)

Por outro lado, compreendemos que a experiência escolar e a formação na EFA tenha motivado o jovem a dar um sentido de ir à escola, continuar seus estudos, pois é preciso enfatizar a avaliação positiva que o jovem fez sobre a EFA, o que implica também ressaltar que existe, de sua parte, uma identificação com a mesma, que compreendemos estar associada à valorização do campo, proximidade com a realidade social e cultural dele, conforme relatou em seu depoimento sobre o motivo de ter continuado os estudos e o sentido que vê na escola.

Os projetos, as aulas, aquelas aulas lá me motivou a estudar muito e também, igual, tem a ver com agricultura, o meio rural que nós mora, tem muita coisa

a ver que você aprende e passar assim e fazer em casa, praticar em casa, na propriedade assim. E também formar pra não ser, se caso, cê não dar continuidade, caso não der certo na roça, cê vai, muda pra cidade, vê se arruma algum emprego assim, aí você tem pelo menos uma garantia. A escola é um [...] ela é um projeto que assim, ajuda, dá espaço pra gente, pro cê conviver, viver no campo, [...] eles preocupa com o meio [...] eles preocupa com a zona rural, assim, que não é só na cidade, igual o urbano que é melhor, que na cidade, que na zona rural é bom, é quase melhor que na cidade, que cê, e por algum motivo é melhor na roça que é o lugar que cê, o gasto é menos, não precisa ficar comprando tudo e assim.

Através da Escola Família Agrícola, Antônio aprendeu técnicas agrícolas como “mexer na horta”, “fazer canteiro”, “fazer composto”, “eu aprendi sobre agricultura”. Essas são as aprendizagens motivadoras mais frequentes em seu relato e parecem ser úteis para seu trabalho na agricultura familiar: “Tem muita coisa a ver que você aprende e passar assim e fazer em casa, praticar em casa, na propriedade assim”. Ele pode não ter se dado bem com os conteúdos escolares das disciplinas da formação geral, mas os conhecimentos da área profissional agrícola lhe despertavam interesse e motivação, como podemos observar no depoimento acima.

A respeito dessas aprendizagens, é importante situar o processo educativo da alternância presente na concepção do jovem que se aproxima mais de uma sucessão no tempo e no espaço como períodos distintos, o estudo e o aprender na escola e o trabalho e a aplicação na família, na propriedade. Sobre a alternância relata:

É... foi bom que eu, eu, assim, quando eu tava na escola, eu aprendi alguma coisa, tipo assim, mexer com horta, esses trem assim, isso aí eu aprendi, sobre agricultura, isso que eu aprendia alguma coisa, eu levava pra minha família.

Além das atividades relacionadas à qualificação profissional, Antônio destaca as aprendizagens que obteve fora do espaço escolar nas viagens de estudos (“saindo pra outros lugares, conhecendo mais, né, e aprendendo”), como uma oportunidade de ampliar seu universo social e cultural, motivadora na sua trajetória e muitas vezes limitada para os jovens do campo.

Outro aspecto interessante que parece dar sentido a sua experiência escolar é a construção de um projeto profissional a partir da intervenção promovida pela EFA. Parar para pensar, buscar, prever e planejar ações após a conclusão dos estudos permitiu-lhe dar sentido à qualificação profissional, mas também de pensar em alternativas possíveis para sua permanência no campo de maneira mais qualificada e emancipatória. Seus horizontes estão no campo e este

aparece como espaço de possibilidades de construir alternativas, como diversificar a produção familiar.

É com os estudos na EFA mesmo, que antes eu não pensava em nada. Não sabia, igual, eu não sabia fazer um canteiro, esses trem, mexer na horta, fazer composto, esses trem assim e agora, se eu quiser fazer, eu sei, muitas coisas eu sei. Que, às vezes, antes, eu não tinha noção que eu ia, nem tinha noção que eu queria montar uma coisa assim. Agora, se eu quiser montar e ter alguma coisa pra mim mesmo, eu consigo. Aí o projeto ajuda muito. Igual o projeto de vida que a gente tá fazendo lá. Nós tá pensando em montar uma granja de mexer com galinhas e verdura, esses trem assim, mas não sabe se vai isso mesmo e enquanto isso não, se eu não for fazer isso, eu pretendo é trabalhar, na enxada assim, ou então comprar um terreno assim pra trabalhar em casa.

Por outro lado, a forte disposição relacionada ao trabalho manual (“trabalhar, em algum lugar, mas trabalhar”) nos faz pensar que os valores que foram sendo incorporados na família em relação ao trabalho, bem como a condição social da família e indisponibilidade de condições materiais para apoiar o estudo do filho são fatores que podem ter influenciado diretamente a experiência escolar de Antônio, aqui entendidos como não sendo determinantes, mas influenciadores da sua trajetória escolar, das suas escolhas e projetos.

O jovem não coloca como possível uma escolarização prolongada, mas há que se considerar que o seu nível de escolaridade foi mais elevado do que o de sua família. Chegar ao Ensino Médio continua sendo um desafio para grande parte dos jovens e essa restrição é ainda mais elevada e excludente no meio rural. Se ingressar nesse nível de ensino é difícil, mais difícil é concluí-lo sem interrupções e reprovações.

A trajetória de Antônio foi marcada por uma relação frágil com a escola e difícil do ponto de vista das aprendizagens escolares. “Não gostar de estudar”, mas perceber que na escola “você aprende muitas coisas” nos revela que, com todas as contradições, ele conseguiu permanecer na escola, todavia, com a realização de um “mínimo necessário”. Vimos que a conclusão do Ensino Médio para o jovem representa uma garantia, uma credencial para ingressar no mercado de trabalho na cidade, caso não seja possível permanecer no campo, revelando assim um sentido mais instrumental para sua escolarização. Dessa forma, o trabalho se coloca como uma das dimensões mais significativas para a vida do jovem e um dos meios de conseguir condições para comprar uma propriedade.

EDUARDO

“Eu acho que eu vou ficar aqui trabalhando, vou juntar um dinheiro, vou comprar minha moto”

Eduardo é negro e tinha 17 anos no momento da entrevista. O jovem tem apenas um irmão. Seus pais são agricultores familiares e possuem o Ensino Fundamental incompleto. Toda renda da família é proveniente da unidade de produção.

Quando questionado sobre a sua infância, observamos, na fala do jovem, que o trabalho é uma constante em sua vida e sempre teve que conjugá-lo com os estudos: “Eu comecei a trabalhar bem cedo. Eu tive uma infância normal igual às outras, só que nunca deixei de trabalhar”.

Eduardo ingressou aos oito anos de idade, na escola, na 1ª série, não cursou a pré-escola. Estudou de 1ª a 4ª série numa escola localizada em sua comunidade. Após concluir a 4ª série, teve que prosseguir os estudos em uma escola no distrito da cidade, percurso que era realizado diariamente através do transporte escolar. Foi nesse momento de sua trajetória escolar que aconteceu um fato novo que parece muito ter contribuído para o processo de escolarização de Eduardo. O jovem e sua mãe, através das reuniões da associação comunitária, tomaram conhecimento do projeto educativo das Escolas Família Agrícola. Motivado com as boas notícias sobre a escola e com a companhia dos outros colegas de sua comunidade, ele determinou-se a “experimentar” a vivência numa EFA localizada em outro município. A ida para a EFA era realizada pelo transporte cedido pela prefeitura do seu município.

Ele narra que passou por uma fase difícil de adaptação nas primeiras semanas que ingressou na EFA e que teve vontade de desistir da escola. Mas, pela exigência de sua mãe, permaneceu na EFA: “Ela falou que eu tinha que ficar lá”. Apesar da atitude da mãe de Eduardo, incorporamos à análise outras atitudes e falas que nos indicam como hipótese a importância do apoio e conselhos da família como mobilizadora da trajetória escolar do jovem, inclusive pela escolha e permanência dele na escola.

Primeiramente teria sido o investimento realizado pelo pai, que tomou a atitude de levar de moto o jovem até a EFA, quando a prefeitura deixou de oferecer o transporte para os jovens, o

que colaborou inclusive para que seus colegas desistissem de frequentá-la. Há um sentimento de retribuição aos pais com relação a seu processo de escolarização, tão reiterado por Eduardo:

Aí pai mais mãe sempre apoiou pra estudar. Isso aí, depois que eu já tivesse estudado a maioria do tempo e eu desistisse, seria até sacanagem que eu ia tá fazendo com pai mais mãe. E aí eu falei: já que pai e mãe esforçou muito pra eu estudar longe, agora que Acaiaca que é perto eu não vou estudar? É até sacanagem demais, né? Falei: Ah, senão eu ia parar no meio da minha vida. [...] Aí eu falei: É melhor eu estudar, formar, que não vai demorar tanto tempo assim nada, ter uma profissão na vida e contribuir o esforço que pai mais mãe fez pra mim estudar.

Além disso, o discurso e valorização dos estudos pela família: “Você tem que estudar pra ser alguém na vida, mais pra frente, pra você não sofrer igual nós sofreu”. Assim, pouco estudo, seria sinônimo de sofrimento e vida dura e o conhecimento visto como instrumento de ascensão social e reconhecimento. São as expectativas da família com relação à escolarização do jovem que alimenta o sentido de sua experiência escolar, principalmente de não reproduzir a difícil trajetória social e limitada trajetória escolar dos pais. Também, terminar os estudos no Ensino Médio seria uma conquista não só para o jovem, mas para a sua família, que não poupou esforços para mantê-lo na escola.

Sobre o apoio e a referência da família na trajetória do jovem, interrogamo-nos se o jovem não estaria apenas reproduzindo um discurso familiar sobre o valor da escola(.), pois, em vários momentos, Eduardo nos afirma que *não gosta da escola e que já perdeu muito tempo estudando* (“Foi na época que eu parei na oitava série, eu falei: ah, se eu parar na oitava série, eu vou tá o quê? Já que eu perdi tanto tempo estudando, perder mais três ou quatro anos agora não vai fazer tanta diferença mais.”). Como observou Sposito (2005), os jovens parecem seguir sua trajetória escolar sem uma adesão total, mas também sem recusa. Não poderíamos afirmar que a escola não teria o menor sentido para o jovem se ele a valoriza como uma promessa, uma credencial para o seu futuro, mas ressaltamos que ele vive muitas ambiguidades e contradições em sua escolarização, principalmente porque o trabalho parece estar no centro de suas identificações. Nesse sentido, utilizamos da pergunta de Sposito (2005, p. 125): O trabalho também faz a juventude?

É importante considerar que, apesar do baixo nível de escolaridade dos pais, existe certo reconhecimento pelo jovem dos saberes dos pais, são considerados inteligentes e bons em

Matemática. Ele fala que: “Pai estudou até a terceira e mãe estudou até a quarta série. Qualquer dos dois é muito inteligente [...] Eu não sei por que eu sou ruim de Matemática, mas eles sempre foi bom de Matemática, qualquer um dos dois.” Como a escola estaria dialogando com esses saberes?

Por outro lado, ele percebe a importância da escola para ter uma profissão na vida, futuramente: “Eu penso muito em formar por causa de ter uma profissão, de não só ter uma profissão de terceiro ano não, de ter a formação de alguma coisa.” A sua experiência escolar se caracteriza por um sentido mais instrumental e sua relação com a escola apoia-se na obtenção de um certificado sobre duas perspectivas: a de conclusão do terceiro ano do Ensino Médio e da certificação técnica em agropecuária ofertada pelo curso na EFA. Sobre a primeira perspectiva, o jovem tem como referência o trajeto dos primos que foram pra São Paulo e não concluíram o Ensino Médio, situação que parece para ele um futuro incerto e de chances reduzidas de acesso ao mercado de trabalho. Nesse sentido, a conclusão do Ensino Médio seria uma credencial para sua inserção no mundo do trabalho. Mas, ao mesmo tempo, o jovem parece apontar que mesmo o certificado do Ensino Médio não é garantia para o ingresso em postos de trabalho mais qualificados:

Ir pra cidade, pra daqui mais uns tempos, precisar ter terceiro ano, pra fazer qualquer servicinho besta, isso aí é melhor você ter terceiro ano e fazer qualquer servicinho besta do que você não ter nem terceiro ano e nem trabalhar. Eu tenho vontade de morar na roça, mas se um dia eu poder ir pra cidade, na cidade, ele vai me valer um mocadim bem bão, né? Vai ser um comprovante que, pelo menos estudar, eu estudei.

Embora o jovem destaque o valor da certificação profissional oferecida pela EFA, ele não deixa de tecer críticas sobre as possíveis lacunas na formação ocasionadas pelo rodízio dos monitores e, com efeito, a descontinuidade da matéria. Mesmo assim, não descarta as aprendizagens dessa formação enquanto uma experiência inovadora e de qualificação das técnicas agrícolas. Ele reflete que:

Lá, na EFA, eu aperfeiçoei muito a coisa e aprendi muita coisa nova, e aprendi que não era da forma, nem tudo, as coisas que eu sabia não eram daquela forma só, tinha outras formas de fazer aquilo, outras formas até melhor da gente fazer, economizava um punhado de outras coisas, aí, pra mim, vai ser um experiência, uma experiência nova, né?

Outra aprendizagem que indica o potencial educativo da Escola Família Agrícola para os jovens do campo, observado no depoimento do jovem, é a participação social e o compromisso social promovidos pelo estágio da escola. Instrumento que colaborou para que Eduardo tivesse mais segurança e firmeza nas relações interpessoais, menor timidez, autovalorização e melhor expressividade verbal.

Sobre participar, geralmente, quando a gente nunca participou de quase nada, quando a gente participa da primeira vez, a gente sente muita vergonha, muito medo de falar as coisas errada. Aí, lá, a gente não. A gente aprende a expor a ideia da gente, mesmo se for, vamos dizer assim, válida, porque apareceu uma ideia melhor. A gente aprende a expor ideia, a não ter vergonha do que a gente vai falar, que nem todo mundo pensa igual e é isso. [...] Mas o social (estágio) lá é uma coisa muito bacana, a gente aprende sobre como que é conviver com a sociedade, como que é viver na sociedade, colaborar com o, de que forma que os outros colabora com a gente, o social é muito tranquilo mesmo, a gente aprende muita coisa.

Os depoimentos de Eduardo explicitam que ele vê um sentido futuro nos estudos, identifica-se com projeto educativo e valoriza a formação profissional oferecida pela Escola Família Agrícola. Mas, de maneira ambígua, a valorização da escola pelo jovem não garante que ele se mobilize na escola com relação aos conteúdos escolares ou goste de estudar. Como disse Charlot (1996), todo problema é saber quais mediações os jovens estabelecem entre escola e esse futuro. A simples frequência à escola e a obediência das regras, sem gostar de estudar, seria uma garantia futura de emprego?

Quais os motivos tornam os conhecimentos escolares desinteressantes para o jovem? O interesse pelo trabalho parece se sobrepôr as suas motivações pela escola, “não gostava muito de escola não, gostava mais de trabalhar com pai e mãe”, afirma. Ele destaca inclusive que, naquele ano, a “vontade de trabalhar e adquirir uma moto falou mais alto” e se sobrepôs à vontade de continuar os estudos. Contudo, mais uma vez, a figura dos pais se desponha para que o jovem permaneça na escola.

Quase que esse ano eu não voltava pra EFA. Eu tava em BH, nas férias, aí mãe foi conversando com pai, ela falou: você liga depois que eu vou conversar com seu pai, mas cê pensa bem, vai que cê arrepende depois. Aí ela foi conversar com o pai, aí depois eles ligou pra mim e falou: cê que sabe, você pode até ficar aí que eu não vou impedir você de fazer a coisa que cê tem vontade, mas você tem que lembrar que depois que você tiver, vai ser tarde pra você falar que você vai terminar de estudar, que aí você não vai nem terminar de estudar

nem numa escola estadual, nem numa escola técnica e vai ficar com uma formação toda torta. Aí falei: é, tá certo. Aí ele: é melhor você tolerar mais um ano na EFA do que você ficar aí e arrepender de não ter nem o terceiro ano completo. Falei: é isso aí, eu vou voltar pra roça e vou voltar pra EFA. Eu fiz um teste na firma do meu tio, agora eu acho que eu vou ficar aqui trabalhando, vou juntar um dinheiro, vou comprar minha moto com poucos mês e vou voltar pra roça. Aí ela falou: olha esses poucos mês seu, que pode ser poucos mês que pode afetar sua formação na EFA. Aí eu pensei bem. Aí eu falei: é isso aí, viu cara, é melhor eu terminar um ano, que um ano não vai fazer tanta diferença, que um ano com moto e um ano sem moto, já andei a pé 17, um ano a mais, um ano a menos, não vai fazer tanta diferença.

A respeito da centralidade do trabalho na vida do jovem, entendemos que não se trata da escola não ter sentido para ele, mas o fato de que o tempo na escola é vivido como tempo vazio de sentido, quando confrontado com outras dimensões da vida que o trabalho poderia realizar. “A motivação para o trabalho está associada às ofertas do mercado, ao sentido de liberdade, à autonomia e à mobilização para o ‘consumo de símbolos juvenis’.” (LEÃO, 2006, p. 8). No caso para o jovem que reside no campo, a moto é um veículo de mobilidade social para usufruir, por exemplo, de espaços de lazer e ter acesso a outros bens sem ter de mudar para a cidade.

Outro momento da entrevista que reforça a dimensão do trabalho na vida de Eduardo foi quando nos respondeu a questão sobre a alternância da EFA. Ele salientou que o cansaço provocado pelo trabalho diário no campo consiste em um dos fatores de desestímulo com a escola pública. Teria sido então a alternância uma das motivações para que o jovem permanecesse na escola? A resposta dele parece ser afirmativa à questão colocada. Estar na EFA é visto como incentivo a sua permanência no campo, cria-lhe condições para que viva no campo, estude e trabalhe, bem como fortalece seus laços de relação com o seu meio. A EFA seria, portanto, no universo das condições de vida dos jovens do campo, um projeto que traduz a demanda dos mesmos e de suas famílias e que valoriza o trabalho, os saberes aprendidos na família.

Eu acho pra mim, pro meu ponto de vista, foi a melhor proposta que teve, viu cara. Que geralmente, igual, geralmente, quem é do campo, gosta de trabalhar e vamos dizer assim, trabalha porque gosta e trabalha porque aprendeu com o pai e com a mãe. E, geralmente, quando a gente estuda em escola estadual, chega um tempo que a gente não tem pique pra aquilo ali, não tem tempo pra trabalhar. E a gente vai ficando distante, distante, distante do campo, aprende, aí, sempre, não tem aquilo que a gente quer, por falta até de tempo, aí, a gente depois que tem um tempinho, a formação da gente, a tendência da gente é ir pra cidade, pra ver se consegue um dinheiro, pra repor as coisas que a gente não teve no tempo que era mais jovem. Aí, a alternância não, a alternância, a

gente tá lá na escola. A gente foi pra casa, a gente trabalha, nem que seja que a gente não consegue tudo de uma vez, a gente consegue aos poucos, aos poucos, depois consegue aquilo que a gente quer. Um dia a gente consegue. Mas lá, aí, a gente não fica tão distante de conseguir aquilo.

O que os depoimentos de Eduardo nos desafiam a pensar, entretanto, seria como mobilizar os jovens com os saberes escolares, superar a fragilidade da relação que eles ainda mantêm com os conhecimentos escolares. Um desafio que se faz presente tanto para as escolas públicas quanto para as EFAs. Como motivar os jovens para que tenham prazer de estudar e aprender? Esta é uma das questões tão debatidas nos estudos de Charlot.

Na perspectiva de análise adotada por Charlot (2002), a relação que Eduardo estabelece com os saberes escolares se refere a uma conduta adaptativa e de sobrevivência para conseguir um diploma e conseguir um emprego. Seriam seus projetos futuros frutos dessa relação? O jovem tem em mente os seguintes projetos: “trabalhar um certo tempo e comprar uma moto”. Teria o jovem se adaptado à vida escolar da EFA e se integrado apenas parcialmente à escola? As aprendizagens apontadas pelo jovem na EFA lhe serviram estrategicamente para escolher alternativas de melhor trabalho e profissão?

Ó, o meu projeto de vida agora é formar lá e trabalhar em casa. Primeiramente, igual, eu tenho vontade de trabalhar na cidade, um certo tempo, pra ver se eu consigo comprar uma moto. Eu tenho vontade de comprar uma moto, mas, nos dois ou três primeiros anos, eu vou trabalhar na roça, vou ajudar pai mais mãe, contribuir com o que eu sei lá agora e vou vivendo. Depois eu, depois lá pra frente, só Deus sabe o que vai vim. Aí eu não penso no amanhã, no amanhã tão longe não, porque até que chegar lá vai demorar.

C: E você acha que a formação na escola ajuda na realização desses projetos? Ajuda viu cara. Ajuda que a gente cai na realidade do que a gente quer realmente fazer, cara. Igual, eu tenho o quê, eu tenho a oportunidade de fazer Agronomia pelo MAB, só que eu não tenho vontade de fazer Agronomia, que eu não tenho vontade de estudar mais. Aí minha mãe até falou: vê lá, esse resto de ano ainda você pode ver se você quer fazer Agronomia, pode ser uma experiência a mais pra sua vida. Aí eu falei: ah, é melhor eu ficar igual eu tô mesmo e trabalhar aqui que é uma vontade que eu tenho, que aqui, eu trabalhando aqui, não vai afetar eu em nada mais, que eu não vou tá com vontade de fazer. Que eu tenho muita, eu tenho muito medo de começar uma coisa e não terminar, que começar uma coisa e não conseguir terminar, Nossa Senhora! Se tem uma coisa pra deixar a gente mais triste e com raiva é começar uma coisa e não conseguir terminar.

Em suma, o jovem se identifica com o trabalho na agricultura familiar, mas revela incertezas sobre a sua permanência no campo. O apoio da família teria sido fundamental para ele

concluir e não desistir dos estudos. Seus projetos são mais imediatos principalmente pelo desejo de comprar uma moto e desfrutar da condição juvenil no campo.

LUCAS

“Primeiro é estudar, o jovem tem que correr atrás do estudo e tentar um trabalho”

Lucas pertence a uma família de seis irmãos e enfrentou extremas dificuldades na sua infância. Nessa época, a produção agrícola da família era exclusivamente para subsistência. A história da sua infância retrata a situação de pobreza que viveu: “Meio com falta de alimento, era muito pobre, trabalhava, trabalhava, o que plantava comia.”. Seu pai nunca frequentou a escola e é agricultor. A história do pai de Lucas acena para a realidade de vários cidadãos brasileiros que vivem e trabalham no campo e que foram destituídos do direito à escolarização. A mãe não chegou a concluir a 4ª série do Ensino Fundamental. Nesse sentido, veremos que a trajetória escolar de Lucas, apesar dos percalços, foi bem superior a de sua família. A renda da família era entre 2 e 3 salários mínimos, proveniente exclusivamente da produção na propriedade de terra que possuem.

Solicitado a falar de sua vida desde a infância, o jovem começa sua história referindo-se aos estudos e a concomitância do mesmo com o trabalho. A participação dele no processo de trabalho familiar agrícola se deu aos 8 anos de idade, quando já se ocupava de levar almoço e ajudar o pai na lavoura. Outra fala referente à sua infância que já nos assinala duas dimensões importantes e valorizadas na vida do jovem é a de que teria sido uma criança “desdeixada”:

Ah, que era, sei lá, uma criança, meio desdeixada. Deixava pra lá, fazia qualquer coisa, é... pulava o rio, jogava pedra em carro, uma bagunça, eu não tinha tipo um, uma educação assim, adequada. Fazia bagunça na escola, eu quebrava tudo, todo lugar que ia, passava. Não tinha nada o que fazer e ... ninguém assim, porque tinha muita criança pobre, então juntava aquilo ali, juntos ali e fazia bagunça, não tinha nada pra fazer, ninguém não dava nada pra fazer. Também trabalhar era pouco.

De um lado, estaria a escola entendida como instrumento privilegiado e legítimo de educação, mas que não impunha limite e, de outro, o trabalho, o tempo de desocupação na sua

infância, já que “desdeixado” pode ser interpretado como uma “associação do trabalho com o mundo da ordem, tornando-se fonte de superioridade moral” (SARTI, 1996, p. 80). A análise da autora sobre a moral no mundo dos trabalhadores e pobres parece ser proveitosa para a interpretação da fala do jovem, “ao lado da negatividade contida na noção de ser pobre, a noção de ser trabalhador dá ao pobre uma dimensão positiva.”

Isto não quer dizer que para Lucas o valor atribuído ao trabalho compensa a exploração que dele também é visto. Segundo parece, ter prosseguido os estudos, “sair” do campo para estudar, representa para ele a possibilidade de se desenvolver, um instrumento de superação de sua situação social desvalorizada, de distinção cultural e social.

Às vezes, é bem... tipo escravo. Trabalha muito e esquece do exterior, não sabe o que tá por fora, só trabalho e... com o tempo, vai todinho preso ali, não sai, não descobre nem nada. Aí eu fui, eu tive uma.. é... um pensamento diferente. Ah, se eu fosse pra outro lugar, seria melhor, né, seria melhor. Aí foi assim, eu falei pra minha mãe, se eu posso sair (sair e ir estudar na EFA). Aí ela: pode ir. Já era desdeixado, então: pode ir meu filho. Fazia tudo quanto há. Aí, aí foi desse jeito que eu acabei mais gostando de sair, de conhecer coisas novas. Agora, agora...diferente de tudo. Agora eu sei o que eu posso e o que eu devo fazer, o certo. E é muito melhor conviver com as pessoas que sabe, que aprenderam, que tá passando. Agora, também, na comunidade, o estudo, eu falo com eles, eu pesquiso com eles, eu ouço eles, é... eu me preocupo.

Partimos do pressuposto que o jovem esperava, através dos estudos, melhorar suas condições de vida e superar as condições materiais da família. Quando Lucas foi questionado sobre em que momento da sua vida a escola teria ganhado importância, ele fez referência ao momento quando percebeu que só através do trabalho era difícil ajudar a superar as difíceis condições da família. A importância atribuída aos estudos é estimulada pelo sonho de conseguir um trabalho mais rentável.

Porque.. é... lá em casa era difícil, tava complicado, sei lá... ah, difícil demais. A gente todo dia, a gente chegava da escola e trabalhava, trabalhava e não tinha nenhum... e não resolvia quase nada. Aí, aí que eu pensei: aqui, cheguei na oitava série já, pra quê eu ajudar? Aí eu pensei então, assim, aí eu pensei assim: será que dá pra eu ajudar minha família, né? Porque não resolvia nada. Trabalhava, trabalhava, trabalhava e não resolvia nada. A gente trabalhava, trabalhava e não adiantava. A gente comia, mas só que não resolvia. A gente não ia pra frente.

Para Lucas, estudar, prosseguir os estudos seria um fator de reconhecimento e de distinção social, pois, quando lhe indagamos sobre as oportunidades de trabalho para os jovens do campo, ele menciona a vida que foi levada pelos outros colegas jovens do mesmo meio social que abandonaram a escola por serem imediatistas, mas que ele pensava diferente, via importância na escola.

Porque o jovem, principalmente da roça, assim... não a maioria, muitos que eu conheço, não estuda, não estuda, não forma a oitava série, não faz, só pensa em trabalhar. Fica rendido ali, vou comprar uma moto pra mim, vou trabalhar mais, vou... né? Não pensa assim, lá no futuro pra frente. Eu penso diferente, eu penso diferente deles, porque ali a gente vai trabalhar ali, talvez seja né, ele vai comprar moto e tal, vai arrumar um dinheiro né [...] Agora eu ali é uma coisa diferente, já vou querer evoluir e tal, eu quero ir pra longe mesmo, sair da zona rural, mas assim, sair, mas dentro.

Encontramos, na pesquisa de Zago (2000) sobre o processo de escolarização de jovens de camadas populares, um exemplo comum à visão que Lucas tem sobre a escola, na qual para os jovens, fazer parte do universo estudantil se traduz num fator de reconhecimento social. Segundo a autora:

Tem um duplo significado: o de distinção no interior da própria comunidade, noção que inclui o grupo de jovens que constitui parâmetro de referência e identificação e de articulação com a sociedade global, corresponde ao desejo de poder exercer uma ocupação mais valorizada na estrutura social (ZAGO, 2000, p. 29).

Mas, se naquele momento a escola ocupava um lugar importante na vida de Lucas, por outro lado, nem sempre essa relação se manteve. Quando tomamos conhecimento de seu desempenho escolar durante sua trajetória nas escolas públicas em que teria estudado, encontramos elementos significativos que indicariam uma possível interrupção dos estudos. Pensar a história escolar de Lucas, sua valorização pela escola e conclusão do Ensino Médio sem interrupções nos exigiu levar em consideração uma confluência de fatores, ponderar suas percepções, suas motivações com relação à escola e a sua vida social, reflexão que nos possibilitou relativizar certas leituras que tendem a prever o fracasso nos destinos escolares de jovens de camadas populares. Como ressalta Charlot (1996, p. 53) sobre as histórias escolares dos jovens:

São histórias no sentido pleno do termo: elas se constroem através dos acontecimentos, encontros, rupturas e não se pode saber o final de maneira certa, pois não se pode conhecê-las de antemão. Entretanto, por mais imprevisíveis que sejam, tais histórias não constituem uma permanente improvisação da singularidade – o que condenaria o pesquisador a simplesmente narrá-las, sem jamais poder pensá-las.

A trajetória escolar de Lucas nos indicou que até a 4ª série tudo se passou muito bem na escola: “No começo, era facinho, era tudo com um convívio muito bom, sempre foi um aprendizado especial”. A partir da 5ª e 6ª séries, o seu desempenho passou por profundas mudanças, como se fosse parte de um processo de eliminação contínuo e gradativo.

Depois, é... da quinta, começou: Ah, a escola tá bom, tá bom demais, tá muito fácil. Aí já começou a fazer bagunça, a jogar pedra pra todo lado, a pular muro, aquela bagunça assim, de criança rebelde mesmo [...] Aí nós brigava, jogava carteira, aquela bagunça na sala, ninguém entendia nada [...] mais no começo era só média assim, não tinha nota vermelha, mas no final não, no final é mais complicado, tipo sétima e oitava série assim, aí já tirava nota ruim, bastante nota vermelha (risos).

O jovem parece transferir para si a responsabilidade pelo seu desempenho escolar, como se tudo estivesse perdido: “Sei lá, quando, acho que ali, na hora que eu comecei a levar a sério, já tava... já tava tardão... já tava com a cabeça de bagunceiro lá, tava brincando.” A trajetória escolar do jovem foi de aproximações e recuos. Ele se esforçava para tirar notas boas e, não obtendo êxito, conformava-se com seu desempenho escolar e fazia bagunça.

Com todos os percalços de sua trajetória escolar no Ensino Fundamental, ele conseguiu chegar à escola de Ensino Médio localizada na cidade. Mas, nessa escola, comenta que tendo que se deslocar do campo diariamente para frequentá-la, quase sempre chegava atrasado: “Aí a gente sempre chegava atrasado, sempre atrasado na escola, na primeira aula, né?” Ainda que com peso secundário para ele, essa experiência é reveladora do descompasso entre a realidade de acesso à escola pelos jovens do campo e a lógica do tempo escolar.

Quais fatores teriam colaborado para permanência de Lucas na escola diante de tantos desencontros? O aparecimento da EFA na vida dele marcou significativamente o seu processo de escolarização, quando cursava o 1º ano. Segundo o jovem, foi através do convite de sua prima que ele conheceu a Escola Família Agrícola Paulo Freire. As motivações de ingressar na EFA diante de resultados não satisfatórios, de insucessos escolares e de descrença com relação à escola

pública colaboraram inclusive para que ele se dispusesse a cursar novamente o 1º ano, que para ele não representou uma perda, mas a própria ausência de perspectivas com relação à escola pública urbana:

Aí sim, eu tava com a nota muito ruim, não vale nada mesmo, que nota mesmo! Aí eu pensei né, aí já era, eu não tinha futuro ali. Aí eu interessei, seria bom, interessante. A escola pra mim foi ótima, foi ótima, né? Agora, do que eu sabia, do que eu sabia lá, eu aprendi muito mais aqui do que.. eu tinha muita coisa lá e não sabia como fazer. É... tipo... fazer exato mesmo.... como mudar de uma coisa pra aumentar outra coisa e tal. Aqui eu aprendi super bem. Tô ótimo aqui.

Entretanto, as motivações do jovem com relação à escola não eliminam as críticas que tece com relação à EFA, principalmente sobre a atenção dos monitores com os alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagens: “Aí os monitores escolhe pra tá fazendo as coisas com eles, não dá nem oportunidade pros outros que têm dificuldade pra tá aprendendo também. Então, sei lá... é meio diferente, né?” Identificamos também que Lucas apresenta indícios de dificuldade para se relacionar com os colegas, fato que também observamos em sala de aula, já que não pertence a nenhum grupo. Ele próprio declara: “Com relação à convivência, foi péssimo, muito ruim”. Sobre essas circunstâncias, diz: “Não sinto bem não, viu? Tô fazendo aqui também, nossa é super apertado demais também [...] tô aqui porque eu tenho um objetivo, se não fosse, eu já tinha saído daqui.” Os objetivos de “formar como técnico”, ter “uma fonte de renda melhor” para fazer “vestibular”, “uma coisa melhor pra ir tá ajudando a minha família” são superiores às dificuldades que vivencia na escola, há uma grande determinação do jovem para alcançá-los, uma grande vontade de superar as dificuldades da família e superar suas condições sociais e culturais de origem.

Ele nos falou dos conhecimentos que adquiriu na participação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) promovida em parceria pela escola. Esses conhecimentos foram nomeados: “Aprender a falar em classe social, gênero e classe, coisa assim, as pessoas em geral, a sociedade. É a história da sociedade! É uma história muito complicada! Pra mim tá sendo muito bom.”

A alternância da EFA para Lucas se adapta as suas necessidades e condições de trabalho. Entende-se que, para ele, não é possível desfrutar de um tempo livre só para a dedicação aos estudos, um período de moratória social, sem se preocupar com as exigências advindas do

trabalho. Observamos também que para ele não sobrevive-se só do trabalho sem ter uma formação que propicie melhorias de vida. Lucas teria encontrado na EFA uma estratégia possível para mediar as duas dimensões importantes na sua vida, escola e trabalho?

É essencial, muito essencial, porque ficar só na escola, desse jeito, como que a gente vai arrumar uma fonte de renda pra gente tratar com as pessoas assim que precisa. Assim, a alternância ajuda bastante, que a gente vai em casa e trabalha e arruma bastante dinheiro pra gente trazer, pra tá voltando e tá comprando material, essas coisas de atividades.

Por outro lado, mesmo sendo a alternância uma estratégia de mediação entre as necessidades do trabalho e os estudos, ainda há um grande esforço por parte do jovem para se dedicar aos trabalhos escolares.

Ah... eu... eu procuro fazer o... né, executar o trabalho (risos), mas é...quando é... eu trabalho, chego de tarde, desanima eu olhar, pegar no caderno e estudar, aí assim, só no final de semana, sábado e domingo, aí eu trabalho, eu faço bastante trabalho. Quando é urgente, tipo o plano de estudos assim... Nossa Senhora! Eu tenho que correr atrás pra fazer!

A valorização da certificação do ensino técnico até certo ponto está articulada aos seus projetos de futuro, é o tom presente que pode ser visto no depoimento de Lucas. Será através da renda proveniente do seu trabalho que pretende ingressar num curso de Ensino Superior. Também há dúvidas sobre outras opções de trabalho que estão ligadas à agricultura, mas localizadas na cidade.

Nossa, depois de formar aqui no técnico, né, pretendo arrumar um emprego pra mim, né, ter uma fonte de renda. Se possível, depois eu fazer um vestibular, né, um curso superior. E tá trabalhando, geralmente tá trabalhando, antes de fazer o curso superior, eu trabalhando. Eu tava pensando em fazer um projeto sobre agricultura, né, fazer uma renda diferente. Trabalho lá, tenho meu trabalho e tenho uma renda em casa, né, com esse projeto. Aí eu sei lá. Depois fazer Agronomia, um curso superior, Agronomia ou é.. Veterinária, Educação Física que eu gosto bastante. Ah... tipo um monte de coisa (projetos). Assim, eu faria uma granja de galinhas, de galinhas caipira pra produção de ovos, pra tá comercializando os ovos [...] fazia ração pras galinhas e depois levava pra feira. Aí que tá, né, não sei, se eu entro na EMATER, trabalho na EMATER. Aí eu tenho oportunidade de emprego em Ponte Nova, mas eu não sei e tal... ver o quê que tem pra trabalhar.

A Escola Família Agrícola é vista por Lucas como: “O caminho certo para o jovem rural, saiba ali na terra produzir o do bom, certo, o jovem rural é o que tá incluído ali”. Uma

perspectiva de projeto alternativo para repensar a permanência no campo. O próprio jovem declara que, antes de ingressar na EFA, só pensava em “só formar em 2º grau e se tivesse serviço na cidade trabalhava, senão trabalhava na roça”.

Sendo assim, a escolarização para o jovem e o diploma seria uma forma de garantia para sua inserção no mundo do trabalho. Mas poderíamos dizer que a condição de imprevisibilidade vivenciada pela maioria dos jovens também está presente para Lucas quanto aos seus projetos de futuro, tendo em vista as diversas possibilidades que observou a partir da sua formação na EFA.

Não faltaram exemplos de dificuldades na trajetória escolar do jovem para que ele permanecesse na escola. Foi em função da importância atribuída à escola de: “Levar a um caminho muito diferente” de que “seria o futuro, né, pra mim é assim, sem estar aqui é outra coisa, aí é diferente, muito diferente, ficar em casa ou na rua”, ou seja, o desejo de conquistar um trabalho bem remunerado, seja ele agrícola ou não, no campo ou na cidade, que o jovem se esforçou para permanecer na escola. Para tanto, é importante salientar que a autorização da família para que ele saísse de sua comunidade para prosseguir os estudos, sobretudo por parte da mãe (“A minha mãe principalmente, assim, o que eu quero é isso, pode ir, não exige mesmo”), foi importante na trajetória do jovem.

4.3 KARLA: ESTUDAR EM DIREÇÃO A UM CAMINHO - A RUPTURA COM O CAMPO

“Agora meu objetivo mesmo é formar, poder ir pra Mariana. Tá no terceiro ano, não sei se vou embora, não sei se vou continuar estudando”

Karla mora no campo desde criança. Ela ressalta que, apesar de “gostar muito do meio rural”, não tem certeza sobre sua permanência no campo após o término do curso na EFA, pois almeja continuar os estudos, ter sua “vida própria e ser independente”. Além disso, não visualiza, no lugar onde reside, grandes possibilidades de trabalho para os jovens do campo, além das atividades agrícolas. De acordo com ela, as oportunidades de bons empregos em seu município são oferecidas apenas pela prefeitura. Seus pais são agricultores familiares e estudaram até a 4ª

série do Ensino Fundamental. A mãe é presidente do Conselho de Desenvolvimento Comunitário Rural e alguns membros de sua família estão envolvidos com a organização das EFAs. Karla tem três irmãos, um deles se formou na primeira turma da EFA Paulo Freire e atualmente reside em Mariana trabalhando na área de informática. Ele se desponta como figura importante na vida dela, no momento em que teve vontade de abandonar os estudos na EFA. A expectativa de Karla de mudar e trabalhar em Mariana, na época da pesquisa, parece estar ligada à imagem do irmão como referência para a construção de seus projetos futuros. A jovem, durante o tempo-comunidade (sessão no meio socioprofissional), é responsável por cuidar das tarefas domésticas da casa e estudar.

Ela relatou não ter frequentado o pré-escolar. Estudou em turmas multisseriadas na 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental. Em seu depoimento, essa experiência foi marcada por lembranças boas (“era legal”). Não há referências quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos, apregoadas como uma das limitações das escolas multisseriadas. Já o deslocamento através da “Kombi” para continuar os estudos na 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, numa escola nucleada, foi algo estranho para a aluna: “Aí eu não gostei não! Outra professora, Outra turma maior...” Para muitos professores e pesquisadores, a escola multisseriada é marcada por uma visão negativa, mas esse quadro vem sofrendo alterações com a implantação do Programa Escola Ativa no Brasil. Por outro lado, os constantes descolamentos das crianças através do transporte escolar para estudar geram também um estranhamento de seus contextos sociais e culturais. Na lógica da jovem (“Era muita gente esquisita”).

Para Kremer (2007), por exemplo, a nucleação contribui para um processo de desenraizamento cultural, na medida em que, afastando os alunos de seu espaço de origem e de sua comunidade, interfere sobremaneira em suas vidas, ou seja, em suas identidades.

Após a conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental, Karla foi matriculada numa Escola Família Agrícola em seu município. Nessa escola, ela estudou de 5ª a 8ª série. A EFA ficava a doze quilômetros de sua casa, distância que era percorrida apenas duas vezes a cada quinze dias a cavalo, já que a escola funcionava em regime de internato e por alternância quinzenal. A vivência da aluna no sistema de internato quinzenal, a princípio, foi difícil devido ao fato de ficar longe da família. Contudo, a aprendizagem da vida em grupo, a sociabilidade, seja através do desempenho das diversas tarefas exigidas na manutenção do internato, ou nas vivências em sala de aula e atividades no meio familiar durante o tempo-comunidade como o

plano de estudo, foram apontados como elementos importantes e inovadores na formação dela: “Já que muita coisa que a gente aprendeu não ia ter na escola pública.” O papel dos monitores, de orientação e acompanhamento dos alunos durante a permanência na EFA também foi indicado como algo positivo pela jovem.

A mobilização escolar dos pais de Karla para que ela estudasse numa Escola Família Agrícola chega a ser estranhada por ela: “Achei meio difícil papai colocar a gente na escola sem saber como que funciona, sem ir lá conhecer.” A escolha por essa instituição de ensino vem acompanhada por um investimento em tempo e dinheiro pela família para a escolarização da filha. É importante destacar que a mobilização dos pais da jovem para a escolarização na EFA se deu também com relação aos seus três irmãos: “Aí os quatro estudando em EFA, a minha vida, a minha família é toda EFA.”

Em seu percurso escolar, ela sempre obteve bons resultados, não apresentou reprovações, nem grandes dificuldades que impedissem o prosseguimento de seus estudos. Um elemento importante que parece ter alimentado a sua trajetória regular vem dos suportes morais que recebeu de sua família, centrados na figura da mãe. Em vários momentos da entrevista, ela ressalta o apoio da família e a cobrança de resultados escolares, o que demonstra a importância real dada ao sucesso escolar dos filhos. “A demanda familiar se torna vontade pessoal de sucesso, mobilização em relação à escola.” (CHARLOT, 1996, p. 57). De acordo com Karla:

Quando nós tirávamos nota ruim, eles falavam assim com nós: oh, se ficar de recuperação, as férias sem passear, se tomar bomba, um ano sem ir à escola.

Nessa perspectiva, a mobilização de Karla em relação à escola tem como referência a própria valorização e investimento da família na sua trajetória escolar. Essa situação foi reforçada pela jovem de maneira enfática em várias partes da entrevista: “Não...eu tenho que estudar porque tem alguém lá em casa que tá trabalhando pra eu tá aqui.” As práticas familiares se constituíram como sentido para ela de dever moral e de retribuição à família.

Assim que concluiu o Ensino Fundamental na EFA do município de Sem-Peixe, Karla ingressou no Ensino Médio na EFA Paulo Freire no município de Acaiaca. Novamente a questão do deslocamento ocasionado pela distância da escola até sua casa foi citado como um problema. No entanto, essa dificuldade foi sendo superada pelo desejo de não retomar a rotina de uma escola pública “voltar àquela vida, de ir pra escola e casa, escola e casa” e de dar continuidade a

sua formação numa Escola Família, já que ela não via sentido em estudar quatro anos numa EFA e passar para uma escola pública.

Outro motivo que revela a opção de Karla de continuar seus estudos na EFA Paulo Freire é a relativa perda dos vínculos de amizade no município onde reside, acompanhada pela diferenciação cultural, ou pela distinção de sua trajetória escolar, representadas pelas pessoas: “Tem gente que fala que a gente é metido, tem gente que não conhece como que é estudar em EFA, aí fica julgando”. A sua fala apresenta indícios de que a frequência em um Curso Técnico em Agropecuária representaria certo “*status*” em relação ao trajeto de outros jovens do campo. Assim, outras perspectivas futuras passam a fazer parte do seu horizonte.

Ao que pudemos perceber, Karla enfatiza não apenas a sociabilidade, a convivência com os colegas ao longo dos três anos de sua escolarização na EFA Paulo Freire “Minha turma é tudo pra mim sabe, eu gosto bastante” como algo importante de sua trajetória na escola, mas também a ampliação de seu universo social e cultural através das viagens a vários encontros de formação proporcionados pela sua inserção na EFA, uma vez que essa situação é limitada para muitos jovens do campo. O conhecimento de novos lugares, pessoas e experiências diferentes é relatado pela jovem como uma experiência importante para a valorização da sua autoestima e para o reconhecimento familiar.

Se eu tivesse ficado lá mesmo, na comunidade, lá em casa, eu não teria conhecido vários lugar que eu conheço, fui lá pra... pra Bahia. Eu nunca ia ir pra Bahia, eu nunca imaginei entrar num avião e ir pra Bahia, isso eu consegui graças à EFA, eu já conheci vários lugares de Minas, pessoas de vários lugares diferentes, se eu não estivesse estudando na EFA, eu não estaria aqui hoje. Então, a gente conhece vários lugares diferentes, a gente conhece pessoas diferentes, experiências de vida diferentes, totalmente diferentes, então antes de eu estudar em EFA, eu não valorizava a minha vida. Pra mim era tudo ruim. Agora valorizo muito a minha família.

Karla apresentava comprometimento com os estudos e sempre executava as atividades solicitadas durante o tempo-comunidade. Mas, no período da investigação, sua dedicação aos estudos, principalmente àqueles referentes à pesquisa do tema do plano de estudo a ser realizada em sua realidade familiar e socioprofissional, perdera o valor que tinha antes, quando ingressou na EFA: “Parecia até uma repórter, ia pra casa do vizinho, pesquisava e escrevia tudo”. Para ela, esse tipo de relação vem acontecendo entre os jovens e a escola devido à ausência de incentivo dos monitores. Nesse caso, as práticas pedagógicas e o professor foram apontados também como

responsáveis pela produção do sentido das atividades realizadas na escola. Conforme ressalta Charlot (1996), a questão da relação com o saber deve levar em consideração também as condições de transmissão de um saber. Segundo Karla:

Vários conhecimentos eu já adquiri em EFA. Apesar de ter momento que eu me canso, eu falo assim: ah, meu Deus, não sei o quê que eu vim fazer aqui, mas eu não posso desprezar tudo que eu vivi [...] os monitores tentam de tudo pra fazer voltar, a gente querer realmente fazer o plano de estudo, mas muitos de nós vê obrigado, a gente faz o plano de estudo obrigado, porque se a gente não fazer, a gente não vai ganhar nota. Aí faz uma coisa mal feita, porque nós não temos incentivo, porque nós não sabemos por que eu vou fazer isso. Perdeu isso. A gente faz a tarefa de qualquer jeito e quando faz, né, a gente não sabe dizer porquê. Então tá muita coisa, tá muito complicado lá na escola.

Observamos que as aspirações dos jovens estariam para além da formação profissional. Entendemos que, no caso de Karla, a escolarização na EFA não teria perdido o sentido em si, uma vez que destaca conhecimentos importantes adquiridos na escola, que se referem a valores, à autoestima, à ampliação de seu universo de referências.

A jovem reconhece que o ensino e a metodologia da EFA seja diferente: “É uma escola que tem toda uma metodologia diferente, tem todo um ensino diferente, tem todo um papel na sociedade diferente e tem uma visão diferente de muitas pessoas”. Nesse sentido, para ela, a escola teria lhe ensinado principalmente a defender seus direitos, a incentivado a participar de forma mais ativa na vida social.

Karla parece não visualizar oportunidades de trabalho no campo, não projeta seu futuro numa ocupação agrícola, tem o desejo de arrumar um emprego fora de sua cidade e futuramente tentar vestibular em Ouro Preto (“Hoje mais forte no meu projeto de vida é ir pra Mariana ano que vem, e quem sabe, futuramente, estudar em Ouro Preto. Tá muita coisa na minha cabeça”). Não se ocupar de uma atividade agrícola, pode ter como possível reflexo, ainda, a condição de gênero que interfere na socialização e vem produzindo papéis diferenciados para homens e mulheres no campo, onde as oportunidades de inserção numa atividade agrícola são menores para as mulheres.

O que a princípio poderia somar-se na vida da jovem, como a socialização entre a família de agricultores familiares e a formação agrícola na EFA, e conformar valores e projetos, passa a concorrer com outros valores, seja pela socialização em outros espaços não só no campo

ou mesmo pela vivência de outros tempos sociais, em que, como ressalta Melluci (1997), existe uma maior variedade de cenários e possibilidades de escolhas. Nas palavras do autor:

A perspectiva temporal do adolescente tornou-se um tema interessante de pesquisa, porque a biografia dos dias de hoje tornou-se menos previsível e os projetos de vida passaram mais do que nunca a depender da escolha autônoma do indivíduo. Nas sociedades do passado, a incerteza quanto ao futuro podia ser o resultado de eventos aleatórios e incontroláveis (epidemia, guerra, colapso econômico), mas raramente envolvia a posição de cada um na vida, a qual era determinada pelo nascimento e se tornava previsível pela história da família e o contexto social. Para o adolescente moderno, por outro lado, a relativa incerteza da idade é multiplicada por outros tipos de incerteza que derivam simplesmente dessa ampliação de perspectivas: a disponibilidade de possibilidades sociais, a variedade de cenários nos quais as escolhas podem ser situadas (MELLUCI, 1997, p.9).

Em linhas gerais, mesmo a experiência escolar na EFA sendo valorizada e significativa para Karla em termos de identificação pessoal, estar na fase de conclusão do Ensino Médio se confrontava com várias dúvidas e incertezas. Uma entrada de expectativas, mas uma saída nem sempre de certezas: “Eu vou, mas o caminho de casa eu nunca esqueço.”, o que evidencia a condição de imprevisibilidade dos projetos e não linearidade do trajeto de vida dos jovens, como descreve Pais (1993).

4.4 LUÍS E FLÁVIA: ACESSO À EDUCAÇÃO E A TERRA, UMA CONDIÇÃO DE PERMANÊNCIA NO CAMPO

Luís

“Quem faz a sua formação é você mesmo, a escola te dá o caminho”

Luís é negro e estava com 17 anos quando realizamos a entrevista. Diferentemente dos outros jovens entrevistados, Luís nasceu na cidade de Belo Horizonte e, devido ao fato de sua mãe ser “mãe solteira”, migraram-se para o campo e foram morar na propriedade do avô, onde coabitava além dos avós, suas tias. Observamos, nesse caso, o retrato de muitas mulheres que migram do campo com as expectativas de encontrar melhores condições de vida na cidade, mas

que, pelo baixo nível de escolaridade, a inserção no mercado de trabalho se dá através do trabalho doméstico. Pode-se dizer que sua mãe cumpre um “destino” de gênero e igualmente de classe como a maioria das mulheres migrantes. Dessa forma, assim como a mãe de Luís, algumas dessas mulheres, pela precariedade das condições de vida, são obrigadas a retornar ao local de origem, o campo.

A mãe de Luís estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental. A renda familiar era entre um e dois salários mínimos, proveniente da ocupação do padrasto como trabalhador rural, Bolsa Família e do trabalho doméstico da mãe. A mãe de Luís casou-se novamente mais tarde e mudou-se com a família para o distrito da cidade, onde adquiriram uma pequena propriedade de terra, cuja produção era destinada apenas ao consumo interno da família.

É importante destacar que uma estratégia comum no campo para superar parte das dificuldades financeiras das famílias cuja produção não permite a comercialização é o *trabalho a dia* para os outros, para o complemento da renda. Assim, foi o caso de Luís que, também pela condição da propriedade, começou a trabalhar para terceiros desde os 10 anos de idade. E é nesse trabalho que o jovem permanecia diariamente durante o tempo-comunidade da EFA, trabalhando numa fazenda no plantio do milho e tirando leite. Parte da remuneração que o jovem recebia era usada nas despesas de casa, na aquisição de determinados bens como calçados e vestuários e na compra dos materiais escolares: “Aí ajuda em casa, aí tem as coisas também que precisa de comprar, material de escola”.

Em relação ao trabalho, ele reiterava que é pouco remunerado e pesado. O fato de boa parte da população do campo não ter propriedade assola ainda mais as poucas condições de trabalho. Sair ou permanecer no campo baseia-se nas condições de vida muito mais do que uma escolha. Ele inferia que: “Tem gente que sai da roça obrigado, jovem da minha idade sai porque não tem opção mesmo.” Contudo, identificava-se com o campo pela qualidade de vida que esse meio oferecia.

Luís começou a frequentar a pré-escola aos cinco anos de idade e estudou de 1ª a 4ª série numa escola rural a dois quilômetros de sua casa. De 5ª a 8ª série, teve que prosseguir os estudos numa escola estadual na cidade, uma vez que esse nível de ensino não era ofertado na comunidade onde morava. A forma então de acesso à escola na cidade só era possível através do deslocamento realizado pelo transporte escolar. A despeito dessa época de sua trajetória escolar,

Luís realizava várias queixas. Dentre elas: “O dia que trabalhava já era um dinheirinho que entrava a mais”.

Nessa perspectiva, outra queixa apontada por ele foi a desvalorização e distância entre o modo de vida e a cultura dos jovens que vivem no campo, e a cultura escolar das escolas públicas.

De 5ª a 8ª e segundo grau, a gente estuda na cidade. Aí cê sabe que menino da cidade gosta de zuar com menino que mora na roça, né? Aí cê é da roça, que é isso, que é aquilo. Aí hoje, a educação que a gente tem como modelo atual eu não acho muito legal não, sabe, porque quem vive na roça tem um estilo diferente de quem mora na cidade, sabe, o estilo dele é completamente diferente, a linguagem em si é diferente. Aí, o que acontece, até mesmo os próprio professor costumam falar, né, o tratamento do professor é diferenciado, aí muita gente reclama quanto a isso. Agora, né, na EFA, a gente não tem esse problema, a gente aprende, a gente é valorizado pelo que a gente é, não pelo que a gente mora, a gente tem mais valor, o lugar que a gente mora, a gente tem valor, aí, isso que eu acho muito legal mesmo e sem contar o direito de expressão que na escola estadual você nunca tem o direito de dar opinião sobre a sua formação, sobre os conteúdos de estudo. Você chega lá, o professor passa, você aprende e fica calado, você é um número lá na escola pra poder receber recurso, mais nada.

Por outro lado, o discurso do jovem em outros momentos da entrevista (“Eu tenho muito orgulho mesmo de morar na roça, muito mesmo, eu gosto e depois que eu vim estudar aqui melhorou ainda mais”) revela a não aceitação dos estereótipos como também uma ressignificação e afirmação do campo, que entendemos ter suas motivações no processo formativo em uma escola que tem uma proposta pedagógica direcionada e adaptada aos ritmos de vida das pessoas do campo, ou seja, a partir da sua inserção na Escola Família Agrícola. Partimos do pressuposto que a organização escolar fundamentada numa perspectiva urbana, não pensada nos povos do campo e na valorização deste meio, não passa despercebida para os jovens. Desse modo, observa-se que os próprios jovens reconhecem a importância do estudo voltado às necessidades de seu público com conteúdos que reconheçam a importância dos agricultores.

Possuir as origens no campo é mais estigmatizante do que ser um jovem negro para Luís: “Quanto a ser negro, eu nunca tive, graças a Deus, nunca ninguém me chateou e nem falou nada, até mesmo porque eu sempre brincava muito com isso, sabe? [...] Agora, a questão de ser do campo, é aquilo que eu falei anteriormente, dá muita diferença de tratamento, né, na cidade em si.” Além disso, professores alheios à realidade dos jovens do campo também apresentam comportamentos que estigmatizam os jovens que moram no campo.

Luís se queixa também de um *distanciamento* da escola urbana com relação à família. Compreendemos que ele se refere não só ao distanciamento geográfico da escola e à ausência de um transporte que permitisse o acompanhamento da mãe nas reuniões escolares, mas também o distanciamento da escola com relação às famílias que residem no campo. Ele fala dessa questão com muita indignação: “A reunião de pais nunca era de dia onde os pais poderiam ir, era sempre num dia de domingo ou à noite, era um dia à noite e não tinha como quem era da zona rural ir, sabe era sempre formado pra quem era da cidade mesmo ir nessas reuniões.”

No entanto, o fato de a mãe não acompanhar as reuniões escolares não anula a importância dada pelo jovem aos incentivos, conselhos da mãe com relação à sua trajetória escolar, inclusive para que mantivesse bons resultados: “Eu nunca tive nota vermelha não, eu sempre tive muita cobrança até para estudar sabe, você tá estudando, então você tem que estudar...não faz bagunça não”. Ele revela que, em um dado momento de seu percurso escolar, perdeu a motivação e entusiasmo pela escola: “Eu estava cansado, tinha muito tempo que eu estava na escola, eu estava na 8ª série”. Parece comum que, com o passar do tempo, a presença dos jovens na escola vai se tornando cansativa e perdendo sentido. Entretanto, as motivações familiares e as esperanças de uma vida melhor através da escola são elementos de grande influência para que os jovens permaneçam na escola.

A breve interrupção em sua trajetória escolar reflete não só as difíceis condições de permanecer na escola pelo cansaço causado pelo trabalho, mas porque outros espaços também passaram a competir com a escola, como o lazer, os amigos, enfim, alguns interesses que também fazem parte da condição juvenil: “Era difícil demais arrumar serviço, porque era meio dia só, e aí era muito cansativo” e “tinha uns colegas meus parando de estudar, aí eles tinha tempo pra fazer as coisas e quem estudava não tinha tempo”. Entretanto, o comportamento do jovem de recusar continuar os estudos gerou alguns conflitos com a mãe, que exigiu e buscou ajuda no conselho tutelar para que o filho não saísse da escola. Segundo Zago (2000, p. 33), “em geral, os pais esperam ver através de seus descendentes a superação de sua condição social, e a desescolarização precoce representa a frustração desse desejo”. Ver Luís abandonar a escola seria uma frustração para a mãe que esperava que o filho superasse as dificuldades passadas por ela e o seu baixo nível de escolaridade.

O retorno à escola por Luís ocorreu através da mediação da mãe que, com cobranças e conselhos, estimulou o filho a refletir sobre suas condições de trabalho. Sobre esse olhar,

presumimos que a trajetória da mãe e a trajetória do jovem estariam entrelaçadas, uma vez que as expectativas de uma vida melhor pelo jovem estariam também ligadas às expectativas da mãe de que o filho conquistasse maior nível de escolaridade e condições de trabalho diferentes da sua.

Aí, um dia, eu tava no serviço trabalhando, aí eu pensei, essa vida de ficar trabalhando por dia pros outros não tem como não, eu vou ter que estudar pra mim poder formar e comprar uma terra pra mim poder trabalhar pra mim, trabalhar pros outros não vai dar certo não.

Após concluir a 8ª série, Luís prosseguiu os estudos no 1º ano, na mesma escola, na cidade onde morava. Mais uma vez o jovem teve vontade de interromper os estudos: “Aí, quando chegou o final do segundo bimestre, ele parou de estudar [o colega], parou, aí eu tive vontade de parar também”. Para esse acontecimento, ele explica que: “A principal forma que faz a pessoa parar de estudar na zona rural é o serviço”.

Contudo, esse momento da trajetória de Luís foi marcada pelas possibilidades de dar outro caminho para o percurso escolar. Em razão da recusa do convite do seu colega de ingressar na EFA Paulo Freire, ele e sua mãe tomaram conhecimento do projeto educativo da escola.

O jovem narra que foi a mãe que descobriu a desistência do colega e, interessada no projeto, procurou a escola para saber informações sobre a vaga. Assim, o jovem começou a investir numa aspiração de ingressar na EFA, inserindo-se nas discussões de implantação de uma escola no seu município e se dispondo, inclusive, mesmo tendo concluído o 1º ano na escola estadual, a cursar novamente essa série, uma vez que era um curso técnico e com duração de três anos. Entretanto, parece que o seu investimento se deu pelo fato de o jovem não estar satisfeito com a escola em que estava antes e por ter recebido boas notícias sobre o modelo das escolas em alternância, mais flexível as suas condições e necessidades de trabalho. Ele conta que: “Tudo que eu queria era vim estudar aqui”. A princípio, cursar um ensino médio técnico lhe parecia uma oportunidade que lhe traria melhores qualificações e facilidades na hora de arrumar um emprego, para além de ser uma estratégia e/ou alternativa de prolongamento dos estudos.

Quando eu vim pra cá, eu não vim com a intenção porque era uma EFA, se eu contar pro cê, muita gente acha que não é. Mais eu vim pra cá porque eu falei assim: oh, veja bem, eu vou fazer lá um curso barato, vai ser um curso técnico. Poxa, não é assim uma faculdade, mas é um curso técnico, né, gente? Levando em consideração que o serviço depois, é mais fácil de achar um serviço, um serviço mais rentável, ou seja, o trabalho não vai ser um trabalho tão pesado.

Eu pensava assim, aí vou pra lá estudar, né, vou lá melhorar, né, minha estadia na zona rural, ou então eu ficava assim, ou um dia eu vou sair e vou melhorar.

No decorrer do percurso de Luís na EFA, a formação profissional e geral adquire outros sentidos que pressupomos estarem ligados a vários elementos que foram abordados pelo jovem, ao longo da entrevista, a respeito do projeto pedagógico da EFA e suas aprendizagens. Destacamos alguns elementos da experiência escolar dele que parecem se relacionar à elaboração desses sentidos produzidos sobre a sua escolarização. Um deles é a promoção da participação dos jovens. Os jovens são incitados a participarem de forma mais ativa na vida escolar. “Aqui tem uma participação muito grande dos alunos [...] o diferencial da EFA é esse, você tem o direito de opinar, se fosse pra eu ficar calado, eu ficava na escola estadual, que lá eu não tinha direito a nada”. Além de o jovem ser um dos representantes dos alunos no Conselho Escolar, ter uma participação efetiva na gestão da escola e em instâncias decisórias, parece ser um espaço que lhe ofereceu possibilidades de desenvolver habilidades de participação, o que também pode se tornar uma experiência escolar significativa na construção de sua identidade. Por outro lado, demonstra que a participação juvenil se constitui numa dimensão importante do processo educativo da EFA.

Outro elemento que indica a relação positiva que o jovem tem com a EFA e sua identificação com a mesma seria o reconhecimento e aproximação da cultura da escola com o modo de vida dos jovens do campo. Mas é importante ressaltar que o jovem não deixa de tecer críticas sobre limitações da escola.

Assim, eu vejo ela como, ela é o caminho, a salvação do jovem do campo, ela querendo ou não, quem é do campo, ela é a escola que todo mundo sonhou, fala a sua língua, vê gente do seu meio, sabe, é muito bom, é muito bom mesmo, ela é um projeto maravilhoso, é lógico que todo projeto tem seu ponto fraco, mas não tem quem vê e não goste.

A ampliação do universo cultural e social dos jovens através da participação em encontros de formação e cursos foi um elemento significativo em sua trajetória na EFA: “Porque se eu não tivesse estudando aqui, eu não ia pra Brasília, fazendo um curso na Universidade de Viçosa que é pelo Projeto Renascentes, que é uma parceria com a escola daqui”.

Em todos esses elementos, observamos que a formação de Luís foi adquirindo um sentido durante o seu percurso, o que revela que o processo de atribuição de sentidos à experiência escolar não depende apenas da trajetória social e escolar anterior do jovem, mas da

capacidade da escola motivá-los. Ao mesmo tempo, é o jovem estudante que declara que, para além da capacidade de motivação da escola, cabe ao jovem, através de suas expectativas e motivações, ser sujeito de suas escolhas e projetos. E, ainda, vemos que, por outro lado, a EFA pode ter se revelado como escola que permite que os jovens exerçam sua capacidade de serem ativos na sua formação.

Quando cheguei aqui, eu vi que não era só isso, não era só uma formação profissional como técnico, e assim você pegar um diploma de técnico é uma coisa, de técnico em agropecuária, mas que merda de técnica que eu vou saber, se eu tiver só um diploma, não souber nada. Sabe, uma coisa que eu sempre aprendi que quem faz a sua formação é você mesmo, não é a escola, a escola te dá o caminho. A escola pode ser a melhor escola do mundo, só que se o aluno não quiser meu filho, não adianta não. Aí, hoje, a EFA mudou a minha vida demais, minha mãe mesmo me conta que eu melhorei muito em casa depois que eu vim estudar aqui.

É nessa perspectiva que a escola representa para Luís um espaço de socialização, de adquirir “conhecimentos para a vida”. Para ele, por ser uma “Escola Família”, a EFA tem uma capacidade de integração e interação entre escola, família – meio social. Representa também, para ele, um espaço de qualificação profissional que lhe servirá para desenvolver possivelmente um trabalho voltado para a área agrícola. Ou seja, para Luís, a escola tem múltiplos sentidos.

Eu acho que aqui a gente tem um ganho na vida que a gente não tem em lugar nenhum. É a mesma coisa de uma experiência do mercado de trabalho, sabe? Você aprende a conviver com as pessoas, aqui você aprende a maldade da vida, aqui você não tá perto da mãe, não tá perto do pai, aqui é você e você mesmo [...] e aí, na escola estadual e em outra escola, você não aprende. Claro, ajuda muito. A gente adquire conhecimento, tanto conhecimento técnico que também ajuda, mas um conhecimento de vida, sabe? Conhecimento pessoal e questão também igual, como que eu poderia trabalhar assim de melhor forma na zona rural se eu não tivesse um curso com uma formação que não me capacitasse pra aquilo, sabe? Entendeu? Ajuda, nó... essencialmente pra, pra formação em geral de mundo, de visão da zona rural, da gente, totalmente, muito.

É assim que os projetos futuros de Luís indicam uma relação com a sua experiência escolar na EFA. Entendemos que os conhecimentos e aprendizados técnicos tenham lhe trazido contribuições para os seus projetos futuros e ao mesmo tempo teriam aberto várias perspectivas de trabalho, pois, contrariamente, é o próprio jovem que afirma que se não tivesse ingressado na EFA já teria migrado para a cidade.

Eu pretendo, assim, depois que eu me formar aqui, é arrumar um serviço pra mim poder conseguir juntar um dinheiro e comprar uma terra. E, também, assim, igual lá tem a escola de lá, já fizeram a proposta pra mim de ser monitor de lá. Eu acho que se dependendo da, se precisar e tiver uma capacitação boa e a gente ver que dá conta, eu pretendo sim dar aula lá e pretendo também prestar concurso pra EMATER. Eu acho se, se eu ficasse na zona rural (estudado na escola pública), hoje eu não tava morando na zona rural não. E estudar mais eu tenho vontade, só que eu acho que, agora, no momento, não tá na minha altura. Pretendo fazer Agronomia, se eu fizer, fazer Agronomia, me casar com uns trinta anos, ter uns dois filhos no máximo e morar na zona rural, ter um pedaço de terra. É isso que eu projeto, eu não projeto muita coisa não.

Por fim, com relação aos projetos de Luís, é importante destacar que o jovem não cogita possibilidades de dar continuidade imediata aos estudos no ensino superior. Questionamo-nos se esse posicionamento não poderia ser fruto da aspiração limitada de seus planos e de expectativas reduzidas, levando em consideração que o acesso de jovens do campo mais desfavorecidos ao ensino superior é extremamente difícil e desigual. Sabemos que existe uma grande restrição aos mais pobres de alcançarem o ensino médio e superior e que, no meio rural, essa possibilidade é ainda mais excludente.

O depoimento de Luís nos revela que os jovens do campo tendem a se confrontar com a escassez de dois direitos importantes na determinação de um projeto de permanência no campo ou não: terra para plantar e educação. A EFA Paulo Freire parece revelar uma alternativa importante para aqueles jovens que estavam sem perspectivas de continuar os estudos: “Se eu estivesse lá, às vezes eu nem estava estudando, a gente não sabe, não tinha o valor que a gente tem hoje, não tinha a formação que a gente tem, aqui a formação da gente é muito maior.”

FLÁVIA

“Formar, casar e, depois de casar, eu nem sei, o que vier”

Flávia tinha 17 anos na época da entrevista. A jovem tem mais um irmão. Seu pai é agricultor e a mãe, dona de casa. Os dois possuem Ensino Fundamental incompleto. A renda familiar era entre meio a um salário mínimo, proveniente da venda da produção agrícola na

CONAB e de recursos do programa Bolsa Família. Flávia sempre residiu no campo e no local onde morava ainda não tinha acesso à energia elétrica.

Quando se refere à sua infância, Flávia destaca seu isolamento e sua dificuldade de integração na escola por ser tímida. Ela considera que os próprios colegas a isolavam. Flávia ingressou na pré-escola aos seis anos de idade e estudou de 1ª a 4ª série numa escola municipal localizada próxima a sua casa. Essa fase do seu percurso é lembrada pela sua dedicação e pontualidade com os estudos.

A jovem nos oferece alguns indícios de que seu isolamento poderia estar ligado ainda ao seu sentimento de desvalorização e de “vergonha” por morar no campo. Nesse sentido, sua inserção na EFA foi indicada como um momento de mudança de comportamento e afirmação quanto a sua identidade de jovem do campo.

Então, eu antes tinha bastante vergonha disso, e tinha mesmo. Hoje eu não tenho mais vergonha, porque, a partir do momento que você estuda em EFA, você conhece realidades parecidas com a sua, pessoas que também são no meio rural e você vê assim que o campo não é como todo mundo fala e tal, que você tem que se valorizar também por morar no campo.

Para falarmos do percurso escolar de Flávia na Escola Família Agrícola, é importante elucidar a influência do seu pai em sua vida. É recorrente na entrevista a centralidade da figura paterna. Ela contou que, desde sua infância, preferia acompanhar o pai no trabalho, na roça a ajudar a mãe nas tarefas domésticas. A relação de proximidade de Flávia com o pai foi marcada principalmente pelo incentivo e apoio do mesmo com relação aos seus estudos. A própria jovem nos informa a ausência de incentivos da mãe com relação a sua frequência escolar. A mãe dela é pouco presente na entrevista e Flávia fez questão de evidenciar o nível inferior de escolaridade de sua mãe, que não chegou a terminar a primeira série, em relação ao do pai, que conseguiu concluir a quinta série. Segundo ela, o pai gostaria de ter continuado os estudos, mas tal possibilidade se colocava distante diante de suas necessidades de trabalho.

Meu pai sempre me apoiou muito a estudar, porque ele não teve oportunidade de estudar quando criança. Mas assim, ele sempre deu o maior apoio, sempre participava de reuniões, me ajudava em tudo, sempre me apoiou muito, meu pai. A minha mãe, ela não apoiava muito não, por ela, se eu não quisesse, eu não ia à aula. Agora meu pai não, você tem que ir, você tá gripada, você tem que ir à aula. Tinha vez que você não queria ir pra aula, não, mas ele não, sempre esforçava pra eu tá estudando. E até, assim, que aí por eu tá mais

próxima do meu pai e ele apoiar muito, eu comecei a estudar mais cedo [...] meu pai estudou mais que minha mãe, meu pai, pelo que ele fala, ele era um aluno até bem aplicado e ele queria continuar estudando, ele só parou porque ele tinha que trabalhar. Aí ele parou de estudar, acho que na quarta série, e a quinta série ele não estudou quase nada, mas aí chegou no final, ele fez uma prova e conseguiu passar. Mas a minha mãe nunca gostou, a mãe dela levava ela pra escola e ela fugia da escola, e nunca gostou de estudar. Acho que ela nem terminou a primeira série.

A mobilização do pai em relação à escolarização de Flávia aconteceu principalmente no momento da sua entrada na 5ª série na Escola Família Agrícola. A entrada dela nessa instituição foi influenciada pela participação dele no processo de implantação da EFA em seu município. Como já observamos nas trajetórias escolares de alguns jovens, foram as famílias que se envolveram inicialmente com a organização dessas escolas. Supomos que, ao se integrarem aos movimentos, possuem expectativas de que seus filhos estudem nessas escolas e tenham uma escolarização mais prolongada, tendo por base as poucas oportunidades que tiveram de frequentar a escola, o que vem nos demonstrar que essas famílias estariam buscando, de certa forma, estratégias de escolarização para os seus filhos.

Mas, para o pai de Flávia, investir na escolarização da jovem numa escola agrícola demandava ter propriedade para plantar, ter espaço para desenvolver as práticas agrícolas. Entendemos também que o pai dela se questionava como iria incentivá-la a estudar na EFA se não possuía propriedade ao menos para produzirem, e conseqüentemente, não terem vínculo com a terra. Dessa forma, foi através do estabelecimento de um acordo entre as famílias e a escola que foi cedido uma parte da propriedade da escola para a produção agrícola das famílias.

Meu pai, ele participava de umas reuniões de agricultores, porque assim, lá eles plantam, o terreno é da escola. [...] Meu pai tava nessa discussão. Aí, como eles iam incentivar os filhos se não tinham lugar pra plantar? Aí, então, fez esse acordo. [...] Aí que surgiu a ideia de os agricultores plantarem no terreno...Então meu pai participou desde o início do processo de implantação da EFA. Aí, assim, eu tava na segunda série, aí ele sempre me incentivava a estudar lá. E eu sempre assim é... queria terminar rápido a quarta série pra começar a estudar lá na EFA. Aí, foi assim. Aí, eu terminei normal a quarta série e fui pra lá na quinta série, comecei a estudar lá na quinta série.

Durante sua trajetória no ensino fundamental, a jovem passou por um período difícil, quando surgiu até mesmo o desejo de abandonar a escola devido aos problemas familiares que

vivenciou, de brigas dos pais e problemas financeiros. Nessa época, ela partia do pressuposto que, parando de estudar, poderia trabalhar e ajudar a família. Segundo ela:

Mas então teve uma época que eu tinha desistido mesmo de continuar estudando. Eu não tava querendo estudar mais, tive uma desmotivação bem grande [...] Ah, foi por causa primeiro da briga do meu pai, aí muitas vezes era meu pai com minha mãe. Aí muitas vezes também era por motivos financeiros. Aí, tipo assim, eu vou parar de estudar que aí eu ajudo meu pai a trabalhar. E também eu não quero estudar mais. Pra que isso?

Mas é importante ressaltar que, apesar de Flávia ter pensado em abandonar os estudos, ela obtinha bons resultados escolares e se sobressaía como boa aluna na turma, o que a ocupou inclusive de dar aulas de reforço para os colegas e a distanciado dos problemas familiares: “E eu gostava disso na época, porque essa foi a época que mãe mais pai estavam brigando muito e eu queria distância de casa.”

A continuidade dos estudos de Flávia na EFA Paulo Freire de Ensino Médio foi motivada tanto pela expectativa de continuar o curso, quanto pelo interesse de continuar participando de movimentos sociais, bem como pelo apoio da família e por residir no campo.

Flávia também destaca que a motivação com a EFA não está ligada ao interesse pelas disciplinas da área técnica, conforme destaca: “Nem foi tanto por causa da área rural, porque se eu for olhar nas disciplinas, por exemplo, eu prefiro mil vezes Português e Matemática do que as outras disciplinas. Mas eu gostava mesmo dessa coisa do social”.

Nesse sentido, quando questionada sobre qual o sentido que ela via na formação social da EFA, ela destaca as aprendizagens relacionadas à sociabilidade, à convivência, aprender a viver em grupo. Sobre esse aspecto, a escola teria sido um espaço de experiências interativas e de múltiplas vivências favorecidas, sobretudo pela alternância e pelo sistema de internato. Por outro lado, para Flávia, a alternância distancia os jovens da comunidade pelo tempo que permanecem na escola e nem tanto pelo distanciamento cultural por ter prosseguido os estudos. Ela destaca que:

Você aprende a conviver com pessoas diferentes, você vive num espaço com várias pessoas, de vários lugares, você acorda e tal. É uma convivência muito legal, que você aprende a viver em grupo, em sociedade. Só que... é a parte boa, porque é uma relação muito boa, você aprende muita coisa da vida, mas... muita coisa também... É isso que eu te falei, eu acho que na alternância o legal é essa coisa de você conviver com pessoas diferentes. Aprender a conviver em

grupo mesmo, porque você fica quinze dias com a pessoa e tal, aí se torna meio que uma família mesmo. Só que uma coisa que eu acho que eu já até falei é que na teoria a alternância aproxima, só que o que acontece, na maioria das vezes, ela distancia o aluno da família e da comunidade, porque, às vezes, você vai fazer estágio, aí você fica muito tempo fora de casa. E é essa mais ou menos a minha avaliação em relação à alternância. Você perde um pouco o costume com a comunidade, família.

Mas, além da sociabilidade, a relação que a jovem estabelece com os conhecimentos escolares está ligada ao sentido de instrumentalização para o trabalho. Ela nos destaca um aspecto diferente dos outros jovens, que nos remete à análise de que, assim como os jovens da cidade, os jovens do campo estariam pressionados pelas mudanças, exigências e precariedade do mercado de trabalho. Além disso, para ela, ainda existe o preconceito que, por ser do campo, as possibilidades de trabalho são menores.

Olha, eu vejo os meus estudos, assim, como uma forma de não ficar tipo, parada no tempo, né? Porque senão você fica pra trás, todo mundo indo pra frente e tal, mas eu vejo isso, que é uma forma de estudos assim [...] você não estuda, o mercado de trabalho tá cada vez mais exigente, né? Aí você não estuda, aí não tem como você não competir. Aí você vai sempre ficar pra trás. Aí, tipo assim, vai ter aquela visão de que você veio de zona rural e, tipo assim e tal tal, aí você tem que superar essas coisas.

Se por um lado observamos que os jovens em geral não veem um sentido no presente para os estudos, é forte o discurso de que permanecendo na escola terão alguma chance futura: “Você só trabalha, não estuda, aí você perde aquela visão de futuro, né? Aí você não investe no futuro, você investe no presente.” O que alimenta esse discurso dos jovens?

Para Flávia, o conhecimento seria um instrumento de superação da sua condição social em especial da desvalorização por ser do campo: “É igual meu pai falou, ele não teve a oportunidade de estudar quando ele era mais novo, mas, se ele tivesse, ele estudaria, porque hoje, por exemplo, quando não se estuda, enfrenta muitas dificuldades depois no futuro, né?” É como se o pai autorizasse a emancipação social e cultural da jovem e dissesse para ela estudar, para que ela não seja como ele que, devido ao baixo nível de escolaridade, não obteve sucesso na vida.

Compreendemos que a pouca motivação com relação às aprendizagens da área técnica estaria ligada à avaliação que a jovem realiza sobre um dos princípios de formação da EFA, que é o desenvolvimento do meio. Para ela, o desenvolvimento de algum projeto alternativo no campo

visando à geração de renda está mais voltado para os jovens que já trabalham na agricultura familiar. No seu caso, a família sequer possui uma propriedade.

Eu vejo muito pouca oportunidade no campo, e eu vejo também, por exemplo, essa coisa de promover o desenvolvimento rural. Ah, eu não, sei lá. Eu vejo que, por exemplo, algumas pessoas que já têm experiência na própria família, na comunidade, assim, de desenvolvimento, tudo bem, mas eu não vejo que a EFA promove isso não.

Como até então descrevemos, no imaginário dos jovens, a escola é ao menos uma garantia para o futuro. Ao mesmo tempo, ao que parece, o próprio futuro é incerto para eles. Para Flávia, por exemplo, a única certeza era casamento após a conclusão do Ensino Médio e foi o que comprovamos quando a encontramos novamente alguns meses depois em sua formatura. Ela estava casada e grávida de oito meses.

Olha, formar, casar e, depois de casar, eu nem sei, o que vier. O que eu encontrar pela frente, não sei. Não tem muitos planejamentos não. Eu quero estudar, e casar, mas e não sei quando que eu vou estudar, se eu vou conseguir logo agora que eu sair, se eu vou conseguir um emprego, não sei. Então, eu, eu sei que eu quero estudar mais alguma coisa. Só que assim, como eu te falei, eu não gostaria de destinar à área técnica não. Eu gosto muito de Matemática, se tivesse a oportunidade, eu estudaria um pouco e faria Matemática ou igual, sei lá, Pedagogia.

Outro projeto futuro da jovem seria continuar os estudos em um curso de licenciatura em Matemática ou Pedagogia, mas, segundo ela, isso dependerá das oportunidades, ou seja, era um projeto incerto diante de suas condições econômicas. Sobre quais condições a jovem projetaria seu futuro na agricultura ou no campo diante da falta de propriedade de terra da família e autonomia financeira?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se debruçou sobre as experiências de escolarização de jovens rurais estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire, do município de Acaiaca – MG. Ao descrever tais experiências, pretendia compreender os sentidos atribuídos à escolarização por esses jovens, bem como analisar a relação dessas experiências na construção de projetos de futuro dos sujeitos da pesquisa. Trata-se de um esforço por conhecer e tornar visível a condição juvenil no campo e sua diversidade.

- Sentidos atribuídos à escola

No conjunto das trajetórias juvenis analisadas, observamos que a escola tem para os jovens do campo sentidos múltiplos, o que resulta de uma configuração de vários fatores. Em relação aos sentidos atribuídos à escola e em especial à EFA, a investigação mostrou que a escola é para os jovens um espaço de sociabilidade, da relação com os pares, em que os jovens têm a oportunidade de se encontrar, interagir e construir suas identidades juvenis. A convivência com os colegas é referida por quase todos os jovens como uma das aprendizagens significativas na escola para poder viver em sociedade.

Outro sentido comum atribuído à escola entre os jovens dizia respeito à preparação para o trabalho, visando à futura inserção profissional. O futuro no trabalho era projetado de diferentes formas: um emprego imediato, uma profissão idealizada, a inserção em uma atividade voltada para a área agrícola ou uma ocupação na cidade. Alcançar a sua profissionalização significava para os jovens a possibilidade de melhorar de vida. O valor do diploma e da certificação técnica para esses jovens aparece como uma maior possibilidade de entrar no mercado de trabalho. Para as moças, em geral, essas possibilidades eram vislumbradas no espaço urbano, ao contrário dos rapazes que indicavam o trabalho na agricultura familiar como projeto. Observamos ainda que, através da escola, os jovens esperavam se inserir em um trabalho em melhores condições, que lhes desse condições de comprar uma terra e sair da condição de expropriados, de meeiros. Ou seja, desejavam permanecer no campo, geralmente trabalhando na agricultura familiar, mas com perspectivas de mobilidade social.

Muitos jovens viam na escolarização o sentido de busca de reconhecimento social. Para eles, concluir o Ensino Médio estava associado ao sentimento de “ser alguém na vida” em um contexto em que parece não haver valorização das pessoas sem escolarização. Ser alguém na vida indicava ainda superar as condições sociais da família, não passar pelas mesmas dificuldades dos pais, que não tiveram oportunidades de alcançar um nível maior de escolaridade. Obter um diploma de Ensino Médio e Educação Profissional significava vencer não só os desafios que surgiram durante o percurso escolar, como a conciliação do trabalho com a escola, o desânimo, mas superar as condições desiguais sob as quais os jovens do campo são submetidos para concluírem os estudos e assim, também, as desigualdades que um dia foram vivenciadas por suas famílias. Nesse sentido, podemos inferir que a escolarização na EFA, além de ter se constituído numa estratégia familiar de prolongamento de estudos para os filhos, também foi possibilitada pelas condições de acesso e permanência, aproximação e diálogo que a escola mantém com a realidade dos jovens e de suas famílias.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a proposta pedagógica da escola em relação às experiências vivenciadas pelos jovens do campo nas escolas públicas urbanas, cujos depoimentos revelam a condição de invisibilizados e estereotipados, procurava reconhecer esses “alunos” como sujeitos que têm o direito muitas vezes negado a uma escola que seja respeitosa com a sua identidade de jovem do campo, que valoriza os seus modos de ser e viver, contemplando inclusive alguns conteúdos próximos da vida juvenil no campo.

Podemos dizer que havia um esforço, marcado pelos limites e possibilidades de uma iniciativa que emerge dos movimentos sociais, por incorporar os princípios da Educação do Campo. A escola buscava ser uma alternativa para a questão da desigualdade escolar no campo ao oferecer oportunidade de acesso e permanência dos jovens. Ao mesmo tempo, o reconhecimento da identidade dos sujeitos e a busca por pensar o campo como espaço de possibilidades se constituía também como uma preocupação dos educadores.

Em geral, pode-se dizer que a escola e os conhecimentos escolares não significavam a mesma coisa para todos. Mas existia um sentimento em comum que estava na valorização do estudo como uma promessa futura. Apesar de todo o esforço da EFA no sentido de não reforçar a dualidade da formação geral e da educação profissional, parece que a formação profissional adquiria um sentido maior para os jovens. Muitos faziam referências às possibilidades de

aplicação e experimentação dos conhecimentos técnicos na propriedade familiar durante o tempo-comunidade.

- As trajetórias escolares dos jovens

No conjunto, os sentidos atribuídos à escola pelos jovens possuem alguma ligação com as suas trajetórias escolares, que estavam, por sua vez, marcadas pelas condições sociais em que viviam e pelo pertencimento racial ou de gênero. Algumas trajetórias se apresentaram mais irregulares, marcadas por reprovações ou breves interrupções. A relação com os saberes e estudos se distanciava em intensidade e se fragilizava, conforme a experiência dos jovens em diferentes momentos das suas trajetórias. Os momentos em que os jovens se afastaram da escola e tiveram vontade de abandoná-la foram justamente aqueles em que obtiveram um baixo desempenho escolar ou em que as suas condições sociais de vida se sobrepujaram à escola.

Durante as trajetórias escolares de outros jovens, a relação entre escola e trabalho foram uma constante. Para esses jovens, nem sempre houve uma adesão linear à escola ou a exclusão total de aspirações quanto à escolaridade. Sabemos e reconhecemos, nesta pesquisa, a importância do trabalho na agricultura familiar, nas famílias e na sobrevivência destas.

Uma lacuna apresentada nesta dissertação se deve ao fato de que não se pode analisar toda a diversidade dos jovens na escola. Por exemplo, alguns estudantes afrodescendentes, quando foram questionados sobre essa questão, não sinalizaram terem vivenciado algum tipo de preconceito entre eles na escola. Segundo um deles, o maior preconceito vivenciado por ele se dava pelo fato de morar no campo. Assim, esse aspecto do pertencimento racial no campo mereceria maiores investigações, particularmente levando-se em conta que há várias comunidades de quilombolas vivendo no meio rural.

Alguns jovens, por sua vez, viviam experiências paupérrimas. Diante das dificuldades econômicas e ainda de brigas familiares, alimentaram o desejo de abandonar a escola. A permanência na escola para esses jovens ocorreu devido ao próprio funcionamento em alternância que permitiu conciliar as necessidades de trabalho à escola, ou mesmo o esforço pessoal por avaliarem que deixando a escola e se dedicando somente ao trabalho não iriam conseguir solucionar os problemas familiares. Por outro lado, durante suas trajetórias escolares, o sentido da escola parece ter se enfraquecido, quando relataram que começavam a ficar “cansados

de estudar”, o que aconteceu mais ou menos na fase intermediária do Ensino Médio. Entendemos que esse enfraquecimento pode estar ligado, como vimos em alguns casos, às dúvidas e incertezas de um período de transição que envolve os jovens no momento de realizar escolhas com relação ao futuro profissional, vida pessoal, continuação dos estudos, e mesmo a questão de ficar ou não no campo. Por outro lado, a motivação melhorava com a perspectiva de conclusão dos estudos no Ensino Médio ou no início das discussões sobre o projeto profissional do jovem, como retrataremos adiante.

Outros jovens caracterizaram-se por uma relação mais estável com a escola, marcada por bons desempenhos escolares, geralmente quando contaram com um apoio mais intenso da família com relação aos estudos, dependendo do nível escolar dos pais, da inserção familiar em redes sociais ou mesmo do fato de contar com irmãos que eram egressos de outras EFAs. Por exemplo, no caso de um dos jovens, há um destaque para o capital social da família, o que colaborou inclusive para que ele realizasse bons estágios e participasse de um experimento como bolsista da EPAMIG.

Nesse sentido, podemos afirmar que, embora os jovens desta pesquisa pertençam a uma mesma categoria social, a “juventude do campo”, ela não é homogênea e esses jovens não vivenciam a experiência escolar a partir das mesmas condições. Como ressalta Stropasolas (2006), a juventude do campo não é uma categoria social homogênea. Ela é composta por diversidades ou, conforme salienta, essa visão encobre realidades socialmente diferenciadas”.

Nossas análises se pautam na confluência de fatores que podem ter colaborado para o percurso escolar dos jovens. Entendemos não ser mais possível trabalhar na perspectiva efeito-causa das trajetórias, mas percebemos alguns impactos socioeconômicos que tenderam influenciar a trajetória dos jovens. Aproximamos da perspectiva de Zago (2000, p. 26) que ressalta:

Apesar de reconhecermos o caráter não-determinista das relações entre as condições socioeconômicas das famílias e os resultados escolares dos filhos, não podemos ignorar que a situação escolar nas populações de mais baixa renda está associada a um quadro social de natureza bastante complexa. Há evidentemente variações no grupo estudado, mas as condições materiais das famílias são, no seu conjunto, bastante modestas...como não poderia deixar de ser, a instabilidade e precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar.

Por outro lado, verificamos que o nível de escolaridade reduzido dos pais não é determinante na trajetória dos jovens, uma vez que o discurso dos pais sobre a educação é um elemento importante na relação que os jovens mantiveram com os estudos. Foram diferentes práticas e estratégias familiares adotadas para a escolarização dos filhos, desde a entrada deles na Escola Família Agrícola até a permanência dos mesmos nessa escola. O apoio das famílias à escolarização dos jovens apareceu ora ligado ao investimento financeiro, ora relacionado ao apoio moral, com cobranças e conselhos. Em alguns casos, os próprios jovens foram responsáveis pela manutenção da sua estada e despesas com transporte para permanecer na EFA. No caso de algumas jovens, há um trabalho de convencimento e de negociação com os pais para ingressar na EFA. Assim, nem sempre a entrada na EFA acontece sem conflitos e mediações entre as motivações dos jovens e o desejo das famílias. Pode-se dizer que não só a família é um fator importante no percurso escolar dos jovens, mas igualmente os jovens e as relações que eles estabelecem em outras instâncias de socialização.

- Os Projetos dos jovens

Na investigação, tanto para algumas famílias quanto para vários jovens, o sentido da escolarização estava vinculado aos seus projetos profissionais. Queiroz e Silva (2008) também evidenciaram em sua pesquisa a importância destacada pelos jovens ao projeto profissional. Para alguns jovens, as discussões sobre o planejamento e a elaboração dos projetos profissionais foram motivadores inclusive para os jovens alimentarem novamente uma relação de sentido com a escola. Talvez, esse fato esteja ligado à necessidade dos jovens de desenvolverem alguma atividade que proporcionasse uma renda imediata.

Por outro lado, observamos que, para a maioria dos jovens, a elaboração de seus projetos apresentava o dilema entre permanecerem no meio social familiar de origem desenvolvendo algum tipo de projeto ligado à agricultura familiar, ou irem para a cidade continuar os estudos e arrumar um emprego. Tal como os sujeitos estudados por Carneiro (1999), os jovens do nosso trabalho também se dividiam entre os projetos individuais que se expressava no desejo de “melhorarem de vida” indo para a cidade e o compromisso de permanecerem com a família.

Diante dessa situação, em sua maioria, os projetos dos jovens situavam-se na lógica da imprevisibilidade, das incertezas e dúvidas. Os projetos juvenis apresentavam diferentes graus de elaboração, mas, em geral, não vislumbravam um rompimento imediato e definitivo com o campo, à exceção de uma das jovens que destacava a ruptura com o campo sem, com isso, deixar de ressaltar um sentimento de retribuição à família pelo apoio nos estudos.

As dúvidas vivenciadas pelos estudantes sobre ficarem ou não no campo não decorriam apenas da atração pela cidade, pois um conjunto complexo de variáveis estava envolvido, remetendo para a análise da própria vivência da condição juvenil no campo. Ficar no campo também dependia de condições sociais e econômicas que lhes possibilitassem ter acesso a bens básicos como vestuário, saúde, educação, trabalho, meios de transporte e terra, que parecem ser as demandas primeiras dos jovens. E mesmo maior autonomia, a mobilidade dos jovens em universos culturais distintos, o contato com a mídia, o acesso à escola, maior relação com as experiências e práticas de jovens urbanos acenam para a construção desses novos projetos.

Na elaboração desses projetos, também existia o desejo da combinação entre a vivência dos dois espaços (campo e cidade). Um dos jovens acena o desejo de permanecer no campo com algum projeto diversificado na produção familiar combinado com cursar o Ensino Superior noturno em um curso de licenciatura numa cidade mais próxima, embora não deixe de apresentar dúvidas sobre as possibilidades de sua realização.

Diferentemente das gerações anteriores, cujos projetos de vida eram mais previsíveis, como o casamento e a maternidade/paternidade precoce, esses jovens, através da conclusão dos estudos no Ensino Médio, inserem-se numa nova condição social, ampliando suas expectativas de futuro. Ao mesmo tempo, diante das condições sociais vividas, os seus projetos têm como marca a imprevisibilidade, que os colocam diante de uma situação de possíveis idas e vindas entre o campo e a cidade.

Reiteramos também que a formulação de projetos profissionais das jovens acena para a condição de gênero vivida na produção familiar agrícola. Como nesse processo de trabalho as mulheres tendem a ser desvalorizadas, muitas vezes não reconhecidas como herdeiras das propriedades nas mesmas condições de igualdade que os homens, elas tendem a formular projetos profissionais não-agrícolas e de ruptura com o campo.

- As diferentes experiências escolares dos jovens na EFA Paulo Freire e seus desafios

Além das contribuições da EFA Paulo Freire para a elaboração dos seus projetos profissionais, os jovens destacam como significativas a formação técnica, a experiência da alternância e o desenvolvimento da participação social. Eles ressaltam as contribuições da alternância, seus instrumentos pedagógicos, o internato, os monitores e o “clima” da escola como importantes para a convivência e um aprendizado compartilhado. Ainda, ressaltam a ligação da EFA com o meio onde vivem. Buscando valorizar a realidade e a identidade do jovem do campo e acompanhar seus projetos profissionais, a EFA se revelou como uma instituição que buscava se pautar por uma organização pedagógica com tempos e espaços flexíveis.

Já as aprendizagens destacadas em relação à participação social pelos jovens estiveram ligadas à parceria da EFA com os movimentos sociais. A escola, ao buscar promover a participação deles nos movimentos, ou a organização e realização de atividades de retorno nas comunidades, bem como a organização dos estágios, colaborou para o incentivo à participação social dos jovens. A escola se apresentou como instituição que tem buscado promover a participação dos jovens tanto em instâncias decisórias dentro dela através do Conselho Escolar, como na elaboração do plano geral de formação, quando, por exemplo, os jovens fazem referência ao direito de opinarem sobre os conteúdos a serem aprendidos. Diferentemente das escolas públicas urbanas onde ressaltaram que não tinham esse direito, eles vivenciaram na EFA uma experiência que os reconhecia como sujeitos de direitos. São aprendizagens que favoreceram tanto a formação de competências e habilidades práticas, como a capacidade de comunicação oral, quanto o incentivo à participação social.

Entretanto, evidenciam-se alguns desafios em relação à educação profissional, os instrumentos pedagógicos e a articulação da realidade dos jovens com os conteúdos escolares. Pode-se concordar com Queiroz (2008) sobre o desafio de se pensar na diversificação da educação profissional nas EFAs de Ensino Médio. Mesmo sendo a EFA uma experiência educativa adequada às demandas dos jovens do campo, ela não estará isenta de contradições, já que muitos jovens elaboram outros projetos de vida, que ultrapassam a área técnica agrícola e o desejo de não residir no campo após a conclusão do Ensino Médio. Nesse caso, como a EFA tem lidado com esses projetos? Levando-se em consideração que esse é um projeto muito presente entre as jovens, estaria a escola considerando adequadamente as diferentes expectativas juvenis

segundo a condição de gênero? Por outro lado, a experiência educativa da EFA demonstra possibilidades e a necessidade de se pensar a educação profissional e a alternância como perspectivas de formação para os jovens do campo.

Alguns jovens apresentaram o desejo de ingressarem no Ensino Superior. Muitas vezes, essa perspectiva era citada como um projeto distante, especialmente por considerarem a necessidade do trabalho para realização desse sonho. Presenciamos uma iniciativa interessante da escola de levar os jovens para conhecerem uma universidade e seus cursos. Para além disso, como as EFAs vêm pensando o desejo dos jovens de darem continuidade aos estudos no Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio? E por outro lado, como pensar o acesso dos jovens do campo ao Ensino Superior, diante de tamanha exclusão do Ensino Médio? Como enfrentar a realidade de exclusão para a maioria dos jovens para terem acesso ao Ensino Superior?

Algumas questões indicadas pelos jovens diziam respeito a aspectos diretamente ligados à organização e à prática pedagógica na escola. Diante de uma maior valorização da formação técnica e da pouca valorização da formação geral por parte dos jovens, colocava-se como um desafio a necessidade de buscar estratégias que conseguissem motivar os jovens também em relação aos saberes escolares. Desafio que parece dizer respeito a todas as escolas. Outro desafio se referia a melhor articulação entre as pesquisas dos Planos de Estudos, os saberes e conhecimentos da realidade dos jovens e os conteúdos das disciplinas da formação geral. Nesse sentido, os jovens também indicavam a necessidade de serem motivados para a realização do Plano de Estudo, uma vez que, nem sempre, os monitores conseguiam desempenhar novas estratégias educativas para que esse instrumento não caísse na rotina.

Dessa forma, há o desafio de superar tanto o rodízio dos monitores quanto a formação destes na Pedagogia da Alternância nas EFAs, pois, embora exista um curso nacional de formação inicial para os professores que ingressam nas EFAs, nem todos passam por essa formação que seria de suma importância para efetivação dos instrumentos pedagógicos da alternância. Além disso, observamos que alguns monitores eram de outras cidades e, assim, pelas dificuldades de se deslocarem para escola ou porque também tinham outros cargos, acabavam desistindo de lecionar na escola.

A EFA parece ter sido uma experiência motivadora para alguns jovens que estavam desmotivados quanto à sua escolarização, com projeto de abandonar os estudos, seja pelas dificuldades de conciliar trabalho e estudo, seja porque não se sentiam reconhecidos como

sujeitos na escola pública urbana. Esses jovens parecem ter dado novo sentido para a escola e para a vida no campo, que, embora possa não ser o espaço onde permanecerão futuramente, passou a ser visto como espaço de vida, de valor e de possibilidades. Sendo assim, a experiência investigada parece dialogar com a condição juvenil do campo à medida que se aproxima das suas demandas, reconhecendo a necessidade de conciliar trabalho no campo e estudos. Ao mesmo tempo, a experiência parece ter sido significativa no sentido de ampliar seus universos sociais, culturais e de sociabilidade, valorizando a identidade juvenil do campo.

Pode-se evidenciar, através da realização deste trabalho, que a escola representou uma iniciativa importante das famílias, dos movimentos e organizações sociais, para buscar ofertar alternativas de escolarização e formação para os jovens do campo que têm dificuldades de acesso ou permanência na escola pública urbana. Sabemos, por outro lado, que a EFA sozinha não daria conta de resolver os conflitos ou problemas que esses jovens vivenciam quanto a sua permanência no campo, por envolver outras questões como o acesso a terra, ao trabalho digno e a uma renda justa, ao lazer e à educação.

Apesar dos limites deste trabalho, pode-se dizer que a aproximação das narrativas juvenis sobre suas experiências escolares e sociais indica que, apesar dos limites vividos pelas condições sociais no campo para pessoas oriundas das camadas populares, os jovens constroem sonhos e projetos de vida que dialogam com experiências de outras juventudes. Cabe à escola dialogar com seus projetos e demandas, construindo processos educativos que reconheçam suas necessidades e aspirações.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em aberto**, Brasília: v. 1, n. 9, p. 1 - 6, set, 1982.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias. Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores**. 339f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In. BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983. p.112-121.

BRASIL. (1996). **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Parecer CNE/CEB/ 1º/2/2006. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância**.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional da Educação e da outras providencias**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

_____. CNE. “Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, institui **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DOU, de 9 de abril de 2002. Seção I, p. 32.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. **PNAD 2006**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE - Síntese de Indicadores 2006.

_____. Ministério da Educação. Censo Escolar, 2009. EducaCenso/MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 28/01/2010.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico do IBGE, 2000.

_____. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios /PNAD/ IBGE**, 2005.

BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p.35-51.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E.; CERIOLI, P.; CALDART, R. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 25 fev. 2010.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. (Texto para discussão, n. 621)

CARNEIRO, M. J. C. O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: **Mundo Rural e Política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1999.

_____. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 243-261.

_____. Juventudes e novas mentalidades no cenário rural. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 53-67.

CASTRO, J. A; AQUINO, L. (Org.) **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2008. (Texto para discussão n. 1355)

CASTRO, E. G. As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias. In: ELLEN F. W.; MENACHE, R.; HEREDIA, B. (orgs). **NEAD Especial**, Brasília: MDA, IICA, 2006.

CASTRO, E. G. **Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

_____. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria.** 1ª Ed. Porto Alegre: Atrmed, 2000.

_____. **Os jovens e o saber, perspectivas mundiais.** 1ª Ed. Porto Alegre: Atrmed, 2001.

_____. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

DAMASCENO, M. e BESERRA, B. B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DAYRELL, J.T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003.

_____. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 dez 2008.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Por Uma Educação do Campo**. 1 ed. Brasília: NEAD, v. 5, p. 53-89, 2004.

FREITAS, C. B. **As Escolas Famílias Agrícolas na Zona da Mata Mineira - Experiências em Construção** /Relatório final, referente ao período de março/2005 a fevereiro/2006, apresentado à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do PIBIC/FAPEMIG. Orientadora: Lourdes Helena da Silva. f.47

FRIGOTTO, G. Expectativas juvenis e identidade do Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interdito. In: **Juventude e Escolarização: Os sentidos do Ensino Médio**. TV Escola/Salto para o futuro. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009.

FROSSARD, A. C. **Identidade do Jovem Rural Confrontando com Estereótipo de Jeca Tatu. Um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I.** Mestrado (Ciências da Educação) - Universidade de Nova Lisboa, Portugal. 2003.

HENRIQUES, R; MARANGON, A; DELAMORA, M.; CHAMUSCA, A. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília: Caderno SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.

HEREDIA, B. M. A.; CINTRÃO, R. P. Gênero e acesso a políticas públicas no meio rural brasileiro. **O Progresso das Mulheres no Brasil**. Brasília, UNIFEM, Fundação FORD, Cepia, 2006.

KREMER, A. **A nucleação escolar e o processo de desenraizamento das comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC.** Disponível em: www.educampo.ufsc.br/trabalhos/eixo4/Adriana_Kremer.pdf. Acesso em: 28 de janeiro de 2010.

LEÃO, G. M. P. **Pedagogia da Cidadania Tutelada: lapidar corpos e mentes. Uma análise de um programa federal de inclusão social para jovens pobres.** 316f. Tese (Doutorado) - USP, Faculdade de Educação, São Paulo, 2004.

_____. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 19, p. 31-48, jan/abr. 2006.

LEITE, S. C. **Urbanização do processo escolar rural.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, C. L. **A escola e a esfinge: culturas e saberes juvenis, um desafio contemporâneo.** Trabalho apresentado na 29ª Reunião anual da ANPED, 2006.

MANÇANO, B. et al.; SANTOS, C. A. (org.) **Educação do Campo: campo – políticas – educação.** Brasília: INCRA, MDA, 2008. (Coleção por uma educação do campo, nº 7)

MARTINS, J. S. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. **Em aberto**, Brasília, ano 1, nº 9, setembro 1982.

MARTINS, C. H. S; SOUZA, P. L. A. Lazer e Tempo Livre dos(as) Jovens Brasileiros(as): escolaridade e gênero em perspectiva. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (orgs.) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, SECA; Unesco 2007, p. 117 – 146.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução de Angelina Teixeira Peralva. Publicado em: Revista Young. Estocolmo: v. 4, nº 2, 1996, p. 3-14. **Revista Brasileira de Educação.** n . 5, Set./Dez. 1997 .

MOLINA, M. C; JESUS, S. M.S (org). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma educação do campo, nº 5)

_____. A constitucionalidade e justicibilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice dos (Org.). **Educação do campo: Campo- políticas públicas-educação.** Brasília, DF: Incra; MDA, 2008. (Coleção por uma educação do campo, nº 7).

NETO, L. B. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

NETO, G. F. B. J. et al. **Educação Rural: Lições do EDURURAL**. São Paulo: Edusp, Centro de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PIMENTA, M. M. **“Ser jovem” e “ser adulto”: identidades, representações e trajetórias**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2007.

PRADO, A. A. **Intelectuais, Educação e Estado Novo**. (Brasil, 1937-1945): VIII Congresso Brasileiro de Educação, Goiânia, 1942. Caderno do Ces. Niterói: n. 4, p. 21-37, 1997.

QUEIROZ, J. B. P; SILVA, L. H. Formação em alternância e desenvolvimento rural no Brasil: As contribuições das Escolas Famílias Agrícolas. **Actas do III Congresso de Estudos Rurais (III CER)**, Faro, Universidade do Algarve, 1-3 Nov. 2007 - SPER / UA1g, 2008, CD-ROM.

QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ROCHA, M. I. A. **Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto de luta pela terra**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

_____. Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades da formação para a docência nas escolas do campo. In: PEREIRA, J. E. D.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. Campinas, SP: Autores, 1996.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, novembro 2005.

SILVA, L. H. et al. **A educação no meio rural do Brasil: Revisão da literatura**. In: BOF, A. M. (org.), SAMPAIO, C. E. M. et al. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **A educação do campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais**. Trabalho apresentado na 28ª Reunião anual da ANPED, 2005.

_____. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa, UFV, 2003, 265 p.

SPOSITO, M. P. (org). **Juventude e Escolarização (1980 – 1998)**. Série Estado do Conhecimento, número 7, Brasília, MEC/INEP, Comped, 2002.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

_____. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente. In: SPOSITO, M. P. (coord). (Org). **O Estado da Arte sobre juventude na Pós-Graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. 1 ed. Argumentum, 2009, v. 1, p. 17-56.

_____. **Balanço e perspectivas**. In: CARNEIRO, M. J; CASTRO, E. G. (Org.) **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, v. 1, p. 123-127.

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

_____. Um marco reflexivo para a inserção social da juventude rural. In: CARNEIRO, M. J; CASTRO, E. G. (Org.) **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007, v. 1, p. 123-127.

VEIGA, J. E. **Cidades Imaginárias, o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2003.

TRIVINOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, R. S. **Tem jovem no campo! Tem jovem homem, tem jovem mulher**. p. 195-213. In: ELLEN F. W.; MENACHE, R.; HEREDIA, B. (orgs). **NEAD Especial**, Brasília: MDA, IICA, 2006. 356p

WHEISHEMER, N. **Jovens agricultores: intersecções entre relações sociais de gênero e projetos profissionais**. Seminário Internacional Fazendo Gênero: Gênero e Preconceitos. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

_____. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Estudos Nead, 2005. Disponível em: <<http://www.nead.org.br>>. Acesso em: 06 abr. 2006.

_____. **A situação juvenil na agricultura familiar**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 17-44.