

**ELIS MEDRADO VIANA**

**Juventudes do campo:  
a construção de sujeitos sociopolíticos e a afirmação de direitos**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território pela Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociedade, Ambiente e Território.

**Área de Concentração:** Sociedade, Ambiente e Território

**Orientadora:** Profa. Dra. Isabel Brito

MONTES CLAROS, JULHO DE 2017

V614j Viana, Elis Medrado.  
2017 Juventudes do campo: a construção de sujeitos sociopolíticos e a afirmação de direitos / Elis Medrado Viana. Montes Claros, MG: Instituto de Ciências Agrárias/UFMG, 2017.  
95 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território) Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade Estadual de Montes Claros, 2017.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Isabel Cristina Barbosa de Brito.

Banca examinadora: Daniel Coelho de Oliveira, Maria Aparecida Colares Mendes, Isabel Cristina Barbosa de Brito.

Referências: f: 90-94.

1. Juventude do campo. 2. Educação do campo. 3. Geraizeiros. I. Brito, Isabel Cristina Barbosa de. II. Instituto de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Minas Gerais. III. Juventudes do campo: a construção de sujeitos sociopolíticos e a afirmação de direitos.

CDU: 37

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**ELIS MEDRADO VIANA**

### **Juventudes do campo: a construção de sujeitos sociopolíticos e a afirmação de direitos**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Associado UFMG-Unimontes em Sociedade, Ambiente e Território, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociedade, Ambiente e Território  
Área de Concentração: Sociedade, Ambiente e Território  
Linha de Pesquisa: Território e Desenvolvimento

Aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. Daniel Coelho de Oliveira  
Unimontes/UFMG  
PPGSAT

---

Prof. Dra. Maria Aparecida Colares Mendes  
IFNMG

---

Prof. Dra. Isabel Cristina Barbosa de Brito (orientadora)  
Unimontes/UFMG  
PPGSAT

Montes Claros, 28 de julho de 2017

Dedico este texto à juventude “geraizeira” de Rio Pardo de Minas, pela vitalidade e expressividade de seus modos de vida e participação; à Isabel por todo incentivo, apoio, parceria e cumplicidade; e a Paulo, Helen, Clá e Lud, que estiveram comigo durante toda a caminhada, permitindo a formação de laços, fazendo-me sentir apoiada e acompanhada nas variadas situações. É por eles que cheguei até aqui, crendo que vale a pena lutar pelo que acredito, enfrentando os desafios e seguindo ao lado daqueles que posso chamar de companheiros, de amigos.

## AGRADECIMENTOS

Chegar ao final desta etapa suscita a lembrança do caminho percorrido.

Agradeço ao CAA, a todos os envolvidos no Programa de Formação de Jovens, especialmente à Mírian, Samuel e Leninha que confiaram no trabalho do CMJ como parceira no Programa de Formação de Jovens;

À CMJ, especialmente à Layza e Paty pelo amor às juventudes, pela amizade, confiança e compreensão diante de tantos dias agitados e algumas ausências;

À Greicy, que já estava ao meu lado antes mesmo do mestrado e ao Paulo, Helen, Lud e Clá. A esta turma o meu carinho.

Nas pessoas de Andrea e Felisa, agradeço a todos os professores que contribuíram com minha formação.

Minha gratidão à Isabel pela confiança, pela dedicação; por não me deixar desistir, por me incentivar, fazendo cobranças justas, envolvendo-me nos projetos e ações

Aos jovens de Rio Pardo agradeço pela vida de cada um. Que a vida lhes reserve bons frutos.

Agradeço imensamente pela imediata disponibilidade de Daniel Coelho e Cida Colares para participarem de minha banca

Realizar alguns caminhos nem sempre é fácil, mas a caminhada fica um pouco mais leve por ter sempre comigo a presença da família e de bons amigos, além da certeza de que Deus é meu maior guia, minha fortaleza e que esteve presente em todos os momentos.

O mestrado representa para mim uma etapa que contribuiu para meu crescimento e empoderamento.

A cada uma das pessoas com quem tive a oportunidade de compartilhar dias, momentos, vida, sonhos, angústias, saberes, dores, alegrias, ofereço meu carinho.

Gratidão!

Namastê!

Shanti!

*“Talvez se resumam nisso a própria juventude, a espontaneidade, a coragem e a profundidade da vida pessoal, a vontade e a faculdade de experimentar e viver com plena vitalidade a parte natural do ser”. (Thomas Mann)*

## RESUMO

A juventude do campo entra em debate nesse trabalho a partir da análise dos processos que favorecem à juventude campesina reconhecer-se como sujeito social e assumir seu papel na vida comunitária que direciona suas ações para a afirmação de direitos. A juventude é um segmento que busca reconhecimento como protagonista em suas histórias, rompendo com paradigmas que os colocam como uma etapa em transição. Aos jovens do campo cabe ainda romper com os paradigmas que diferenciam e inferiorizam suas populações em contraposição àquelas que estão nos centros urbanos. Uma das maiores diferenciações que separa os jovens do campo dos da cidade é a educação. A dificuldade de inserção da juventude do campo em cursos voltados para a campesinidade e a baixa qualidade do ensino que chega às comunidades campesinas representa obstáculo para a permanência dos mesmos em suas comunidades. As motivações para atuação da juventude e análise de seus processos formativos e caminhos percorridos para buscar possibilidades de transformação da realidade são abordadas de forma que contribuam para a compreensão da juventude do campo como sujeito social. Por meio de observação em cursos, reuniões e eventos no Alto Rio Pardo, visitas a campos, aplicação de questionários e realização de entrevistas, foi possível analisar a participação juvenil no território e nas discussões voltadas para seu segmento, para o campo e para a educação. Dentro do Alto Rio Pardo, destaca-se ainda o município de Rio Pardo de Minas por sua expressividade de atuação juvenil e de inserção de jovens nos cursos da Educação do Campo nas quatro universidades federais do Estado de Minas Gerais que o oferecem e pela manutenção da Escola Família Agrícola no território; sendo este o *lócus* de pesquisa e de aprofundamento da juventude como sujeito sociopolítico. Assim como a educação do campo, foi possível perceber outros elementos importantes, a partir da participação social da juventude, que são o papel e a trajetória dos jovens nesses processos e contextos em busca da defesa do território, na afirmação identitária como comunidade tradicional geraizeira. A inserção juvenil em movimentos sociais e articulações em torno de questões campesinas e nas comunidades vem ampliando os espaços formativos e as formas de contribuir e permanecer na zona rural por meio de processos formativos, especialmente pela educação do campo. Os processos de formação que incentivam a participação comunitária e juvenil no campo é cada vez mais desejada e incentivada.

Palavras-chave: Juventude do campo. Educação do campo. Geraizeiros. Participação.

## ABSTRACT

In this work, the rural youth takes part in a debate on the processes that lead to recognition of the central role young people have in community life and assertion of rights. This group seeks to be recognized as protagonists of their own history, opposing ideas that associate youth to a transitional stage of life. Particularly, rural youth must break paradigms that undervalue country practices in favor of urban groups. Education is one of the many categories used to set apart rural from urban youth. The lack of courses focused on peasant life and the low quality of education in the countryside are obstacles for young people to stay in their communities. Motivations for youth engagement and the analysis of their formative and transformative practices are approached here in a way that contributes to understanding rural youth as a social actor. Through observation of courses, meetings and events in Alto Rio Pardo, fieldwork, questionnaires and interviews, it was possible to analyze youth participation in the territory and in discussions about the youth, the rural and education. Within Alto Rio Pardo, the municipality of Rio Pardo de Minas stands out for numerous youth-led activities and large presence of young people in rural courses at the four Federal Universities in the state of Minas Gerais which offer them. In addition, the municipality maintains an Agricultural Family School, which is the locus of this research as it helps young people achieve sociopolitical recognition. The research has also shown how youth practices contribute to the defense of land rights and to ensuring their identity as traditional *geraizeira* communities. Youth engagement in social movements, as well as in peasant and community issues, have been creating new formative spaces, increasing the permanence of young people in rural areas through formative practices such as rural schools. Educational processes that lead to youth and community participation in the countryside are therefore increasingly encouraged and desired.

Keywords: Rural Youth. Rural Education. Geraizeiros. Participation.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Brasil - Série Histórica: evolução da taxa de analfabetismo– 1995 a 2005	41
Tabela 2 – Brasil - Série Histórica: evolução da taxa de analfabetismo– 2006 a 2015	42
Tabela 3 – Escolaridade da comunidade de Vereda Funda	100
Tabela 4 – Idade e sexo dos entrevistados	105
Tabela 5 – Dificuldades citadas pelos jovens por local de moradia –município de Rio Pardo de Minas.	110

## LISTA DE ABREVIATURAS e SIGLAS

<b>CAA/NM</b>	Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEFAs</b>	Centros Familiares de Formação por Alternância
<b>CODEVASF</b>	Companhia para o Desenvolvimento do Vale do Rio São Francisco
<b>CMJ</b>	Centro Marista de Juventude
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>EFA</b>	Escola Família Agrícola
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFMG</b>	Instituto Federal de Minas Gerais
<b>IFNMG</b>	Instituto Federal Norte de Minas Gerais
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LBD</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MST</b>	Movimento Sem Terra
<b>NIISA</b>	Núcleo Interdisciplinar de Investigação Socioambiental
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>PNPCT</b>	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>RDS - R</b>	Reserva de Desenvolvimento Sustentável
<b>RURALMINAS</b>	Fundação Rural Mineira
<b>STTR/RPM</b>	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Rio Pardo de Minas
<b>SUDENE</b>	Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNIMONTES</b>	Universidade Estadual de Montes Claros

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	7
<b>ABSTRACT</b> .....	8
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – O CAMPO, O TERRITÓRIO E A EDUCAÇÃO</b> .....	16
1.1 Contexto rural no Brasil .....	16
1.2 Terra e território: concepções a partir de interesses .....	19
1.3 A emergência de sujeitos sociais e políticos do campo.....	26
1.4 Projeções para uma educação do campo .....	30
<b>CAPÍTULO 2. OS SUJEITOS DO CAMPO: GERAIZEIROS DE RIO PARDO DE MINAS EM MARCHA POR DIREITOS</b> .....	44
2.1 Rio Pardo de Minas e sua teia de relações com o território.....	44
2.2 Delineando a dicotomia do desenvolvimento proposto para o norte de Minas.....	47
2.3 Ser geraizeiro – identidade e pertencimento .....	52
<b>CAPÍTULO 3 JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RIO PARDO DE MINAS</b> .....	59
3.1 O jovem enquanto sujeito social .....	59
3.2 Jovem do campo e jovem no campo .....	64
3.3 A educação do campo em Minas Gerais .....	69
3.4 Rio Pardo de Minas e a educação do campo .....	73
3.5 Juventude: projeto de vida e diálogo com a realidade .....	82
3.6 Juventude e participação social .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	108

## INTRODUÇÃO

A juventude do campo é o sujeito central nesse trabalho. O acompanhamento sistemático do mesmo levou às questões que nortearam a pesquisa e os estudos, tais como: A participação sociopolítica dos jovens em processos educativos, espaços de debate e de formação tem fomentado a construção dos mesmos como sujeitos sociais? Como se relacionam com o fortalecimento de identidades diferenciadas no processo de emergência dos povos e comunidades tradicionais no contexto de luta campesina? Quais são as formas de inserção da juventude nas lutas e discussões acerca do campo, da sociedade, da territorialidade?

Inicialmente, para responder a essas questões, encontramos a definição de juventude, que melhor denomina a realidade dos jovens, que já demonstra tratar-se de um segmento plural e multifacetado. A escolha de olhar para o campo, a partir das juventudes enquanto sujeitos de transformação, parte de minha trajetória de militância e atuação social e profissional. Desde a adolescência, tenho participado de grupos comunitários da Pastoral da Juventude, um passo importante para compreender o protagonismo juvenil. Essa inserção em grupos juvenis suscitou o meu interesse pela coletividade e articulações que se conectam e se preocupam com questões estruturais que impactam o cotidiano. Essa trajetória foi fundamental para despertar meu olhar crítico. Conseqüentemente, quanto mais participava de espaços coletivos, mais claros ficavam os apontamentos para se pensar um projeto de vida que dialogue com a realidade que vivemos e que instigue ações que promovam mudanças nas posturas pessoais frente a questões pontuais e no mundo circundante.

Posteriormente, tive a oportunidade de contribuir, voluntariamente e profissionalmente, para os cursos promovidas pelo extinto Centro Marista de Juventude de Montes Claros-MG (CMJ). As atividades realizadas pelo CMJ prezavam pela formação integral e protagonismo dos jovens. A partir das muitas experiências vivenciadas de formação e de atuação junto a diversas juventudes, escolhi também a juventude como objeto de estudo e de atuação, cursando Ciências Sociais e uma especialização em Juventude no Mundo Contemporâneo, trabalhando no Conselho Tutelar, no Centro Marista de Juventude e, atualmente, exercendo a docência junto a jovens do ensino médio do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

De forma especial, com o estudo da juventude do campo, retomo minha atuação junto ao Centro Marista de Juventude de Montes Claros – CMJ onde tive a oportunidade de contribuir para a realização de um trabalho, desde o ano de 2013, em parceria com o Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais (CAA/NM) de atividades do Programa de Formação de Jovens. Esse é um curso que trabalha com turmas anuais de cerca de 50 jovens de comunidades tradicionais do Norte de Minas Gerais e Sudoeste da Bahia. O curso segue uma programação que visa realizar as atividades de forma modular, itinerante e em diálogo com as comunidades locais. Sendo assim, a integração dos participantes no processo formativo, discursivo e participativo requer um diálogo com a realidade de cada comunidade e de cada identidade étnica da região. Nesse processo, buscamos então contribuir para que os módulos do curso contemplem a perspectiva das dimensões da formação integral (psicoafetiva, psicossocial, sócio-política,

mística e capacitação técnica) a fim de contribuir para a formação humana de jovens de comunidades tradicionais, bem como auxiliar na construção e reflexão sobre seus projetos pessoais de vida.

Diante dessas motivações, o objetivo proposto com o trabalho de dissertação desenvolvido foi de analisar o papel, o lugar, a trajetória e as transformações da juventude do campo frente aos desafios vivenciados pelos povos e comunidades tradicionais. Nesse sentido, a identificação dos processos que favorecem a participação juvenil é abordada com os caminhos organizativos das juventudes, especialmente da juventude do campo. Concomitantemente, a essas pautas, houve uma investigação acerca da inserção da juventude em espaços de formação escolar/acadêmica e não formais voltadas para a campesinidade e os principais obstáculos para a permanência dos jovens em suas comunidades também foram objetivos investigados junto aos jovens.

As participações juvenis na vida sociopolítica e comunitária dos jovens de Rio Pardo de Minas chamou atenção por sua expressividade e, historicamente, constatou-se uma efetiva participação nas lutas comunitárias, o que foi essencial para definição do *locus* de aprofundamento das questões juvenis propostas nesse trabalho e para compreensão da juventude do campo enquanto sujeito social que só existe como movimento social, a partir da definição de Alain Touraine (1987).

Nesse sentido, a perspectiva a ser investigada para esse trabalho é acerca das motivações para atuação e organização da juventude a partir de análise de seus processos formativos e caminhos percorridos para que os jovens do campo se reconheçam como protagonistas na busca de possibilidades de transformação da realidade. Devido ao curto tempo do mestrado, o foco de investigação restringiu-se aos jovens que já estão inseridos em processos de formação e de participação na comunidade.

O conceito de juventudes que embasa esse trabalho é desenvolvido a partir da perspectiva do olhar para a juventude enquanto sujeito social e protagonista de sua própria história e trajetória. Considerando ainda a diversidade de condições e situações que compõem o dia a dia da juventude, alguns autores pautam pela utilização do termo no plural – juventudes. Quando se trata das juventudes campesinas geraizeiras, a abordagem será no singular, referente a esse segmento específico, sendo o plural utilizado quando se referir às juventudes de forma generalizada, preservando a pluralidade das realidades de condições e situações juvenis.

Para alcançar os objetivos desse trabalho recorreu-se, inicialmente, a uma observação exploratória, por meio de observação participante de cursos de formação que reuniram jovens campesinos da região Norte de Minas. A partir da definição do campo de pesquisa junto à juventude de Rio Pardo de Minas, foi projetado e realizado um acompanhamento das atividades realizadas por esses jovens e também das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Desafio da permanência dos jovens das comunidades tradicionais de Rio Pardo de Minas”, vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Investigação Socioambiental (NIISA) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), com visitas de campo, participação de atividades no território do Alto Rio Pardo e realização de entrevistas com lideranças campesinas para aprofundamento em questões pertinentes ao trabalho. Com vistas a entender como se dá a participação juvenil no campo a partir de ações e participações na educação do mesmo, foi aplicado um questionário semiestruturado durante a realização do I Encontro da juventude geraizeira e II Seminário de Educação do Campo - evento realizado pelos jovens que reuniu juventudes de todo o Alto Rio Pardo. Dados secundários e pesquisa bibliográfica também foram indispensáveis para uma melhor compreensão

do cenário onde a juventude do campo se encontra e para o desenvolvimento da pesquisa. Com o levantamento de dados, fatos e informações qualitativas foi possível enfatizar as especificidades do movimento juvenil que tem ocorrido no campo e na educação em termos de sua origem e de sua razão de ser. Com os dados quantitativos e revisão de literatura, encontramos indicadores que possibilitaram a percepção de algumas tendências de análises da juventude campestre de Rio Pardo de Minas em relação a estudos juvenis desenvolvidos em âmbito nacional.

As principais noções que fundamentaram a reflexão sobre o entendimento da juventude do campo como sujeito social são apresentadas no primeiro capítulo. Para entendermos o papel da juventude do campo, é importante conhecer o contexto histórico-social das discussões em torno da ruralidade brasileira para assim compreender a contemporaneidade desse contexto e entender o papel e o lugar do jovem do campo, sendo esse o lugar onde se cria e recria o cenário de produção dos modos de vida, do jeito de ser do jovem do campo e sua emergência como sujeito social. São apresentados: o contexto histórico da ruralidade brasileira, marcada pela condição agrária e fundiária, a noção de território e de comunidades tradicionais e, por fim, introduzem-se as principais leituras acerca da educação do campo, uma vez que essa é uma das principais estratégias de organização que tem fluído em Rio Pardo de Minas na qual, cada vez mais jovens estão inseridos.

No capítulo 2, discute-se acerca do desenvolvimento proposto para o Norte de Minas Gerais e para a constituição da identidade geraizeira, uma identificação enquanto comunidade tradicional, defensora do seu meio de vida, do cerrado e da agrobiodiversidade<sup>1</sup>, e que luta pela defesa de seu território e manutenção dos modos de vida tradicionais. Os processos de formação dos territórios e identidades e a emergência dos povos e comunidades tradicionais são evidenciados para, a partir disso, localizar a realidade específica vivida no norte de Minas Gerais, especialmente em Rio Pardo de Minas, *lócus* dessa investigação, a partir do reconhecimento das diferentes tradicionalidades e forma de interação com o território.

No último capítulo, a abordagem volta-se para a participação social da juventude e retoma as discussões sobre a educação do campo, agora voltadas para o contexto em que os jovens de Rio Pardo de Minas estão inseridos e analisando os dados levantados em campo. O papel e trajetória dos jovens nesses processos e contextos buscam a compreensão do papel da juventude na defesa do território e na afirmação identitária de pertencimento a uma categoria étnica tradicionalmente constituída. Nessa parte do texto, apresentam-se as perspectivas e estratégias juvenis em relação à permanência no território.

A perspectiva defendida pela educação do campo prevê um trabalho contextualizado e que dialogue com os movimentos sociais campestres, abrindo as portas para que a educação seja um instrumento que favoreça a formação integral da pessoa humana. Por isso, as projeções dos jovens de Rio Pardo de Minas em torno da educação do campo têm servido de veículo para o despertar do protagonismo juvenil e valorização humana. Dessa forma, a construção do projeto de vida passa pelo olhar na realidade como tal, exercitando o olhar crítico sobre o que está ao seu redor, para assim vislumbrar

---

<sup>1</sup>Agrobiodiversidade pode ser compreendida como a parcela da biodiversidade utilizada pelo homem na agricultura, ou em práticas correlatas, na natureza, de forma domesticada ou semi-domesticada. A agrobiodiversidade é o conjunto de espécies da biodiversidade utilizada pelas comunidades locais, povos indígenas e agricultores familiares. Estas diferentes comunidades conservam, manejam e utilizam os diferentes componentes da agrobiodiversidade. (Ministério do Meio Ambiente)

possibilidades de ações. E assim, os jovens vão adquirindo condições de rever e celebrar o que foi construído.

Como resultados desse processo, vemos jovens se abrirem para o mundo, para novas possibilidades de vida, conseguindo olhar para si, para o outro e para o mundo ao seu redor com mais humanidade, mais respeito. A alegria do encontro, a integração, as expressividades nas intervenções sócio-políticas, o despertar da vontade de fazer algo mais para construir um mundo melhor de se viver passou a fazer parte do grupo.

Em linhas gerais, a pesquisa veio reforçar a importância de se criarem mecanismos que dialoguem com as comunidades campesinas e que propaguem o respeito às diversidades de cada comunidade. A juventude que está inserida em movimentos sociais e articulações em torno de questões campesinas e nas comunidades vem procurando espaços formativos e formas de permanecer no campo. E, por meio da Licenciatura em Educação do Campo, os jovens estão encontrando oportunidades de participar, mais efetivamente, das lutas de cada lugar e de incentivar outros jovens a perceber a riqueza das tradições, a importância da manutenção das culturas e da luta por condições de vida digna no campo. Assim, a juventude do campo precisa construir projetos de vida pessoais e comunitários por meio do protagonismo em suas próprias histórias e de ações que abram as portas para sua emancipação.

## **CAPÍTULO 1**

### **O CAMPO, O TERRITÓRIO E A EDUCAÇÃO**

Nesse capítulo, serão introduzidas as principais noções para fundamentar o entendimento do tema tratado nesse trabalho, que é a juventude do campo como sujeito social. Serão apresentados: contexto histórico da ruralidade brasileira, principais concepções acerca dos sujeitos sociais, noção de território e de comunidades tradicionais e, por fim, a noção de educação do campo.

Para entendermos o papel da juventude do campo, é importante conhecer o contexto histórico-social das discussões em torno da ruralidade brasileira. Dessa forma, nesse capítulo será apresentado um recorte histórico que nos permite compreender a contemporaneidade dessa ruralidade brasileira. A compreensão do contexto rural no Brasil é indispensável para entender o papel e o lugar do jovem do campo. Introduce-se aqui a ideia de *jovem do campo*, fazendo alusão à noção de *educação do campo* que se afirma contrastivamente à ideia de educação *no* campo.

É no campo que se cria e recria o cenário de produção dos modos de vida, do jeito de ser jovem do campo e sua emergência enquanto sujeito social no contexto atual. Quando nos referimos ao mundo rural, adentramos num vasto e dinâmico universo, permeado por várias questões de ordem conceitual, histórica, social, territorial, entre outras. Busca-se então evidenciar alguns momentos-chave para entender os processos de formação dos territórios e identidades e a emergência dos povos e comunidades tradicionais para, a partir disso, localizar a realidade específica vivida, sentida e construída no norte de Minas Gerais; especialmente acerca de Rio Pardo de Minas, *locus* dessa investigação.

#### **1.1 Contexto rural no Brasil**

Em relação à dimensão histórica do contexto da ruralidade brasileira, é preciso fazer um resgate desde o período da colonização e da formação do país, das transformações e delimitações impressas pela dinâmica territorial, pois todos esses fatores contribuíram para a definição das questões relativas à realidade rural brasileira contemporânea. É basilar considerar a estrutura agrária e fundiária, concentradora de terras, nas capitâneas hereditárias e sesmarias sob o controle do Império Português desde o século XVI.

Faoro (1993) descreve que a colonização brasileira tem como centralidade a forma de distribuição de terras, e essa se deu a partir do modelo Português e de suas aspirações relativas à colônia.

É no pequeno reino peninsular que vamos encontrar as origens remotas do nosso regime de terras. A ocupação do nosso solo pelos capitães descobridores em nome da coroa portuguesa transportou, inteira, como num grande voo de águias, a propriedade de todo o nosso imensurável território para além-mar – para o alto senhorio do rei. (FAORO, 1993, p. 123).



Diante do imenso território e sem fronteiras ainda bem definidas, o domínio português sobre as novas terras foi marcado pela preocupação com as ameaças de invasões de franceses, holandeses e ingleses. De imediato, não foram encontrados metais preciosos, o que tornou lento o processo de colonização. Costa (2001), ao analisar o Estado e as políticas territoriais no Brasil, apresenta que, somente trinta anos após a chegada de Pedro Álvares Cabral, Portugal age, efetivamente, no sentido de colonizar a nova terra:

Em 1530, chega ao Brasil a primeira expedição de fato colonizadora, simultaneamente à instituição do regime de capitanias hereditárias, forma pela qual a metrópole envolvia empreendedores privados dispostos a colonizar as novas terras sem grandes ônus financeiros à Coroa. Apenas duas capitanias prosperaram relativamente (...) daí a decisão de Portugal de extinguir tal sistema, substituindo-o pelo regime das sesmarias, concomitante à instalação do Governo Geral em 1549. Por esse novo sistema, as terras eram distribuídas a quem requeresse, desde que apresentasse posses e condições outras que lhe permitissem explorá-la (COSTA, 2001, p. 28).

Conforme apontam diversos estudiosos (PRADO JR.,1992; FAORO 1993; COSTA, 2001), as terras do Brasil, em grandes parcelas, eram cedidas às pessoas de posses e da confiança do rei de Portugal, que abdicava do controle direto sobre as terras sob o domínio da coroa. Formava-se assim, uma restrita categoria de donos de terra.

As raízes da forma de ocupação do território brasileiro são fincadas a partir dessa perspectiva, pois, conforme destaca Costa (2001), diante da dificuldade de ocupação e controle do território, a Coroa Portuguesa optou pela colonização semiprivada, dando aos colonos grande autonomia sobre o território que estava sob seu domínio. Esses colonos tinham funções públicas e quase total poder na vastidão de terras encontradas e exploradas. Tais fatos são os antecedentes que determinaram as tendências históricas mais importantes para entender o Brasil moderno: concentração de terras (estrutura latifundiária), descontrole governamental sobre as mesmas e falta de critério democrático em relação a elas. Esse formato persistiu, ao longo dos séculos, mesmo com as transformações políticas, históricas e sociais.

Focalizando no uso da terra, inicialmente, as principais explorações agrícolas no Brasil eram o algodão e a cana de açúcar, decorrentes da exploração da mão de obra escrava indígena e, posteriormente, africana.

A agricultura, mineração e extrativismo eram as atividades centrais da organização da colônia e tinham a finalidade de abastecer o comércio europeu com os gêneros tropicais e minerais de maior relevância disponíveis e cultiváveis em solo brasileiro. “A nossa economia se subordina, inteiramente, a esse fim, isto é, organizar-se-á e funcionará para produzir e exportar aqueles gêneros”. (PRADO JR. 1942, p. 119). Essa primeira fase de exploração agrícola no Brasil é marcada pelas *plantations*, ciclos de grandes monoculturas voltadas para exportação utilizando mão de obra escrava.

Consolidando o sistema de *plantation* no país, a eficácia do sistema concretizou-se por meio da difusão de práticas de monocultura e do latifúndio. Desde o período em que o Brasil foi colonizado, o processo de divisão de terras e definições de posses, marcaram as primeiras e profundas modificações da relação com a terra, das formas de apropriação e de uso da mesma. Prado Jr. destaca que

As características fundamentais da economia colonial brasileira: de um lado, está a organização da produção e do trabalho, e a concentração de riqueza que dela resulta; doutro, a sua orientação voltada para o exterior e simples fornecedora do comércio internacional. Nessas bases lançou-se a colonização brasileira, e nelas conservar-se-á. (PRADO JR., 1992, p. 125).

A subordinação da economia dizia respeito às formas brutais de exploração da mão-de-obra. A partir da demanda pela exportação desses artigos, o sistema de *plantation* foi se consolidando e crescendo em cima de grandes áreas de plantações monocultoras, da força de trabalho escrava e dos latifúndios.

Porém, nem só de grandes áreas de plantações monocultoras vivia o Brasil. Outra forma importante, além das plantations - para o contexto desse trabalho - é a existência de um outro tipo de agricultura concomitante e relacional à *plantation*; uma pequena agricultura que produzia alimentos para abastecer internamente as necessidades dos moradores da colônia. De certa forma, correspondia a uma agricultura, muitas vezes, negligenciada, porém fundamental. Conforme Silva (2008), uma das áreas mais importantes para a manutenção da ordem social era a garantia de abastecimento de alimentos à população. Segundo o autor, essa produção movimentava um mercado interno dinâmico. Essa produção e esse mercado só recentemente foram reconhecidos pela historiografia.

Ciro Flamarion Cardoso, entre outros autores, abre espaço para a compreensão da produção dos escravos fora do modelo da agricultura de exportação. O autor utilizou a expressão "brecha camponesa" para denominar a produção dos escravos realizada fora do sistema de "plantation" que acontecia em terra cedida pelos senhores para agricultura de subsistência ou, independentemente, nos quilombos (CARDOSO, 1987).

Além dessa produção dos escravos, havia a produção dos homens livres, brancos, pobres, mestiços, negros libertos. Há uma diversidade de formas de acesso e uso da terra no Brasil, tanto no período colonial como nos períodos seguintes. Wanderley (2014) chama a atenção para as diferentes formas de acesso à terra. Para a autora

A legislação fundiária colonial, de origem portuguesa, que perdera legitimidade com a independência nacional, em 1822, só foi substituída em 1850, criando, assim, um lapso de tempo em que apenas vigorava a posse efetiva da terra. Esse "vazio" jurídico favoreceu, naquela ocasião, a ocupação precária dessas terras, isto é, sem titulação jurídica, por pequenos agricultores, que nelas produziam para o consumo próprio, mas também para o mercado. (WANDERLEY, 2014, p. 28).

As formas de apropriação e uso das terras são elementos importantes para compreender os sujeitos do campo brasileiro e sua permanência histórica no cenário rural. A forma de apropriação do território brasileiro provocou muitas transformações na realidade do povo que aqui já vivia e dos que foram trazidos pelo processo de colonização. Nesse contexto destaca-se, a lei de terras de 1850, pois com o declínio do regime escravocrata, nesse mesmo ano de 1850, o Brasil proíbe o tráfico de escravos. Conforme Silva (1987),

(...) é sintomático que nesse mesmo ano se crie uma nova legislação definindo o acesso à propriedade – a lei de terras, como ficaria conhecida – que rezava que todas as terras devolutas só poderiam ser apropriadas por compra e venda, e que o governo destinaria os rendimentos obtidos nessas transações para financiar a vinda de colonos da Europa. (SILVA, 1987, p. 25)

Efetivamente, a lei de terras, transforma o campo em mercadoria e impede, de forma geral, o acesso dos negros, dos pobres e dos mestiços à terra. As consequências desse período são vistas até hoje. O resultado disso foi o caminho construído para considerar a terra uma mercadoria. Após esse período, a divisão de terras e posses continua dando a tônica das relações de poder e dominação no campo.

A partir do momento em que a terra passa a ser considerada por alguns como fonte de acumulação de renda e de exploração, fica nítido que há formas antagônicas de se relacionar com o lugar. Nesse quesito, as divergências são elucidadas nas formas de relação com a terra, que pode ser dividida em dois grandes grupos: daqueles que têm a terra enquanto propriedades capitalistas latifundiárias<sup>2</sup>, prioritariamente como fonte de renda; e, de outro lado, o grupo de propriedades camponesas, comunidades que se constituem a partir da relação intrínseca com a terra, com o lugar, um território onde se vive e se moldam formas de vida peculiares que não têm como objetivo central o lucro.

A ruralidade contemporânea é pensada a partir dessas relações e, conseqüentemente, de suas contradições. Essas podem ser notadas na manutenção da biodiversidade de um lado, em contraposição ao contexto do agronegócio do Brasil onde se veem as atividades econômicas depredadoras da biodiversidade. Uma dualidade que nos remete a pensar o campo a partir do jogo de dominação onde a questão central é a forma de apropriação territorial, divisão do trabalho e os frutos e intensões decorrentes nesse sistema que se constrói e se mantém para garantir a sustentação, a reprodução ou a exploração (WOORTMANN, 1990; WALLERSTEIN, 2001; VEIGA, 2002, BRITO, 2006).

As grandes posses de terras são recorrentes no Brasil. Com a chegada da coroa portuguesa, a forma de pagamento pelos serviços prestados de exploração das riquezas ou até mesmo de dizimação de povos que interferissem na exploração e dominação nas terras “descobertas” e colonizadas era por meio de grandes proporções de terras, chamadas inicialmente de capitâneas, distribuídas em léguas, que correspondem a mais de dois mil hectares. As doações definiam os primeiros donos das terras brasileiras, uma vez que as cartas de doações, comumente, destinavam todos os direitos políticos, de arrecadação, uso e gestão do território para os benfeitores da coroa portuguesa “deste dia para todo o sempre, de juro e herdade, para ele e todos os seus filhos, netos, herdeiros, sucessores, que após ele vierem, assim descendentes, como transversais e colaterais”. (MARIGHELLA, 1980, p. 3).

## **1.2 Terra e território: concepções em disputa**

As formas de apropriação e uso da terra no Brasil são marcadas pelas plantações monocultoras e pelo latifúndio ao decorrer de toda a história moderna. Complementarmente, a posse passou a ser um dos fatores importantes nesse processo. De acordo com Silva:

(...) do ponto de vista da apropriação territorial, o feito mais importante das transformações ocorridas na colônia durante o século XVIII foi a disseminação de outra forma de apropriação (...) que já existia desde os primórdios da colonização, e que era a posse pura e simples. (SILVA, 1996, p. 337)

---

<sup>2</sup>Latifúndios dizem respeito a propriedades rurais de grande extensão de terras sob posse de uma minoria e com exploração privada, perfazendo um monopólio virtual da terra (PRADO JR., 1979)

De acordo com o apontamento feito por Silva (1996), é resgatada a centralidade do uso e apropriação da terra no Brasil, que era formado por terras de livre acesso e cultivo. A posse pura e simples dava-se no Brasil por meio dos modos de vida dos povos indígenas que aqui habitavam, antes da colonização, constituindo jeitos próprios de uso e cultivo das terras onde se instalavam. A necessidade de definição de posse e proprietários é uma realidade resultante do processo de colonização, é uma herança do processo de exploração da qual o Brasil se tornou refém.

A partir do momento em que as terras passam a ser compartilhadas, destinadas a pessoas com autonomia de explorar todas as possibilidades de riquezas do lugar, tendo poder até mesmo sobre as pessoas, que muitas vezes eram mantidas aprisionadas ou exploradas fisicamente pela força do trabalho, começa a disputa pela posse das terras. Conforme apresentado, as discussões em torno das terras no Brasil têm um primeiro pilar consolidado com a Lei nº 601, de 1850, conhecida como Lei de Terras. Essa é a primeira vez em que a legislação discutiu o direito sobre as terras, definindo que a terra passa então a ser comprada, extinguindo todas as demais possibilidades de posse que não seja por meio do pagamento. Essa primeira legislação definiu que, legalmente, as terras deixam de ser consideradas livres, instituindo um verdadeiro “cativeiro da terra” (MARTINS, 1980, p. 73). O que era uma posse pura e simples de propriedade camponesa passou a ser objeto de disputa num campo crescente de apropriação com fins claros de estabelecer propriedades capitalistas, uma vez que os camponeses não trabalhavam a terra com a finalidade de acumulação de riquezas, tampouco tinham outras formas de “adquirir” suas terras, de garantir o direito de permanência.

Anteriormente à Lei de Terras, a posse da terra era condicionada ao trabalho, ao cultivo, ao manejo dos recursos naturais presentes nos arredores das casas das famílias. Essa cisão na realidade rural deixou marcas profundas e findou com muitos povos, comunidades e práticas tradicionais. Sobre esse tema, José de Souza Martins (1980) contribui com uma reflexão importante para o debate ao considerar que o que legitima a posse da terra é o trabalho. Vejamos as palavras do autor:

A efetiva ocupação da terra, com trabalho, constituía o requisito da apropriação, revertendo à Coroa o terreno que num certo prazo não fosse trabalhado. Num país em que a forma legítima de exploração do trabalho era a escravidão, e escravidão negra, os "bastardos", os que não tinham sangue limpo, os mestiços de brancos e índias, estavam destituídos do direito de herança, ao mesmo tempo em que excluídos da economia escravista. Foram esses os primeiros posseiros: eram obrigados a ocupar novos territórios porque não tinham lugar seguro e permanente nos territórios velhos. Eram os marginalizados da ordem escravista que, quando alcançados pelas fazendas e sesmarias dos brancos, transformavam-se em agregados para manter a sua posse enquanto conviesse ao fazendeiro, ou então iam para frente, abrir uma posse nova. A posse no regime de sesmarias tinha um cunho subversivo. (MARTINS, 1980, p. 71).

Esse contexto de posse por meio das sesmarias representou um cenário gritante de exclusão do direito de muitos povos e comunidades terem terra para dar continuidade aos seus modos de vida. Pelo critério de exclusão que iniciou a formação de posse de terras, uma busca por formas de trabalho independente e livre passou a ser um desafio muito maior. Por outro lado, é por meio do trabalho na terra que começam a surgir categorias sociais em torno da camponesidade brasileira, das realidades primeiras de cada lugar, em defesa da preservação da vida e manutenção das práticas tradicionais de agricultura.

Nesse sentido, é tácito que o contexto rural varia de acordo com essas duas visões antagônicas, marcado pelos interesses de uso e exploração da terra, que se volta para a reprodução material e acumulativa de bens e riquezas ou com maior ênfase no território que favorece a reprodução simbólica dos modos de vida de comunidades camponesas. Dessa forma, é basilar ressaltar que a discussão proposta para pensar esse recorte e contexto histórico passa pelas relações que as sociedades estabelecem com o ambiente e com o território.

Nesse contexto, território vai além da dimensão da terra, do tamanho da propriedade; o território é uma categoria que está sendo trabalhada como possuidora de uma multidimensionalidade. Santos (2000, p. 15) considera que é o uso do território e não o território em si que faz dele campo de análise social, ele é o quadro de vida. Porto-Gonçalves considera que o território “é espaço apropriado, espaço feito coisa própria, enfim, o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 5). Nesse sentido, território compreende as várias dimensões da vida das pessoas que compartilham o lugar que representa a territorialidade.

Fernandes (2008) destaca a centralidade que a noção de território passa a ter para diferentes ciências, destacando que

Os territórios da camponêsidade e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, o grupo de camponeses, organiza seu território, primeiro para a sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. (FERNANDES, 2008, p. 285)

O quadro de desigualdades no Brasil pode ser desenhado pela negação a um dos direitos fundamentais: o direito à terra. Com as delimitações territoriais a partir de quem tem ou não condições de comprar um pedaço de terra, muitos se viram obrigados a apenas ceder ou vender a sua força de trabalho, passando de posseiro a empregado de alguém, um cenário que se arrasta até a contemporaneidade.

A permanência das desigualdades e do quadro de exclusão da propriedade da terra que atinge a camponêsidade brasileira está relacionado ao estilo elitista de desenvolvimento capitalista. Oliveira (2001) sintetiza bem esse processo ao dizer que:

(...) no Brasil, o desenvolvimento do modo capitalista de produção se faz principalmente pela fusão, em uma mesma pessoa, do capitalista e do proprietário de terra. Este processo, que teve sua origem na escravidão, vem sendo cada vez mais consolidado, desde a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, particularmente com a Lei da Terra e o final da escravidão. Mas, foi na segunda metade do século XX que esta fusão se ampliou significativamente. Após a deposição, pelo Golpe Militar de 64, de João Goulart, os militares procuraram re-soldar esta aliança política, particularmente porque durante o curto governo João Goulart ocorreram cisões nas votações do Congresso Nacional em aspectos relativos à questão agrária, principalmente quando uma parte dos congressistas votaram a legislação sobre a Reforma Agrária. Assim, a chamada modernização da agricultura não vai atuar no sentido da transformação dos latifundiários em empresários capitalistas, mas, ao contrário, transformou os capitalistas industriais e urbanos – sobretudo do Centro-Sul do país – em proprietários de terra, em latifundiários. (OLIVEIRA, 2001, p. 186).

Frente a esse modo de produção capitalista que impera no campo brasileiro, surgem clamores por Reforma Agrária<sup>3</sup>. O surgimento de organizações em torno da campesinidade torna-se uma categoria social, que busca resgatar o sentido do uso e da apropriação do território e, conseqüentemente, responder às necessidades sociais impostas pelas transformações capitalistas do lugar e pelo sistema econômico e desenvolvimentista que avançam em todas as direções e vêm alterando e até mesmo ceifando a vida campesina e sua cultura. As comunidades do campo vêm se articulando em busca de garantias de direitos que legitimem a posse e uso da terra, porém com poucos avanços.

A permanência dessa situação verifica-se com a manutenção da estrutura agrária marcada pela desigualdade. Conforme apontam os dados abaixo disponibilizados pela Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira:

(...) com um Índice de Gini/INCRA-2012 de 0,843, patamar equivalente ao que vem sendo registrado há muito tempo neste país, pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Segundo o Censo Agropecuário de 2006/IBGE o grau de desigualdade fundiária no território brasileiro, entre os anos de 1975 a 2006, permaneceu praticamente inalterado; o índice de Gini registrado para 2006 foi de 0,856; não muito diferente do mesmo índice para os anos 1995, 1985 e 1975 que foram, respectivamente, 0,857; 0,858 e 0,855. (BIBLIOTECA DIGITAL DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA, 2015)

Comunidades rurais vêm se articulando, a partir das discussões da campesinidade, a fim de buscar novas formas de manutenção da produção e reprodução dos seus modos de vida, por meio de uma nova perspectiva de desenvolvimento, que parte de dentro da comunidade para a sociedade mais ampla circundante. O desenvolvimento endógeno vem ressurgindo como alternativa, com novas possibilidades de manutenção de um sistema econômico possível e realizável que não fere a vida do território, mas resgata o que é essencial e destaca as potencialidades e as idiosincrasias de cada lugar.

O termo campesino designa uma categoria socialmente construída que busca dar maior ênfase ao modo de vida que se reproduz no cotidiano da ruralidade, que significa muito mais do que a dicotomia rural/urbano e vai além de simplesmente considerar que tudo que não está na cidade é rural. A adoção dos termos campo e campesino busca diferenciar também as propriedades rurais capitalistas daquelas propriedades onde a produção é voltada para o sustento da família. Ao falar em campesino, o termo pressupõe uma realidade de um grupo que está na fronteira da questão agrária que contrapõe ao que é próprio da lógica de desenvolvimento do capital em que produção não é necessariamente mercadoria e a força da produção é comumente doméstica.

O fruto do trabalho campesino tem como objetivo fundamental satisfazer as necessidades familiares. Dessa forma, a produção que vira mercadoria não tem objetivo de acumulação de capital, e sim representa mais uma forma de reprodução dos modos de subsistência, de estratégia de vida e de construção de um sujeito social que quer ser visto e respeitado, que constrói sua própria existência, em interação com o ambiente e com a sociedade em que vive. Ser campesino é aceitar o desafio de lutar por reconhecimento, de construir identidades e identificações com o lugar frente a esse processo esmagador das comunidades campesinas, que age de forma a desagregar esses povos e comunidades.

---

<sup>3</sup>A questão agrária é discutida por Caio Prado Jr. (1979) como algo que requer uma reforma uma vez que a grande maioria da população brasileira estão excluídas do acesso e uso de terras para plantio, cultivo e subsistência, encontrando apenas condições de vender sua força de trabalho para empreendimentos agromercantis de iniciativa de uma minoria privilegiada.

Para pensar esse sujeito campestino que busca estratégias de manutenção dos modos de vida, vale pensar no agricultor familiar tradicional que cotidianamente atua como um maximizador de oportunidades de sobrevivência. Sobrevivência essa permeada de desafios diários e de vivências significantes que motivam comunidades a manter o que é essencial diante das condutas que os expõem ao risco. É por essa ótica que vemos uma campesinidade que se caracteriza pelas estratégias que conciliam unidade de produção e de consumo, demonstrando uma racionalidade econômica em seu ambiente social que permite ainda a existência e predominância de outros critérios de relações humanas que não estão baseadas em questões econômicas e sim na dinâmica organizacional da vida vivida e partilhada no campo. As comunidades campestinas explicitam a “capacidade de estruturar a vida em torno de um conjunto de normas próprias e específicas” (ABRAMOVAY, 2007, p. 101), com suas peculiaridades que “marcam territórios” que os identificam e os unem.

O campestino é então aquela pessoa que tem uma relação afetiva e efetiva com o pedaço de terra onde vive e já viviam seus antepassados é onde, possivelmente, viverão seus descendentes. “Define-se o campestino e seu território pela cultura tradicionalmente presente e pelo modo de vida característico de pequenas comunidades rurais. É nos limites da comunidade que se opera o essencial da socialização campestina” (MENDRAS *apud* ABRAMOVAY, 2007, p. 109).

Outra visão sobre o campo que coaduna com a proposta de discussão nesse texto é a abordagem feita por Klass Woortmann (1990). O autor discute a campesinidade por meio das categorias gerais comuns às sociedades campestinas que são a terra, a família e o trabalho. A partir dessas categorias, Woortmann ainda discorre sobre as relações de troca e de liberdade, enquanto um emaranhado estreito de conceitos e elementos indissociáveis articulam-se dando significados para as vivências no campo, compondo os valores centrais de cada lugar com seu tom específico. Ao contextualizar as práticas do povo do campo, todas essas categorias ganham um sentido próprio que permite conduzir a análise sobre as diversas situações sociais e seus valores para cada povo, comunidade ou sociedade.

Woortmann (1990) diferencia a campesinidade a partir das relações econômicas estabelecidas com a terra. Dentre as categorias centrais apresentadas por K. Woortmann (1990), a família ganha destaque, ao se entrelaçar com todas as demais categorias. É no seio da família que a agricultura comumente acontece no campo, lugar privilegiado de trocas simbólicas. “Se a troca é um princípio fundamental, não menos fundamental é o que se troca” (WOORTMANN, 1990, p. 34). O que se troca nas relações de reciprocidade na campesinidade tem valor inestimável, o que reforça a ideia da construção do espaço campestino como um espaço moral, com ritos, com regras e com padrões a serem respeitados. “A relação de troca com a terra – pois não só a relação entre os homens, mas também com a terra era percebida como uma relação de reciprocidade - cede lugar a uma relação destrutiva da terra e dos homens. É o *tempo da ambição*” (WOORTMANN, 1990, p. 45).

Os núcleos familiares, mesmo em meio às variações de definição de quem seja considerado parente, são as primeiras unidades de coletividades no campo. Contudo, a continuidade desse cenário cultiva práticas tradicionais, sobre interferências com o avanço e alojamento da globalização e do capitalismo que busca se apropriar de todos os espaços e, conseqüentemente, favorece mudanças locais, que podem alterar significativamente os modos de vida.

O coletivismo interno da família tem sido um dos fatores de permanência da campesinidade através da história, mas hoje, ele parece se chocar com projetos individuais. Tal coletivismo expressa a oposição entre o “nosso” e o “do outro”; supondo a subordinação do destino individual à coletividade, ele pode se tornar uma das fontes da crise da campesinidade. (WOORTMANN, 1990, p. 54)

Vivemos numa sociedade em rede, na qual as informações chegam cada vez mais rápido e há fatores de atração voltados para a perspectiva desenvolvimentista de globalização que, a todo tempo, estimulam o consumismo de produtos cada vez mais descartáveis e substituíveis. Comumente, as cidades e grandes centros urbanos são propagadores desse cenário consumista. Esse fato tem atraído muitos jovens do campo e contribuído para que haja, cada vez mais, jovens buscando essa inserção globalizante, o que vem alterando também as perspectivas familiares na continuidade dos modos de produção. A herança da terra e os projetos voltados para a agricultura familiar correspondiam também a essa continuidade dos vínculos com a produção, com o lugar. Com a busca por novas possibilidades de inserção social por parte dos filhos de agricultores, pode ocorrer a manifestação de desejos opostos ao pertencimento e manutenção dos modos de vida vinculados à terra, gerando um rompimento, uma crise de definições e escolhas entre os desejos pessoais, instigados pelo capitalismo e o coletivismo típico da família. O desafio é conseguir um equilíbrio entre o *nós* e o *eu*, entre o que vem sendo construído coletivamente junto à família, no campo, e o grito por individualidade que impera na contemporaneidade globalizada e atrai tantos jovens para lugares e situações onde possam ter “melhores” condições de vida. (WOORTMANN, 1990).

No seio das relações sociais da campesinidade, a reciprocidade acontece no trabalho e no dia-a-dia. Reciprocidade não tem, necessariamente, a ver com trocas e sim com questões de honra. Quando se troca algo, o valor atribuído é ao significado do ato e não ao objeto de troca, propriamente dito. E assim essas relações vão sendo tecidas na comunidade, ampliando o leque de significados.

No universo que estamos examinando, a honra delimita um campo específico para o jogo da reciprocidade, como bem mostra Bourdieu (1977), onde as práticas são obrigatórias, pois o que, realmente, está em jogo é o *todo* (a comunidade, a “casa”, etc.). Se a reciprocidade exige um outro para que possa haver a troca, ela supõe, também, a construção de um *nós* que se contrapõe a um outro *outro* - o estranho. Esse nós é constituído por iguais em honra. Por isso, a reciprocidade se realiza no interior de um território que é, também, um espaço de identidade. (WOORTMANN, 1990, p. 60)

A reciprocidade desvelada nos territórios traz nova significação para a relação da terra e do indivíduo. É uma leitura que requer pensar nessas relações como uma balança, quando ela pende mais para o *eu* ou para o *nós*. Pensar em território então, é considerar as relações coletivas predominantes, em que a terra, a cultura, as relações formam a identidade e isso se sobrepõe ao desejo do indivíduo. O território se constitui de relações feitas, por grupos de famílias estabelecidas e sintonizadas com o lugar, uma relação a partir de objetos objetivantes descritos em contextos objetivados.

Cada pessoa compõe o enredo do território ao englobar as normas que se voltam para a preservação e manutenção do lugar, do patrimônio instituído e reproduzido no seio de cada família que cultiva uma relação com o espaço a fim de garantir que as gerações vindouras também se envolvam e se beneficiem dessa cadeia de relações identitárias. Se a pessoa busca outras formas de se relacionar com



a terra, ou mesmo negar a continuidade dessas relações, isso faz com que busquem novos caminhos, fora do território ou mesmo passe a olhar a terra enquanto propriedade, enquanto mercadoria, descolando a tradição e alterando o cenário coletivo. É o caso em que a terra ganha um caráter racional, mercadológico e capitalista, em contraposição à ordem moral que vigora na amplitude das relações necessárias das coletividades dos territórios. É por essa lógica que a reciprocidade vigora e revigora as relações sociais, fluindo como se fosse um contrato estabelecido, uma regra que não está escrita, mas que perpassa por todos aqueles que compõem a comunidade.

A vida em comunidade, presente na realidade do homem do campo, gira em torno dos aspectos e sociabilidades construídas junto a essa coletividade local, formando uma sociedade conectada por interconhecimentos e por todos os aspectos de personalidade e identidade tecidas na relação com os outros, com o lugar e com as práticas coletivas que moldam a vida e a organização da comunidade. Numa comunidade campesina, o sentido é construído a partir das relações de reciprocidade, de solidariedade, de construção coletiva e de subsistência.

O interconhecimento que permeia essas sociedades campesinas inclui um universo plural no qual se relacionam vários atores sociais, que vai desde o proprietário das terras que atua em parceria com outros posseiros, meeiros, até o comerciante, a pessoa que empresta dinheiro quando alguém da comunidade precisa, ou mesmo o padre ou outra liderança religiosa que atua na região. O que dá sentido à campesinidade é justamente a constituição dessas relações que formam um código de conduta implícito no cotidiano das pessoas e que é partilhado comunitariamente. Esses códigos de conduta fluem como estruturadores da vida social.

Há várias formas de olhar para a história e para o contexto do Brasil rural. O cenário do campo brasileiro é repleto de desproporções, por vezes bem acentuadas e divergentes quanto à gravidade dos problemas recorrentes que vêm ceifando a vida das comunidades campesinas e quanto à intensidade do discurso proferido que diz respeito ao desenvolvimento associado ao progresso. Há claras dificuldades sociais que permeiam a vida campesina como as dificuldades de se ter consciência da história e respeito à trajetória do lugar. De maneira geral, o Brasil contemporâneo vem tratando as questões sociais com políticas públicas paliativas, realizadas com maior ênfase e amplitude quando são provocadas pelo rompante da consciência social coletiva diante de algum problema que vem afetando a todos de maneira já drástica.

Para compreender o quadro atual, é necessário compreender que os projetos políticos voltados para o campo no Brasil ainda beneficiam, predominantemente, os grupos ruralistas agropecuários, com seus projetos voltados para a acumulação de capital e produção em larga escala, com foco na exportação. O reconhecimento das virtualidades das populações do campo ainda é um desafio no campo das políticas públicas e, por isso, ações que, de fato, contribuam para a transformação positiva e de acordo com a realidade de cada lugar ainda se fazem necessárias.

As políticas voltadas para o campo, normalmente, visam ações de superação da pobreza, propostas de desenvolvimento e de modernização. Buscam-se mecanismos políticos, sociais e econômicos para superar a “pobreza do campo”. O grande problema desse olhar é que tais propostas têm objetivos sociais e políticos que não condizem com as reais demandas e necessidades do campo e tampouco com o que os camponeses querem e necessitam para viver melhor. Esse é um cenário que nos

coloca de frente a um quadro social e histórico marcado por desencontros entre doutrinas e práticas, entre ideologias e situações sociais, entre o que se quer, o que se tem e o que se faz.

E, aqui, vale destacar mais uma vez, a importância do papel das organizações coletivas e comunitárias que, tantas vezes, fazem o papel de mediação diante dessas propostas e projetos que chegam ao campo. Como conciliar os interesses da comunidade com os avanços e propostas de desenvolvimento para ela? Há vários grupos que se somam às lutas camponesas e fazem esse processo de mediação, de intervenção política numa perspectiva de tentar articular os interesses da comunidade e as propostas do governo; contudo, mais uma vez, é importante observar como as comunidades se sujeitam também às opiniões e intervenções de tais grupos. Sindicatos e associações de agricultores e de pequenos produtores podem exercer um papel político importante e relevante de articulação das demandas locais e fortalecimento das lutas de cada lugar.

É possível perceber que, muitas vezes, os grupos que se dispõem a ajudar, acabam exercendo uma função de tutela em relação à comunidade, fazendo-se constantemente como porta-voz, o que não deixa de ser uma relação de poder, expressa pela dominação, que pode interferir tanto no cenário político quanto cultural. É importante observar qual é o real lugar que a comunidade tem ocupado diante dessas demandas e buscar entender como se dão as estratégias de romper com essa visão dos “pobres da terra” que sempre precisam de alguém que fale e tome algumas atitudes por eles. É possível construir um cenário político para o campo em que os próprios camponeses tenham voz e vez para compreender e pautar as dimensões políticas e sociais nas lutas do cotidiano?

As discussões sociológicas permitem-nos olhar para essa realidade a partir de algumas chaves de leitura que fundamentam as teorias aqui abordadas. Florestan Fernandes (1959), sabiamente, já nos ensina acerca dos alvos teóricos a serem seguidos, e é este o caminho proposto para análise.

Primeiro, descobrir explicações que permitam descrever e interpretar os fenômenos sociais em termos da ordem existente nas condições e nos níveis de sua manifestação. Segundo, por em evidência as relações dinâmicas da ordem social ou de fatores sociais com as formas de vida”. (FERNANDES, 1959, p. 15)

Sendo assim, é nessa perspectiva que os fatos históricos apontados estão sendo tecidos nas realidades sociais pertinentes à situação do campo brasileiro, pois é o que marca, impulsiona e molda a realidade contemporânea. Nossa sociedade é dinâmica e organiza-se de acordo como os fatos que afetam os modos de vida alterando ou mantendo as práticas com as devidas reinterpretações e ressignificações.

Por isso, cabe elucidar a importância das formas com que as comunidades rurais se relacionam com o território e como se constituem como uma categoria identitária, enquanto uma sociedade que marca seu lugar, seu jeito de viver. A relação da comunidade com seus territórios pressupõe a existência de vínculos afetivos com o lugar, diferentemente dos regimes de propriedade; e são construídos por meio de histórias particulares de ocupação e uso sociocultural do território.

### **1.3 A emergência de sujeitos sociais e políticos do campo**

A discussão em torno dos sujeitos sociais e políticos do campo parte do princípio da relação que as pessoas estabelecem em sociedade, das que são constituídas e constituintes de uma realidade a partir

dos ciclos de convivência. Conforme Little (2002), “a questão fundiária no Brasil vai além do tema de redistribuição de terras e se torna uma problemática centrada nos processos de ocupação e afirmação territorial”. A relação de pertencimento e afirmação identitária é parte desse processo. As comunidades tradicionais se afirmam nesse processo como sujeitos que vivem de forma peculiar e vinculados a uma tradicionalidade, que tantas vezes se opõe à modernidade e globalização que se pautam pela homogeneização. A globalização contemporânea, conforme apresentada por Santos (2002, p. 19), em sua interpretação multidisciplinar do mundo contemporâneo, faz-se hegemonicamente por um discurso único do mundo homogeneizante, sendo mais um globalitarismo que uma globalização.

Alain Touraine dedicou-se a pensar a modernidade latino-americana. Gadea e Warren (2005) apresentam uma discussão a partir desse autor e dizem que

Touraine assinala-nos uma modernidade latino-americana que, a partir dos seus particulares e diversos ritmos sócio-culturais, parece caracterizar-se por uma autêntica demanda de subjetivação, de afirmação e reconhecimento de aspectos culturais e de identidade pessoal e social. Em definitivo, o autor contribui para constatar uma grande característica dessa modernidade: sua contínua tensão entre um universo instrumental [sob os contornos racionalizadores da sociedade] e um universo simbólico [caracterizado pelas experiências de produção e afirmação dos sujeitos sociais] (GADEA e WARREN, 2005, p. 40)

A questão da tensão entre o universo social e o universo simbólico é uma das faces das diversas tensões da modernidade. Neste contexto Touraine também destaca que “é necessário reconhecer a diversidade das culturas, mas também a existência de uma dominação cultural” (1997, p. 262).

Para Touraine (2009) a modernidade é constituída de duas dimensões complementares, a racionalização e a subjetivação, havendo nesse processo o triunfo da racionalização que se impõe e transforma os homens em meros instrumentos, esvaziando o sentido de humanidade. O autor dá exemplo do neoliberalismo onde o mercado é o objetivo em si. Para ele (1997),

Liberalismo econômico e nacionalismo cultural são inimigos do sujeito pessoal. Um e outro procuram impor suas leis, que o primeiro afirma impessoais e que o segundo define como a afirmação de uma identidade particular, ou até de uma vocação histórica. (TOURAINÉ, 1997, p. 386)

Neste sentido é importante redescobrir o sujeito. Conforme Touraine a centralidade de sua teoria reside na ideia de que sujeito está diretamente relacionado à ideia de movimento social. O sujeito possui duas dimensões inseparáveis, a de liberdade e a de pertencimento a tradições culturais, o sujeito se produz nessas dimensões. É a vontade de resistência e luta, é a construção do indivíduo como ator, é a partir o processo de subjetivação que se manifesta o sujeito.

A própria ideia de sujeito indica claramente a prioridade dada nestas análises ao indivíduo, não abstraído de suas pertencas, das suas situações e das influências que sofre, mas definido como actor, capaz de modificar o seu meio. O actor sujeito deve ter a última palavra contra todas as formas de garante meta-social da ordem social. O ator social é portador do sujeito também nas suas relações interpessoais, nas relações sociais, nas instituições políticas e nas formas de ação coletiva (...) o sujeito não é mais que a resistência, a vontade e a felicidade do indivíduo que defende e afirma a sua individualidade contra as leis do mercado e as leis da comunidade. É em baixo e já não

em cima, na individuação e na identificação, que o sujeito age e se manifesta (TOURAINÉ, 1997, p. 111)

Sujeito, para Touraine, não é o papel que cada pessoa desempenha, é a construção do indivíduo como ator. Gadea e Warrem ao analisar a obra de Touraine, e a organizá-la em fases, descrevem que é na terceira fase, onde ele constrói uma teoria mais abrangente sobre o sujeito, conforme os autores:

(...) o sujeito não é o indivíduo (no sentido liberal do termo), pois “ser sujeito” significa ter a vontade de ser ator, isto é, atuar e modificar seu meio social mais do que ser determinado por ele. Portanto, a liberdade do sujeito será construída em sua relação com o outro, na alteridade, mas não na subjugação, não na integração sistêmica acrítica, mas na busca do reconhecimento, na sua universalidade e na sua particularidade. Por isso, os temas do multiculturalismo, do dilema entre igualdade e diferença e da educação intercultural também assumem relevância em seus debates, tendo como lastro social a condição democrática, sob a premissa de que o sujeito possa tornar-se ator em seu destino pessoal e coletivo. (GADEA & WARREN, 2005, p. 42)

Nesse sentido, não há democracia sem o reconhecimento da diversidade. Ao tratar da ideia de Etnicidade (1997, p.259), considera que “é na afirmação de uma cultura interiorizada por indivíduos que vivem numa sociedade moderna”, que o sujeito combina identidade e instrumentalidade. Podemos observar que o processo de democratização que se consolida com a constituição de 1988 reconhece a diversidade, por meio do reconhecimento da tradicionalidade num contexto devida moderna. A etnicidade abre o campo dos movimentos identitários, como os movimentos étnicos e de jovens, entre outros, que assumem importância no contexto político nacional, pois tencionam um processo de alargamento da democracia.

A emergência do sentido de povos e comunidades tradicionais que se consolidou no Brasil dá-se a partir da Constituição Brasileira de 1988, na seção II, sobre cultura, ao reconhecer que o processo civilizatório nacional tem a participação de vários grupos, reconhece sua diversidade e se propõe a protegê-la. No artigo 215, capítulo 1º, institui: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988, p. 127).

Conforme Brito (2013), a noção de comunidades tradicionais parte de um processo de construção de um discurso que emerge como momento social antes da constituição de 1988 e que vem buscando afirmar suas pautas e demandas até os dias de hoje. Recentemente, essas articulações em torno das questões campesinas culminaram na promulgação do decreto nº 6.040, definindo-se legalmente quem são os povos e comunidades tradicionais e o que são territórios tradicionalmente ocupados.

O decreto nº 6.040 no seu artigo 3º traz a definição de povos e comunidades tradicionais.

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Desde a constituição, esta noção vem tomando corpo e tem como elemento central a ideia de território. O reconhecimento jurídico das comunidades tradicionais é um ponto relevante nas discussões e

disputas por terras ainda vigentes e sob constante ameaça de invasões, explorações e usos para fins comerciais por parte do Estado, de empresas e fazendeiros (BRITO, 2013, p. 53).

Ao problematizar a noção de povos e comunidades tradicionais associada a noção de “terras tradicionalmente ocupadas”, Almeida (2004) considera que essa discussão é uma nova estratégia, utilizada pelos movimentos sociais do campo, para ressaltar a importância dos sujeitos que estão atuando e vivendo no campo há décadas. É uma afirmação política do termo *camponês* que dialoga com as realidades locais: “os agentes sociais se erigem em sujeitos da ação ao adotarem como designação coletiva as denominações pelas quais se auto definem e são representados na vida cotidiana”. (ALMEIDA, 2004, p. 22)

Sobre essa nova estratégia de ação, Almeida (2004) complementa:

Tal multiplicidade de categorias cinde, portanto, com o monopólio político do significado dos termos *campesino* e *trabalhador rural*, que até então eram utilizados com prevalência por partidos políticos, pelo movimento sindical centralizado na Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) e pelas entidades confessionais (Comissão Pastoral da Terra – CPT, Conselho Indigenista Missionário – Cimi, Ação Cristã no Meio Rural – ACR). Tal ruptura ocorre sem destituir o atributo político daquelas categorias de mobilização. As novas denominações que designam os movimentos e que espelham um conjunto de práticas organizativas traduz transformações políticas mais profundas na capacidade de mobilização destes grupos em face do poder do Estado e em defesa de seus territórios. Em virtude disto é que se pode dizer que mais do que uma estratégia de discurso tem se o advento de categorias que se afirmam através de uma existência coletiva, politizando não apenas as nomeações da vida cotidiana, mas também práticas rotineiras no uso dos recursos naturais. (ALMEIDA, 2004, p. 23)

O autor aponta a diversidade de sujeitos que emergem dessa nova categoria de mobilização que surge após a constituição da República Federativa Brasileira de 1988. Há uma emergência de reconhecimento de identidades e territórios específicos, rompendo com a homogeneização da noção de *campesino* ou agricultor familiar enquanto aglutinador de toda realidade *campesina*, porém não negando também essas identidades; e sim, enriquecendo a discussão da pluralidade do campo.

No aspecto do reconhecimento da diversidade territorial, social, cultural e política do campo brasileiro, abrem-se muitas dimensões de análise relacionadas à histórica negação de direitos aos cidadãos do campo e à negação da importância desses no contexto do desenvolvimento nacional.

Veiga (2002) questiona alguns “mitos” como a ideia que desenvolvimento tem relação direta com urbanização, que puderam ser contestados a partir da municipalização do IDH- Índice de desenvolvimento Humano, assim como a

(...) crença também dominante na superioridade da agricultura patronal e o fato de que todos os municípios rurais com alto índice de desenvolvimento humano são localidades de forte predomínio da vilipendiada agricultura familiar. É mais uma prova de que qualquer discussão séria sobre desenvolvimento rural brasileiro tem de passar necessariamente pela consideração das próprias características do setor agropecuário (...). Essa distorção resulta evidentemente de uma herança histórica cuja marca essencial foi a intolerância das elites pelas formas familiares de propriedade uso da terra (VEIGA, 2002, p. 123).

Veiga, entre outros autores, vem trazer à tona o menosprezo das elites nacionais pelo meio rural e seus habitantes não ligados à essas elites. Esse menosprezo é explícito quando se trata da diferenciação

da educação que é ofertada para quem está no campo ou na cidade. Por qual motivo importaria pensar numa educação adequada para uma população fadada ao sumiço?

Ao analisar a educação rural no Brasil, Queiroz considera que

Se por um lado a história da educação rural no Brasil foi de negação deste direito aos agricultores, por parte das ações e das políticas governamentais, constata-se, sobretudo nas três últimas décadas do século XX, toda uma movimentação e organização por parte das organizações e entidades dos agricultores, não apenas por uma educação rural, mas por uma educação do campo. Estas lutas fazem parte do conjunto de iniciativas e ações contra a concentração da terra, do poder e do saber. (QUEIROZ, 2011, p. 39).

Nesta perspectiva será apresentado mais um elemento importante para a construção da análise da juventude do campo como sujeito: a educação do campo.

#### **1.4 Projeções para uma educação do campo**

As discussões em torno da educação do campo vêm se transformando na medida em que ganha espaço nos meios acadêmicos e sociais. Construir propostas que dialoguem com a realidade do campo é o ponto central das abordagens contemporâneas sobre o assunto. Autores como Roseli Caldart (2003; 2012), Miguel Arroyo (1999), Mônica Molina (2004) entre outros, são as principais referências para as discussões que aqui serão feitas. A educação é um direito humano que é necessário para a realização da dignidade humana de forma plena. Dessa forma, as discussões em torno da educação do campo que se propõe aqui são com base nesse direito humano que deve ser garantido para todos, independentemente da condição pessoal, social, cultural, geográfica, religiosa, etária ou de gênero. Porém a realidade da educação é complexa. Conforme Touraine (1997, p. 368) a situação escolar, principalmente das classes economicamente menos favorecidas, vive um processo de degradação. Esse processo de precarização tem sido utilizado como argumento para a homogeneização social da escola.

Muitos consideram, pois, inoportunos os discursos a favor da heterogeneidade social e cultural das escolas. No entanto, do mesmo modo que uma cidade só é viva se nela se acotovelam e comunicam populações diferentes, a escola deve ser um lugar privilegiado de comunicações interculturais. (TOURAINÉ, 1997, p. 368)

Construir a educação do campo é possibilitar que aconteça esse diálogo cultural. Por meio da educação, os bens culturais, normas, comportamentos e habilidades são acessadas, construídas e consolidadas. Ao longo da história da humanidade, a educação contribui para isso paulatinamente. O direito à educação, conforme prevê a Constituição Federal e os pactos internacionais no qual o Brasil é signatário, está ligado a características humanas, por isso é importante sempre lembrar que a educação tem como dever contribuir com a formação humana. É a partir da educação que se produz conhecimentos, que se reflete sobre as próprias práticas, atos e comportamentos e que se organiza socialmente.

Ao tratar da escola democratizadora, Touraine considera que,

(...) uma escola que tem por missão reforçar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem actores e de ensinar a cada um a reconhecer no Outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores

culturais, é uma escola da democracia, desde que reconheça que os direitos do sujeito pessoal e as relações interculturais têm necessidade de garantias institucionais que só podem ser obtidas através de um processo democrático (TOURAINÉ, 1997, p. 377).

À medida que uma pessoa passa pelos processos educativos de uma escola democratizadora, adquire melhores condições de exercer sua cidadania, devido à ampliação do conhecimento, à defesa de pontos de vista e reivindicação de direitos individuais e coletivos, tornando-se sujeito. Nesse sentido, a educação do campo emerge como escola democratizadora, surge a partir da pressão dos sujeitos sociais e políticos do campo com vistas a construir uma educação adequada para o campo a partir da perspectiva emancipadora e libertadora.

O sentido da adjetivação da educação do campo precisa ser resgatado para compreender o processo que culminou na proposta que vigora atualmente. De uma proposta substantiva, a educação do campo deve adquirir essa adjetivação. Ao longo da história, herdamos uma marca da educação rural que reforça a lógica orientada pela perspectiva universalizante, urbanocêntrica e homogeneizadora, centralizada na ideia de progresso, no sentido positivista do ideário de “ordem e progresso”. Exclusivamente devotado às condições de reafirmação da cidade em relação ao campo onde a lógica perversa da globalização capitalista é reforçada, a educação impõe padrões urbanos desvalorizando essas populações campesinas.

A educação ofertada no campo ainda sofre uma desvalorização pela não qualificação dos profissionais que atuam nessas regiões. É alarmante a situação educacional nas comunidades rurais, tanto em relação à formação adequada quanto à estrutura e regimes de trabalho (Santos, 2010). E esses fatos são reforçados a partir dos índices da pesquisa “Retrato das desigualdades de gênero e raça” que apresentam os indicadores oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, sobre diferentes campos da vida social, dentre elas, a educação. Há uma diferenciação histórica na taxa de analfabetismo no que tange à situação de domicílio rural e urbano, como veremos na tabela abaixo. Os dados sobre a situação da alfabetização no campo apresentam, objetivamente, o preconceito e negação da educação às populações do campo. Vejamos a tabela com o recorte de analfabetismo da população com 15 anos ou mais:

**Tabela 1. Brasil - Série Histórica: evolução da taxa de analfabetismo – 1995 a 2005**

Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, segundo localização do domicílio - Brasil, 1995 a 2005

Localização do Domicílio		Total									
		1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005
Brasil	<b>Total</b>	15,5	14,6	14,7	13,8	13,4	12,4	11,9	11,6	11,5	11,2
	<b>Urbano</b>	11,4	10,7	10,7	10	9,7	9,5	9,1	8,9	8,7	8,5
	<b>Rural</b>	32,6	31,1	32	30,3	29	28,7	27,7	27,2	25,8	25

Fonte: RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA, 4ª EDIÇÃO -IBGE/PNAD – BASE CENSO IBGE 2010. Elaboração: IPEA/DISOC / Adaptado pela autora.

**Tabela 2. Brasil - Série Histórica: evolução da taxa de analfabetismo -2006 a 2015**

Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, segundo localização do domicílio - Brasil, 2006 a 2015

	<b>Loc. do Domicílio</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
Brasil	<b>Total</b>	10,5	10,1	10	9,7	8,6	8,7	8,5	8,3	8
	<b>Urbano</b>	7,9	7,6	7,5	7,3	6,5	6,6	6,5	6,3	5,9
	<b>Rural</b>	24,2	23,3	23,3	22,6	21,1	21,1	20,7	20,1	19,8

Fonte: RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA, 4ª EDIÇÃO -IBGE/PNAD – BASE CENSO IBGE 2010. Elaboração: IPEA/DISOC / Adaptado pela autora.

A taxa de analfabetismo que mede o seu grau da população adulta aponta que a taxa de analfabetismo rural é mais do que o dobro da taxa nacional. Os dados levantados, a partir da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, deixam claras as diferenças gritantes entre as realidades urbana e rural no quesito de alfabetização. Num recorte temporal de 20 anos é perceptível que a defasagem educacional do campo em relação à alfabetização de jovens e adultos residentes nas cidades é de, no mínimo, o triplo. Com o passar dos anos, o índice de analfabetismo vem diminuindo tanto no campo quanto na cidade, contudo, não há aproximação entre os índices de acordo com a localização do domicílio, mantendo a diferença em todos os anos.

Conforme a SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – (2007), a ideologia urbanocêntrica sempre foi central nas políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Somente as cidades eram contempladas com as propostas governamentais, discriminando públicos pela origem de domicílio e afirmando apenas os cidadãos como sujeitos de direitos. A não existência de políticas públicas de educação para a população do campo era uma forma de dominação e de manutenção do quadro social hierarquizado de desigualdades sociais. Somente na década de 1960, diante do problema do êxodo rural e da formação de favelas nas cidades, a educação no campo passa para a agenda das políticas públicas.

Ainda, segundo a secretaria, essa visão urbanocêntrica fica patente na Lei de Diretrizes e Base – LDB de 1961. O enfoque tecnicista da lei expõe a intenção de responder ao processo de modernização capitalista do campo em andamento e que se consolida no modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário e nos currículos com objetivo de formar mão de obra para empresas rurais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61) em seu art. 105 estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (SECAD, 2007, p. 11).

Esse contexto se arrasta na legislação brasileira voltada para a educação. A LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), sancionada na ditadura militar, coloca como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo.



O regime militar traz uma ruptura no processo de construção de uma educação popular ampla e crítica e de formação de grupos de educação popular. “Com objetivos políticos de silenciamento dos movimentos de Educação popular, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O Mobral fazia restrições claras à concepção político-filosófica de Paulo Freire” (PEREIRA E PEREIRA, 2010, p.78). A pressão e perseguição da ditadura militar e o fim da liberdade de expressão desarticula o movimento de educação popular que se refugia nas Organizações não governamentais e nas comunidades eclesiais de Base – CEBs

Somente com a LDB de 1996 (Lei nº 9394/96) amplia-se a abrangência da educação ao pontuar sua importância para o mercado de trabalho e sinaliza quanto às práticas escolares adequadas, legitimando a educação do campo. No artigo 28 o texto indica que a educação básica deve se adequar às peculiaridades de cada região e da zona rural por meio dos conteúdos curriculares e de apropriação da metodologia proposta para cada lugar, de acordo com as necessidades, interesses e condições a serem adequadas à natureza do trabalho (DORNAS, 1997).

A pré-história da educação no campo começa a ganhar corpo em 1920 com as primeiras escolas rurais, que aos poucos foram redefinindo as estratégias e silenciando o campo, retirando o que o sujeito é para o campo. Uma educação para o campo e não com o campo, um conjunto de ações atreladas para um desenvolvimento do capital agroindustrial ou para o agronegócio. Esse período que se estende até a década de 1940, posteriormente, passa a ser chamado de ruralismo pedagógico. Essa pedagogia era fundamental para manter a forma que o país estava tomando, para manter o perfil demandado pela perspectiva desenvolvimentista.

Legalmente, o direito à educação começa a ganhar respaldo somente em 1948, quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, reconhece o direito ao acesso à educação a todas as pessoas, de forma irrestrita e universal. Ao fazer parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação passa a ser reconhecida como um direito humano válido e prioritário para todas as organizações sociais. A partir daí outras normativas internacionais passam também a reconhecer o direito à educação (Convenção relativa à luta contra as discriminações no campo do ensino, de 1960, Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, sociais e culturais, de 1966 e Convenção sobre os direitos da criança, de 1989). A consequência dessas convenções internacionais é a garantia do direito à escolarização plena e irrestrita. Contudo, sua plena efetivação ainda não se concretizou.

Cabe destacar que, conforme Pereira e Pereira (2010),

Na década de 50, alguns educadores iniciaram um debate acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), questionando se ela era apenas uma transmissora de conteúdos ou uma possibilidade de difusão de ideias. Eles começaram a se preocupar com o enfoque de seu trabalho, não querendo mais que este fosse apenas um transmissor de programas

pré-estabelecidos. Para esses educadores, uma Educação destinada às camadas populares não poderia ficar presa somente à transmissão de conteúdos; pensava-se na formação de pessoas críticas (...) no final da década de 50, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em que educadores manifestaram diferentes posições relacionadas à nova perspectiva educacional. Dentre essas concepções, encontramos o pensamento de Paulo Freire. (PEREIRA E PEREIRA, 2010, p. 76)

Os autores complementam que esse período foi marcado pela emergência e pela mobilização da educação popular, pelo questionamento sobre a quem serve a educação e os educadores. Nesse contexto surge a vertente daqueles que propunham outro modelo de educação por meio de propostas de uma educação crítica e libertadora.

Conforme aponta Carlos Rodrigues Brandão (1984), sobre esse período:

Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (BRANDÃO, 1984, p. 70).

O autor ressalta que a educação popular é aquela que está vinculada a um saber popular, é uma educação do povo e construída com o povo e não uma educação para o povo pensada pela elite, desconsiderando as diversidades e pluralidades brasileiras.

Somente na década de 1980, o ruralismo pedagógico começa a ser questionado. Esses questionamentos começam a surgir devido ao sufocamento das articulações que essas populações impunham sobre as comunidades camponesas. Diante da pressão, as comunidades começam a reivindicar suas demandas e dão vazão à sua voz. Essa população só consegue deixar de ser invisível quando esse sujeito se torna coletivo e não mais sombra. Esse sujeito coletivo do campo dizia que era preciso pensar em suas subjetividades, juntar forças com outros movimentos camponeses e potencializar os avanços. E, diante da organização das comunidades, ampliam-se também as reivindicações dos ruralistas agropecuários e agroindustriais. Esse é um período marcado por muitos conflitos.

O direito universal de acesso à educação pressupõe também igualdade de oportunidades de acesso ao ensino, cursando e concluindo a educação básica, com um ensino de qualidade, sem nenhum tipo de discriminação. Por isso, o acesso a esse direito requer que a escola esteja sempre revendo seus mecanismos de adaptabilidade. A realidade escolar requer que o ambiente educacional seja propício para o modo de vida dos estudantes e, por isso, deve adaptar suas metodologias de acordo com a realidade imediata das pessoas que fazem parte da comunidade escolar, respeitando a cultura, os costumes, a religião e tudo que for peculiar àquela realidade à qual está inserida.

A educação do campo é um conceito em construção. É um conceito que surge em meio aos movimentos sociais camponeses e que segue atrelado à realidade que a gestou. Ela é hoje uma categoria de análise das situações práticas e políticas da educação dos trabalhadores do campo (CALDART, 2012). A expressão “educação do campo” foi utilizada e validada pela primeira vez enquanto Educação Básica do Campo, na preparação para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em Luziânia, Goiás, no ano de 1998. Desde essa primeira conferência, as organizações camponesas já apontavam que é preciso acreditar na educação. Era preciso pensar que a escola não poderia ser uma escola rural como a que era dominada por um processo extremamente avassalador. É aí

que surge o termo educação do campo. Posteriormente, em 2004, durante a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, passou a se falar em Educação do Campo, numa perspectiva de pensar a educação para além da educação básica e sim, desde a educação infantil até o ensino superior.

Era preciso pensar que a escola que marcasse esse espaço precisaria estar, fundamentalmente, com base em algo que garantisse a subjetividade desses sujeitos do campo. Aí é mudado, completamente, o sentido que a escola tinha antes. O sentido era construir uma escola; e, a partir da escola, o direito. A escola também potencializaria práticas cotidianas desse sujeito, da vida, da luta por território. Era preciso instrumentalizar esse sujeito para que ele pudesse consolidar uma identidade a partir da prática de campo. As organizações camponesas almejam o protagonismo de todo sujeito do campo, buscam a garantia do respeito e respaldo das identidades.

Na mesma época em que começa a intensificar as discussões em torno da educação do campo, no âmbito nacional, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um programa instituído pelo governo federal em 1998 e que ainda está em vigor. Esse é mais um programa que é disponibilizado para a população graças à pressão dos movimentos sociais. Nesse caso, com destaque para as mobilizações feitas pelo Movimento dos Sem Terra – MST. No ano de 2001, o parecer nº 36 discorre sobre a escola sedimentar. O parecer não era suficiente para garantir a educação do campo, mas abriu a oportunidade de dizer que a escola precisava garantir uma emancipação diante de um molde fundamentado na cidade, no urbano. Esse parecer trazia a centralidade da escola com elementos que garantissem a sustentação para uma escola do campo. A educação do campo precisa ter cada vez mais o sujeito presente em todas as etapas, não pode ser tão somente definidora e demarcadora do sujeito em seu território ou tampouco como forma de aprisionar o sujeito ao campo. A escola do campo é também lugar de dar oportunidade de escolhas, de conhecer o campo, mas não o colocar como única opção.

Em 2002, o termo Educação do Campo já aparece nos debates que foram realizados para aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002), sendo também a primeira vez que aparece em um marco legal a expressão escola do campo, diferenciando esta das escolas rurais. Em 2006, o Conselho Nacional de Educação estabelece as normas que orientam como devem ser definidos os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), que servem de embasamento também para as Licenciaturas em Educação do Campo, através do Parecer CNE/CEB nº 1. Outro marco legal a ser destacado é a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em 2010, cria-se o Fórum Nacional de Educação do Campo. Ainda sobre as conquistas políticas em torno da educação do campo, o Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, sanciona o decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o PRONERA. As resoluções nº 1 e nº 2 de 2012 estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, respectivamente. E, em 2013, o MEC publica uma Portaria sob o nº 86 que institui o Programa Nacional em Educação do Campo, PRONACAMPO e define as suas diretrizes gerais.

Estes são alguns resultados concretos das articulações em torno da substituição do olhar do rural para o campo, da perspectiva hegemônica para a endógena, da abertura para um novo caminho

possível de educação no e do campo. Há muitas conquistas, mas também novos desafios políticos e estruturais.

Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da Questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade... E as disputas se acirram ou se expõem ainda mais quando se adentra o debate de conteúdo da política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade. (CALDART, 2012, p. 263)

Quando os movimentos sociais voltam suas discussões para a educação do campo e problematizam que a efetividade desejada é que seja uma educação transformadora das estruturas que oprimem os trabalhadores do campo e que discute e se posiciona diante de concepções mais amplas, como o campo, a sociedade e a humanidade é para reafirmar que a concepção que revigora a educação é voltada para a perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico de lutas e de construção social e humana que busca a todo tempo ter autonomia em seu modo de vida e de produção. Por isso, a educação do campo encontra-se em meio ao antagonismo que impera das concepções hegemônicas vigentes nas escolas tradicionais e urbanizadas e do sistema capitalista, que é imposto a toda a classe trabalhadora.

O papel da educação em todos os níveis de escolarização busca oferecer conhecimento, inclusive sobre o funcionamento da sociedade. Na realidade do campo, esse conhecimento requer também trazer à luz as discussões em torno dos mecanismos de dominação e de subordinação que atuam oprimindo parte da sociedade e, ainda, sobre o modo de produção agrícola que impera associado às propostas de desenvolvimento rural. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas e, conseqüentemente, é imprescindível que a educação também se movimente junto ao movimento local, em direção a ações de emancipação, de empoderamento, de rompimento com os processos hegemônicos opressores e colonizadores.

A educação do campo passa pela reivindicação do campo. É uma bandeira de luta dos movimentos sociais do campo para que se consiga, concretamente, fazer uma educação do campo e não somente uma educação no campo.

Assim como os movimentos sociais vinculados à camponêsidade vêm reivindicando seus direitos, seu lugar, as propostas de um real desenvolvimento do campo voltam-se também para a construção de novas formas de transmissão do saber local e do saber tradicional como uma necessidade que clama por satisfação. A ausência da educação do campo é um dos principais fatores de expulsão da juventude dos territórios tradicionalmente ocupados (STROPASOLAS, 2002, VALADARES, et. al., 2016). Não há oferta de educação básica em todos os anos na grande maioria das comunidades e, quando tem, a educação que é ofertada não dialoga com a realidade da comunidade; mais uma vez, servindo de instrumento de pedagogização de adolescentes e jovens para os projetos hegemônicos de desenvolvimento, para o padrão ideal de vida urbana, pesando sobre esses estudantes, o olhar que os coloca no grupo dos subdesenvolvidos.

Para enfrentar os muitos desafios, as comunidades camponêsas vêm se organizando em torno de movimentos, sindicatos, associações e cooperativas. É um movimento que vem tentando dialogar e

construir novas possibilidades de resolver as tensões e vislumbrar novos caminhos que favoreçam na satisfação das necessidades dos camponeses condizentes com a cultura e a realidade local.

Dentro dessas demandas do campo, o saber oral e tradicional (o interconhecimento) carece de mais valorização, diante desse mundo globalizado onde, para muitos, a resposta das coisas encontra-se no “Google”. A manutenção dos modos de vida tradicionais passa pela valorização do conhecimento local, das práticas locais. É nesse cenário que as discussões em torno da educação do campo se projetam. É necessário pensar em uma educação básica para as crianças e adolescentes de acordo com o movimento do campo, de acordo com a dinâmica social do lugar, de forma que contribua para a humanização e o sentimento de pertencimento à sociedade em que vivem, apontando possibilidades de participação na vida do lugar, e não estimulando a saída dessas crianças, adolescentes e jovens para outras realidades distantes e alheias à qual foram criados.

A educação do campo que vem sendo construída é o exercício de uma nova prática escolar, uma proposta que tenta viabilizar a gestão da educação com a comunidade. É instigante a fala de Roseli Caldart (2003) quando ela destaca os novos horizontes para os educadores que se propõem a discutir e construir a educação com o movimento social do campo, no caso, com o Movimento Sem Terra – MST.

Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um *movimento consciente de construção das escolas do campo* como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART, 2003, p. 61)

Os novos rumos da educação do campo nascem no seio dos movimentos sociais. Não há como pensar em território sem garantir o suprimento das necessidades básicas do lugar. As lutas não são apenas por terra onde morar e plantar, e sim uma reivindicação que garanta que o território seja um lugar de se viver. O MST, de forma organizativa e propositiva, levantou a bandeira na urgência de se ter escolas nos assentamentos. Hoje a luta se amplia para a discussão do tipo de educação que o povo do campo quer para suas crianças, adolescentes e jovens. A educação é uma importante ferramenta de empoderamento, de crescimento e de desenvolvimento de habilidades, de senso crítico de condutas cidadãs. Por isso, lutar por uma educação que não prive os estudantes do direito de se sentirem cidadãos e, pelo contrário, que cultive em cada um deles a esperança em si mesmos como protagonistas de suas próprias histórias, reconhecendo toda a trajetória familiar e semeando valores a partir do estudo, já é um mecanismo de garantia de direito, uma importante base para lutar por outros direitos e, principalmente, pela concretude de seu acesso a esses direitos básicos.

A educação é um direito social básico e, por isso, de acordo com a Constituição Federal, em seu artigo 205, a educação é um direito de todos. Essa é a primeira prerrogativa legal que embasa as lutas por escolas e educação do campo e um reconhecimento dos cidadãos camponeses como sujeitos de direito. A ausência de escolas nas comunidades rurais ainda é um desafio. Muitas crianças e adolescentes têm que levantar muito cedo para pegar um ônibus e estudar em outra comunidade. Quando o transporte quebra, essas crianças e adolescentes simplesmente ficam sem ir à aula. A reivindicação por escolas

próximas às comunidades rurais e com estrutura adequada para atender à demanda soma-se à proposta de educação do campo.

A proposta dessa educação é transformar a escola, até que seja um lugar onde o saber do campo tenha vez, as crianças e os adolescentes se encontrem e se reconheçam, em que possam consolidar identidades e projetar sonhos. Quando se fala em educação do campo, com propostas que dialoguem com a realidade do campo e que sejam construídas com a comunidade, é justamente para tentar conduzir o aprendizado para formação de sujeitos. Como bem nos diz Caldart (2003),

Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar. (CALDART, 2003, p. 63)

A autora apresenta algumas preocupações fundantes nas discussões acerca da perspectiva de educação do campo. Entram em pauta as reivindicações por escolas mais próximas dos educandos, tanto geograficamente quanto culturalmente. É a escola que tem que buscar meios de se aproximar dos educandos e não o movimento contrário, obrigando crianças e adolescentes a seguirem um padrão hegemônico e homogeneizador e passarem por essa fase importante de suas formações por meio de desafios, onde tantas vezes as lembranças que marcam essa trajetória são justamente das dificuldades de acesso, qualidade e permanência na escola.

O movimento em torno da educação do campo vem explicitando a importância de alterar a postura dos educadores e a dinâmica da escola como um todo. Os profissionais da educação do campo precisam cultivar uma abertura para sensibilizarem-se com a realidade da comunidade. É preciso disporem-se a contribuir com uma efetiva educação cidadã das crianças, adolescentes e jovens. Isso só será possível se as escolas contarem com profissionais que se abram para o movimento social, para a identidade local, que busquem conhecer a trajetória da comunidade e, dessa forma, contribuam com a formação de sujeitos. Ao acolher a realidade dos estudantes, aos poucos a educação vai acontecendo e o processo de ensino-aprendizagem vai caminhando para uma pedagogia da autonomia. A educação é uma área em que o conhecimento tem que estar imbricado nas relações dicotômicas de professor e estudante. A sala de aula é lugar onde todos têm algo a aprender e ensinar, a sala de aula é lugar de tecer conhecimentos, sonhos, identidades e aprendizagem para a vida, fruto colhido por toda a comunidade escolar.

E, como bem exorta Caldart (2003),

Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também um dever. Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. (CALDART, 2003, p. 64)

Só tem sentido pensar em educação do campo se esta motivar a comunidade a reconhecer as potencialidades locais e vislumbrar perspectivas de vida, de laços, de moral, de identidade. É impossível pensar no campo onde tudo que se vê e se diz aponta para outras direções que não a do campo, a da

cultura local. Comunidades se desfalecem por não perceberem perspectivas de futuro e estarem impregnadas na realidade da taxaço de povo subdesenvolvido. Quando não se consegue vislumbrar o horizonte, quando não se consegue sonhar com dias melhores a partir de possibilidades concretas, dificilmente haverá caminhos abertos para projetos maiores que realmente favoreçam o desenvolvimento do campo. Nesse sentido, a educaço tem um papel fundamental de somar forças aos projetos populares que visem expandir os horizontes da comunidade.

Os movimentos em prol da educaço do campo vêm buscando ferramentas para que a escola, de fato, cumpra o seu papel de formar cidadãos e que os profissionais que se dispõem a trabalhar nas comunidades campestinas que sejam agentes de transformaçõ, por meio da formaço de consciência, de valores e de diálogo com as mobilizaço e organizaço locais, com as lutas e histórias de vida de cada lugar. A escola pode e deve se colocar à disposiço para formar cidadãos sujeitos das transformaço necessárias para alcançar sonhos, metas e qualidade de vida, transformando a si mesmos, à sociedade e ao mundo. A escola faz parte da comunidade. A comunidade precisa da escola e a escola só tem sentido se essa também se movimentar com a comunidade. As relaço entre escola e comunidade são essenciais para mostrar aos estudantes as possibilidades concretas de uma vida digna. E, o primeiro passo para isso é todos os segmentos que permeiam a vida da comunidade movimentarem-se juntos, na mesma direço.

Retomando o artigo 205 da Constituiço Federal, a educaço é um direito de todos, mas sua realizaço deverá ser promovida com a colaboraçõ da sociedade. A educaço é a área responsável pelo pleno desenvolvimento da pessoa, seja por meio da educaço formal ou informal. O fim último é contribuir para que a pessoa exerça a cidadania. Por isso, lutar por uma estrutura de educaço adequada é dever de todos nós.

Neste sentido, é a sociedade como um todo que tem o dever de construir tanto escolas do campo como escolas da cidade, quer dizer, escolas inseridas na dinâmica da vida social de quem dela faz parte, e ocupadas pelos sujeitos ativos deste movimento.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanizaço do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relaço com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formaço dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o *jeito do campo*, e incorporar neste jeito as formas de organizaço e de trabalho dos povos do campo. (CALDART, 2003, p. 66)

Dentre os muitos desafios da vida no campo, os processos de formaço são pautas constantes. Quando a comunidade campestina se coloca em movimento, as lutas sociais se intensificam e buscam garantir o que é essencial, como a educaço. São as lutas sociais pela educaço que vão contribuindo para que outros setores, educadores, profissionais e estudiosos da educaço se interessem pelas discussões e somem esforços para que a pauta da educaço seja de fato tratada enquanto um direito de todos e um dever do Estado e da família. Como cidadãos, é nosso dever lutar pela efetivaço do direito à educaço.

É na escola que muitas bases identitárias se consolidam. A escola é lugar de sociabilidade, por isso, é o local propício para acontecerem as reproduções dos modos de vida e consolidarem as visões de mundo. A escola do campo não se diferencia das escolas urbanas em sua estrutura e formação básica, mas pode e deve ser um componente integrado à vida do lugar.

A discussão em torno da educação do campo não é uma busca para deixar suas escolas em destaque, mas sim para entender o papel da escola no processo de formação da pessoa. O direito à escola somado ao dever de estudar, de compreender o que se propõe para a formação cidadã, é a porta de entrada para que os educandos e a comunidade escolar se sintam sujeitos da história do lugar, sujeitos da elaboração e proposição de ações e resultados esperados em torno da educação e da formação que se quer ter. O movimento pela educação do campo não é só por escolas no campo, é também uma oportunidade de discutir a educação que temos, que precisamos e que queremos, é uma oportunidade de enlargar o horizonte e a dimensão das lutas. A educação enquanto processo de formação é fundamental para conhecer e se inserir na história do lugar. É a oportunidade de formação integral da pessoa, considerando-a em todos os aspectos e ao longo de toda vida.

Pautas de reivindicações do campo estão centradas nas propostas de pensar uma educação que seja um espaço de formação que dialogue com a realidade local, que contribua com a formação da pessoa como um todo a partir do que ela já é e do que ela já vive. Para se falar em educação do campo, é necessário entender o processo de enraizamento, de construção e consolidação da identidade. A conexão com o lugar é algo intrínseco das comunidades campesinas. Identificar-se com algo é participar efetivamente do que circunda tal identidade, é uma participação real e ativa, é fazer parte de uma coletividade que respeita e reproduz comportamentos, maneiras de ser, de fazer, de saber e de viver. O enraizamento é o que conserva viva a identidade coletiva, que valoriza o que foi deixado pelos antepassados e molda o futuro por meio de ressignificações da tradicionalidade, dos modos de vida, sem romper com o que é essencial, com as normas e regras, com os símbolos que compõem a idiossincrasia do lugar.

As raízes, de toda forma, são fecundadas em cada lugar, mas não são limitantes, rígidas e fechadas para mudanças. Toda cultura é dinâmica e não é possível que todos participem igualmente de toda a cultura. O enraizamento diz respeito aos laços tecidos ao longo do tempo que permitem a cada um olhar para sua história e vislumbrar um novo horizonte, que é capaz de sonhar com um futuro condizente com seus laços, com seu modo de vida.

Os processos de ensino-aprendizagem na escola passam pela socialização de toda a comunidade escolar. É inevitável que a escola seja um encontro de culturas e modos de vida diversos e até mesmo conflitantes. Por isso, ao formar cidadãos, cabe à escola ser essa ponte que ajuda a cultivar a mística da integração, do reconhecimento das potencialidades e habilidades e que abre os caminhos para compreensão dos significados simbólicos de cada elemento que permeia a vida dos educandos. São formas simples de dar espaço de vazão aos sentimentos, de se sentir parte do todo e de ver que cada um pode somar na construção de um futuro melhor, de fazer parte da luta por vida digna para todos.

As grandes reivindicações em torno da educação estão baseadas no sentido maior do que vem a ser o papel da escola. As relações escolares devem ser estabelecidas de forma que ali não seja um lugar apenas para aprender a ler, escrever e sobre as principais ciências. A escola é também lugar de diálogo com as diferenças, de projeções para uma nova vida, é lugar da vida acontecer e se recriar. A



escola então pode se tornar um lugar de transformação da pessoa quando consegue criar um ambiente agradável e acolhedor para cada realidade. É importante que ela seja um ambiente educativo que forme e fortaleça também valores humanos que permitam que cada pessoa encontre caminhos que o façam crescer em meio à dignidade humana e ao respeito ao outro. Por isso, a escola é também lugar de desconstruir barreiras, preconceitos e formar cidadãos que saibam problematizar os fatos, combater o que não é sinônimo de vida e dissipar valores que não são condizentes com a humanidade, que, por ventura, estejam interferindo na sociabilidade do grupo. A escola só conseguirá cumprir esse papel se demonstrar, por meio de ações concretas e contundentes seu compromisso com a vida. É um processo contínuo de reflexão sobre as práticas coletivas e ações individuais, é uma construção diária e permanente.

Para a escola do campo acontecer efetivamente, é preciso olhar para as práticas sociais e para as ações que constituem os sujeitos do campo, considerar o papel educativo do sujeito do campo em meio ao movimento social do campesino, aprender que a escolarização é uma etapa na vida da pessoa e que não pode estar desconectada dos trabalhos e lutas do povo do campo. É uma tarefa ajudar os educandos a pensar qual o tipo de escola que querem para eles e para os outros, e que seja uma construção feita para eles e com eles.

Quando defendemos um vínculo explícito da escola com processos pedagógicos de formação de sujeitos que têm propósitos de transformação social, é necessário ter clareza de que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão, o seu novo projeto educativo. (CALDART, 2003, p. 72)

A escola, enquanto lugar de formação humana e cidadã, faz-se de instrumento de elo entre todos os detalhes que compõem o dia-a-dia do campo. Os modos de vida e de reprodução das práticas agrícolas, culturais, celebrativas, estão vinculados a um projeto maior de ser humano. Diz respeito a um processo de humanização das crianças, adolescentes e jovens. Quando os educadores se reconhecem nesse papel de, através da educação, do ensino-aprendizagem, serem trabalhadores da área de formação humana, de formação de sujeitos autônomos, empoderados e protagonistas, aí sim a educação começa a cumprir o seu papel. Compreender a importância de discutir sobre quais opções pedagógicas devem ser feitas, de acordo com cada lugar, com cada realidade e sobre que tipo de ser humano se está contribuindo para formar, é o primeiro passo para ajudar os estudantes a produzirem e a cultivarem novos rumos, com bases sólidas.

Da mesma forma que os profissionais da educação têm que reconhecer o seu papel junto à escola do campo e colocá-lo em sintonia com a realidade do lugar, a efetivação do processo formativo do corpo discente só terá uma real efetividade quando for possível falar da comunidade escolar, quando as práticas de ensino-aprendizagem forem uma via de mão dupla com a comunidade, quando as famílias passarem a compreender a importância de participar da escola e de tomar decisões sobre o seu funcionamento. Sozinho, o professor ainda tem pouco a oferecer, mas se o projeto da educação do campo for abraçado por toda a comunidade, todos os desafios da comunidade e da escola, passam a ser responsabilidade e compromisso de todos. É a educação servindo de canal para que se estabeleça relação entre todos os sujeitos. “Uma escola que pretende um movimento pedagógico mais amplo precisa fazer o seu movimento interno em sincronia com ele” (CALDART, 2003, p. 76).

É por meio da socialização das mais diversas dimensões e de ações coletivas que o ser social forma sua consciência. O conhecimento, com certeza, é parte desse processo gestado pelas relações sociais. É preciso pensar nos sujeitos e nos seus vínculos. A formação humana é também perceber os sentimentos, valores, comportamentos e habilidades presentes nas ações cotidianas e nas ações esporádicas.

Uma das principais características exitosas desta estratégia de vinculação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. (MOLINA & SÁ, 2012, p. 332)

O campo está em movimento e a escola do campo faz parte desse movimento. A pedagogia da escola do campo precisa estar atenta à dinamicidade da comunidade. Constantemente há um movimento da realidade, da história e trajetória, principalmente decorrente de processos de lutas e tensões sociais, que conduzem às discussões e demandas para os sujeitos partícipes, imbricadas com as questões humanas de cada pessoa. Há uma base educativa que precisa ser observada, interpretada e planejada intencionalmente pelos educadores, mas há também as relações sociais que contribuem ou tencionam o dia-a-dia escolar. Equilibrar esse movimento e evitar que a escola se porte inerte diante desses movimentos, é essencial para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos. É preciso que todo o processo educacional seja intencional, em direção a um processo permanente de construção e reconstrução do ambiente educativo e da formação humana. Por último, vale considerar que a formação humana também faz movimentos que precisam ser acompanhados e discutidos pelas propostas pedagógicas. Por mais que se trate de uma coletividade, as pessoas são diferentes e carregam objetivos, valores e jeitos de ser diferentes.

O processo educativo não é igual e tampouco generalizante; cada um tem sua forma de melhor absorver o que tem sido e construído na coletividade, dependendo de sua necessidade e aptidão.

Queiroz (2011) destaca a diversidade de identidades que permeiam o campo e, conseqüentemente, a educação do campo.

A partir da compreensão do campo como um modo de vida social e resgatando a formação do povo brasileiro, é possível resgatar e afirmar a identidade dos povos do campo, bem como suas lutas e organizações, podendo, assim, entender e construir as escolas dos povos do campo. É preciso conhecer, reconhecer, resgatar, respeitar e afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo e do campo. Mencionamos alguns, para exemplificar, mas cada Escola, a partir das suas realidades, deverá trabalhar este tema, ampliando e aprofundando esta diversidade dos povos do campo. Pode-se falar de: acampados, arrendatários, assalariados rurais, assentados, comunidades camponesas, comunidades negras rurais, indígenas, extrativistas, meeiros, pequenos agricultores, pescadores, posseiros, povos das florestas, quilombolas, reassentados atingidos por barragens, ribeirinhos, entre outros. (QUEIROZ, 2011, p. 43)

Neste sentido convergem as ideias tratadas relativas à diversidade que permeia os povos e comunidades tradicionais e a educação do campo. Este trabalho se desenvolve nesta interface, onde a juventude do campo tem sua identidade reafirmada como juventude e como geraizeira, comunidades tradicionais que habitam os gerais do estado de Minas Gerais.

A partir desses elementos gerais, esse trabalho passa a uma aproximação mais específica ao *lócus* de levantamento de dados para a pesquisa, que foi realizado com a juventude geraizeira de Rio Pardo de Minas, no Norte de Minas Gerais.

## **CAPÍTULO 2**

### **OS SUJEITOS DO CAMPO: GERAIZEIROS DE RIO PARDO DE MINAS EM MARCHA POR DIREITOS**

A partir do contexto histórico da ruralidade brasileira e das principais considerações sobre territórios e as formas de apropriação pelos povos e comunidades tradicionais, nesse capítulo voltamos o olhar para a realidade específica dos geraizeiros situados no norte de Minas, em Rio Pardo de Minas, que vêm construindo sua caminhada rumo à conquista de seus direitos territoriais e de manutenção de seus modos de vida.

Os geraizeiros fazem parte de um grupo maior que contempla os povos e comunidades tradicionais do Brasil. Eles são uma identidade específica e fortemente presente no Norte de Minas. Conforme já apresentado, o contexto da emergência dos povos e comunidades tradicionais como sujeitos políticos consolida-se a partir da constituição de 1988. A identidade geraizeira emerge e se consolida em meio ao conflito com propostas desenvolvimentistas que ameaçaram seus territórios e seus modos de vida. A seguir, elucidaremos o que marca a identidade e o pertencimento do povo geraizeiro e sua relação com o território frente a esse processo histórico de desenvolvimento rural.

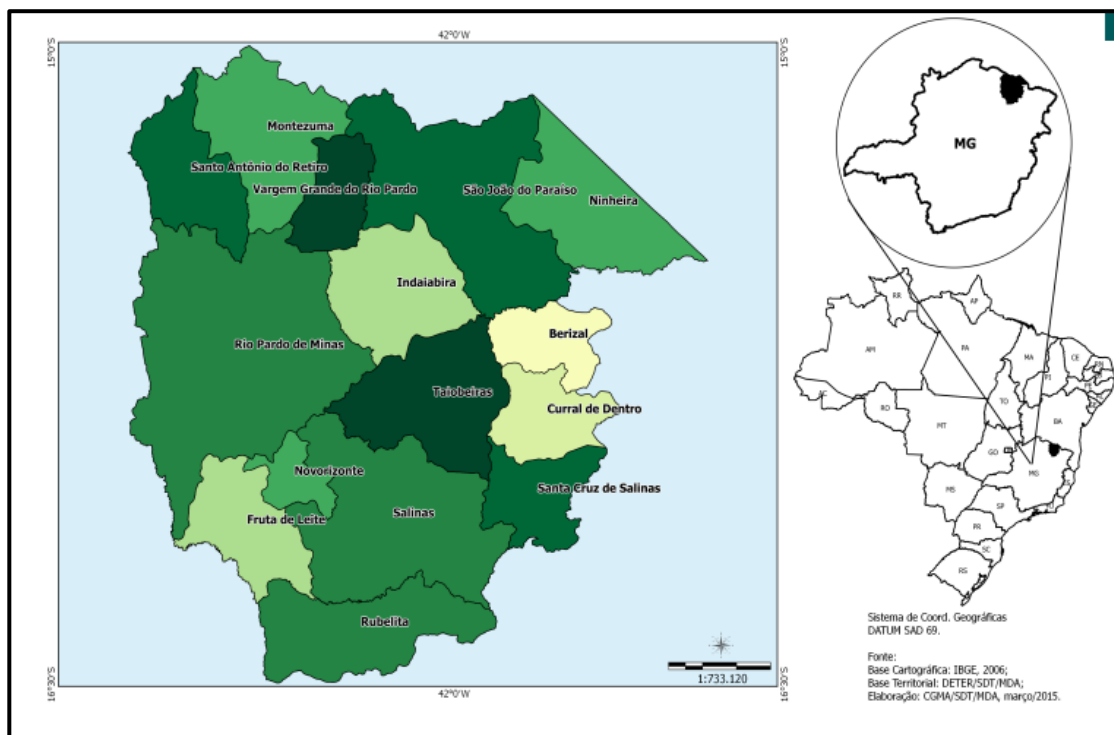
#### **2.1 Rio Pardo de Minas e sua teia de relações com o território**

Rio Pardo de Minas é uma cidade situada no norte de Minas Gerais, Brasil, pertencente à microrregião de Salinas e à bacia do rio Pardo de Minas, assim como ao Território da Cidadania<sup>4</sup> do Alto Rio Pardo. O Território do Alto Rio Pardo é composto pelos municípios de Rio Pardo de Minas, Salinas, Taiobeiras, Indaiabira, Fruta de Leite, Vargem Grande do Rio Pardo, Curral de Dentro, Montezuma, São João do Paraíso, Ninheira, Santa Cruz de Salinas, Novorizonte, Rubelita, Berizal e Santo Antônio do Retiro. A região é banhada pelo Rio Pardo e afluentes dos rios Pardinho, Mosquito, Preto, Itabiraba e São João e corresponde a uma área de 16.447,35 Km<sup>2</sup>. Nesse território, há 129 famílias assentadas pela Reforma Agrária, numa área de 5.821 hectares.

Mapa do Território da Cidadania do Alto Rio Pardo

---

<sup>4</sup>Territórios da cidadania fazem parte de uma política territorial implantada pelo governo brasileiro a partir do ano de 2008 como estratégia de desenvolvimento territorial. Foram definidos conjuntos de municípios unidos pelas mesmas características econômicas e ambientais que tenham identidade e coesão social, cultural e geográfica. Maiores que o município e menores que o estado, os territórios conseguem demonstrar, de uma forma mais nítida, a realidade dos grupos sociais, das atividades econômicas e das instituições de cada localidade, o que facilita o planejamento de ações governamentais para o desenvolvimento dessas regiões.



Fonte: caderno territorial/ 007/ Alto Rio Pardo – MG - Elaboração: CGMA, mai/2015

A povoação da região onde está situada a cidade de Rio Pardo de Minas teve início com a mineração de ouro e diamantes por parte da coroa portuguesa, tendo sua formação administrativa judiciária iniciada em 1831 com a criação da Vila de Rio Pardo, sendo elevada à categoria de cidade em 1872. Até o ano de 1923, a cidade contemplava os distritos de Rio Pardo, São João do Paraíso, Serra Nova, Água Quente, Veredinha e Taiobeiras. Aos poucos, cada distrito foi se desvinculando de Rio Pardo de Minas e recompondo as redistribuições administrativas ou acendendo para a categoria de município.

O município de Rio Pardo de Minas é um dos principais municípios do Território do Alto Rio Pardo. Atualmente, o município ocupa uma área territorial de 3.117.675 km<sup>2</sup> e tem uma população estimada em 30.878 (Estimativa IBGE 2016), sendo que 8.373 são jovens com idade entre 15 e 29 anos, correspondendo a 27,11 % da população. O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH do município é de 0,634. De acordo com os dados do censo 2010 realizado pelo IBGE, 61 % da população de Rio Pardo de Minas vive em área rural, sendo então um município predominantemente rural.

Em tempos passados, Rio Pardo de Minas englobava a maior parte dos municípios que hoje compõem o denominado Território do Alto Rio Pardo. Do originário município de Rio Pardo de Minas desmembraram-se os seguintes municípios: Monte Azul, sendo que desse foram desmembrados os municípios de Espinosa, que por sua vez desmembrou o município de Mamonas; Mato Verde, que por sua vez desmembrou o município de Catuti; Gameleiras; parte do município de Jaíba, antigo território do distrito de Otinolândia; Salinas, sendo que desse foi desmembrado o município de Rubelita; Santa Cruz de Salinas; Novorizonte; Fruta de Leite e Taiobeiras, que por sua vez desmembrou o município de Berizal; São João do Paraíso, sendo que desse foi desmembrado o município de Ninheira; Montezuma; Santo Antônio do Retiro; Vargem Grande do Rio Pardo; e Indaiabira. Por tal histórico, Rio Pardo de Minas representa, de certa forma, uma síntese da região (IBGE, 2010).

A formação de povoações do norte de Minas Gerais coincide com os processos de capitânias. A partir do curso do rio São Francisco e seus afluentes, várias tripulações se deslocavam e, por ventura, encontraram territórios para se estabelecerem. A ocupação da região iniciou a partir das incursões das bandeiras que saíram para o interior do país. Desde essa época já é válida a reflexão da relação do ser humano com a natureza, uma relação imbricada de naturalização da natureza, do lugar e do ser humano, compondo assim a reprodução social que deu origem à região e que vem sendo reinventada, ressignificada e adaptada de geração em geração.

A chegada da bandeira capitaneada por Mathias Cardoso através do Rio São Francisco, com instalação em sua parte média, por volta do ano de 1610, marca o início da sociedade pastoril onde hoje é o Norte de Minas. A região que vai desde as cabeceiras dos rios Pardo e Doce até o rio São Francisco foi destinada a Mathias Cardoso em 1695 como reconhecimento de seus feitos durante as diversas batalhas contra os índios “Kariri” (COSTA, 2005, p. 15).

As primeiras divisões de terras no Brasil já designaram as formações de latifúndios e o norte de Minas Gerais não fugiu à regra. Contudo, por ser distante dos grandes centros comerciais de Minas Gerais e do Brasil, por sua geografia peculiar, predominantemente com biomas Cerrado e Caatinga, o mundo rural acontecia “esquecido” na região, vivendo longos anos sob uma invisibilidade política. Esse afastamento dos principais vínculos econômicos do país fazia com que a vida na região acontecesse e se reproduzisse sem maiores vínculos com os centros urbanos e comerciais e, conseqüentemente, predominava a autonomia de produção e de economia.

No final do século XIX, chega na região do norte de Minas um grupo de imigrantes italianos que se instalaram nos sopés da serra do Espinhaço, região dos municípios de Porteirinha, Mato Verde, Rio Pardo de Minas e Riacho dos Machados. Nessas localidades eles se fixaram e introduziram uma racionalidade diferenciada, em sintonia com a perspectiva do eugenismo, uma busca pelo embranquecimento da população brasileira como única saída para o processo civilizatório voltado para o progresso eurocêntrico. (COSTA, 2005)

A grande mola propulsora da região durante muito tempo foi a criação de gado, que tinha vinculação direta com as centrais de cana-de-açúcar.

Vejamos a segunda zona pecuária colonial: Minas Gerais. O setor norte desta capitania se inclui, como afirmei, nos sertões que acabamos de ver mais acima; atenuam-se nele os caracteres extremos estes últimos: não se verificam aí secas propriamente, mas somente um baixo índice de pluviosidade. Mas a vegetação é semelhante e a topografia também. E o que sobretudo identifica estas regiões, “os gêneros de vida humana”, são iguais em ambas estas regiões. Aliás, esta parte de Minas é, geográfica e historicamente, um prolongamento da Bahia. Foi povoada pelas fazendas de gado que subiram no séc. XVII as margens do São Francisco, alcançando já nesta fase o seu afluente rio das velhas. E muito antes de se formar o que seria Minas Gerais, cujo contingente maior e característico de povoadores viria do sul, o norte já se achava ocupado pelos baianos (PRADO JR., 1992, p. 197).

No contexto histórico do Brasil a partir do período colonial, a pecuária era tida como elemento de estímulo para a ocupação do sertão. A criação de gado chegou a representar um fenômeno econômico por sua facilidade de expandir-se devido às pastagens naturais e terrenos salinos. A pecuária era um sistema efetivo de concentração de renda e de poder político.

Para melhor compreendermos esse contexto, precisamos entender qual o sentido atribuído ao sertão. Se pensarmos na noção do termo a partir dos relatos de viagem de Saint-Hilaire, o sentido de sertão está associado a vazio, que condiz com a denominação portuguesa para áreas supostamente despovoadas, uma palavra que deriva de deserto. Por outro lado, a origem da palavra em latim deriva de *sertanum*, *serere*, que quer dizer traçado, entrelaçado, embrulhado. *Desertum* compreende o que sai do traçado, da fila, da ordem ou desaparece e *desertanum* já designa o lugar desconhecido (D'ÂNGELIS FILHO, 2005, p. 37-38). Por essa ótica, é fácil perceber qual o sentido que predomina nos relatos sobre a região quando utilizam o termo sertão, pesando sobre a região e as pessoas que ali vivem um caráter minoritário, desconsiderando as possibilidades de olhar para uma região enquanto algo que está entrelaçado, traçado, contextualizado com a realidade, com o ambiente, com a cultura com as pessoas.

O norte de Minas é formado por uma articulação de diversidades de culturas, biomas e identidades, que têm em comum os princípios de reciprocidade e solidariedade. Na geografia regional, temos distintos ecossistemas em convivência, que se interpenetram e compõem uma faixa de transição. Do ponto de vista ambiental, na região encontramos os biomas do Cerrado, Caatinga, Mata Seca e Mata Atlântica convivendo com a sociedade (COSTA, 2005). A relação entre sociedade e ambiente é interdependente, é cultural, é integrada, é uma forma de ver a si mesmo e de compreender a totalidade ambiental. Vivemos em uma sociedade simbiótica onde as relações são complementares e vinculadas umas às outras em condições de igualdade.

Posteriormente à independência do Brasil, alguns povoamentos e regiões voltam a ficar esquecidos, o que não impediu que a vida continuasse a acontecer. Os olhares voltaram-se para a região a partir dos projetos de desenvolvimento da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). O marco da implantação do modelo desenvolvimentista no Norte de Minas é sua inclusão na área mineira da SUDENE no final da década de 1950 e início da década de 1960. A partir desse período, o norte de Minas passa a sofrer as transformações oriundas do processo de modernização desenvolvimentista.

## **2.2 Delineando a dicotomia do desenvolvimento proposto para o norte de Minas**

Ao abordar o desenvolvimento no norte de Minas, Rodrigues (2000) aponta as políticas implementadas pelo Estado por meio da SUDENE e CODEVASF:

Os principais pontos da política para dinamizar a economia do Norte de Minas pela SUDENE e CODEVASF, consistiram no programa de incentivos fiscais e financeiros. O Estado centrou seus incentivos em quatro eixos principais para induzir o crescimento econômico no norte de Minas: (a) grandes projetos agropecuários; (b) Industrialização; (c) reflorestamento; (d) projetos de irrigação (RODRIGUES, 2000, p. 123).

Nesse contexto de propostas para a área mineira da SUDENE, Rio Pardo de Minas é alcançado especialmente com o incentivo ao monocultivo de eucalipto. Antes da chegada da exploração da região do norte de Minas pelo monocultivo de eucalipto, sabia apenas que existia alguns povoamentos dispersos, com baixa densidade populacional, o que facilitaria a desenvoltura de projetos, em nome de um progresso que seria bom pra todos, excluindo “apenas” essa pequena porção de pessoas, que teriam que ceder espaço ao desenvolvimento, ao crescimento do país.

O termo desenvolvimento tem uma trajetória associada a um processo de colonização econômica pelo capitalismo. Conforme comenta Almeida,

No século 20, em países e regiões afastadas dos centros da modernização, a idéia de desenvolvimento ganha força. Na década de 1950, o termo já era empregado correntemente na literatura econômica e na linguagem comum. A partir daí, tornou-se um componente ideológico essencial da civilização ocidental. Tanto no discurso (neo) liberal como no socialista (do “socialismo real existente”), a idéia de desenvolvimento ganha força neste século, revigorada por teorias e princípios econômicos que vêm no Estado um dos impulsionadores da modernização, garantindo um importante papel ao desenvolvimento econômico e técnico. (...) o termo desenvolvimento substitui a noção de *progresso*, que vigorou de forma dominante até a década de 1930, associada a uma outra idéia de *crescimento* (ALMEIDA, 2009, p. 33).

A partir da década de 1960, o norte de Minas Gerais passa a ser alvo dos processos de expansão capitalista, modernização do campo e de desenvolvimento, por meio de incentivos governamentais e investida do empresariado rural (ALMEIDA, 2009).

Os frutos desse processo desenvolvimentista no Brasil incluíram a região do Norte de Minas na área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE. A partir de então toda a região passa por um processo de estruturação de apoio ao capital em nome de um suposto desenvolvimento, que veio para beneficiar as grandes fazendas e incentivar a transformação em empresas ou estimular a implantação de empresas em toda área de atuação da SUDENE. Nesse período,

Há um intenso êxodo rural, em decorrência das terras mercantilizáveis, e início do crescimento das cidades regionais, com migração da população rural expulsa do campo após vender, violentamente, as suas terras, e de trabalhadores qualificados para assumirem lugares nas indústrias que se instalaram em Montes Claros, Bocaiúva, Pirapora, Várzea da Palma e Capitão Enéas. (COSTA, 2005, p. 23).

Podemos considerar, a partir de diferentes autores que o desenvolvimento surge no período pós-guerra, para garantir a ordem social necessária ao capitalismo. Esse desenvolvimento chega com a implantação de políticas públicas desenvolvimentistas e com a implementação de programas de assistência técnica e social. Com a inclusão do norte de Minas na área de atuação da SUDENE chega também com ela a revolução verde. Conforme Almeida,

A partir de meados da década de 1960, vários países latino-americanos engajaram-se na chamada “Revolução Verde”, fundada basicamente em princípios de aumento da produtividade através do uso intensivo de insumos químicos, de variedades de alto rendimento melhoradas geneticamente, da irrigação e da mecanização, criando a idéia que passou a ser conhecida com freqüência como aquela do “pacote tecnológico”. (ALMEIDA, 2009, p. 44).

Centrada no aspecto de crescimento econômico-monetário, a modernização do campo proposta pelo desenvolvimento hegemônico capitalista, pauta-se no modelo aplicado aos grandes centros urbanos, no avanço da industrialização, na homogeneização econômica como pilar de referência para todo e qualquer contexto, na denominada “revolução verde”, tendo como modelo ideal de avanço e desenvolvimento os Estados Unidos da América. Diante da imposição de tais propostas, o conflito também passa a permear as relações das comunidades tradicionais em defesa de seus territórios.



Em todo norte de Minas Gerais, ao longo da história, há registro de muitos conflitos que se dão a partir de diferentes projetos e perspectivas de desenvolvimento que foram implantadas no âmbito do território, da comunidade, o que acarreta muitos aspectos multifacetados, contraditórios e invasivos.

A revolução verde, um projeto do capitalismo transnacional para a agricultura em busca de lucros, acontece em parceria com o agronegócio e a monocultura voltada para exportação e para industrialização. As grandes empresas alimentícias voltaram-se para o atendimento das demandas de grupos capitalistas, canalizando a produção preferencialmente para o mercado externo e fazendo uso intensivo de insumos industriais. Todo o processo da Revolução Verde serviu de mecanismo de atendimento dos interesses mercadológicos específicos que ignoraram a existência de muitas comunidades camponesas e, conseqüentemente, a preocupação com o meio ambiente (ALMEIDA, 2009).

As propostas de desenvolvimento para o norte de Minas desencadearam também disputa por territórios rurais. Dentre os grupos que reivindicavam o direito de permanecer e fazer uso da terra, estão os geraizeiros. Os geraizeiros surgem enquanto categoria política que pauta sua identidade a partir dos modos de vida advindos da subsistência dos gerais, do cerrado, das chapadas. Os geraizeiros representam uma coletividade e se organizaram e acionaram elementos fundantes de sua tradicionalidade que são constituídos e renovados no cotidiano em constante diálogo com as traduções possíveis de uma modernidade que exigem dos camponeses a construção de uma nova perspectiva de vida sustentável.

É nesse cenário que o projeto estatal de modernização do campo chega na região e busca se instaurar nas áreas de chapada ou gerais, áreas de terras altas e planas, com a implantação de monocultura de eucalipto em grandes áreas de Cerrado, principalmente. A plantação de eucalipto na região veio para suprir a demanda comercial de carvão vegetal, que alimenta principalmente as indústrias de siderurgia em Minas Gerais. O norte de Minas foi considerado como um “vazio” populacional e, por isso, foi considerada uma região ideal para a implantação da monocultura de eucalipto.

Na década de 1970, o governo federal incentivou a implantação dos chamados distritos florestais, com projetos de monocultura de eucalipto. E a forma de incentivo era através de isenções fiscais, e, para as empresas terem acesso aos recursos e exploração da região, era necessário apenas ter a terra a ser explorada. É aí que surgem os entraves, já que as empresas não detinham a posse das terras onde almejavam implantar a monocultura de eucalipto, já que se tratava de terras devolutas, pertencentes ao Estado de Minas Gerais (BRITO, 2006).

A estratégia utilizada para seguir adiante com o projeto governamental foi o Estado de Minas Gerais entrar como parceiro das empresas. O Estado então cedeu as terras e firmou contratos de aluguel para as empresas terem o direito de uso por determinado período por meio de uma taxa anual paga à Ruralminas.

As propostas desenvolvimentistas para o norte de Minas podem ser consideradas como uma forma semelhante àquelas utilizadas nas *plantations* do Brasil colônia, uma reaplicação dos sistemas de grandes explorações agrícolas monocultoras com produção voltada para a exportação e para o desenvolvimento econômico das grandes empresas.

A inclusão do norte de Minas nessa política modernizante deu-se por meio da monocultura de eucalipto, denominada de reflorestamento. Constituído de amplas áreas de desertos verdes, transformou o cenário da região a partir da supressão das matas nativas e por se tratar de uma plantação exótica ao ambiente natural da região, que interfere diretamente no ecossistema, já que impede o convívio de animais

e outras vegetações junto às plantações de eucalipto. Para abrir espaço para a expansão agropecuária e alimentação das usinas siderúrgicas com a fabricação de carvão, a política de incentivos fiscais que os governos federal e estadual facilitaram para as grandes empresas se instalarem na região trazia a ideia de alterar o quadro de vazio e atraso por meio dos modelos de modernização da agricultura e de desenvolvimento.

As grandes bandeiras dos governos nas décadas entre 1960 e 1980 era o progresso e o desenvolvimento. Após 1965, os planos de desenvolvimento que configuraram as intervenções governamentais no Norte de Minas foram geridos pelas estatais SUDENE, CODEVASF e RURALMINAS. A aposta no desenvolvimento se embasou em quatro principais eixos de atuação: projetos agropecuários, industrialização, reflorestamento e irrigação, todos voltados para a indução do crescimento econômico (RODRIGUES, 2000).

O reflorestamento, projeto de maior destaque na região do Alto Rio Pardo, juntamente com a expansão agropecuária, podem ser considerados os principais fatores de dispersão da população campesina e eliminação de parte das pequenas propriedades em vista da ampliação das áreas de monocultura e pastagem. Nesse processo, vale destacar a importância da intervenção do estado, que cedeu áreas que somam aproximadamente 240 mil hectares para 18 empresas, como forma de garantir que os projetos de fato se concretizassem, já que um dos critérios para acesso aos recursos era ter a terra para implantar o projeto (BRITO, 2006, p. 32). Para acabar com o entrave da falta de terras nominais nas regiões destinadas aos projetos e pela vastidão das terras devolutas, o Estado tornou-se o principal parceiro das empresas com a cessão das terras por meio de pagamento de uma taxa anual, como um aluguel pelo direito de uso. É o Estado garantindo a expansão capitalista das empresas e indústrias por meio dos incentivos às atividades produtivas.

No final da década de 1980, já começam a ficar visíveis alguns impactos sobre as regiões onde foram instalados projetos desenvolvimentistas. O crescimento prometido veio reforçar as desigualdades de distribuição de riquezas, ao beneficiar pequenos grupos e ao empurrar para a margem as comunidades campesinas do entorno dos empreendimentos, que se viram encurraladas.

Com isso, o cenário do campo no Norte de Minas foi alterado drasticamente. Segundo Brito (2013),

O processo de expropriação dos geraizeiros pela monocultura de eucalipto aconteceu em um contexto sócio-político e econômico que mudaria a face da região norte de Minas Gerais, mais efetivamente a partir das décadas de 1970/80. Expropriação está inserida no processo de expansão das relações capitalistas de produção e consumo, a monocultura de eucalipto é uma das mediadoras desse processo, porém com um papel central por possibilitar de forma extensiva a liberação de terras para o mercado capitalista, avançando sobre terras essenciais para a dinâmica relacional geraizeiro/Cerrado. As terras dos gerais, chapadas, terras de solta, ocupadas de uma maneira que garantia usufruto baseado na resiliência (BRITO, 2013, p.73)

A justificativa dada pelo governo do Estado e pelas empresas para atuarem na região é baseada numa perspectiva que considera essas áreas de cerrado como terras improdutivas e, conseqüentemente, sendo desperdiçadas ou mal utilizadas nessa região que já predomina a pobreza e o subdesenvolvimento.

Com a introdução da monocultura de eucalipto no norte de Minas, reconhecemos a herança colonialista que tais ações demonstram e transcrevem para a contemporaneidade com uma nova

roupagem. A modernização, a partir da perspectiva capitalista, conserva a premissa da necessidade de superação do atraso, do que é tido como bárbaro ou pouco desenvolvido. Diante disso, a proposta de desenvolvimento parece querer transformar radicalmente a realidade da região, inclusive eliminando comunidades inteiras e com elas, todas as formas de sociabilidade, todas as formas entrelaçadas nos modos de vida das comunidades camponesas afetadas por esses projetos.

A lógica desenvolvimentista implantada no norte de Minas aprofundou-se a partir dos anos de 1970, com a modernização da agricultura e a consolidação das sociedades rurais e suas conquistas políticas. O sucesso dos ruralistas foi facilitado pelo governo federal que financiou e incentivou projetos faraônicos de uma elite agropecuária, desconsiderando por completo as populações que aí viviam secularmente. As propostas de desenvolvimento sempre vieram atreladas ao privilégio de um pequeno grupo das oligarquias tradicionais e dos setores industriais e agroindustriais da sociedade.

A implantação da maior parte dos projetos se deu em áreas devolutas, ou seja, em terras que não tinham donos. A grande questão conflitiva começa por aí. Por se tratarem de terras de ninguém, “inteiramente desocupadas e inapropriadas” (Documento II – Histórico e resumo dos contratos sobre distritos florestais – Ruralminas, p. 7), eram esses espaços que as comunidades tradicionais utilizavam para solta de animais, para colheita de frutos, entre outros fins coletivos.

O desenvolvimento capitalista chegou para tornar as comunidades camponesas tradicionais subsumidas e cercadas por uma floresta exótica de eucalipto que serviu para expulsar muitos moradores da comunidade devido à escassez de recursos naturais, especialmente a água que foi usada para subsidiar o polo siderúrgico mineiro e as empresas de celulose. Essa era a política do momento e tinha como objetivo levar o desenvolvimento para as regiões tidas como grandes vazios econômicos.

Ao contrário do que se divulgava, o que se viveu a partir desse período foi a constituição de uma nova e devastadora paisagem, que interferiu diretamente nos pilares de sustentação da agricultura familiar tradicional, construída em séculos de convivência com os ecossistemas e com os seus limites agroambientais. A nova realidade trouxe uma maior discrepância socioeconômica entre as camadas sociais da região, expulsando ou encurralando o homem do campo, e os recursos naturais entraram num rápido processo de deteriorização.

O processo de desenvolvimento instaurado na região foi fruto da articulação de um Estado capitalista e de uma elite agropecuária, que partiam da visão que a natureza está aí para ser dominada pelo homem, controlada e manipulada para satisfazer às necessidades humanas, uma concepção utilitarista da natureza que tinha como meta apenas a acumulação de capital por meio da capitalização do campo. Esse discurso foi implantado com a promessa de conduzir a humanidade ao progresso.

Em linhas gerais, o governo subsidiou a construção de rodovias, instalação de redes de energia, projetos de irrigação, com foco no desenvolvimento das atividades econômicas. Contudo, somente os setores mais capitalizados conseguiram se adequar aos parâmetros de modernização propostos que requeriam capacidade gerencial burocrática. Socialmente falando, o que o projeto apresentava como desenvolvimento para a população foi transcrito apenas em ofertas de escolas, postos de saúde, entre outras ações básicas, ainda assim ofertadas de forma periférica (BRITO, 2006).

Por meio da pressão popular, aos poucos, as comunidades, sindicatos e associações rurais vêm ampliando os espaços de participação política e ganham ainda apoio da Igreja Católica por meio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), de alguns partidos políticos e de organizações não governamentais.

## 2.3 Ser geraizeiro – identidade e pertencimento

As comunidades tradicionais geraizeiras são comunidades que se afirmam como tal nesse contexto, porém, conforme ressalta Brito (2013).

Os geraizeiros formam comunidades tradicionais no Norte de Minas, que assim se constituíram no processo sócio-histórico, cultural e político de formação daquela região e de reconhecimento das identidades diferenciadas que formam o povo brasileiro. São comunidades que permaneceram com seu modo específico de viver, mesmo com as fortes pressões advindas das transformações do século XX (...). Os geraizeiros da região de Rio Pardo de Minas constituem comunidades rurais agroextrativistas-pastoris; estruturaram seu modo de vida nos domínios do cerrado em contato com a caatinga: diversidade de paisagem e de origens, que vêm se conformando desde o início da colonização do Brasil e se reinventando nos diferentes contextos. (BRITO, 2013, p. 54).

Os geraizeiros perfazem um conjunto de comunidades que emergem no contexto de reconhecimento de diferentes tradicionalidades e diferentes territórios no norte de Minas Gerais. Nogueira (2009) considera que:

(...) não obstante as variações nos sentidos atribuídos aos termos Gerais e Geraizeiros, no Norte de Minas, eles correspondem respectivamente às áreas de Cerrado e aos seus moradores históricos. É certo também que os outros sentidos não contradizem essa definição, mas a complementam, visto que os Geraizeiros do norte mineiro são também os camponeses pobres que freqüentam as páginas da literatura histórica sobre a região, como homens livres e mestiços que se dispersaram pelos sertões, ocupando terras gerais. (NOGUEIRA, 2009, p. 60).

Os geraizeiros integram os povos e comunidades tradicionais, inclusive tendo assento na Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), instituída pelo Decreto nº 6.040/07. Que tem como missão pactuar a atuação conjunta de representantes da Administração Pública direta e membros do setor não governamental pelo fortalecimento social, econômico, cultural e ambiental dos povos e comunidades tradicionais.

As comunidades tradicionais carregam em seus modos de vida uma relação de interdependência com o ambiente, com o lugar. Os ciclos e os recursos naturais fazem parte dos mecanismos de reprodução e produção das culturas, tradições e saberes de cada lugar, de cada povo (DIEGUES & ARRUDA, 2001; COSTA, 2005). A etnicidade é marcada pela interdependência entre a sociedade, o ambiente e o território. As características de cada povo, de cada comunidade tradicional vão se diferenciar por meio das estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais, pelas formas de apropriação do espaço, pelas formas de produção voltadas para as necessidades de cada família e da comunidade e pela cultura.

Todas essas identidades são construídas a partir do nicho ecológico em que grupos de populações rurais fundaram os seus *mundus* e constituíram-se como comunidades. Identidades são sempre auto identificações, mas, elas se dão contrastivamente. (COSTA, 2005, p. 29).

Pela concepção que Diegues (1960) traz para definir um grupo populacional podemos começar a entender o que marca a identidade do povo geraizeiro.

O conjunto ecológico de pessoas aproximadas pela unidade das relações espaciais da população, da estrutura econômica e das características sociais, dando-lhe, em conjunto, um tipo de cultura que, criando modo de vida próprio, a difere de outras regiões. São, portanto, as regiões espaços territoriais definidos por certas características, que dão unidade de ideias, de sentimentos, de estilos de vida, a um grupo populacional (DIEGUES. 1960, p. 22)

Autores como Dayrell (1998); Costa (2005), Brito (2006; 2013), Nogueira (2009) nos ajudam a compreender as especificidades que definem os geraizeiros enquanto comunidade tradicional, enquanto um grupo identitário. Localizando-os geograficamente, as comunidades geraizeiras estão localizadas na margem esquerda do rio São Francisco e a principal vinculação do termo à identidade é designada pela formação de áreas denominadas de *gerais*. Os *gerais* são áreas vastas de planaltos, encostas e vales das regiões de cerrado. O que diferencia então os geraizeiros de demais comunidades que vivem nos arredores dos *gerais* é a forma peculiar de apropriação do ambiente, de representações, normas e simbologias com o lugar. Tudo isso se traduz nos modos de vida e de produção.

Culturalmente, os habitantes dos Gerais, são denominados geraizeiros. Desenvolveram a habilidade de cultivar as margens dos pequenos cursos d'água uma diversidade de plantas como a mandioca, cana, feijões diversos, milho e arroz, além de porcos e galinhas, o gado era criado solto, até um período muito recente nas áreas de chapadas, tabuleiros e campos de uso comum. É nestas áreas, denominadas genericamente de "cerrado" que vão buscar o suplemento para garantir a sua subsistência: caçar, frutos diversos, plantas medicinais, madeira para diversos fins, mel silvestre. Os produtos que levam para o mercado são: farinha de mandioca, goma, rapadura, aguardente, frutas nativas e plantas medicinais, artesanato (DAYRELL, 1998, p. 72).

Dessa forma, os geraizeiros correspondem às comunidades tradicionais por seus mecanismos de reprodução em interação com o cerrado, que conta em sua estrutura com áreas de tabuleiros e chapadas. As estratégias produtivas dessas comunidades são permeadas pelo agroextrativismo e pela cultura tipicamente sertaneja, com relações de proximidade, compadrio, reciprocidade, com modos de vida, de saberes e fazeres carregados de idiossincrasias.

Com a eliminação de grande parte do Cerrado para implantação da monocultura de eucalipto, os geraizeiros começaram a perceber a necessidade de juntar forças e lutar contra esse sistema, que já os oprimia, humilhava e os encurralava, ou seriam banidos da região, já que estavam até mesmo sofrendo as consequências da diminuição de acesso aos recursos naturais, principalmente a água.

A sobrevivência dos geraizeiros e o resgate dos gerais vêm sendo reinventados cotidianamente, desde os pequenos quintais, com poucos recursos hídricos e praticamente sem terra para plantar e criar animais (o que restou para os geraizeiros atingidos pelas empresas de monocultura de eucalipto). Diante do avanço do projeto monocultural, o povo geraizeiro passou a buscar formas de resistência e, conseqüentemente, estruturaram-se enquanto um grupo com ideal de relação com os gerais, com o cerrado, constituindo e fortalecendo uma identidade cultural, ambiental e social de resistência, de defesa e luta pelo lugar, pelo Cerrado, pelas comunidades. Esse processo resultou ainda numa maior tomada de consciência sobre seus direitos sociais e sobre os impactos ambientais.

O termo Geraizeiro passa então a ser uma nova categoria de comunidade que ocupa tradicionalmente os territórios brasileiros, por meio de uma identidade social, cultural, ambiental e política.

Ser geraizeiro tornou-se uma identidade de resistência (CASTELLS, 1999) que se pauta pela articulação dos sujeitos com o Cerrado, que procura formas de resistir aos projetos desenvolvimentistas propostos para a região que venham descaracterizar a cultura local, os modos de vida tradicionais, especialmente a monocultura de eucalipto. É uma nova identidade que se molda em torno de um projeto maior do povo geraizeiro, guardião do cerrado, que surge para impulsionar a construção de estratégias que proporcionem possibilidades de revitalizar e manter os modos de vida das comunidades, suas práticas culturais, econômicas, sociais e de cultivo da terra.

Para tanto, os geraizeiros precisaram enfrentar os de frente, com estratégias de resistência e muitos embates para frear o avanço do eucalipto para dentro das comunidades e, posteriormente, lutar pela reapropriação do território.

O processo de reapropriação territorial das comunidades geraizeiras do Alto Rio Pardo que foram atingidas pela monocultura de eucalipto inicia com a consciência coletiva da relação dos problemas da comunidade com esse monocultivo. A partir daí a organização comunitária conduz seu discurso, suas ações para construir estratégias políticas e legais de reivindicar o território, que já era tradicionalmente ocupado pelas famílias geraizeiras. E essa é uma força que acaba ganhando apoiadores e novas adesões à luta em toda a região, fortalecendo e multiplicando as possibilidades de ações em torno da defesa do território e do cerrado.

As reflexões de Brito (2013) ressaltam a importância dessas articulações para as comunidades geraizeiras.

A possibilidade de reconquista das terras após um período de grande escassez e das consequências que essa escassez traz estimula um pensar a terra de um modo diferenciado. A terra, a água e o Cerrado passam a ser mais valorizados ainda do que no período pré-eucalipto, associado a um valor simbólico que tem a natureza de uma forma geral para a vida tradicional (BRITO, 2013, p. 41).

O território passa a ser algo mais do que um pedaço de terra, passa a ser o lugar onde a vida acontece, onde os modos de vida se criam, se recriam e se reproduzem, com suas peculiaridades e riquezas particulares.

Tomar parte do seu lugar e reivindicar o direito territorial é um caminho feito por muitas comunidades. Essas buscas por defesa do lugar ainda representam uma luta contra o colonialismo, manifesto no saber, na política, no ambiente, nas propriedades, na economia, no trabalho, enfim, em tudo que aprisiona grupos minorizados pela força da dominação impositiva. O caminho de reapropriação territorial nada mais é do que a resistência que busca um novo olhar para o mundo, que reconhece as idiosincrasias de cada lugar, de cada povo, de cada território, de cada cultura. A constituição da identidade geraizeira reforça a pluralidade de formas de convívio com o campo, com o novo, com o mundo globalizado e com o desenvolvimento.

Reconhecer que vivemos num contexto onde o global e o local se fundem (SANTOS, 2003) é reconhecer a diversidade cultural presente em nossa sociedade, é reconhecer a importância das muitas possibilidades de visão de mundo, de alternativas e de propostas diante das pautas globalitárias, hegemônicas e capitalistas, que a todo tempo negam os direitos de grupos estrategicamente minorizados.

Num contexto de dominação hegemônica do capitalismo e globalização, há outros movimentos que se organizam em torno de uma contraproposta a esse modelo imposto a todos. Os horizontes apontados por esses movimentos representam uma oposição necessária para a manutenção da vida humana e da relação do ser humano com a natureza e com a sociedade. No Alto Rio Pardo, a luta começa pelas consequências da ditadura da monocultura de eucalipto e se estende a todos os aspectos sociais, políticos e culturais que permeiam a vida geraizeira. É a busca por novos rumos, uma tentativa de impedir que a cultura tradicional seja aniquilada pelo avanço desenvolvimentista e globalitário, que prevê apenas o lucro imediato, desconsiderando os grandes prejuízos a longo prazo para toda a humanidade.

Diante disso, os geraizeiros vêm fazendo o exercício de trilhar novos caminhos, que dialoguem cada vez mais com as maneiras saudáveis e produtivas de convivência com o ambiente e que garantam a reprodução dos modos de vida. Ter consciência do quanto a sociedade em geral é vítima do sistema já é o primeiro passo. A partir disso, é possível começar a vislumbrar novos modelos de vida que vão muito além das relações econômicas.

As comunidades tradicionais vêm buscando formas de vida sustentáveis, reforçando o saber tradicional e as formas de lidar com o ambiente sem degradar, sem destruir, sem poluir. Os geraizeiros, assim como muitas outras comunidades tradicionais, conduzem seus modos de vida em direção a um sistema de ideias baseadas no bem comum, na subsistência da família, nas crenças e valores enraizados em si mesmos, no território, no aprendizado adquirido com os mais velhos e ancestrais.

Dessa forma, os geraizeiros passam a constituir uma configuração que segue em consonância com os saberes ambientais e tradicionais; sua reprodução social está toda baseada na luta pelo acesso, uso e permanência na terra e aos recursos naturais, uma questão que é central também para todos os movimentos sociais camponeses. A luta pela terra pressupõe a reivindicação do direito de uma racionalidade diferenciada em relação ao uso da terra e do ambiente em geral. A terra, para estes, não é simplesmente uma mercadoria, um recurso de obtenção de lucro, a terra é lugar de sociabilidade, de trocas e construções e reproduções de modos de vida.

A contradição das formas de uso da terra é abordada por Santos (2000) quando afirma que

(...) o território, tanto quanto o lugar, são esquizofrênicos, porque de um lado acolhem os vetores da globalização, que neles se instalam para repor sua nova ordem, de outro lado, neles se produz uma contra ordem, porque há uma produção acelerada de pobres, excluídos, marginalizados. (SANTOS, 2000, p. 114).

É sobre a ótica da terra como mercadoria, enquanto instrumento do capitalismo que podemos olhar para essa reflexão de Santos (2000). A globalização busca mecanismos de todas as formas para chegar a todos os lugares. Contudo, carrega consigo também a perspectiva desenvolvimentista, que desconsidera as idiosincrasias de cada lugar e que categoriza populações inteiras de acordo com o acúmulo de capital, formando grupos de excluídos e incluídos, seguindo o padrão globalitário.

É diante de cenários assim, em que tudo funciona pela ótica capitalista, que surgem necessidades de resistência, de intervenções que requerem olhar para as particularidades e fazer novas traduções das realidades, a partir das localidades - um olhar de dentro para fora. O ambiente passa a ser visto também a partir de suas formas de vida. A partir das comunidades que resistem aos sistemas opressores, às expropriações territoriais e que vivem e dependem do território e do ambiente, é que se

lança um novo olhar para a sociedade. Para essas comunidades, o que se estabelece são novas oportunidades de modo de produção nas quais se aprende a usufruir dos ecossistemas preservando a diversidade, garantindo sua reprodução.

As experiências de lutas e de organização das comunidades camponesas marcam a história das territorialidades. As populações tradicionais, de uma forma geral, incorporam técnicas de manejo, cultivo e produção que causam menos impactos ambientais e garantem a conservação da natureza e uso sustentável dos recursos. O grande gargalo para a manutenção dessas práticas sustentáveis tem sido a escassez dos recursos naturais como restrição às terras, água e biodiversidade, impactos devidos, principalmente, aos grandes empreendimentos desenvolvimentistas. Por isso, ações coletivas em todo o norte de Minas vêm tentando preservar essas práticas, chamando as lideranças comunitárias de "guardiãs da agrobiodiversidade", valorizando o que se conseguiu preservar e reproduzir.

A preocupação das comunidades tradicionais com a preservação da agrobiodiversidade é resultado da necessidade de sobrevivência diante da ameaça de extinção de muitos elementos da natureza locais. Por isso, manter a semente viva para reproduzir os modos de produção tradicionais é o princípio estruturante que tem garantido a diversificação das produções camponesas nos territórios. As comunidades resistem diante de muitos obstáculos, que começam pelo campo das negociações políticas, o que têm garantido uma possibilidade de diálogo sobre o reconhecimento das peculiaridades de cada local em relação a sua forma de lidar com o lugar, de preservar a agrobiodiversidade e de fazer daquele lugar algo estrutural para reprodução dos modos de vida e da cultura tradicional.

Os desafios para as comunidades camponesas são muitos. Pesa sobre eles os impactos da globalização, do desenvolvimento, do capitalismo, da estrutura de uma sociedade desigual. Esses aspectos refletem-se também nas atitudes e posturas de cada um, que pode somar forças junto à coletividade, ou pode se render às imposições hegemônicas e ser mais um dificultador em meio à comunidade. O norte de Minas, politicamente falando, está nessa margem das iniciativas e interesses reais que favorecem o crescimento. É uma região que vive uma situação de fronteira estruturada entre o que se vive da forma mais intrínseca e os reflexos globalizantes de uma estrutura maior à qual todos estamos vinculados.

O campo é feito de pessoas comuns, de contradições, de comunhões, de partilhas e de histórias diversas. É um lugar em contínua transformação e por isso não tem como ser pensado de forma homogênea. As diferenças pessoais somente se dissolvem na medida em que dão lugar à história comunidade. Fica em evidência que a construção de uma proposta coletiva requer uma identificação comunitária (WOORTMANN, 1990), uma opção pela cultura construída coletivamente.

Os posicionamentos controversos dos comunitários de um mesmo lugar podem ter influência de fatores externos e internos, coletivos e individuais.

(...) a globalização não diz respeito apenas à criação de sistemas em grande escala, mas também à transformação de contextos locais e até mesmo pessoais de experiência social. Nossas atividades cotidianas são cada vez mais influenciadas por eventos que acontecem do outro lado do mundo. De modo oposto, hábitos dos estilos de vida locais tornaram-se globalmente determinantes (...). A globalização não é um processo único, mas uma mistura complexa de processos, que frequentemente atua de maneira contraditória, produzindo conflitos, disjunções e novas formas de estratificação. Daí, por exemplo, a revitalização de nacionalismos locais e uma intensificação de identidades



locais estarem diretamente ligadas e em oposição às influências globalizadoras (GIDDENS, 1996, p. 13).

No caso das comunidades geraizeiras, os fatores externos que mais afetaram o cenário e as relações entre as pessoas que faziam parte daquela coletividade foi a chegada do eucalipto, que alterou drasticamente a lógica de utilização do território e gerou problemas ambientais em maior escala. A partir disso, as comunidades geraizeiras passam a viver em conflito e, aqueles que se mobilizaram em torno de uma causa comum, passaram a lutar pela autodemarcação e reivindicação do território, buscando reaver o que já era da comunidade e resgatar o cerrado. O território com tudo que há nele está entrelaçado ao modo de vida do povo geraizeiro.

(...) é o uso do território, e não o território em si mesmo que faz dele objeto de análise social. Trata-se de uma forma impura, de um híbrido, uma noção que, por isso mesmo carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida (SANTOS, 2000, p. 15).

Hoje, as comunidades e povos tradicionais constituem uma rede de interação e fortalecimento das lutas cotidianas. O Decreto 6040/2007 institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, o que deu respaldo para criação de comissões e conselhos de Povos e Comunidades Tradicionais nas esferas estaduais e federal. O reconhecimento dos povos e comunidades tradicionais pelo Estado é um avanço que já favorece nos processos de retomada dos territórios tradicionalmente ocupados e abre espaço para a construção de políticas públicas a partir do diálogo com representantes de cada etnia, de cada grupo identitário. As lutas e articulações, porém, são anteriores aos marcos legais.

No norte de Minas, as comunidades tradicionais se articulam e se aproximam por meio de ações e projetos de instituições e pastorais, como o Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas – CAA/NM e a Comissão Pastoral da Terra – CPT, com os sindicatos, associações e cooperativas, que aos poucos vêm demonstrando a força desses povos por meio de uma rede de fortalecimento que está se formando na região. Desse processo, vale destacar a Articulação Rosalino de Povos e Comunidades Tradicionais do Norte de Minas, que vêm se organizando e ocupando espaço nas esferas de consulta, decisão e elaboração de políticas para os povos e comunidades tradicionais.

Reconhecer-se como comunidade tradicional já representa uma primeira reivindicação de seus direitos e lutar por um direito não homogeneiza a população, apenas valida e confirma o que é peculiar de cada realidade.

(...) o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar como uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu território ou *homeland* (...) o fato de que um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social implica que qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos. Para analisar o território de qualquer grupo, portanto, precisa-se de uma abordagem histórica que trata do contexto específico em que surgiu e dos contextos em que foi defendido ou reafirmado (LITTLE, 2002, p. 3).

Pela reflexão de Paul Little, vemos a importância dos processos históricos de cada lugar e da validação das lutas coletivas em prol da comunidade, do ambiente, da cultura e dos modos de vida

específicos. O território é permeado pelos saberes ambientais, pelas ideologias e identidades coletivas que se criam e se ressignificam ao longo da história, mas sempre situada nas condutas da territorialidade, na relação de pertencimento ao grupo social, nas formas de utilizar e manter o território vivo, ativo.

Na medida em que os grupos se organizam e conseguem trazer para o campo da política suas pautas de reivindicações, demonstram para a sociedade, em especial para o Estado, qual o modelo de desenvolvimento é almejado para o campo. A organização dos povos e comunidades tradicionais vem demonstrando para o mundo que um real desenvolvimento só será possível quando levar em consideração os aspectos econômicos, ambientais, sociais, educacionais, de cultura, saúde e relacionais de cada lugar. Não há um modelo padrão que se encaixe em todas as realidades. Respeitar as diferenças e necessidades específicas é o primeiro passo.

Os geraizeiros de Rio Pardo de Minas têm um papel central nesse processo de reconhecimento da importância dos povos e comunidades tradicionais, participarem ativamente no fortalecimento e reconhecimento das distintas identidades que emergem no norte de Minas e também da pressão popular para criação das políticas voltadas para esse setor da sociedade, para a criação da comissão estadual de povos e comunidades tradicionais em 2016 contando inclusive com a participação de um jovem geraizeiro nessa comissão.

## **CAPÍTULO 3**

### **JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RIO PARDO DE MINAS**

A juventude do campo é o âmago deste trabalho. Para chegar a essa centralidade, abordaremos a questão da conceituação e situação da juventude na história e na literatura nacional e internacional para posteriormente dialogarmos com as especificidades da juventude do campo. A participação da juventude geraizeira de Rio Pardo de Minas será retratada neste capítulo por meio dos levantamentos de dados feitos durante a pesquisa de campo, que já demonstra o interesse de muitos jovens em pensar em projetos de vida que dialoguem com a realidade do campo, com a realidade do povo geraizeiro.

Para entendermos como se dá a relação da juventude com a educação do campo, inicialmente pensaremos no jovem como sujeito social, sujeito de direitos e que está inserido em uma realidade que o conecta com o contexto campestre, com o universo acadêmico e com as jornadas de lutas que vem acontecendo em torno da realidade dos povos e comunidades tradicionais.

#### **3.1 O jovem como sujeito social**

Dentre os muitos atores sociais envolvidos nas lutas campestres, especialmente em torno das questões centrais do povo geraizeiro, a juventude é o foco de atenção nesse trabalho. A juventude será apresentada enquanto sujeito social (Touraine, 1997) e protagonista de sua própria história. Para pensar a juventude a partir da sua condição juvenil e suas relações sociais, autores como Helena Abramo (2005), Marialice Foracchi (1972), Miguel Abad (2003), Juarez Dayrell (2004; 2007), Regina Novaes (2004), Marília Sposito (2003), Nilson Weishemer (2015) e Luiz Antônio Groppo (2000) são indispensáveis.

Muitas das histórias que narram a trajetória política de nosso país são marcadas por atos de rebeldia. Uma rebeldia intelectual e intencional que busca dar voz a outras formas de ver a sociedade e viver nela, um exercício de quebrar paradigmas, de construir um caminho não convencional. A invisibilidade da juventude é uma situação constituída pelo não reconhecimento das potencialidades desse segmento enquanto agente social, sujeito de direitos. Esse processo de invisibilidade da juventude como sujeito, como protagonista da própria história, coloca esse segmento como um grupo em transição, uma fase problemática que precisa tomar as decisões de acordo com as expectativas exteriores, adultas, e assim espera-se que todos sigam o mesmo padrão de desenvolvimento.

A juventude começa a romper com o olhar da invisibilidade sobre si mesma ao se apresentar para a sociedade como solidária a movimentos classistas e ao se afirmar como protagonista de projetos pessoais e coletivos. Contudo, os desafios para romper essa invisibilidade dos jovens camponeses ainda são grandes; há muitas barreiras e preconceitos a serem enfrentados quanto à discriminação por faixa etária e por local de residência, que impõem vários estereótipos excludentes.

Nesse período, a repressão da ditadura militar (a partir de 1964) dispersou e coibiu parte considerável das ações de grupos e classes por meio de muita violência, agressão, opressão e tortura e, conseqüentemente, agiu severamente com aqueles que se solidarizaram a tais grupos justamente por

trazer a marca da resistência a tais sistemas condizentes com a escravidão, com a oligarquia ou aristocracia e por lutar ao lado dos trabalhadores, dos grupos que reivindicavam educação de qualidade para todos e que diziam "não" à perda dos princípios éticos nas conduções políticas e na ordem democrática constitucional. "No processo de resistência, os jovens puseram em movimento seu imaginário e construíram uma linguagem que representou a sua identidade" (CACCIA-BAVA & COSTA, 2004, p. 64-65).

A identidade da juventude molda-se com o tempo por meio de suas participações e relações sociais.

A formulação de uma primeira síntese da história da juventude brasileira permitiu-nos identificar um traço constante que caracteriza os grupos e movimentos de jovens: a ingenuidade e a honestidade. Pareceu-nos que é próprio dos movimentos juvenis a presença, em seu início, de uma conduta marcadamente ingênua, como expressão de inquietações morais e intelectuais autênticas, ainda não sintetizadas, e a afirmação posterior da honestidade como valor a ser expresso nas consignas dos movimentos juvenis. A exposição das motivações e intenções culturais e políticas apareceu como traço marcante da condição juvenil, que rejeitaria o maquiavelismo como forma de ser dominante. (CACCIA-BAVA & COSTA, 2004, p. 111)

Esses traços constantes que Caccia-Brava e Costa nos apresentam, representa uma diferenciação da juventude de outros segmentos, é a vivência no limbo entre a infância e a vida adulta, entre as condições biológicas e culturais. São as possibilidades de adaptação à realidade e de responsabilização com sua própria história. A juventude é então uma fase natural do desenvolvimento humano presente em todas as sociedades e momentos históricos. O que muda é a atribuição das características e peculiaridades de papéis sociais a serem desenvolvidas por cada um nessas fases. Fato é que a juventude contemporânea vive em meio a um mundo globalizado, de muitas mudanças e novas interconexões e interferências, que podem ser positivas ou negativas, de acordo com cada contexto e com cada realidade.

Marialice Foracchi (1972) tem discutido a juventude enquanto categoria social, vendo jovem como sujeito de direitos, dando margem para pensar a juventude com enfoque no processo de formação de identidade. É importante também ressaltar a ideia de Luiz Antônio Groppo (2000) quando define juventude para além de uma categoria social, dando margem para lançar o olhar sobre a representação social e cultural em que a juventude se insere e, isso se dá a partir das participações socioculturais de afirmação identitária.

Helena Abramo é uma pesquisadora que nos apresenta dados importantes sobre o perfil da juventude brasileira e, conseqüentemente, organiza discussões acerca de vários aspectos juvenis - uma das principais bases de dados disponíveis sobre a juventude brasileira contemporânea. A autora apresenta-nos discussões sobre a condição juvenil, os espaços da juventude e nos diz um pouco da participação e organizações juvenis existentes no Brasil. O contexto da juventude brasileira na realidade contemporânea aponta para avanços no reconhecimento da juventude enquanto categoria social, mas nos deparamos também com um contexto que ainda separa juventudes, que exclui e manifesta preconceitos (ABRAMO, 2005), principalmente com a juventude do campo, com a negra, com a pobre.

Dayrell (2004) vem nos apresentar vários espaços e grupos em que a juventude está inserida. O autor busca destacar as discussões acerca das participações sociais para o crescimento e

desenvolvimento dos jovens. O número de organizações juvenis vem crescendo também no campo, bem como a adesão da juventude a movimentos e organizações já existentes, como nos grupos vinculados à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF) e Via Campesina do Brasil.

A juventude lança-se na sociedade enquanto segmento que reivindica seu papel de sujeito e protagonista da história. Para Dayrell (2007),

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (DAYRELL, 2007, p. 157-158).

Essa perspectiva de uma juventude autônoma, que luta por direitos específicos, por qualidade de vida e por respeito às especificidades e vicissitudes de sua faixa etária, se manifesta nos avanços dos direitos adquiridos para esse segmento, como a promulgação do Estatuto da Juventude – Lei nº 12.852/2013, a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, ambos instituídos em 30 de junho de 2005, pela Lei 11.129. Desde então, convencionou-se no Brasil a considerar jovem aquelas pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

Na medida em que a juventude tem mais oportunidades de participação de forma ativa e direta na sociedade em que estão inseridas, cada vez mais eles lançam olhar sobre si mesmos de forma mais consciente de sua condição juvenil, apontando para responsabilidades e compromissos como algo que os caracteriza (ESTEVES e ABRAMOVAY, 2004).

Para Durand e Alves (2015) a compreensão da juventude na sociedade apenas como uma fase da vida foi construída culturalmente e vai se constituindo e modificando de acordo com o contexto histórico, social, econômico e cultural. A juventude é uma categoria social plural e diversificada, por isso, usualmente faz-se necessário falar em juventudes. Os autores, em sua revisão sobre o tema, enfatizam a diversidade da juventude por meio do termo *juventudes*.

Dada a sua condição plural e diversificada, não se trata de termos uma *juventude*, mas *juventudes*. Abad (2003) auxilia a nossa reflexão quando nos traz duas categorias importantes, que de certa forma localizam a juventude. A primeira trata da *condição* juvenil, que traduz os diferentes percursos que esses jovens experimentam a partir dos mais diferentes recortes: de classe, de gênero, de etnia, além das questões regionais, locais e dos grupos culturais nos quais estes estão inseridos. Grupos que fazem parte das suas vivências e que, de certa forma, oportunizam ou dificultam a sua constituição e construção do *ser jovem*. (DURAND e ALVES, 2015, p. 72).

A juventude enquanto categoria de análise deve levar em consideração essa pluralidade que compõe e estrutura a identidade das diversas juventudes que são moldadas e remodeladas pelos diferentes contextos, condições e posições ocupadas em cada espaço, em cada lugar. Insta salientar ainda a influência que os paradigmas do desenvolvimento da sociedade moderna exercem sobre a categoria juventude, que tantas vezes a separa e reagrupa por meio de classes, situações econômicas ou culturais,

esbarrando, como os demais segmentos, nas estruturas burocráticas da sociedade que a todo tempo estratifica e hierarquiza a população.

A situação juvenil, por sua vez, diz respeito aos mais variados percursos que são experimentados pelo que é possível e acessível à condição juvenil. Por esse caminho percebe-se as configurações empíricas, conjunturais e específicas que se formam a partir da realidade vivida pelos jovens.

(...) para conferir maior precisão analítica à juventude como categoria sociológica e aos jovens como sujeitos históricos é importante considerarmos os processos de socialização nos quais os jovens se encontram inseridos, buscando identificar a agência socializadora predominante entre os jovens estudados. (WEISHEIMER, 2015, p. 35-36).

Ser jovem é situar-se na constituição global e interligada dos planos subjetivo, institucional e social. Cada experiência contribui para o processo histórico da condição juvenil. No campo não é diferente. A juventude segue “construindo uma relação dialética com as classificações construídas no campo social e acadêmico” (GALINDO, 2015, p. 121-122). É a perspectiva do desenvolvimento globalizante que prepara as pessoas para disputarem lugares como se houvesse uma escala ascendente. Nessa seara, percebe-se, constantemente, a juventude em busca por reconhecimento como sujeito de direitos. O que requer consciência de seus atos, seu lugar, sua identidade e pauta por autonomia, protagonismo e ações transformadoras.

A juventude emerge como categoria social a partir do momento que os jovens passam a ter relevância na sociedade. É uma categoria influenciada pelos paradigmas do desenvolvimento da sociedade moderna, que carrega em seu bojo a globalização, as transformações sociais, econômicas e culturais. Um dos fatores importantes para essa projeção foi a universalização da educação. A escola faz recortes e agrupamentos de seus estudantes por idade e estabelece normas de comportamentos de acordo com as demandas para o exercício de sua função de preparar os estudantes para a vida adulta. A escola é então um espaço que favorece a interação, por isso, é também um lugar que contribui para a produção e reprodução de culturas juvenis. Assim as juventudes vêm ocupando o seu lugar na história, na sociedade e sendo reconhecida por suas identidades e peculiaridades, um exercício de rompimento com o discurso de uma etapa em preparação para a vida adulta.

Weisheimer (2009) furta-se da análise da juventude enquanto uma fase situada entre a infância e a vida adulta.

(...) do ponto de vista das práticas sociais o *início da juventude* é representado pelo surgimento da puberdade. Esta é marcada pelo desenvolvimento de um novo porte físico e por novas exigências de disciplinamento dos corpos. Estas mudanças biológicas são acompanhadas pela incorporação de novos papéis sociais que acentuam, entre outras coisas, as distinções entre os sexos. De modo geral, podemos dizer que a entrada na fase juvenil da vida é marcada por múltiplos critérios que expressam as transformações vividas pelos indivíduos no plano biológico, psicológico, cognitivo, cultural e social (...). Por sua vez, o *término da juventude* é definido por critérios eminentemente sociológicos. O fim da juventude aparece relacionado à progressiva autonomia nos planos cívico (maioridade civil) e ligado à conjugação de responsabilidades produtivas (um *status* profissional estável); conjugais (um parceiro sexual estável assumido como cônjuge); domésticas (sustento de um domicílio autônomo); e paternal (designação de uma prole dependente). Desta forma, as fronteiras que demarcam o início e o término do período do ciclo de vida caracterizado como “juventude” envolve um conjunto de fenômenos objetivos e subjetivos, sociais e individuais que tendem a variar de sociedade para sociedade (WEISHEIMER, 2009, p. 53-54).

Situar a juventude no tempo e no espaço será sempre um desafio. Há uma simbiose de características a serem levadas em conta na complexa definição do que é ser jovem. Seria uma arbitrariedade reduzir a juventude a uma faixa etária, mesmo que isso seja necessário, por exemplo, na aplicação de políticas públicas. Cada pessoa tem um desenvolvimento cognitivo, social e cultural diferente e influenciado pelas relações sociais que estabelecem. Há uma idade certa para assumir compromissos típicos da vida adulta?

Essa talvez seja mais uma opção que ceifa a vida de tantos jovens trabalhadores, estudantes e arrimos de família, contudo essa distinção ainda é muito presente em nossa sociedade, principalmente se o compromisso se vincula ao casamento, à renda própria, ao sustento de uma família. Por isso, o recorte do período da vida que pode ser chamado de juventude, também varia de acordo com as normas e regras de cada lugar, com a atribuição de características e funções específicas para cada etapa da vida. Para Pochmann (2004), por exemplo, é necessário expandir a faixa etária da juventude, considerando que seja compreendida aproximadamente entre 16 e 34 anos, com base na expectativa de vida e também na inserção no mercado de trabalho, maior tempo de escolaridade e na dependência da família de origem. É cada vez mais comum vermos os jovens se dedicarem primeiro à formação, à especialização dos estudos, para depois ingressarem, efetivamente, no mercado de trabalho, permanecendo sob a dependência dos pais por mais tempo, o que reflete diretamente na situação matrimonial, na maternidade/paternidade que pode ser mais tardia ou ainda acontecer enquanto os filhos permanecem vinculados ao seio familiar de origem, com as responsabilidades ainda compartilhadas com os pais.

Para compreender a vida da juventude, suas especificidades, é indispensável pensá-la enquanto uma categoria sociológica que está imersa em um emaranhado de relações sociais (BOURDIEU, 1983; WEISHEIMER, 2015). Dessa forma, o único caminho para entender e dialogar com a realidade juvenil é considerando que há diversos percursos experimentados e uma variedade de configurações em certas circunstâncias sociais. Os processos empíricos, as condições conjunturais e as particularidades compõem a multiplicidade das juventudes e estruturam esta identidade.

Ao falar sobre juventude, faz-se necessário o exercício de entender, então, quais as particularidades e semelhanças do referido grupo. A pluralidade e multiplicidade de relações não existem para negar a própria categoria, e sim para moldar o que faz desse grupo um sujeito social.

A juventude contemporânea vive num contexto em que há muita influência da dominação capitalista sob os modos de produção e de mercado, da penetração da cultura urbana em todos os universos sociais, da emigração e trocas culturais e da alteração das relações intergeracionais. Mais uma vez, se pensamos que algo que marca o encerramento da juventude é assumir compromissos, tais como o casamento, o que diremos então das pessoas solteiras, que permanecem morando com os pais até idades mais avançadas? Elas permanecem jovens? Ao longo do tempo alteram-se as percepções sociais, as concepções sobre o que parecia ser um parâmetro para definição e as ações que poderiam ser condizentes com cada segmento.

Ao longo do tempo, com as transformações sociais e as mudanças históricas, o mundo juvenil também se refaz, reinventa-se. Há novas fronteiras e novos desafios.

O sociólogo francês Michel Maffesoli (1990) falará do “tempo das tribos” para referir-se a esta proliferação de microculturas juvenis, nascidas da cultura de consumo ou das margens contraculturais, que ocupam nichos diferentes do território urbano. Trata-se de uma metáfora perfeitamente aplicável às culturas juvenis do fim do século XX, fruto da confluência de comunidades hermenêuticas, dentro das quais fluem os afetos e se atualiza o “divino social”, caracterizadas pela reafirmação das fronteiras estilísticas, hierarquias internas e oposições frente ao exterior. No entanto é muito mais difícil de aplicar aos estilos juvenis emergentes, nesta mudança de milênio que, mais que as fronteiras, enfatizam as passagens, mais que as hierarquias, remarcam as hibridações e, mais que as oposições, ressaltam as conexões. (PÂMPOLS, 2004, p. 313)

Pâmpols oferece-nos uma chave de leitura a partir da concepção tribos juvenis de Maffesoli: uma leitura do século passado, mas que pode nos ajudar a olhar a juventude contemporânea em meio às dicotomias coexistentes apontadas: fronteira versus passagem, hierarquias e hibridações, oposições e conexões. A condição juvenil é singular, dada pelo que se vive em cada momento da vida, de acordo com a conjuntura histórica e social.

### **3.2 Jovem do campo e jovem no campo**

Para abordar o tema da juventude campesina no Brasil, apresentamos, anteriormente, o contexto do campo brasileiro produzido por uma História de negação de terra e negação da existência dos territórios camponeses, assim como a constituição de uma lógica elitista e urbanocêntrica, negadora de direitos aos povos do campo. Na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, o termo “campo” ganhou destaque, ao ser utilizado em substituição a “meio rural” (LEÃO e ANTUNES-ROCHA, 2015). Com isso, o termo busca chamar atenção para um lugar com sujeitos e práticas, uma “reflexão sobre o sentido atual do trabalho campesino e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho” (I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (apud Leão e Antunes-Rocha, 2015, p. 20). Essa é a perspectiva que será desenvolvida e adotada no percurso desse trabalho.

A juventude do campo vem se afirmando no Brasil ao longo desse século como sujeito portador de direitos, reivindicando e propondo ações e políticas públicas. Nesse sentido, pautar o acesso da juventude às políticas públicas voltadas para o campo e às possibilidades de participação e adesão em processos educativos formais e informais também será importante para compreender a atuação contemporânea da juventude em defesa do território no Alto Rio Pardo.

Enfim, as identidades desses jovens se constroem no cotidiano vivido no campo, mas também fora dele, a partir das interações com outras experiências. Integram seu universo, as interações, os processos de troca e de convivência estabelecidos entre esses sujeitos e os espaços urbanos, normalmente mediados pela escola e por outros espaços de socialização, como o posto de saúde, a igreja, o sindicato. Para tanto, podemos dizer que reinventam suas vivências juvenis, a partir de sínteses sobre o “melhor dos dois mundos” (CARNEIRO e CASTRO, 2007). Esse cotidiano dá sentido à sua identidade e organização, na medida em que demandam maior valorização do seu papel como jovens na sociedade e que reivindicam direitos para além da sua condição como trabalhadores/as, mas como cidadãos. (GALINDO, 2015, p. 121)

O espectro público da juventude nas últimas décadas apresenta-nos transformações significativas a partir de diversas figuras juvenis e de manifestações protagonizadas por grupos de origens



sociais as mais diversas despontando assim novos fenômenos juvenis que surgem dos setores populares, contribuindo para uma maior diversificação do cenário juvenil. É nesse contexto que começa a ficar cada vez mais evidente a presença de jovens na educação superior e no mercado de trabalho. Na juventude é comum a socialização, a vinculação a grupos das mais diversas ordens. São ligações horizontais que servem de ancoragem para novos pontos de identificação e para criações de linguagens necessárias à renovação da vida social. E assim, a juventude se insere também em movimentos e pastorais sociais junto a outros segmentos ou por formas próprias de organização.

No campo, essas organizações coletivas contribuem também para o enraizamento de seus membros por meio de identificações e desafios comuns. E a luta se fortalece nas articulações das realidades próximas, nas parcerias com outras lutas comuns frente às muitas formas desproporcionais de acesso aos direitos básicos, às dificuldades sociais e à omissão do Estado. “Para compreender o quadro atual é necessário levar em conta que não há no Brasil nenhum projeto político centrado no reconhecimento de virtualidades transformadoras nas populações do campo” (MARTINS, 2003, p. 199).

O cenário vem mudando de acordo com as mudanças do sujeito social. As populações do campo caminham para o reconhecimento de vias possíveis de inserções econômicas por meio de competências e habilidades tradicionais passíveis de adaptação local para abrir-se para novas oportunidades e possibilidades de reprodução dos modos de vida tradicionalmente cultivados em cada lugar. Para isso, pautar questões como o acesso a políticas públicas também é necessário para garantir direitos básicos.

A juventude, muitas vezes, marginalizada nos processos políticos, econômicos e sociais, pode ser vista como sujeito oculto, abordado por José de Souza Martins.

Um sujeito que traz consigo a possibilidade de mudanças sociais que desafiam a si próprio e a diferentes setores da sociedade e do Estado. No fundo, um sujeito que afirma e confirma o capitalismo, transformando-o por meio da abertura de um espaço político essencial à sua incorporação como agente não-típico de desenvolvimento econômico, em conflito com a amplitude destrutiva da racionalidade coisificadora do capital (MARTINS, 2003, p. 232).

Olhar para esses sujeitos ocultos e sua transformação em sujeito social, perceber seu lugar, seu papel e sua função social é um exercício que nos ajuda a desvendar a complexidade das relações que tanto afligem o campo. Esse é um desafio que segue em pauta e que requer mais profundidade para perceber as idiossincrasias de cada lugar. É preciso tentar entender onde a juventude campestre está, qual é o seu lugar e onde ela poderia estar. A juventude facilmente se insere em grupos, de acordo com suas aptidões. E os movimentos sociais são também um atrativo para a motivação de ocupação e defesa do lugar para os jovens camponeses.

Ao se vincularem a organizações coletivas, notadamente aquelas de luta pela terra, os jovens constroem possibilidades de acesso aos programas e projetos, ao mesmo tempo em que lutam por um espaço que possa se constituir como um território para a afirmação de sua identidade campestre (...). Nesse sentido, é importante que os estudos sobre a juventude campestre estejam atentos para compreenderem a articulação entre condição juvenil e modelos de desenvolvimento (LEÃO e ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 25).

Por meio das organizações e coletividades que se abrem para a juventude ou se formam a partir dela, pauta-se o que a juventude quer, anseia e necessita para vislumbrar dias melhores. A juventude

organiza-se em torno das condições vividas e compartilhadas e vem buscando manifestar seu interesse de ser ouvida, mostrando que quer ver suas demandas serem levadas em conta na hora de propor ações, projetos e propostas que os envolvam e assim encontrar formas de conseguir visibilidade, reconhecimento e lugar na sociedade, nas pautas das políticas públicas.

Para ampliar a compreensão sobre a temática da juventude do campo é preciso, inicialmente, quebrar alguns paradigmas estruturais acerca da juventude e das populações residentes em áreas rurais. O primeiro deles diz respeito ao olhar pejorativo para a campesinidade que ainda analisa grupos alheios por uma perspectiva de dominação, de progresso, uma base evolucionista e etnocêntrica que estabelece padrões onde o que é urbano é considerado como evoluído e desenvolvido e o que é rural associa-se ao que é atrasado, subdesenvolvido. Outra questão importante é avançar nas discussões acerca do que define o que é rural e o que é urbano, como se houvesse um padrão rígido definido pelos limites geográficos com um padrão de coletividade e sociabilidade comuns. Conforme nos apresentou Veiga (2002), o Brasil é menos urbano do que se parece. Por isso, definir também qual a condição juvenil por onde ela mora, requer muito cuidado. Os jovens não se tornam urbanos só por residirem na sede dos municípios. Um exemplo claro é a cidade de Rio Pardo de Minas, um município predominantemente rural, que tem muitos jovens na cidade, porque buscaram acesso a recursos básicos como educação e saúde, tendo seus vínculos primeiros nas comunidades campesinas de origem.

Para entender a juventude como categoria sociológica e, conseqüentemente, o jovem do campo enquanto sujeito social, deve-se observar a pluralidade de questões que estruturam a identidade de cada lugar, de cada grupo ou segmento. As possibilidades e limites de construção da identidade campesina estabelecem uma vinculação direta entre os contextos de convivência, o sujeito e o espaço, e entre as relações sociais de produção e reprodução da vida campesina. São múltiplas as realidades e as possibilidades de autoidentificação das juventudes do campo.

As redes de sociabilidades, os espaços compartilhados e as atividades desenvolvidas já nos ajudam a perceber um pouco o que marca as condições de vida da juventude e como se dão as representações do campo que vivenciam. A diversidade juvenil está nas diferentes atribuições de significados a cada elemento vivido, partilhado e construído nas relações sociais e com o lugar. De toda forma, a juventude tem uma facilidade de mobilidade entre mundos diferentes, por meio de mecanismos de linguagens diferentes e de valores constituídos. A autoidentificação da juventude é decorrente do agrupamento de categorias relacionais e de características que estão inerentes e manifestas no dia a dia dos jovens.

A pluralidade da condição juvenil dá-nos margem de pensá-la a partir de várias óticas. Pelo enfoque majoritário que é dado nas pesquisas sobre os jovens do campo, é importante considerar a relação da juventude na reprodução geracional na unidade de produção familiar, já que a base das comunidades campesinas é a agricultura familiar. Podemos ainda tentar entender o papel e o lugar que o jovem do campo ocupa na sociedade a partir de seus projetos de vida, seus anseios individuais e como isso dialoga com a realidade em que vive, seja no campo ou na cidade. E, ainda, podemos pensar que a juventude cada vez mais transita entre mundos diferentes, compartilha e reproduz realidades diferentes, o que abre as portas para pensar a juventude do campo na perspectiva daqueles que trazem um novo horizonte, novas possibilidades de inserção no campo por meio da pluriatividade.

Essas possibilidades abrem também novas chaves de leitura para compreender o desejo do jovem em ficar ou sair da comunidade. Não se trata de uma decisão definitiva e tampouco contraditória, pois, às vezes, sai para buscar essas conexões desejadas com o lugar de origem ou para buscar rumos diferentes dos que estão ofertados no momento. Do mesmo jeito podemos pensar nos jovens que ficam. É preciso considerar as possibilidades de cada um, em cada contexto, reatualizando cada parte da trajetória das juventudes.

Podemos pensar no jovem do campo enquanto aquele que não apenas reside no meio rural, mas que também vivencia e partilha das práticas cotidianas de caráter familiar e cultural. No campo, o mundo do trabalho e o mundo da vida se fundem e se confundem, como nos diz Kummer e Colognese (2013). O campo é um espaço permeado por situações e práticas que se articulam dando sentido à vida no lugar, formando as especificidades identitárias de cada comunidade com seu modo de vida particular. Isso é o que faz do campo um lugar diferenciado, um “lugar onde se vive e lugar onde se vê, se vive o mundo” (KUMMER & COLOGNESE, 2013, p. 210).

A juventude como um segmento da camponêsidade, aponta para os problemas da reprodução socioespacial dos grupos camponeses que estão vivendo dentro do jogo desigual do fim das “terras livres” e da crescente mercantilização das terras. Esses grupos, via de regra, são migrantes de outros estados e regiões do país empreendendo, ao longo de suas vidas, vários deslocamentos em busca de oportunidades para construir sua autonomia, ou seja, a capacidade de se gerirem orientados por objetivos estabelecidos no campo em que se encontram ou de projetarem suas vidas em contraposição a situações vividas.

Assim, para estudar o jovem, é necessário entendê-lo inserido numa família e essa não pressupõe nenhum modelo, mas sim uma diversidade de arranjos formados ao longo de sua existência. O entendimento dessa existência possibilitou o retrato do ciclo doméstico que envolve as diferentes fases de uma família e da história de longa duração dessa camponêsidade e dos sucessivos processos de des-territorialização causados pela inviabilidade da sua reprodução no mesmo lugar.

Esse posicionamento trouxe um tipo de afastamento crítico em relação às análises que primam pelo enfoque sobre a juventude como portadora de um projeto de futuro. Análises essas que tentam descobrir as perspectivas dos jovens com relação aos seus projetos de vida, tratando a juventude como forma de resolver os problemas do “desenvolvimento”. Diferente dessa abordagem seria tratar a noção de juventude analisando os fatores que precedem o surgimento desta noção generalizante.

Ao afirmar-se do campo, representa então um vínculo com o espaço, com o lugar, com o projeto de campo e de sociedade que elaboram diferentes significados ao sentido de pertencimento. O território é o lugar desse pertencimento, é onde a cultura, a educação, a política, o lazer, o trabalho e a família se encontram. Sentir-se parte de um território é a primeira vinculação do jovem a um movimento social, a algum enfrentamento coletivo, a determinada realidade social.

A juventude do campo vem representando então, esse grupo de novos sujeitos das lutas sociais, dos direitos e da política no Brasil Rural e assim vem moldando seu lugar na história, vem formando sua identidade. A identidade desse novo sujeito coletivo e propositivo é a construção do meio de identificação positiva com o alternativo dessa faixa intermediária de alternativas econômicas e sociais, é um grupo que transita entre dois lados para moldar novas posturas, condutas, regras e ações. Essa nova identidade, porém, não é uma desconstrução, mas uma construção contra o passado que negou direitos, participação

e atuação dessa juventude, é uma construção contra a manipulação ideológica e a instrumentalização política e contra, também, as tendências destrutivas do mercado que não dialogam com as potencialidades de cada lugar, que sequer entendem as perspectivas econômicas de reciprocidade e solidariedade presentes no campo.

O que a juventude do campo herda para constituição de sua própria identidade é a memória fundante das bases que sustentam o território e exercem uma função estruturante na legitimação do equilíbrio entre as impossibilidades do passado e as ameaças do presente. A partir daí, torna-se viável ressignificar o presente e pautar propostas de futuro. E assim recompõe-se e se reconstrói a essência de ser camponês.

O que marca a vitalidade do campo é sua autonomia em relação aos modos de produção e de inserção na sociedade, que é predominantemente capitalista. Os meios de produção que garantem essa essência de ser camponês, como nos diz Molina (2015),

(...) é o acesso à terra, articulado a políticas públicas específicas de educação, de crédito e de assistência técnica, ambas direcionadas para construção de uma outra matriz produtiva, baseada na agroecologia, de cultura e de novas tecnologias, entre outras, que lhes permitirá construir bases sólidas para garantia de sua reprodução social no meio social (MOLINA, 2015, p. 15-16).

A identidade da juventude do campo então encontra base a partir de sua inserção e do sentimento e sentido de pertencimento a um sujeito maior, coletivo, que no dia a dia dá espaço e dialoga com a ressignificação das possibilidades e potencialidades de cada lugar, de cada realidade, de ser jovem camponês. A consolidação dessas identidades vai ganhando força e amplitude quando o sujeito se encontra na condição de construtor e beneficiário de políticas públicas conquistadas e em construção e quando os sujeitos socializam por meio de instituições, que também passam por reconfigurações. É sempre um jogo dialético a compreensão da condição juvenil no contexto do campo brasileiro.

Essa relação dialética que as juventudes do campo vêm construindo estão refletindo nas classificações construídas no campo social e acadêmico. Ao mesmo tempo que os jovens vivenciam uma inserção social, ainda muito limitada pelos estigmas e preconceitos, também disputam para serem reconhecidos como sujeitos providos de consciência, autonomia e capacidade de realizar ações transformadoras.

E, quando pensamos nessas instituições que atuam no campo, cabe destacar a presença dos Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, presentes em praticamente todos os municípios, que vêm desenvolvendo um papel de articulação com as comunidades e associações de pequenos produtores das comunidades rurais. Contudo, a juventude vem demonstrando que há também outras formas de se inserir socialmente, sem perder de vista o diálogo com a realidade em que vivem. Cada vez mais, os jovens têm buscado romper com os padrões de subalternidade de sua inserção social.

As juventudes do campo defendem e disputam novas visões sobre si, questionando os enunciados que reduzem seu papel na sociedade e no sindicalismo rural (...). Enfim, as identidades desses jovens se constroem no cotidiano vivido no campo, mas também fora dele, a partir das interações com outras experiências. Integram seu universo, as interações, os processos de troca e de convivência estabelecidos entre esses sujeitos e os espaços urbanos, normalmente mediados pela escola e por outros espaços de socialização, como o posto de saúde, a igreja, o sindicato. Para tanto, podemos dizer que

reinventam suas vivências juvenis, a partir de sínteses sobre o “melhor dos dois mundos” (CARNEIRO e CASTRO, 2007). Esse cotidiano dá sentido à sua identidade e organização, na medida em que demandam maior valorização do seu papel como jovem na sociedade e que reivindicam direitos para além da sua condição como trabalhadores/as, mas como cidadãos. (GALINDO, 2015, p. 121).

Ao exercer o seu papel na composição identitária e organizacional, a juventude passa a se colocar como sujeitos históricos. Os processos de socialização nos quais os jovens se inserem e a agência socializadora que predomina em cada realidade, contribuem para uma maior precisão analítica da juventude enquanto categoria sociológica. É necessário observar a pluralidade de questões que estruturam esta identidade numa multiplicidade de realidades. Os jovens têm suas particularidades e semelhanças, onde cada um é sujeito, é ser humano, é ser social que nasce e cresce em família, que ocupa uma posição no espaço social e nas relações sociais, está aberto ao mundo e também é portador de desejos e sonhos que o move.

### **3.3 A educação do campo em Minas Gerais**

A educação do campo em Minas Gerais tem, enquanto iniciativas concretas, cursos pelo Pronera, Licenciatura em Educação do Campo e Escolas de Família Agrícola - EFAs. Por se tratar ainda de um caminho incipiente, farei um breve apanhado das principais diretrizes dos cursos de licenciatura em educação do campo, por ser o projeto que desponta nas expectativas em relação à mudança do cenário da educação do campo em Minas Gerais e, em especial, no norte de Minas.

Em Minas Gerais, há quatro universidades federais que oferecem cursos de licenciatura em Educação do Campo, sendo elas: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Universidade Federal de Viçosa – UFV e Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

Em geral, as licenciaturas em Educação do Campo são oferecidas de forma a atender a demanda do campo por profissionais voltados para essa realidade. Nesse sentido, os cursos oferecem formação para professores atuarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas nas zonas rurais. Os cursos têm duração de 4 anos e são realizados de acordo com a pedagogia da alternância, com parte das atividades a serem realizadas na Universidade e outras a serem desenvolvidas na comunidade.

Os cursos de educação do campo vêm se consolidando enquanto ferramenta da educação que se baseia em três pilares: A pedagogia da autonomia, a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade. A pedagogia da autonomia tem como sua principal referência teórica/metodológica as obras de Paulo Freire, especialmente seu livro que recebe o mesmo nome (FREIRE, 1996). O que se propõe com esse eixo é uma educação com caráter progressista, visando a educação como um meio possível e acessível de transformação da sociedade. O processo educativo se desloca para a realidade do estudante e deve oferecer oportunidades de desconstruir as lógicas autoritárias e arbitrarias do saber universal. É uma proposta que convida o estudante a cada dia assumir o seu papel de protagonista no próprio processo formativo. A interdisciplinaridade nada mais é do que as possibilidades que cada conhecimento tem de transitar entre as fronteiras dos saberes, dialogar com outras disciplinas a partir de um saber específico e ainda contribuir para a construção do conhecimento que inclua a diversidade e a pluralidade. Esta é uma proposta que já está inserida na organização curricular a partir do agrupamento dos saberes em áreas de

conhecimento, de acordo com as possibilidades de conexão com as identidades, com a diversidade e com a autonomia, conforme já preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999). Já a multidisciplinaridade é apresentada como uma possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento. A interdisciplinaridade pressupõe uma interação metodológica de diferentes disciplinas no modo de fazer e de pensar determinada área de conhecimento, enquanto a multidisciplinaridade é a possibilidade de se trabalhar sobre vários pontos de vista, as mais diferentes disciplinas que discorram sobre o assunto em relação ao mesmo objeto.

O regime de alternância é uma estratégia que favorece a ressignificação dos componentes curriculares pela adaptabilidade a cada realidade. Essa é uma opção que deve também estimular o educador/professor em formação a assumir compromisso com o protagonismo de seu processo formativo e de inserção na comunidade, por meio da produção de conhecimento. O conhecimento associado à atuação a partir do contexto da comunidade é também uma ação política que contribui para o processo de afirmação de identidades, para o reconhecimento das territorialidades e dos saberes e lutas das populações do campo.

O Tempo Comunidade representa um momento de contextualização, integração e de revisão do que tem sido visto e abordado nos conteúdos programáticos das disciplinas ministradas durante o Tempo Universidade. É ainda o momento propício para elaboração de relatórios e realização das atividades previstas nas Práticas de Ensino e nos Estágios Supervisionados.

O público alvo prioritário para ingresso nos cursos de Licenciatura em educação do campo é composto por pessoas de diferentes segmentos sociais do campo, uma vez que já está constatado por pesquisa realizada pelo IPEA (2012) que há uma carência de cerca de 235 mil professores para o ensino médio no país. O quadro de exclusão do campo nos processos educacionais e da falta de professores qualificados ainda é um desafio, principalmente nas escolas do campo.

Atualmente, o programa do governo federal que discorre sobre as licenciaturas em Educação do Campo é o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. O Pronacampo visa oferecer apoio técnico e financeiro para os Estados, Distrito Federal e municípios que implementarem políticas de educação do campo. O objetivo do programa é minimizar as disparidades e distorções educacionais que pesam sobre o campo brasileiro. Por isso, e em diálogo com os movimentos sociais que primeiro abordaram a questão, a proposta do projeto é que o público alvo seja oriundo do campo para que esses tenham possibilidade de ingresso em uma universidade e que atuem em suas comunidades, aproximando as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos em ações, estudos e pesquisas. O objetivo do projeto é ainda uma estratégia para contribuir com a elevação da produtividade nas pequenas propriedades campestres e favorecer a distribuição de renda, por meio de capacitações e cursos. As ações previstas pelo projeto são agrupadas em quatro eixos, sendo: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica. Dentre esses eixos, destaca-se a educação contextualizada, a fim de promover a interação adequada do conhecimento científico com os saberes das comunidades.

A Licenciatura em Educação do Campo da UFMG é ofertada no campus Pampulha desde 2005. No primeiro ano, o curso foi ofertado de maneira experimental. A oferta de vagas regulares passou a vigorar apenas a partir do momento em que a Universidade aderiu ao Plano de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais – Reuni. Desde então, todos os anos são ofertadas 35 novas vagas

para a Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Vida e da Natureza, Línguas, Artes e Literatura, Matemática e Ciências Sociais e Humanidades, sendo que a cada ano, apenas uma dessas habilitações é ofertada. As aulas no campus são concentradas em 30 dias por semestre, sendo as demais atividades e carga horária cumpridas por meio das atividades a serem desenvolvidas na própria comunidade onde mora o estudante ou onde pretende lecionar.

Na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, a Licenciatura em Educação do Campo é fruto de um processo de seleção do Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo – PROCAMPO que lançou edital para que Instituições Federais de Ensino Superior apresentassem propostas de ofertar o curso. No caso da UFTM, a aprovação do curso mediante esse edital deu-se no ano de 2012. No Triângulo Mineiro, as habilitações ofertadas são em Ciências da Natureza e Matemática.

O curso é organizado de forma a oferecer dois períodos de formação comum para as duas habilitações e os demais períodos de acordo com cada ênfase. Por se tratar de uma modalidade diferenciada e para um público que historicamente esteve à margem dos processos educativos, o edital do MEC que selecionou Instituições Federais de Ensino Superior para ofertar os cursos de licenciatura em educação prevê também recursos para custeio de transporte, hospedagem e aquisição de matérias escolares básicos para os estudantes.

Já na Universidade Federal de Viçosa – UFV, o histórico da construção das discussões e propostas em torno da educação do campo iniciaram no final dos anos de 1990, por meio do Pronera e do Programa de Residência Agrária, além de estudos e parcerias com instituições, organizações, universidades, associações, movimentos sociais e cooperativas, além da interface com outros órgãos governamentais, que foi fundamental para a realização de projetos como a criação da Licenciatura em Educação do Campo, aprovado em 2013, dentre outros projetos e programas voltados para o campesinidade.

A proposta de formação de turmas de Licenciatura em Educação do Campo da UFV visa atender 120 pessoas num curso que oferece uma grade multidisciplinar em Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Humanidades. A multidisciplinaridade do curso é transcrito por concepções pedagógicas que envolvam o ser social e a sociedade como um todo, o ser político, a sociedade civil, Estado, Políticas públicas e formas de intervenção metodológica, que preveem a construção do conhecimento a partir das possibilidades de interpretação e intervenção da/na realidade, científico/tecnológico a fim de garantir oportunidades para que os graduandos vislumbrem artefatos produtivos e pedagógicos, além de um projeto profissional enquanto professor inserido na realidade.

No Vale do Jequitinhonha temos ainda a UFVJM que oferece esse curso. O mesmo é também um alinhamento à proposta do Pronacampo. No campus da UFVJM em Diamantina são ofertadas três áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza. Essas áreas se organizam de acordo com três eixos básicos de formação que são estruturantes para todas as habilitações, sendo elas: Formação básica, específica e de práticas integradoras. A partir desses eixos, as disciplinas ofertadas para cada habilidade são encaixadas no currículo.

A alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade também são distribuídos de acordo com oito semestres letivos, sendo o tempo universidade organizado para acontecer nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto. O curso começou a ser ofertado no segundo semestre letivo de 2010 sob a nomenclatura de PROCAMPO. Posteriormente, a Universidade buscou consolidar as práticas do

PROCAMPO e fez as adequações necessárias para que pudesse efetivamente institucionalizar a Licenciatura em Educação do Campo, que teve a primeira turma no ano de 2013. O curso oferece 60 vagas anuais, em duas habilitações, sendo que há também alternância das áreas de ênfase do conhecimento a cada ano, entre as propostas pelo projeto do curso.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível, no debate sobre os modelos de desenvolvimento para o Brasil, incluindo o diálogo com os atores sociais nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002).

Ao reforçar e validar a identidade da escola do campo, automaticamente, há uma maior demanda pela efetivação da garantia do direito de acesso, permanência e conclusão do Ensino Básico. Por isso, as metas estabelecidas são fixadas em direção à ampliação da oferta de vagas, escolas e professores aptos a trabalharem nas comunidades campestres nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Dessa forma o Pronacampo já vem executando ações voltadas para a ampliação das possibilidades de pessoas com ensino médio concluído, vindas de comunidades rurais, com habilitação adequada para trabalhar nesse contexto.

E, atuando no contexto do campo, desde o projeto até as ações realizadas nas comunidades, a educação do campo tem sido uma forma de abrir espaço para iniciativas que favoreçam a mudança da realidade do campo em harmonia com as necessidades de cada lugar. O Pronacampo já prevê que devem ser realizados projetos de educação que incluam, de forma consolidada, o homem e a mulher do campo. É o principal recurso na busca da valorização de sua história, de sua cultura, de sua cidadania e de seu equilíbrio e sustentabilidade socioeconômica.

A partir de toda a estrutura que compõe a educação do campo atualmente, podemos concluir que a proposta da educação do campo é uma ação afirmativa que visa fazer a correção histórica de desigualdades vividas pelas populações campestres em relação à educação básica em geral. A proposta de ampliação da oferta da educação do campo é também uma forma de preconizar alternativas de organização curricular e de atuação docente de forma que a educação seja um instrumento de alteração significativa do quadro atual. Pensar a universidade e a comunidade como espaços de produção de conhecimento e aprendizado mútuos possibilita a superação da dicotomia que ainda existe entre a teoria e a prática, por isso é essencial que a formação dos educadores aconteça de forma contextualizada na realidade dos estudantes.

Ressignificar os componentes curriculares é a forma encontrada de se favorecer a estrutura educacional por meio do regime de alternância. O conhecimento também empodera professores/educadores para assumirem e motivarem o protagonismo por meio de ações formativas e políticas voltadas para a afirmação das identidades de pertencimento e enraizamento coletivo, com todas as suas riquezas históricas de saberes do povo do campo e de formação da territorialidade.

A identidade da escola do campo é construída de acordo com a temporalidade e os saberes próprios dos estudantes e da comunidade. Sua principal vinculação é com questões relacionadas à sua realidade. A memória coletiva vai sendo tecida com a rede de ciência e tecnologia disponível e, aos poucos, vai ampliando os debates em torno dos modelos de desenvolvimento que têm sido propostos para



o Brasil, especialmente para o campo, a fim de que os educandos possam ter mais clareza e abertura ao diálogo com os atores dos movimentos sociais para pautar e defender projetos que garantam a qualidade de vida coletiva.

### 3.4 Rio Pardo de Minas e a educação do campo

A cidade de Rio Pardo de Minas está situada no extremo norte de Minas Gerais, é predominantemente rural e conta com algumas articulações importantes em relação às necessidades do campo. Nessa parte, a abordagem será por via da educação do campo. A história dessa educação em Rio Pardo de Minas inicia-se quando o primeiro jovem sai de sua cidade para fazer o curso de Licenciatura em Educação do Campo, na UFMG, no ano de 2005. A partir daí esse jovem motivou outros a se inscreverem no vestibular e assim vem acontecendo. Os jovens já matriculados estão sempre motivando outros a fazerem parte dessa proposta para o campo.

Com as organizações campesinas, a educação do campo vem tentando estruturar e formar cidadãos com inserção comunitária e protagonistas da própria história e da militância no campo. Inicialmente, é possível destacar também que tudo muda na comunidade quando vão acontecendo as movimentações por terra, por dignidade, por direitos básicos e fundamentais. Há uma relação direta da garantia dos territórios para as comunidades tradicionais, melhoria na educação e a transformação dos jovens como sujeitos sociais que transformam a sua própria realidade.

Brito (2016) ao organizar os dados do Plano de Desenvolvimento do Assentamento Extrativista da comunidade de Vereda Funda, Rio Pardo de Minas, apresenta os seguintes dados sobre a educação na comunidade, antes da reapropriação de suas terras tradicionalmente ocupadas no ano de 2004 e faz um paralelo com o atual cenário educacional, a partir de dados levantados em 2016:

**Tabela 3. Escolaridade comunidade de Vereda Funda**

Escolaridade na comunidade de Vereda Funda- anos 2004 e 2016		
<b>Escolaridade</b>	<b>2004</b>	<b>2016</b>
Não lê	27%	17%
Lê e escreve	11%	8%
Fundamental incompleto	49%	46%
Fundamental completo	7,5%	8%
Médio incompleto	3,8%	8%
Médio completo	1,7%	9%
Superior	0	3%

Fonte: Relatório Parcial do PDA Veredas Vivas - 2016. Org. Brito, Isabel.

De acordo com os dados apresentados acima, destaca-se que os índices de alfabetização e escolarização da comunidade melhoraram ao considerar que diminuiu o índice daqueles que não leem, que apenas leem e escrevem e que têm apenas o ensino fundamental incompleto. Vale ainda destacar, nos índices acima, que no ano de 2004 não havia ninguém na comunidade que tivesse cursado o ensino superior e, com o passar dos anos, 3 % dos moradores já o possuíam, além da diferença no ensino médio.

Nas reuniões das associações e do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Rio Pardo de Minas, os trabalhadores já vinham sinalizando para a importância que é uma formação adequada para os filhos dos camponeses.

Rio Pardo de Minas faz parte do Território da Cidadania – Território do Alto Rio Pardo. A partir da constituição desse território, por meio do Ministério de Desenvolvimento Agrário (extinto em 2016), o primeiro projeto articulado pelas comunidades rurais e que foi aprovado foi a construção da Escola Família Agrícola Nova Esperança – EFA. A articulação entre os municípios e comunidades que compõem o Alto Rio Pardo garantiu então que a prefeitura de Taiobeiras assumisse a gestão dos recursos necessários para o funcionamento da EFA, mas o grupo que idealizou o projeto manteve-se firme na decisão de que se tratava de uma escola autônoma e construída coletivamente.

Em entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2016, tive a oportunidade de conversar com uma jovem, diretora da Escola Família Agrícola Nova Esperança, situada no município de Taiobeiras/MG. A diretora da EFA é uma jovem que assumiu o compromisso com a educação do campo e está à frente do projeto mais importante do Território. Para nos relatar a história da EFA e de seu atual funcionamento, essa jovem também falou sobre sua trajetória pessoal até a chegada na direção da EFA e como essa escola dialoga com a realidade atual.

A participação comunitária dessa liderança iniciou junto à Pastoral da Criança que havia em sua comunidade, quando ainda era adolescente. Desde então, interessou-se por questões voltadas para a qualidade da alimentação, da terra e da água. Em sua trajetória, ela ainda destaca a importância de ter lideranças que servem de referência, de exemplo e que motivam outras pessoas a ingressarem nesse movimento em favor da vida, do território, da natureza.

Na perspectiva de buscar algo melhor, a jovem mudou-se para São Paulo, em busca de melhores condições educacionais e por lá ficou durante dois anos, onde cursou parte do Ensino Médio. Ainda sob influência de seu primeiro contato com a Pastoral da Criança, seu objetivo era concluir o Ensino Médio e fazer graduação em Nutrição. Contudo, ela preferiu retornar para sua comunidade e fazer pedagogia do campo, o que abriu novas portas para ela se inserir no campo e no sindicato.

Com essa aproximação, ao se consolidar o projeto de construção e funcionamento da EFA, essa jovem foi convidada para estar à frente da instituição. Desde então, é ela quem dirige a Escola Família Agrícola.

Para fazer memória do processo que culminou na Escola Família Agrícola, a jovem destaca que as discussões em torno da educação são anteriores à constituição do Território da Cidadania. A educação do campo está em pauta desde os processos de retomada dos territórios e de nucleação. As preocupações com a educação das crianças, adolescentes e jovens já estavam em pauta pela ausência de escolas próximas a muitas comunidades rurais, pouca qualificação dos profissionais, turmas multisseriadas, entre outras. Com a constituição do Território da Cidadania, que é resultado da movimentação e articulação

sindical na região, ganha força a discussão sobre a educação do campo e, como consequência, a construção e funcionamento da EFA, que está diretamente vinculada ao Território da Cidadania, com gestão compartilhada por representantes das comunidades e poder público.

As discussões em torno da educação do campo iniciaram-se no ano de 2005 e desencadearam no início das atividades da escola no dia 16 de abril de 2012. Por se tratar de uma iniciativa gestada coletivamente, o principal ponto que o grupo não abre mão é da autonomia da gestão escolar, que deve estar ligada a um projeto político maior e sempre em diálogo com as comunidades.

Atualmente, a Escola Família Agrícola atende diretamente 98 estudantes, de 11 municípios do Alto Rio Pardo e ainda mais um estudante de Riacho dos Machados, município norte mineiro que não faz parte do Território da Cidadania do Alto Rio Pardo, mas que buscava uma formação voltada para a educação do campo. Como frutos da instituição, a diretora destaca que já formaram duas turmas de jovens, que atualmente a escola conta com a casa dos professores desde 2015, por meio de recursos do Programa de Infraestrutura do Ministério de Desenvolvimento Agrário - PROINF e anualmente a escola realiza o Festival da Cultura Popular do Alto Rio Pardo, um importante evento de integração com toda a comunidade escolar, de troca de saberes e de divulgação das ações realizadas pelas escolas e comunidades. É com muita satisfação também que a jovem liderança destaca que alguns jovens que formaram na EFA estão dando continuidade nos trabalhos voltados para a educação do campo e que outros ainda saíram do ensino médio cursado na EFA e já ingressaram na universidade, sendo que a maioria buscou fazer o curso de agronomia.

Ao questionar à jovem sobre os principais desafios para os estudantes vinculados à EFA, ela destaca que é a pouca organização de juventude. “Os jovens ainda não estão se envolvendo com a relação produtiva, de amarração dos contextos, formações e participações” (jovem liderança da EFA, 2016). A organização social e produtiva continua sendo um fator desafiante para a vitalidade e continuidade das práticas camponesas.

Esporadicamente, alguns cursos de formação já vinham dialogando com a realidade do campo. Por exemplo, a Escola saberes da terra foi uma oportunidade que as comunidades tiveram. Outra fase importante foi a possibilidade de fazer o curso de direito pelo PRONERA. A região mobilizou 30 filhos de agricultores para fazer o curso em Goiás. Para garantir que jovens de comunidades rurais e tradicionais participassem desses cursos, as comunidades contaram com apoio e articulação junto a CONTAG e o MST e hoje há pessoas que se formaram nesses cursos e que estão contribuindo com as comunidades. Uma forma de dar um retorno positivo para sociedade que vem se organizando para arcar com os custos dos cursos dos jovens vindos do campo.

Por enquanto estamos tendo acesso a uma educação com apoio do governo, mas o que eles querem é acabar com o ensino público. Hoje temos nível médio, superior e pós-graduação voltada para o campo e todos nós vamos poder continuar a reflexão no campo científico que brota nos povos e comunidades tradicionais. Essa é a articulação do campo que vem construindo na educação. Precisa engajar mais na dinâmica sociopolítica que acontece nas comunidades.

Em todas as comunidades tá tendo problema com água, por exemplo. Não dá pra estudar e achar que isso não tem conexão, que a mineradora não afeta o dia-a-dia do povo. A aposta é em grandes projetos, barragens, minérios, reflorestamento, não cabe o agricultor aí.

Nossa trajetória vai ser sempre ascendente quando quisermos pro outro aquilo que temos de bom. Incentivar os camponeses para se afirmar. Nosso modo de vida tem pistas importantes para um novo projeto de sociedade.

A educação do campo está ajudando as pessoas a darem valor em muitas coisas que temos ao nosso redor. Uma coisa é fazer uso do dinheiro, outra coisa é ser usado por ele. Não temos que está a serviço do capital. (jovem liderança da EFA, 2016)

Os reais valores do campo não são ensinados na universidade. Na universidade, quando esta tem propostas voltadas para a proximidade com as questões campesinas, se aprende sobre algumas habilidades que por ventura ajudam a fortalecer a identidade e o sentimento de pertencimento. Se não tiver engajamento na comunidade, se o conhecimento não tiver um sentido prático para pautar as transformações necessárias que levem ao desenvolvimento adequado do lugar, se não houver valorização do conhecimento que cada um já traz e dos saberes locais, pouco adiantará o conhecimento obtido apenas em salas de aula das universidades. É por meio dessa interconexão de saberes que a pedagogia da alternância tem seu lugar na educação do campo.

Em todo final de módulo a gente tinha uma atividade prática, um exercício moral que a gente tinha com o movimento, vivendo a experiência de sentir a contradição, enfrentando de frente os desafios. Um campo sem gente, é um campo sem educação. O que faz as pessoas continuarem no campo é condição de reprodução da vida. Sem condições de reprodução material da vida não tem educação que dá certo. Como a gente faz a conexão do dia a dia do campo com o que estudar na faculdade. (jovem liderança da EFA, 2016).

E a jovem destaca ainda a importância do tempo comunidade para suscitar reflexões acerca da interação do homem com o ambiente e da importância das ações coletivas, sistêmicas e permanente.

Precisamos interagir, buscar conexões mais holísticas, mais sistêmicas. É só na coletividade que conseguiremos dá mais sentido e avançar na construção de um projeto coletivo e mais autônomo para o povo de Rio Pardo. Afirmar o campo como um espaço social importante e necessário na mesma medida que a cidade é. Cada espaço tem seu valor e sua forma diferente de ser e fazer as coisas (jovem liderança da EFA, 2016)

Ao trazer a educação do campo para o debate com as comunidades rurais do Alto Rio Pardo, os jovens se organizaram para realizar seminários, onde o tema central era a educação do campo. Nos dias 17 e 18 de junho de 2016 os estudantes do Alto Rio Pardo que cursam as licenciaturas em educação do campo organizaram um seminário chamado I Seminário de Juventude Geraizeira e II Encontro da Licenciatura em Educação do campo, para discutir a educação do campo e o movimento geraizeiro. Uma iniciativa da juventude estudantil que está no campo e ainda resiste lutando por seus ideais, mesmo diante de tantas mazelas do sistema capitalista opressor. Nesse seminário participaram aproximadamente 80 pessoas, de 18 localidades diferentes, todas elas com algum vínculo com a educação do campo ou com os movimentos, sindicatos e associações que se organizam em torno das questões campesinas.

Na oportunidade de participação do referido seminário, entrevistei 45 pessoas participantes. Desses respondentes, 40 % têm idade entre 19 e 21 anos e 17,8 % com idade entre 16 e 18 anos. Participantes com idade acima dos 30 anos correspondiam a 15 %, sendo um público predominantemente jovem. Quando ao gênero, a participação de homens e mulheres era equilibrada, 55 % das pessoas presentes eram mulheres. A correlação entre idade e sexo pode ser vista na tabela abaixo:

**Tabela 4. Idade e sexo dos entrevistados**

Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Até 15 anos	0	3	3
De 16 a 18 anos	2	6	8
De 19 a 21 anos	11	7	18
De 22 a 25 anos	1	2	3
De 26 a 29 anos	0	3	3
De 30 a 34 anos	3	1	4
De 35 acima	1	2	3
Não respondeu	2	1	3
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>25</b>	<b>45</b>

Autora: VIANA, Elis Medrado, 2017.

Ao perguntar para esses jovens se os mesmos exerciam algum trabalho produtivo em suas propriedades ou na propriedade da família, o resultado demonstrou um grande índice de envolvimento dos jovens na agricultura familiar, correspondendo a 84,4 %. Essa é uma clara demonstração de que o modo de produção tradicional - agricultura familiar - continua sendo a principal referência no campo para esses jovens.

Outro fato importante levantado com as entrevistas é que muitos jovens, aproximadamente 47 %, já participaram de algum curso voltado para a juventude do campo, seja de curta ou longa duração. Os cursos mais apontados foram a Licenciatura em Educação do Campo, em seguida, destaca-se o Programa de Formação de Jovens realizado pelo Centro de Agricultura Alternativa – CAA-NM e o Jovem Saber e Agroecologia, que também foi executado pelo CAA-NM.

Como de costume, o processo de formação nas comunidades do campo está organizado e mobilizado em torno de alguma luta ambiental. Dessa forma, a primeira ação do grupo é resgatar a memória do primeiro seminário da educação do campo, dos compromissos firmados, das parcerias e lideranças importantes para cada movimento da comunidade.

O primeiro jovem de Rio Pardo de Minas a se embrenhar na educação do campo, no curso regular de licenciatura, hoje, é uma liderança no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Rio Pardo de Minas (STTR/RPM). Os relatos de experiência dessa liderança enquanto jovem, vêm destacar a importância das parcerias com outras organizações e movimentos que acabam por sobrepor e interligar os desafios encontrados pelos caminhos acadêmicos. Parte considerável da vivência desse jovem do tempo comunidade o levou a se envolver no movimento da comunidade, nas ações coletivas. Uma relação que passa a estar imbricada em suas ações.

Na oportunidade de uma entrevista com esse jovem, ele já começa sua fala trazendo a correlação que existe entre a educação do campo e os movimentos por terra que já atuaram ou atuam na região, como a Comissão Pastoral da Terra, a Pastoral da Juventude Rural, a Cáritas e o Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas. Essa liderança foi estudante da primeira turma de Educação do Campo da UFMG e destaca que além das barreiras e desafios pessoais para fazer o curso até o final, a turma também teve que lutar junto à universidade para o reconhecimento e regularização do curso. A parir dos desafios para continuidade do curso, uma das estratégias pensadas foi cada estudante mobilizar

outras pessoas nas comunidades onde moravam para também ingressarem no curso e, assim, demonstrarem a importância do mesmo.

Antes ainda era muito difícil até mesmo o acesso a computador para fazer inscrição. Mas aos poucos conseguiram ir despertando o desejo e a curiosidade de outros jovens em fazer o curso. Conseguiram uma boa quantidade, mas não conseguiram na mesma proporção uma qualidade na inserção sociopolítica em questões locais. E isso é algo que a gente precisa continuar insistindo, senão a educação do campo passa a ser uma educação como os demais cursos e não um curso voltado para o campo. Fato é que há muitos camponeses que agora estão tendo oportunidade de estar fazendo o curso, e isso tem sido importante para eles. (liderança do STTR/RPM, 2016).

A proposta de pensar a educação do campo atrelada às demandas das comunidades e em sintonia com os movimentos campestres, é uma forma de pensar em outros modelos possíveis de desenvolvimento para o campo e as escolas do campo são essenciais para isso. O importante é que as pessoas se reconheçam parte das estratégias de luta e passem a ocupar, cada vez mais, os espaços de decisão e de articulação política. Se reconhecer enquanto sujeito de luta e se organizar é o primeiro passo para alcançar os objetivos e caminhar em direção a um desenvolvimento que de fato dialogue com a realidade do campo, da comunidade. Por isso, a educação do campo volta-se para a formação das bases da camponêsidade, das comunidades.

Por mais que as comunidades ainda apontem como uma carência o envolvimento da juventude nesses espaços de lutas coletivas, os dados levantados durante o seminário indicam que de alguma forma os jovens têm participado de grupos, associações, cooperativas ou até mesmo do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Rio Pardo de Minas. O índice dos que disseram participar de algum movimento comunitário corresponde a 62,2 % dos entrevistados. Desses, 28,9 % participam ou já participaram das atividades das associações comunitárias e de pequenos produtores e 22,2 % já participaram ou ainda participam das atividades do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de seus municípios, além de participarem de grupos comunitários, de cooperativas, grupos religiosos, do Movimento Geraizeiro e da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS).

A partir dos dados levantados, das entrevistas realizadas e das falas nos seminários e reuniões, percebe-se um clamor por parte das lideranças adultas por mais participação da juventude nas questões campestres, mas pouco se fala dos movimentos internos em cada comunidade e como essas mudanças dialogam com as perspectivas dos jovens. Permanecer no campo é um desafio para as atuais gerações e maior ainda para as futuras.

De acordo com as entrevistas realizadas com os jovens que participaram do I Encontro da Juventude Geraizeira e II Seminário de Educação do Campo, os principais desafios que o jovem do campo vivencia atualmente são a ausência de políticas públicas voltadas para a juventude do campo (17,7 %), dificuldade de acesso e a qualidade do ensino ofertada nas escolas que atendem às comunidades rurais (17,6 %), a falta de oportunidade de emprego (13,3 %) e o preconceito com quem mora no campo (13,3 %).

Quando perguntado ao jovem qual é o principal impasse para que ele permaneça vivendo no campo, as respostas normalmente fazem referência à dificuldade de emprego, que corresponde a 33,3 % das respostas. Se somarmos esse número aos que apontaram que o maior problema está relacionado com a precariedade dos recursos naturais e, conseqüentemente, a baixa produtividade, esse número

sobre para 57,7 %. Outros problemas apontados dizem respeito à falta de atenção que o poder público dá às comunidades campesinas. Muitos dos apontamentos dizem respeito à falta de serviços básicos como a educação, a saúde, o transporte, as condições das estradas e a falta de políticas públicas específicas para o campo e para a juventude (26,6 %). Em seguida, o índice que mais aparece na opinião dos jovens está relacionado à educação. A falta de escolas nas comunidades forçando a saída para estudar, a precariedade das estruturas educacionais e a qualidade do ensino, correspondem a 17,8 % das respostas dadas nas entrevistas.

Diante dos problemas enfrentados no campo, a grande aposta da juventude está nos processos formativos, na educação. Em grande parte das entrevistas aparece que os cursos que são voltados para o campo oferecem capacitação para que os jovens tenham mais opções de permanecer e contribuir com as lutas do mesmo. Ao todo, 41,8% dos entrevistados já participaram de algum curso voltado para a juventude do campo e destacaram a importância dos cursos formativos. Outros fatores importantes que podem contribuir com que os jovens fiquem em suas comunidades é a interação com os movimentos sociais e demais organizações coletivas. Os movimentos sociais são apontados também como estratégias formativas. Nesse quesito, 26,4 % dos entrevistados disseram que tais movimentos contribuem para que a juventude continue na comunidade. Ou seja, os quesitos voltados para a formação e para a participação sociopolítica (68,2 %) são os principais fatores que contribuem para que os jovens continuem em suas comunidades.

As principais demandas e lutas das comunidades estão associadas ao território. A defesa, retomada, ampliação ou reconhecimento do território, o acesso à terra para cultivo e luta pelo ambiente, pela preservação e recuperação da área, principalmente dos mananciais de água e valorização do cerrado são as principais recorrências, que somam 61,6 % das opiniões dos entrevistados. Em seguida, as demandas condizem com as condições de produção e geração de renda no campo, ocupando 13,2 % das respostas.

Dessa forma, o enfrentamento inicial é a terra, é o território. Sem o território, fica inviável pensar nos mecanismos de permanência, de produção e de comercialização. Quando a pauta aqui é o jovem é preciso entender os limites que se tem para que essa formação seja posta como condição efetiva desse espaço. Os movimentos globalizantes, hegemônicos e capitalistas trabalham para tornar as identidades de vinculações locais subsumidas. A educação do campo abre espaço para compreender quem são os jovens e onde eles estão.

A preocupação do território com a educação a ser ofertada nas comunidades, com a formação das novas gerações, refletiu diretamente na universidade. Atualmente mais de um terço das vagas disponibilizadas pela UFMG para a Licenciatura em Educação do Campo são ocupadas por jovens do Alto Rio Pardo. São 55 estudantes de um total de 140 pessoas (informações apresentadas pela professora Maria de Fátima, coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, durante o I Encontro de Jovens Geraizeiros e II Seminário de Educação do Campo, realizado em 2016).

Quando a universidade se abre para acolher as experiências de cada lugar de onde vêm seus estudantes, o ensino passa a ter uma característica própria, molda-se à identidade de cada turma. Na UFMG, houve um esforço inicial para validar o curso, mas ganhou força por meio dos próprios estudantes, que reconheceram a importância do mesmo. E a primeira turma destaca-se pelo envolvimento nos movimentos sociais.

Dois movimentos demarcaram a formação desses educandos. O largo conhecimento de forma de sociabilidade do conhecimento e forma do MST. Ficou como marca do nosso curso a organização da turma. A turma tem organicidade para pensar aquele sujeito como sujeito coletivo.

Rio Pardo construiu mais do que isso, construiu uma rede. É o município que tem mais alunos na nossa turma. Situar o sujeito como protagonista da ação para lutar como um espaço dele enquanto espaço coletivo, porque muitos não têm essa dimensão. Por isso que o movimento social, foi um orgulho para nós ter dirigentes de movimentos na primeira turma. A gente tinha sujeitos importantes na luta, a gente tinha doutores na luta e lá nós fizemos trocas. Essa turma deixou marca. Marca de identidade no campo, marca de construção coletiva. Essa primeira turma teve esse caráter de enfrentamento. Na segunda turma, passa a ter esse caráter de diversidade. Passa a ter o sindicato, as escolas de família agrícola, o MPA, prefeituras, Emater... abre um campo maior para esse coletivo. A universidade é universal e esse é um embate que se tem. Como garantir a universalidade dentro da universidade a especificidade (professora da educação do campo, 2016).

Como primeira experiência, a UFMG destaca a importância de situar o sujeito do campo como protagonista da história e de sua própria formação, a riqueza da diversidade, da pluralidade de experiências e da inserção no campo de atuação. A vinculação com o território campesino é essencial e um dos requisitos para ingresso no curso por meio de carta de apresentação dos sindicatos e movimentos sociais, contudo, nem todos que são indicados têm um envolvimento direto nas questões locais do campo.

A busca constante é pelo favorecimento da construção e consolidação de uma identidade do campo junto aos estudantes que chegam para o curso sem ter clareza do que eles reservam e eles propõem. Os desafios permanecem, principalmente, porque os jovens ainda se veem confrontados com uma realidade que insiste em olhar para quem é do campo como atrasado, como inferior, como menos capaz. A construção do caminho da educação do campo é motivada pela intenção de transformar de forma real a sociedade que temos.

Durante as pesquisas de campo, foi acompanhada uma atividade do tempo comunidade realizada pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM na comunidade Vereda Funda/Rio Pardo de Minas. Na oportunidade, os estudantes se organizaram para apresentar para a comunidade o que é o curso, a relação interdisciplinar e integrativa com a comunidade, com a valorização do campo e com a cultura local. O foco do trabalho naquele período do Tempo Comunidade era conhecer a história de cada lugar. Ali os jovens organizaram teatro, reproduziram as danças típicas, fizeram exposição de fotos e vídeos com relatos de lideranças do lugar.

A partir das apresentações feitas, os jovens buscaram destacar a importância da mobilização da comunidade para a retomada de seu território, por muito tempo encurralado pelas empresas de monocultivo de eucalipto. Destacaram que, ao falar de território, está se pensando em lugar que permite experiências, cultura e formas de vida, que é símbolo de luta, que é um lugar construído diariamente por todos. A função dos educadores do campo é valorizar a cultura, a história, o território.

No âmbito do projeto “Jovens de comunidades tradicionais”, foi feito um recorte de algumas informações produzidas a partir da realização de 20 entrevistas com jovens. Dessas entrevistas, 10 foram realizadas na sede do município – distribuídas aleatoriamente em oito bairros da cidade e 10 entrevistas foram realizadas em comunidades rurais: comunidade de Raiz, Sobrado, Moreira, e Vereda Funda.

Ao perguntar para os jovens acerca das dificuldades encontradas atualmente, a síntese das respostas encontra-se na tabela abaixo:



Cite três dificuldades para o jovem atualmente?

**Tabela 5. Dificuldades citadas pelos jovens por localização de moradia –município de Rio Pardo de Minas.**

	Sede do município	Zona rural	Categorias utilizadas
<b>Emprego ou trabalho</b>	10	6	Serviço bom, trabalho que pague decente/trabalho que dê renda
<b>Lazer, diversão</b>	6	4	
<b>Educação,</b>	3	7	Escola longe/escola adequada/estudo/escola boa
<b>Universidade</b>	4	2	Universidade pública
<b>Informação</b>	1		
<b>Internet</b>		2	
<b>Cursos gratuitos</b>	2		Capacitação, formação
<b>Saúde</b>		1	
<b>Renda</b>		2	

Fonte: Projeto “jovens de comunidades tradicionais” – 2017

Durante as entrevistas, foi perguntado a oito jovens de comunidades diferentes como eles avaliam o desejo de permanência dos jovens no campo? As mulheres jovens permanecem no campo porquê? E os homens jovens permanecem porquê? Abaixo descrevo fragmentos das respostas dos jovens que contribuem para ilustrar a concepção desses jovens em relação à permanência no campo. Por se tratar de uma atividade em andamento, as identidades dos jovens serão preservadas.

As mulheres destacam os vínculos familiares e comunitários como algo que as mantêm no campo, mas encontram também desafios para produzir no campo e medo de sair em busca do desconhecido, de ir para a cidade, diante de um cenário que expõe cada vez mais as pessoas a situações de violência nos centros urbanos. Vejamos alguns relatos:

Acho que querem ficar por que gostam da roça e é melhor do que a cidade, tem mais integração com a família, com a comunidade, mais tranquilidade, mais amigos. As mulheres pelo vínculo com a família, os homens porque vão suceder o pai, o jovem não tem condição de comprar terra e vai ficando na terra do pai. (jovem, mulher, comunidade Vereda Funda, 2017)

Acredito que o desejo existe, mas precisa aliar com o estudo, porque do campo mesmo, a gente não tira muito. As jovens permanecem por dificuldade de desapegar da família, hoje em dia tem mais chance de ficar e conseguir estudar. Os homens permanecem porque a maioria gosta muito de trabalhar com as atividades do campo, mexer coma a roça, com bicho. (jovem, mulher, comunidade Raiz, 2017)

Querem permanecer, a maioria, por causa da liberdade, da segurança, tem liberdade de sair e não sofre violência, assalto, ladrão e etc... As mulheres jovens permanecem por causa da família, muitas vezes não quer largar o pai e a mãe, apego aos pais. Os homens por gostar de onde vivem, da roça. (Jovem, mulher, comunidade Moreira, 2017)

Os jovens têm mais vontade de ficar do que sair do campo. As mulheres porque as mesmas oportunidades que teria na cidade, tem no campo, e a qualidade de vida no campo é melhor. Os homens porque têm trabalho na roça, nas plantações da família, não precisa procurar fora. (Jovem, mulher, comunidade Sobrado, 2017)

Na visão dessas jovens, muitos são os desafios para as mulheres permanecerem no campo e parte das motivações estão vinculadas aos laços familiares. Por outro lado, demonstram também que os

desafios se diferenciam de acordo com o gênero. Na fala dessas jovens é perceptível que elas veem que é mais fácil para os homens permanecer na comunidade por encontrarem mais oportunidades de trabalho na roça e de sucessão dos pais na agricultura familiar. Vale destacar ainda que quando as jovens pensam em ir para a cidade, é em busca de estudos e de emprego.

Já os jovens apontam com mais veemência que muitos não querem permanecer na roça porque não tem emprego. Os que ficam na comunidade, permanecem ali por causa dos vínculos familiares, pelo apego de continuar morando onde foram criados, onde já se estabeleceu laços e onde se constituiu família. Na visão desses jovens, as mulheres têm mais medo de sair do campo e permanecem também por causa dos vínculos familiares. Vejamos alguns relatos:

Ultimamente, penso mais em ficar do que sair, antigamente penso mais em sair, acho que os jovens querem ficar. A mulheres jovens permanecem porque elas gostam de viver aqui. Os homens também, porque nascem e criam não campo, mesmo com as dificuldades que a gente tem, gosta de onde vive. (jovem, homem, comunidade Vereda Funda, 2017)

Acho que a maioria não tem vontade de ficar no campo. As mulheres jovens permanecem no campo porque tem um preconceito sobre as mulheres jovens em sair do campo e enfrentar o mundo. Os homens é porque gostam, por medo de sair, por tradição. (jovem, homem, comunidade Raiz, 2017)

Alguns querem permanecer, outros não, querem permanecer por terem suas raízes, suas tradições. As mulheres, ficam muitas vezes porque casam com rapazes da zona rural e permanece. Os homens também, permanecem porque casam com moças da zona rural e por causa da família também. (jovem, homem, comunidade Moreira, 2017)

Os jovens não querem permanecer no campo porque não têm renda, precisam sair para ganhar dinheiro. As mulheres permanecem porque casam com os maridos que já moram na roça. E os homens porque têm terreno para plantar e assim tem serviço (jovem, homem, Sobrado, 2017)

Dentre os oito jovens entrevistados, quatro apresentam enfaticamente que os jovens querem permanecer no campo, dois dizem enfaticamente que querem sair e dois consideram que alguns querem permanecer e outros não. Pode-se perceber que, na opinião dos jovens, é forte a ideia de que as mulheres querem permanecer no campo em função da família, da afetividade, e os homens por causa do trabalho, da roça. Esses dados vão ao encontro das pesquisas já desenvolvidas por pesquisadores como Stropasolas (2002) e Carneiro (2007) sobre migração e permanência de jovens no campo, contudo, investigações mais profundas sobre os motivos de expulsão ainda são necessárias. Considerando, por exemplo, que homens buscam sair do campo em busca de emprego, caso haja forma que favoreçam os modos de produção no campo para a juventude, esses jovens ainda assim sairiam? Essas são algumas questões que serão aprofundadas posteriormente, em outros trabalhos.

### **3.5 Juventude: projeto de vida e diálogo com a realidade**

Vivemos em tempos de rápidas mudanças, de transformações, renovações e substituições aceleradas. O essencial não é mais a experiência acumulada, mas a adesão ao fenômeno da contemporaneidade. Ao considerar a juventude no mundo contemporâneo, é preciso perceber os impulsos juvenis que são reflexos da sociedade e que estamos falando de um sujeito ainda em formação, com uma personalidade sendo moldada. A juventude está à procura de si mesma e daquilo que faça sentido para o seu presente e seu futuro, uma busca incessante por autenticidade e integração.

Para considerar como os projetos de vida da juventude podem dialogar com a realidade em que vivem, precisamos, primeiramente, pontuar o senso comum sobre a juventude. O que se fala e se pensa sobre os jovens? Muitas vezes, pesa sobre essa categoria um olhar que coloca essa etapa da vida associada a problemas ou a falta de responsabilidade, egoísmo ou busca apenas pelo que dá prazer. São imagens que já estão arraigadas em modelos que foram construídos socialmente. Contudo, a dinamicidade da vida, a pluralidade de experiências, já deixam claro também que não há um modelo homogeneizador de jovens, e quebrar paradigmas consolidados na sociedade quanto à condição juvenil é um desafio.

A vida do jovem nada mais é do que o reflexo daquilo que ele já vivenciou e tem vivenciado. Portanto, a melhor maneira de definir a juventude é olhar para ela a partir do seu contexto, do seu lugar, do seu modo de vida e de como se dão suas relações sociais. Olhar para a juventude como uma preparação para a vida adulta, para a maturidade é negar a ela o presente vivido, é como se fosse uma fase que está à espera do que cada um vai ser.

Consideramos assim a categoria juventude não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de *modos de ser jovem* existente. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem (DAYRELL, s/a, p. 16).

Pensando então nos jovens que estão no campo, o interesse em sua permanência ou saída está relacionada às possibilidades de inserção social, às condições de vida, à sua escolha. Pesa sobre esse processo o senso comum, que além do olhar para os jovens enquanto problema, marginaliza o povo que vive no campo, colocando-os como mais atrasados, alimentando o sentido de progresso possível por meio de um tipo ideal de desenvolvimento hegemônico, um resultado ainda a ser enfrentado que é a colonização das mentes.

O processo de desenvolvimento econômico não dissemina apenas os desenraizamentos, mas dissemina também um padrão de conhecimento e consciência do desenraizamento e das estratégias de sobrevivência que daí decorrem. O desenvolvimento excludente propõe um modo de vida marcado e demarcado por formas transgressivas de driblar suas consequências, as quais reincluem as vítimas desse processo num padrão de relacionamentos sociais que empurra continuamente seus descartes para fora. Nele, a batalha pela reinclusão é uma batalha permanente de todos. Em boa parte, é esse mecanismo de exclusão-inclusão que define os referenciais da ressocialização das vítimas do modelo econômico, que são também os referenciais da luta autodefensiva para contornar e driblar seus efeitos perversos. (MARTINS, 2003, p. 87).

As considerações que Martins (2003) nos traz são importantes para refletirmos como os jovens se enquadram no cenário atual e no meio onde vivem. O que marca a vida das juventudes? O que fica em evidência? O que se busca é seguir o fluxo predominante para se sentir “incluído” no sistema majoritário que domina e exclui dos privilégios a maior parte da sociedade ou outras saídas para driblar as consequências desse desenvolvimento perverso? Um projeto de vida só é possível quando se tem consciência de suas raízes. Para além de se auto afirmar, a concretude de uma identidade deve dialogar com a realidade em que vive e encontrar saídas para se sentir incluído. Tudo depende do caminho que se escolhe seguir.

A consciência do seu próprio processo de formação e do histórico de seu território também são essenciais para que a juventude perceba com mais clareza até o que motiva a permanência ou saída do campo. Vejamos a fala de um jovem entrevistado:

A permanência do jovem no campo tem sido difícil por conta dos desafios encontrados, como financeiro, cultura e outros motivos. Mas a educação do campo ajuda-nos a refletir sobre a sociedade, comunidades tradicionais, políticas e encontrar maneiras de permanecer em nossas comunidades, mesmo que saia, mas o principal lugar é o campo, é a nossa essência. Como hoje eu tenho orgulho de dizer que sou do campo. A educação do campo tem o desafio de formar cidadãos críticos que enxergam a realidade onde vive, os nossos direitos por educação, por território e muito mais. Com as disciplinas e excelentes professores, o curso consegue trazer a ciência, a matemática etc. para a realidade dos alunos, fazendo conscientização e formação. Mas o principal desafio dela está sendo ser reconhecida por todos, pois esses governos é o tempo todo tentado nos derrubar, como na UFTM onde eu estudo, foi um absurdo a verba o tanto que reduziu. (jovem estudante da educação do campo, 2017)

Quando os processos formativos contribuem para que o jovem olhe para sua própria história, ele se apropria dela e amplia o horizonte da compreensão do que realmente interfere na situação juvenil. No caso desse jovem, a educação do campo abriu portas importantes para sua visão de mundo e da sociedade ao seu redor.

Para pensar os caminhos que a juventude pode seguir, o presente é o tempo ideal. A compreensão da juventude se dá por meio de suas histórias e experiências pessoais e coletivas, que são entrelaçadas com o passado e com prospecções de futuro, mas só faz sentido no tempo presente, isso não só para a juventude, mas para a sociedade como um todo.

[...] nas sociedades pós-industriais, nas quais a mudança se torna condição cotidiana de existência, o presente assume um valor inestimável. A história, portanto, a possibilidade de mudança, não é orientada para fins últimos, mas por aquilo que ocorre já hoje. A cultura juvenil exige, então, da sociedade o valor do presente como única condição de mudança; exige que aquilo que vale se afirme no aqui e no agora; reivindica o direito à provisoriedade, à reversibilidade das escolhas, à pluralidade e ao policentrismo das biografias individuais e das orientações coletivas (MELUCCI, 2001, p. 105).

A condição do jovem do campo representa, muitas vezes, um clamor por adequação a uma realidade onde ele se encontre em condições de se afirmar, mas também diz de seus desejos que podem ser momentâneos. Por vezes, a saída do campo na juventude pode representar um desejo de permanência futura ou mesmo um exercício de rompimento com os processos que a todo tempo invisibilizam todo aquele que está “desconectado” da vida dos grandes centros urbanos ou do desenvolvimento globalizante imposto à sociedade (CARNEIRO, 2005; WEISHEIMER, 2005; SPOSITO, 2007; MARTINS, 2003).

De toda forma, vale considerar que mudam as necessidades da juventude e a forma de superar esses anseios são diversos e possíveis em espaços múltiplos.

O limiar da identidade da juventude encontra-se nas fragilidades das relações e nas possibilidades alternativas diante de um mundo que oferece tantas opções e tenta conduzir por um caminho hegemônico dominante. As mudanças nem sempre são sinônimo de transformações ou negações. Permanecer ou não no campo, por exemplo, depende muito mais das condições que lhe são dadas para escolher. E os fatores que definem essas opções são de ordem pessoal, comunitária e externa. Por vezes, o movimento de saída do campo é justamente para reafirmar seu lugar enquanto camponês, para buscar formação condizente com sua realidade, para poder voltar e permanecer. Se mudam as necessidades, mudam as condições de vida em cada lugar.

Vivemos em convívio social, em interação com diferentes grupos de pessoas. A juventude facilmente se insere em grupos, de acordo com suas aptidões. E os movimentos sociais são também um atrativo para a motivação de ocupação e defesa do lugar para os jovens camponeses.

Ao se vincularem a organizações coletivas, notadamente aquelas de luta pela terra, os jovens constroem possibilidades de acesso aos programas e projetos, ao mesmo tempo em que lutam por um espaço que possa se constituir como um território para a afirmação de sua identidade camponesa (...). Nesse sentido, é importante que os estudos sobre a juventude camponesa estejam atentos para compreenderem a articulação entre condição juvenil e modelos de desenvolvimento (LEÃO e ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 25).

A inserção dos jovens em grupos contribui para consolidação de sua identidade e, conseqüentemente, seu projeto de vida pessoal e comunitário. A condição juvenil em convivência coletiva nas demandas camponesas deve suscitar posturas e anseios para dias vindouros, para o futuro a curto, médio e longo prazo, porque parte da realidade que se vive aqui e agora, do que é concreto.

Segundo Facci (2004, p. 71), ao jovem se torna possível compreender com mais amplitude e complexidade a realidade que o cerca e da qual ele também é membro, abrindo-se “um mundo da consciência social, do conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural”. As crises experimentadas pelo adolescente e pelo jovem, cada um a seu tempo, são um componente que provoca mudanças e rupturas em suas personalidades. O pensamento conceitual se transforma em normas de conduta, princípios éticos, certezas e perspectivas. (JANATA & VENDRAMINI, 2015, p. 135).

E assim, por meio da participação social e do que é peculiar de cada pessoa, o jovem vai tomando consciência de si, consciência social e se percebe no processo de transformação das normas de condutas que formam os princípios éticos, as certezas e perspectivas de futuro. Cada um vem se tornando um novo sujeito a partir de cada nova reconfiguração do contexto.

Um novo cenário vai se formando em que o jovem camponês aparece como alguém que resiste às imposições estigmatizantes em relação a seu segmento. A juventude consegue vislumbrar um projeto de vida quando reconhece que pode assumir “as rédeas” de seu próprio caminho, quando decide ser protagonista da sua própria história e construir uma trajetória de autonomia. Para isso, criam-se espaços e situações que podem propiciar e fomentar a participação criativa, construtiva e solidária da juventude na comunidade.

A educação é uma área recorrente nas discussões acerca da formação humana. Contudo, o tipo de educação que é oferecido faz toda a diferença. Grande parte dos processos pedagógicos das escolas regulares ficam “presos” a uma ementa, aos parâmetros curriculares, a conteúdos isolados em cada área do conhecimento, uma sociedade “pedagogizada”, que está posta sempre hierarquicamente, com papéis definidos de quem ensina e quem aprende. Contudo, o que se propõe para que a juventude se empodere e construa seu projeto de vida é a emancipação intelectual, cultural, política e social. Em todos os aspectos da vida humana, o conhecimento abre portas e potencializa seu poder de reivindicação quando a construção desse saber se faz em bases dialógicas e fincadas na realidade para vislumbrar possibilidades alcançáveis.

A juventude é uma fase da vida propícia para experimentar novas coisas, descobrir e testar as próprias potencialidades, cultivar e afirmar a autonomia das escolhas e proposições. Nesse sentido, a turma de amigos cumpre um papel muito importante.

O grupo de pares responde a necessidades de comunicação, de solidariedade, de autonomia, de trocas, de reconhecimento recíproco e de identidade [...] A força atrativa dos primeiros grupos de pares favorece a construção de uma autonomia em relação ao mundo adulto (MORCELLINI *apud* DAYRELL, 2005).

A reflexão sobre a importância do grupo de pares na juventude passa primeiro pelas situações que lhes são prazerosas. Normalmente diz respeito a agrupamentos voltados para o lazer, diversão ou qualquer atividade realizada em tempo livre, sem obrigatoriedade. Pais (1996) também contribui com essa reflexão sobre a importância do grupo de pares quando diz que os amigos do grupo “constituem o espelho da sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros” (PAIS, 1996, p. 94). Dessa forma, o grupo de pares representa um espaço que supre as necessidades de comunicação e inicia o processo de resposta às necessidades de solidariedade, de autonomia e de trocas, por meio de um reconhecimento e de uma identificação recíprocas.

Estas novas formas de associativismo juvenil podem apontar para um alargamento dos interesses e práticas coletivas juvenis que fomentam mecanismos de aglutinação de sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns. Tais ações apontam para a questão da identidade juvenil e o direito a vivenciar a própria juventude como mobilizadores de uma possível participação social. Além disso, novas formas de ação e novos temas parecem se articular em torno de ações coletivas que se dão de múltiplas formas e com níveis diversos de intervenção no social, muitas vezes de uma maneira fluída e pouco estruturada. (DAYRELL, s/a, p. 27-28).

Por meio da coletividade, a juventude começa a se perceber, a se posicionar. Cabe agora perceber os direcionamentos que cada grupo escolhe seguir para que a condução se estruture e dialogue com a realidade. Quando a juventude se organiza em prol do bem comum, suscita protagonismo, atitudes transformadoras e conseqüentemente pauta-se expectativas de futuro. Quando a juventude se permite e se sente no direito de sonhar com dias melhores, com um ambiente onde possa viver sua condição juvenil, ela já começa a se tornar sujeito da própria história, assumir o seu lugar na sociedade.

Para que a juventude encontre espaço para se desenvolver e se integrar socialmente, ela também precisa compartilhar a vida da comunidade, precisa encontrar espaço para fazer e se sentir parte. A comunidade é o lugar onde os costumes, modos de fazer e de pensar são o que marcam a diferença,

que estabelecem a identidade e preservar a memória, os vínculos, os ritos e as regras são os mecanismos de retribuição e de pertencimento, são os primeiros laços que fundamentam a vida coletiva.

A comunidade existe não no espaço imediato, mas na rede de parentesco, amizade, vizinhança e, sobretudo, na rede dos que participam da circulação e distribuição de notícias relativas à possibilidade de restituir a espacialidade do comunitário, de reconstituir a comunidade também como território comunal, como no caso de permitir que o outro trabalhe no lote de um assentado até que obtenha seu próprio lote (MARTINS, 2003, p. 72-73).

A comunidade é o primeiro lugar comum de trocas, de experiências, de reciprocidade e solidariedade. Mudam as necessidades coletivas mas permanecem os vínculos que fazem de cada lugar, um território. Na medida em que fazer parte de um grupo desperta a consciência para reflexão da realidade, as experiências coletivas passam a ter mais sentido. São ações carregadas de valores que se fundam na própria experiência de luta. Cada grupo então vai criando um universo que se difere pelas alternativas de se mover, atuar e trabalhar em prol dos seus objetivos.

A fala de uma jovem entrevistada reforça o sentido dado às participações comunitárias:

Esse envolvimento, enquanto jovem, nos trabalhos da comunidade, vejo como necessário e transformador, pois além de representar a “classe” simboliza um gás novo, novas energias e percepções. Porém é perceptível, em minha comunidade, a necessidade mais ativa destes jovens. Pois sua atuação ainda se encontra em segundo plano. E esta deficiência têm alguns fortalecedores, pois percebo que de fato, estes parceiros, como Associação, igreja, Sindicatos e prefeitura dão pouca abertura para formação destes jovens, há sim um chamado para estarem participando, porém não oferecem uma formação anterior. (jovem estudante da educação do campo, 2017).

A juventude, quando cresce em meio a uma comunidade, de certa forma já se vê inserido nas lutas que são recorrentes de cada lugar. Contudo, embora já inserido, é preciso ainda trilhar o caminho da compreensão de todas as virtualidades e implicações dessa luta, desse pertencimento. Para que essa vinculação efetiva aconteça, depende também que o grupo se abra para a autonomia e protagonismo de todos os envolvidos, por meio de práticas que também ensinem e formem as bases.

Na medida em que a juventude começa a vivenciar as práticas coletivas junto aos agrupamentos por ele escolhidos, por seus vínculos e aptidões, a busca pelo próprio rumo vai reconstruindo as concepções e valores fundantes de sua identidade pessoal e coletiva. O projeto de vida de uma juventude inserida cria novas referências e novas práticas na luta. Para chegar a essa condição, há desencontros, encontros e reencontros que formam uma situação social que permite elaborar novos valores e convicções.

A partir do momento em que o jovem se percebe protagonista de sua própria história, o caminho de autonomia e emancipação a ser trilhado vai preenchendo o cotidiano. Suscitar o empoderamento juvenil em sua própria trajetória o coloca em condições de viver e perceber, com mais clareza, sua situação social e escalonar suas prioridades e urgências e o que isso representa ou representará em sua vida.

A realidade campesina, porém, é permeada por situações sociais descontínuas e de incertezas. Há uma demanda constante de enorme esforço para construir um mundo novo frente à proposta capitalista hegemônica globalizada que impera provocando rupturas e cisões. Nessa realidade em que o desconhecido e o desconhecimento estão sempre surpreendendo, Martins (2003) faz uma leitura sobre

assentamentos do MST que podem também refletir sobre a realidade das demais comunidades tradicionais.

Um aspecto da realidade social do assentado é o de que ele, como em qualquer grupo social, depende de um *grupo de referência* para constituir e afirmar sua sociabilidade, suas relações sociais estáveis e permanentes. Grupo com o qual possa estabelecer relações de reciprocidade, relações de troca material, política e simbólica. (...) A racionalidade do ato político ou do ato econômico passa longe do que, no geral, os assentados podem compreender e aceitar. Essas indicações de reconstrução dos princípios e orientações da sociedade tradicional, ainda que por meio de agências políticas supostamente comprometidas com a sociedade moderna. Uma indicação importante de que mesmo no mundo sólido da tradição há espaço para coexistência com valores políticos a ela estranhos. Apenas quando há conflito de valores os da tradição se sobrepõem aos demais: a lealdade no mundo do favor é mais importante do que a obrigação política, também ela sujeita a regras da lealdade. (MARTINS, 2003, p. 147-148).

Os grupos representam organizações políticas e uma organização política se funda em relações de poder e dominação. É necessário que junto ao processo de desenvolvimento humano integral e caminhada em direção a uma emancipação plena e autônoma, desenvolver sempre o olhar crítico em relação aos próprios atos, à realidade e aos grupos e pessoas de referência. É essencial que haja uma organicidade, mas é preciso que prevaleça também os valores centrais de cada lugar. A tradição e a lealdade estão na base da sociabilidade e da identidade coletiva.

O sistema político majoritário que rege a sociedade está associado à proposta desenvolvimentista que preza pelo crescimento econômico e acumulação de capital. Por isso, furta-se de estratégias de dominação e de desarticulação dos processos que por ventura “interfirmam” no processo de desenvolvimento. Por isso, avançar em projetos coletivos está sempre encontrando novos desafios.

Fica aí evidente a *função política das dificuldades* e das desnecessárias carências criadas ao longo do processo da reforma agrária. Dificuldades que se erguem para concretizar o atendimento de necessidades como a de escola, assistência médica e dentária, etc. cada item depende de uma peleja, promessas, troca de favores, reciprocidades. A luta despolitiza a luta. Cada necessidade social e a consciência da necessidade social pede uma peleja que fragmenta a luta. (MARTINS, 2003, p. 149-150).

A fragmentação das estruturas coletivas é uma estratégia para que as relações capitalistas continuem a imperar e manter-se enquanto sistema dominante. Cada pessoa precisa perceber em que sua individualidade dialoga com a vivência de outras pessoas, formando grupos, e os grupos, em suas especificidades, também devem reconhecer e aproximar de grupos afins para construção de projetos comuns. Somente assim as lutas sociais camponesas conseguirão romper com esse sistema dominante. Enquanto for uma luta isolada, específica, sem um eixo de referência da raiz do problema, da amplitude do sistema que marginaliza as comunidades, o sistema capitalista vai continuar dominando e se reinventando a cada crise.

Por isso, não há como pensar em projetos de vida para a juventude que dialoguem com a realidade se a realidade não dialoga com os problemas maiores. A comunidade como um todo precisa se sentir parte do processo histórico-político que compõe a nossa sociedade na qual os confrontos sociais de alcance são inevitáveis se se quer sair da condição de subalternidade. O que as estruturas políticas dominantes mostram enquanto problemas sociais a serem resolvidos, são sempre voltados para o jogo de



interesses. Há grandes desproporções entre a gravidade do problema e a intensidade do discurso apresentado e, somente quem está sentindo os impactos de tais problemas tem uma real consciência do que o afeta. Por isso, é necessário estar atento ao que se vê e ao que chega de proposta para o campo; é necessário ter cautela, pensar e agir coletivamente. O projeto de vida de todo e qualquer cidadão deve apontar para a emancipação social, política, intelectual e cultural, deve assinalar possibilidades de cada um agir por si mesmo, mas em sintonia com os ideais fundantes do lugar, com lealdade aos princípios comunitários.

A campesinidade brasileira é muito diversificada e com situações históricas muito distintas entre si. Muitos grupos se cruzaram, fundiram-se, aproximaram-se, mas tantas diferenças, tantos encontros, desencontros, aproximações e distanciamentos, nunca permitiram que surgisse uma força coletiva que convergisse em ações efetivas contra a grande estrutura que domina, oprime e marginaliza as pessoas que vivem no campo e alterasse a situação de marginalidade que ainda exclui tantos grupos dos interesses e projetos políticos e sociais e os classifica como pobres, como subdesenvolvidos, como subalternos.

A inventividade social dos pobres da terra em situações de crise e mudança tem sido, de certo modo, canalizada para objetivos sociais e políticos que não coincidem necessariamente com aquilo que os pobres querem e podem. (...). Estamos em face de um quadro social e histórico de desencontro entre doutrina e prática, entre ideologia e situação social. O que dá uma autonomia peculiar e problemática aos agentes de mediação (MARTINS, 2003, p. 226).

As estruturas de dominação hegemônica trabalham com o discurso distanciado da prática, com princípios e projetos deslocados da situação social. São posturas estratégicas para a manutenção do poder e da estrutura hierarquizante da sociedade. Com o discurso de aproximação dos povos menos favorecidos, criam-se canais de comunicação com representantes, com porta-vozes, com técnicos, mais uma vez considerando que há outras pessoas, muitas vezes alheias às situações vividas, mas bem capacitadas para dialogar e construir as propostas do campo. Quando se forma uma rede de apoio, de interação, de diálogo e de construção, tais grupos de mediação podem representar a permanência da campesinidade no cenário político do país (Martins, 2003), mas se não trabalhar para a autonomia do povo do campo, será mais um ciclo de dependência, de subserviência. A autonomia e a emancipação do campo passam também pela eficiência política de sua própria fala, de sua própria ação diante de sua compreensão da dimensão política, das lutas sociais que são travadas, dos projetos de vida coletivos que são construídos, assumidos e executados.

Quando as comunidades campesinas se abrem para articulações externas, há de se considerar em que medida essa mediação é positiva e propositiva. Com a vinculação de comunidades campesinas a grupos de mediação, Martins (2003) nos diz que “Ocorreu de fato uma importação ideológica de formas (e formatações) políticas e partidárias para despertar o sujeito histórico diluído e adormecido nas indefinições de um processo de realizações históricas parciais e incompletas”. (Martins, 2003, p. 226)

A emergência da juventude do campo como sujeito social fala-nos também de um sujeito que é adaptável e pode abrir-se a oportunidades e possibilidades. Ao pensar em tais oportunidades e possibilidades dentro de um projeto de vida pessoal e comunitário, essas opções devem passar pelo crivo da crítica de significado e importância no processo de transformação pessoal, comunitária e social. Os mecanismos então para suscitar que os jovens reflitam sobre seus projetos devem empoderá-los para que

possam participar ativamente das ações e decisões que lhes dizem respeito e que lhes afetarão. “O engajamento dos agricultores e agricultoras, como protagonistas e verdadeiros sujeitos na definição do que é bom para eles e elas, precisa se constituir em aspecto decisivo e fundamental a ser considerado” (LEMOS, 2012, p. 62).

Em entrevista com o atual presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Rio Pardo de Minas, ele ressalta justamente a importância de se engajar, participar de espaços formativos, inserir-se nas atividades da comunidade, dialogar e construir propostas com cada segmento, mas que é preciso também ocupar os espaços políticos de deliberação e de intervenção.

Com 16 anos, trabalhando no grupo de jovens na comunidade, eu conheci o Frei Paulo, que era pároco em Salinas e estava fazendo trabalho na comunidade de Vereda Funda. Em uma das idas lá ele falou de um curso do CAA, um curso de formação de jovens em agroecologia, isso foi no ano de 1994. Aí ele convidou os jovens de Vereda Funda e eu interessei e fui fazer esse curso. O curso terminou em 1995. Primeiro, fizemos diversos trabalhos na comunidade, conservando os solos, recuperando as águas, recuperando as chácaras de café sombreado. Mas, nós tínhamos muitas dificuldades. Só podíamos usar as grotas, as chapadas estavam tomadas de eucalipto. Com o curso, eu interessei a participar do sindicato. Conheci o sindicato da cidade e aí, em 1997, eu entrei na diretoria do sindicato. (presidente do STTR/RPM, 2016).

A liderança sindical, ainda em sua juventude, reconheceu o valor e as possibilidades de atuação através dos movimentos sociais. Em seu relato, ele deixa claro que muitos foram os desafios e que outros novos estão sempre surgindo, mas o movimento é em direção a não se conformar com tudo que é proposto e nem mesmo acomodar com os avanços já conquistados. A partir de sua atuação no sindicato, ele percebeu que há parcerias possíveis e pessoas que também se preocupam com o ambiente, com o território. Essa tem sido uma porta de entrada para que os camponeses comecem a ocupar um lugar no campo e para o campo, preocupando com problemas que afetam a todos e pensando em ações concretas e objetivas que possibilitem acesso a direitos e serviços pertinentes à manutenção dos modos de vida do território.

Ficar ou sair não é simplesmente uma escolha ao bel-prazer dos jovens, mas uma difícil decisão permeada por condicionantes estruturais sobre as quais os jovens individualmente não conseguem incidir no sentido de superá-las. A superação dessas condicionantes estruturais só pode ser conseguida através de intensas lutas coletivas que disputem e pressionem o Estado, e o façam agir através de políticas públicas específicas, que sejam capazes de suprir as necessidades das juventudes camponesas, criando, de fato, as condições para que as mesmas possam realmente escolher viver no campo sua condição juvenil (MOLINA, 2015, p. 15).

Nesse sentido, é preciso ponderar qual é o lugar do jovem do campo. Algumas discussões em torno de populações camponesas veem esse segmento somente na perspectiva da fixação do homem no campo, mas ainda estão pouco evidentes as razões que levam tantos a migrarem e em que medida os deslocamentos para outras áreas, urbanas ou não, significam rompimento ou mesmo uma migração efetiva. Os processos de desterritorialização dos jovens não advêm, necessariamente, da atração pela cidade, pelo que é urbano e “mais desenvolvido”. Muitas vezes a maior motivação está baseada na falta de opção de reprodução dos modos de vida no campo. Parte das motivações das migrações está

associada mais a fatores de expulsão do campo que de atração para outros centros urbanos ou empregatícios.

A territorialização vem passando por mudanças ao longo do tempo. Haesbaert (2006) traz à tona que, muitas vezes, essa circulação nas comunidades e interação com outros espaços podem dizer de um processo de desterritorialização ou de multiterritorialidade. Essa é mais uma afirmação da pluralidade de possibilidades que se colocam diante de todas as pessoas, especialmente dos jovens, que estão mais abertos à descoberta e em busca de um caminho identitário a seguir. O caminho a ser escolhido depende da forma como as oportunidades chegam até os jovens que estão integrados numa condição familiar que podem ou não garantir a reprodução social no território.

A interação social dos jovens em contextos em que o movimento é contra hegemônico está alerta às paisagens contrastivas e ameaças externas. Muitos movimentos surgem justamente do conflito, das situações desconfortantes que exigem uma atitude, seja de recuar, de mudar ou de se firmar e não aceitar as intervenções.

Uma *concepção relacional* nos ajuda a compreender o processo de proliferação recente de reivindicações de identidades, que se manifesta entre os Geraizeiros do Alto Rio Pardo, ou entre os Quilombolas do Campo Negro da Jaíba, especialmente vitalizado durante o processo de luta pela reconquista de seus territórios. O ambiente de confronto instalado pela disputa do território com os grandes projetos agroindustriais, que buscam se reposicionar na região, tem estimulado, de forma clara, o que poderíamos também chamar de *processo de reterritorialização* e de reafirmação de diferenças identitárias, em um movimento contrário às novas ondas civilizadoras sobre o sertão e os sertanejos que nele habitam. (D'ÂNGELIS FILHO, 2005, p. 88-89).

A identidade relacional está baseada na ideia da importância simbólica atribuída à interação com o ambiente, com as pessoas, com a territorialidade. É uma forma de combinar interesses e pertencimentos a partir do que é referencial enquanto coletividade e proposital enquanto política de análise e de atuação. Elaborar um projeto de vida, por sua vez, é ir transformando esses sentidos, significados e símbolos em um horizonte pelo qual se trabalha, se luta e se vive. A construção do projeto de vida está atrelada às raízes, é a base de sustentação para as ações vindouras, para visualizar e contemplar o horizonte.

Sobre os bens simbólicos, Costa (2005) comenta a teoria de Bourdieu (2004) que também enriquece a concepção que deve ser considerada no projeto de vida:

Bourdieu (2004), ao discutir a economia dos bens simbólicos, informa a existência de outras racionalidades que não a racionalidade econômica (...) em uma dada sociedade, seja local, regional ou nacional, possui, em um dado tempo, projetos de mudanças de si mesma nascidos de outras formas de produção, subsumidos sob o projeto e ao modo de produção hegemônico que não extermina aqueles que se lhe opõem, ainda que surdamente, pois continuam sendo atualizados nas práticas e estratégias de populações em todos os rincões do planeta (COSTA, 2005, p. 49-50).

A importância da essência de cada lugar, que é transcrita nos símbolos, nos ritos, nos modos de fazer, de falar e de viver é o que permanece vivo no projeto de vida encarnado na realidade. A juventude é uma etapa extensa e imprevisível, está aberta a muitas possibilidades, influências e interconexões, buscando formas de viver sem interdições. Na juventude, cada pessoa busca por seus próprios percursos

paralelos ou imersos na inserção, participação e autonomia em sua própria vida, em sua comunidade e na sociedade.

É pensando nesses processos em que a juventude se insere e que contribuem para sua formação humana e cidadã, que passamos agora para análise das formas de participação social que envolvem a juventude do campo, especialmente no que diz respeito aos processos de formação e militância, temas que ficaram centrais a partir das pesquisas de campo.

### **3.6 Juventude e participação social**

As imagens sociais sobre a juventude, como já discutido anteriormente, são balizares para as aberturas dos espaços de inserção desse segmento. Enquanto a juventude for vista como uma etapa ainda problemática e que está em preparação para a vida adulta, desconsiderando as potencialidades e possibilidades no presente, os jovens permanecerão em condições subalternas de inserção social, até mesmo já fazendo parte de um grupo, uma coletividade, uma comunidade ou um território. As juventudes do campo estão buscando mostrar que defendem e disputam novas visões sobre si e sobre a sociedade, estão questionando as taxações que limitam a sua atuação na sociedade, nos espaços de liderança, no movimento sindical.

O anseio pela participação e pelo reconhecimento das possibilidades de ação e de realização na juventude vão ganhando forma e força. O Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente já vem explicitando que as crianças e adolescentes encontram-se em processo de formação e desenvolvimento e que são destinatários de direitos e de proteção integral. Esse princípio implica que eles devem ter oportunidades de se inserir na vida social e usufruir dos direitos elementares para sua vida, formação e exercício da cidadania, o que resulta também no direito de participar das decisões que orientam suas vidas. Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 12.852/2013 que institui o Estatuto da Juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE, de forma mais explícita e direta,

(...) reconhece o papel estratégico da juventude no desenvolvimento do país e aponta os direitos que devem ser garantidos de acordo com a especificidade dessa população. São eles: direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; direito à educação; direito à profissionalização, ao trabalho e à renda; direito à diversidade e igualdade; direito à saúde; direito à cultura; direito à comunicação e à liberdade de expressão; direito ao desporto e ao lazer; direito ao território e à mobilidade; direito à sustentabilidade e ao meio ambiente; direito à segurança pública e acesso à justiça. (BRASIL, 2013, p. 3-4).

A gradativa constituição de uma agenda em torno da temática da juventude é resultado das significativas articulações juvenis espalhadas pelo país vêm buscando ocupar os espaços nos debates públicos e na mídia. A concretização do avanço dos direitos da juventude transcritos na legislação e que vem conduzindo as discussões dos grupos políticos desse segmento, sustenta a ideia do potencial transformador da juventude e a ideia de protagonismo possível em todos os aspectos da vida dos jovens. De maneira especial, os processos formativos e educativos têm sido reivindicados enquanto lugar para que o protagonismo aconteça e dê novos frutos. Essa é uma estratégia de trabalho, de formação e de militância que requer despertar nos jovens a abertura e a familiaridade de opinar, dar sugestões, tomar iniciativas e propor ações.

(...) para conferir maior precisão analítica à juventude como categoria sociológica e aos jovens como sujeitos históricos é importante considerarmos os processos de socialização nos quais os jovens se encontram inseridos, buscando identificar a agência socializadora predominante entre os jovens estudados. (WEISHEIMER, 2015, p. 35-36)

Os jovens enquanto sujeitos sociais se integram a grupos que podem desenvolver ações coletivas e, por si só, já representam conteúdos políticos e éticos de construção coletiva, de bem comum.

A participação juvenil a partir de grupos comunitários e camponeses inseridos em um contexto onde há militância em torno do território abre espaço para a reflexão sobre as desigualdades sociais que tantas vezes podem passar despercebidas ou cair na naturalização dos fatos preponderantes e recorrentes. A juventude camponesa, quando inserida e engajada nas jornadas de lutas, compartilham responsabilidades do sucesso ou fracasso no desenvolvimento local comunitário e vai também compreendendo os desafios de conduzir ações, de ser militante, de ser liderança.

As imagens sociais da juventude como fase transitória de desenvolvimento, em preparação à vida adulta, que ainda permanecem em nosso senso comum, submetem os/as jovens a condições subalternas de inserção social. As juventudes do campo defendem e disputam novas visões sobre si, questionando os enunciados que reduzem seu papel na sociedade e no sindicalismo rural (...)

Enfim, as identidades desses jovens se constroem no cotidiano vivido no campo, mas também fora dele, a partir das interações com outras experiências. Integram seu universo, as interações, os processos de troca e de convivência estabelecidos entre esses sujeitos e os espaços urbanos, normalmente mediados pela escola e por outros espaços de socialização, como o posto de saúde, a igreja, o sindicato. Para tanto, podemos dizer que reinventam suas vivências juvenis, a partir de sínteses sobre o “melhor dos dois mundos” (CARNEIRO e CASTRO, 2007). Esse cotidiano dá sentido a sua identidade e organização, na medida em que demandam maior valorização do seu papel como jovem na sociedade e que reivindicam direitos para além da sua condição como trabalhadores/as, mas como cidadãos. (GALINDO, 2015, p. 121).

Realçando a escola como espaço de contribuição para formação identitária, Bourdieu (2006) nos diz das contradições da herança ao destacar as competências da escola:

(...) a instituição do herdeiro e o efeito de destino que ela exerce competem hoje também à escola, cujos julgamentos e cujas sanções podem confirmar os da família, mas também contrariá-los ou opor-se a eles e contribuem de forma absolutamente decisiva para a construção da identidade (BOURDIEU, 2006, p. 8).

Bourdieu ressalta a questão da escola como um espaço importante de socialização e que contribui com a formação identitária de uma pessoa, por isso, os espaços educacionais devem ser pensados para serem condizentes com a realidade local, voltadas para o empoderamento e construção de cidadania. As discussões teóricas trazidas por Bourdieu fazem-se importantes quanto ao esboço de uma teoria prática.

A teoria junta-se à prática nas comunidades tradicionais por meio de suas organizações. A dinâmica de organização do modo de vida no Alto Rio Pardo passa pela constituição de uma identidade coletiva e pela participação de comunidades rurais tradicionais em busca de um desenvolvimento endógeno, pela luta em defesa do território. A participação, nesse caso, visa acesso a bens indispensáveis à reprodução das relações sociais e modos de vida. Uma luta necessária a partir da tomada de consciência

dos processos de exclusão e diferenciação de acesso aos meios de produção, de consumo e de poder de decisão da sociedade. Nesse sentido, a participação é um instrumento de luta em busca de justiça frente às classes dominantes e opressoras que tanto marginalizam a juventude do campo.

Os processos formativos voltados para a juventude do campo são instrumentos de motivação para a participação juvenil ao proporcionar espaços de troca de experiências, conhecimentos, habilidades e potencialidades. São nesses espaços que a juventude percebe que não está sozinha e que, muitas vezes, o problema que parecia oprimir e excluir os jovens de um determinado lugar é muito semelhante a tantos outros. Essas são as oportunidades que os jovens têm para perceber que é preciso lutar para transformar uma estrutura maior que impõe regras desiguais e mantém grupos marginalizados e subsumidos na história e na sociedade.

Muitas oportunidades de formação que dialogam com o cotidiano das comunidades tradicionais e que pensam em propostas voltadas para a juventude são realizadas pelo Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas através do Programa de Formação de Jovens e tem módulos itinerantes com jovens de todos os territórios da região, e de outras ações desenvolvidas nos territórios e promovem intercâmbios e trocas de saberes e experiências.

Para pensarmos a participação juvenil, temos que levar em conta o contexto histórico camponês brasileiro e as fases que marcam uma identidade política ruralista agropecuária. Ao longo da história, muitas comunidades permanecem como classes subalternas e frágeis ou fragilizadas pelos processos desenvolvimentistas. Quando se fala de juventudes do campo, primeiro temos que entender qual é a condição e a situação juvenil que influi nesse processo. A condição juvenil faz referência aos significados que a sociedade atribui a esse momento da vida. Já a situação juvenil é marcada pelos diferentes percursos que os jovens traçam para viver sua condição juvenil nas mais diversas esferas da vida de cada pessoa (ABAD, 2003; SPOSITO e CARRANO, 2003).

De acordo com Abad (2003 e 2003a), a condição juvenil, hoje, se faz reconhecida e validada graças a três fatores. O primeiro se refere ao fato de que o período da juventude tem se alargado porque a infância tem diminuído pressionada pela adolescência que desponta muito mais cedo, e também porque a juventude se prolonga até os 30 anos ou mais. O segundo fator se traduz no fato de que a sociedade atual tem encontrado dificuldades para proporcionar um trânsito linear, simétrico e ordenado da juventude pelo circuito família-escola-trabalho/emprego no mundo adulto. Essas dificuldades provocam a relativização da cultura do emprego e do salário. E, finalmente, o terceiro fator diz respeito à realidade da forte influência que os meios de comunicação têm provocado na emergência de novas formas de *aldeia global*, que delineiam uma verdadeira cultura juvenil com caracteres quase universais, heterogênea e inconstante, que se estabelece de forma paralela, ou em substituição, ou em situação de contradição com a transmissão cultural oferecida pelas instituições de transição responsáveis pela socialização – a família, a escola e o emprego assalariado: Em consequência, pode-se afirmar que a nova condição juvenil se constrói sobre o pano de fundo da crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não-cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadoras da sociedade (ABAD *apud* CAMACHO, 2007, p. 143).

A partir dessas discussões acerca da condição e da situação juvenil, fica claro que dificilmente chegaremos a falar de juventude no singular, sendo que a sociedade estrutural, por meio das principais instituições formativas como a família, está fragilizada, está se transformando, se reconfigurando e que a

juventude está cada vez mais conectada nessa aldeia global, que lhes apresenta uma vastidão de culturas, de jeitos de ser, de ideologias e de ações.

Pensando na importância dessas instituições para o embasamento futuro de todo ser humano na convivência social, a fase de moratória social, de vinculação com o processo de amadurecimento para assumir responsabilidades e compromissos, por vezes se destaca por meio de posturas e ações que dizem de uma permissividade sem nenhum rigor ou exigência de padrões de referência, de conduta. Se esta base familiar primeira está em falta, mais difícil será o processo de inserção social e da constituição de projetos de vida que dialoguem com as demandas da comunidade. A busca para desfrutar os prazeres e encantos que o mundo lhes apresenta é recorrente, mas a centralidade de até onde se pode ir, o que é alcançável e desejável, depende de um processo de formação em uma estrutura estruturante, enraizada, crítica, que pondera o que tais prazeres representam no presente e no futuro.

A moratória social fala de uma juventude que dispõe também de tempo livre, tempo que a sociedade aprova, avaliando com indulgência a liberdade e a relativa transgressão própria da juventude dourada. Os jovens das classes populares e progressivamente muitos provenientes de setores médios, que não encontram trabalho, não estudam e não têm dinheiro, dispõem de muito tempo livre, porém se trata de tempo de outra natureza: é o tempo penoso da exclusão e da desvalorização de sua energia e de seu potencial criativo (MARGULIS, 2001, p. 46).

A liberdade do tempo livre para jovens do campo não passa de uma ilusão, uma vez que é um tempo ocioso pela falta de oportunidade de acesso a bens e serviços que favoreçam a sociabilidade, o divertimento e o lazer. A moratória social é um tempo legítimo, proporcionado pela família, mas que também, por vezes, representa uma revitimização da juventude que se encontra excluída de tantos processos.

A juventude, como outras etapas da vida, está em uma condição de transitoriedade entre uma herança histórica e um processo emergente peculiar da fase adulta. Nesse limbo, a construção de lutas e identidades prevalece quando se está no lugar propício para compreender as mudanças, as adversidades e as contradições do e no campo.

A luta pela emancipação da juventude enquanto categoria, enquanto segmento de sujeitos de direitos é uma busca de tentar romper ou pelo menos minimizar as violências contra a juventude decorrentes da negação da cidadania. A partir do momento em que as juventudes se mostram enquanto protagonistas da própria história, aos poucos, a sociedade vai remodelando sua visão sobre esse segmento e contribuindo para a transformação da condição juvenil. Ao olhar para os jovens pela perspectiva do exercício da cidadania, deixa de ser uma categoria que está em formação, em construção, em preparação e passa a ser uma categoria formada por atores sociais concretos, detentores de qualidades e defeitos, como em todas as etapas da vida, mas que podem e devem ser considerados corresponsáveis pelas possíveis mudanças e transformações sociais.

Refletindo sobre essa perspectiva da cidadania associada ao reconhecimento da juventude enquanto sujeitos sociais, Marília Spósito (2007) faz uma leitura sobre as carências e demandas da juventude empobrecida e esquecida pelo poder público.

Se a cidadania fosse concebida principalmente como a chave dos direitos, esses adolescentes e jovens seriam prioritariamente alvos da ação pública para a promoção da

igualdade de acesso aos bens dos quais são de modo sistemático excluídos: educação, saúde, cultura, lazer e trabalho, entre outros. A realização de direitos implicaria a extensão de equipamentos e de serviços públicos, ausentes nos bairros onde vivem esses jovens, tendo em vista a democratização do acesso à cultura e ao lazer, sendo algo mais do que a formulação de programas que, sozinhos, passam a ser sinônimo de políticas públicas de juventude e de promoção da cidadania.

Os programas, por serem focalizados, atingem um segmento de jovens que vivem em territórios destituídos de serviços básicos, predominando uma quase absoluta ausência do poder público. Espera-se que essa população retorne à escola pública para concluir seus estudos (sabemos que não são poucas as dificuldades inscritas nessa meta), participe, quase de modo diário, de atividades educativas em alguma sede de associação local e, além disso, promova o desenvolvimento do seu bairro, quando o Estado e outras instituições não o fizeram. Por que esse conjunto de exigências e tais expectativas se dirigem apenas aos jovens pobres? Por que jovens de classe média de elite, alguns alunos de escolas técnicas federais ou de universidades públicas, usufruindo serviços gratuitos mantidos pelos impostos, não estão também submetidos a qualquer contrapartida comunitária, sabendo-se que teriam facilidades para essa ação diante de seu capital cultural e social? Ocorre mais uma exigência voltada apenas aos pobres, aqueles que no discurso são considerados desprovidos de direitos? (SPOSITO, 2007, p. 23).

O acesso a bens e serviços básicos é a tônica dessa discussão feita por Spósito e reflete-se também nas demandas do campo, onde podemos constatar que uma das principais articulações juvenis no Alto Rio Pardo é justamente em defesa de uma educação do campo de qualidade e que dialogue com a realidade campesina.

Vivemos em um país onde as comunidades campesinas são invisibilizadas durante todo o processo histórico. Ao valorizar e garantir a oportunidade de direitos básicos e fundamentais apenas para uma parcela da população, essas comunidades continuam a ser marginalizadas. A discrepância entre a gravidade dos problemas sociais e a tonalidade do discurso daqueles que exercem o poder e deveriam garantir a efetivação dos direitos é um dos principais obstáculos para o enfrentamento das dificuldades sociais. Enquanto não houver vontade política ou pressão das bases, os grupos marginalizados e invisibilizados continuarão subsumidos, à mercê de políticas meramente paliativas (MARTINS, 2003).

As propostas de políticas públicas para o campo, quando descontextualizadas das realidades locais, das reais necessidades e demandas de cada lugar, não resultam em nada mais que uma política desenvolvimentista que comete um conjunto de equívocos. Enquanto as políticas propostas para o campo se esquivarem de favorecer uma reforma estrutural a partir do que é básico para a manutenção dos modos de vida, como a posse da terra e o acesso aos serviços básicos de qualidade continuaremos vendo um campo empobrecido, marcado pelas desigualdades e com cada vez mais fatores de expulsão, principalmente das juventudes, ceifando as oportunidades de continuidade das tradições e peculiaridades de cada lugar com a diminuição das possibilidades de manter os herdeiros na terra.

No Alto Rio Pardo, a juventude vem encontrando na educação do campo uma forma de favorecer e motivar as juventudes a permanecerem nas comunidades. O conhecimento científico e as práticas comunitárias que já contam com a participação de jovens somam-se para problematizar os processos de degradação ambiental praticados desde o período colonial nos trópicos e que encontram resquícios na contemporaneidade, principalmente a partir da Revolução Verde que implantou grandes áreas de desertos verdes na região Norte de Minas. Dessa forma, as articulações das potencialidades e das realidades comunitárias de toda a região vêm contribuindo para formulações de propostas concretas voltadas para a temática territorial, ambiental e educacional.



Pensar a contemporaneidade a partir da herança do colonialismo nas Américas coloca em xeque as dicotomias entre sujeito e objeto e entre natureza e cultura. Somente a partir dos anos de 1970 e 1980 começam a surgir reflexões críticas que sugerem deslocamentos e descentramentos das práticas desenvolvimentistas que tanto degradaram e degradam o ambiente. A discussão em voga chama atenção para a análise das relações de poder que estão imbricadas nos encontros culturais, no encontro colonial.

A modernidade viu-se diante da invisibilidade da tentativa de constituição de uma unidade do movimento ambientalista pautada nos conflitos ambientais. O desejo da construção dessa unidade totalizante assenta-se na convergência das várias vozes dos setores sociais que persistem na polifonia e na irredutibilidade das assimetrias de poder que acompanham esses grupos que emergem nos lugares com diversas lutas. De toda forma, as tentativas sempre tendem para a despolitização desses processos e um clamor à sua essencialização e construção de um consenso para regular e disciplinar as diferenças no interior desses grupos que antes eram potencialmente emancipadores. Essas diferenças e fragmentações contribuíram para fortalecer a vertente hegemônica da modernização ecológica ou “ecologia do capitalismo” (DUPUY, 1980).

Os estudos críticos aos de-coloniais considera a importância de alguns grupos sociais em que as lutas implicam pela expropriação, deslocalização compulsória e a localização de outros respectivamente. Os resultados dessas lutas podem resultar em projetos de desenvolvimento e também produzir localizações concretas e visíveis nas estruturas de exploração intensiva de recursos, que podem restringir ou confinar grupos aos reassentamentos e contribuir com a permanência em situações de vulnerabilidade e marginalização. É um diálogo que tem que ser tecido pelo potencial de mobilidade e pelo controle sobre os territórios e seus recursos.

A hierarquização das coisas globais sobre as coisas locais elucida as dimensões políticas de relações de poder, de destaque às diferenças. O movimento necessário proposto passa pela defesa do lugar, do enraizamento, da autodeterminação e para a necessidade de pensar esses processos a partir do estatuto do lugar e busca pela permanência, do território “no contexto da globalização, dos movimentos sociais e do pensamento crítico, relacionando-o às abordagens sobre os conflitos ambientais” para compreender os processos sociais e políticos nesses territórios em contraposição à globalização e lançar o olhar sobre os sujeitos sociais como portadores de relações, com suas formas de interação com o meio ambiente, uma construção simbólica, social e material.

Quando os fundamentos da reprodução social estão ameaçados em função do mundo globalizado que exerce influências capitalistas em todos os lados, tentando impor uma hegemonia consumista em meio à diversidade, há o risco de fragilidade e fragmentação para a participação da juventude, mas há também novas possibilidades de intervenções. O novo pode emergir da novidade, da juventude.

São nessas possibilidades de novidade que os movimentos sociais depositam confiança: é uma oportunidade de renovar as estruturas e considerar o desenvolvimento e atuação juvenil nos planos subjetivo, institucional e social. Por ser uma fase de descobertas, de muita curiosidade e novidade, ao jovem está mais acessível compreender com mais amplitude e complexidade a realidade que o cerca e da qual também faz parte. Ao abrir-se para a consciência social, para a busca de conhecimentos, para a criatividade e para as diversas esferas da vida social e cultural, até mesmo as crises experimentadas são importantes componentes de mudanças e rupturas que contribuem para consolidação da personalidade,

da identidade. Aos poucos, os limites e possibilidades para a vida no campo encaixam-se em normas de condutas, princípios éticos e certezas e perspectivas em relação ao lugar, ao grupo, à comunidade, à sociedade.

Para ilustrar o movimento que algumas articulações camponesas têm feito em diálogo com a construção de caminhos possíveis para uma sociedade mais justa e um campo mais valorizado, o presidente do STTR de Rio Pardo de Minas, que quando jovem participou de programas de formação, lançou-se também para o campo da política a partir de uma decisão e construção coletiva candidatando-se a prefeito, numa busca de tentar encontrar mudanças concretas para as comunidades e, por ser participativo, por ser um projeto comunitário, ele contava com todos que estivessem dispostos a contribuir. Vejamos a sua fala:

Temos que pensar também na sustentabilidade de nosso planeta. O clima está mudando e a gente quer continuar pensando medidas rápidas. Se a gente não conseguir mudar isso, não vai ter jeito. O sindicato como representante de classe é uma posição, tem que definir de que lado está, não tem em cima do muro, tem que tomar partido. A partir dos agricultores e chegou ao consenso que nenhum dos possíveis candidatos os representavam, por isso, pela demanda do grupo, pensou-se em candidatura própria e agora é construir a proposta junto. É preciso todo mundo trabalhar junto. E, dando certo, é importante a juventude também se posicionar e dizer o que é preciso para melhorar. Só vamos fazer a mudança na administração municipal agora se todo mundo tiver empenhado. Como o município deve ser transformado? O compromisso que a gente tem que assumir é se queremos a transformação da educação, das condições lá na roça, a gente tem que se inserir no movimento. Pensar para o jovem, para o universo jovem. E o jovem pode até ir além também, ele pode pensar no idoso. Seria bom ter oportunidade de elaborar propostas. (Presidente do STTR/RPM, 2016).

A juventude é uma condição relacional que é determinada pela interação social em meio às suas expectativas em relação à sociedade e a tudo que há nela. A transformação da condição juvenil, associada à concepção de moratória social, resulta nas possibilidades de uma verdadeira conquista de participação coletiva, de construção de projetos comuns com e para a comunidade em que vivem. Os problemas contemporâneos que afligem o campo cada vez mais se diversificam e se ramificam. Por outro lado, vêm surgindo também movimentos de resistência a tudo isso que está posto enquanto hegemonia e homogeneização.

Diante desse cenário, a juventude de Rio Pardo de Minas tem feito o exercício contrário, ao envolver-se na comunidade e nos problemas que interferem na produção e reprodução dos modos de vida. Nas comunidades camponesas de todo o território, há atividades comunitárias, desenvolvidas pelas associações; em sua maioria há também grupos juvenis eclesiais e a região ainda é marcada por conflitos ambientais associados à retomada e reconhecimento de seus territórios, como já explicitado no capítulo dois desse trabalho. Como estratégias de organização, para além de participar de atividades comunitárias, associativas e sindicais, os jovens vêm mantendo os ciclos de produção familiar ao integrarem nos serviços agrícolas da família e, pela falta de oportunidade de atuação profissional no campo, encontraram na educação uma nova oportunidade de refletir e contribuir com o campo. A expectativa em relação à escolarização e à qualificação representa também uma nova perspectiva de trabalho no campo ou fora dele, mas em sintonia com a realidade local, com a memória cultural e tradicional que cada um carrega consigo.

A escola é a representação do lugar da memória, próprio para recuperar, resguardar e trabalhar os valores do passado, os saberes dos antepassados. Referenciar a memória é celebrar, construir e transmitir às novas gerações a memória coletiva, a trajetória de luta e formação da comunidade. Ao mesmo tempo, é também uma oportunidade de conhecer, mais profundamente, a história da humanidade e empoderar-se para ocupar o melhor lugar enquanto protagonista da própria história e participante das transformações necessárias para se viver bem.

Em âmbito nacional, as pesquisas apontam que uma das grandes preocupações da juventude é com a educação e com o emprego. Recentemente (2015), a pesquisa Agenda Juventude Brasil, para celebrar 10 anos de políticas públicas para a juventude no Brasil, iniciada com a criação da Secretaria Nacional de Juventude em 2005, apresenta dados levantados em todo território nacional, traçando as principais questões do universo juvenil a fim de subsidiar a elaboração de políticas públicas para a juventude. Os resultados vêm confirmar que é na juventude que se busca inserir no mundo do trabalho e que a ampliação das possibilidades de estudar é uma das coisas mais positivas que se tem no Brasil hoje para a juventude. (ABRAMO, 2016)

Como tem sido dito, não é possível compreender a juventude brasileira ignorando o peso que tem o trabalho para esse segmento. O mais importante, para o assunto que estamos tratando e verificar que educação e trabalho constituem dois percursos que se entrecruzam, com movimentos contrários, exatamente neste período da vida. O percurso da educação vai sendo concluído (ou abandonado), ou assumindo o significado de especialização; o trabalho vai sendo mais intensamente buscado, ganhando importância e se transformando na atividade principal. (ABRAMO, 2016, p. 37).

E este é o anseio também compartilhado pelo grupo de jovens que sai de Rio Pardo de Minas para fazerem Licenciatura em Educação do campo. Os estudos representam essa abertura para o ingresso em cursos superiores e uma busca pela inserção no mundo do trabalho.

Outra perspectiva apresentada na pesquisa que dialoga com o universo levantado em pesquisa de campo em Rio Pardo de Minas é quanto a participação dos jovens nas responsabilidades familiares.

A maioria participa ativamente das responsabilidades familiares, na obtenção de renda, nos afazeres domésticos, no cuidado com as crianças ou outros parentes, embora, se eles ainda vivem com a família de origem, essa contribuição seja, na maioria dos casos, de caráter auxiliar. (ABRAMO, 2016, p. 42).

Em Rio Pardo de Minas, a partir de levantamento feito durante o I Encontro de Jovens Geraizeiros e II Seminário de Educação do Campo que aconteceu em agosto de 2016, os jovens expressaram suas contribuições com o círculo da agricultura familiar, mas também expuseram as limitações. Ao perguntar para esses jovens participantes do encontro se os mesmos exercem algum trabalho produtivo em suas propriedades ou na propriedade da família, o resultado demonstra um grande índice de envolvimento dos jovens na agricultura familiar, correspondendo a 84,4 %. Uma clara demonstração que o modo de produção tradicional traduzido pela agricultura familiar continua sendo a principal referência no campo para esses jovens. Por outro lado, muitos estão buscando uma formação (Licenciatura em Educação do Campo) porque não há mais terras para cultivo, não há possibilidades de ampliar a atuação na agricultura, restando apenas ajudar na agricultura da família.

Esses jovens então vêm somando forças junto a um movimento nacional em prol da educação do campo tentando mudar o perfil da educação rural instituída ainda no século XX, mas com uma trajetória atrelada à produção capitalista de contextos urbanos, que adentra ao interior das comunidades camponesas de forma equivocada que não dá conta nem mesmo de preparar crianças e jovens para o mundo urbano, como se propõe e sequer o prepara para as potencialidades locais (CAVALCANTI, 2010. P. 54).

Com o avanço das proposições em prol da educação nas comunidades camponesas, começam a surgir iniciativas de ressignificação do valor do campo para a dinâmica da sociedade, da política e da economia do país. O Movimento de Articulação por uma Educação do Campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004) segue lutando contra o modelo hegemônico que ainda domina a educação nas áreas rurais, numa perspectiva urbanocêntrica, porém mais precária. De toda forma, algumas conquistas foram alcançadas e hoje os marcos legais já dão base para reivindicar uma escola e uma educação no campo que seja do campo, que dialogue com as realidades e respeite os saberes e culturas locais.

Nesse sentido, Pereira, em 1944, já nos dizia de uma democracia cultural que rompe com esse espectro de privilégios de acesso a bens culturais e de instrução e formação.

A democracia cultural vem a ser aquela que torna possível a todos os homens e mulheres sem exceção gozar livremente os benefícios da cultura, por meio da instrução integral – científica, literária, artística, técnica, profissional. Para nós, brasileiros, democracia cultural quer dizer o seguinte, concretamente: liquidação do analfabetismo; instrução gratuita desde a escola primária até as escolas superiores; livre acesso ao ensino superior, segundo a vocação de cada qual; em suma abolição de todo e qualquer privilégio ou monopólio em matéria de instrução (PEREIRA, 1944, p. 254-255).

O atendimento das demandas da juventude do campo tem que culminar em projetos de vida que preveem uma inserção social e uma participação sociopolítica emancipadora, capaz de romper com esse ciclo de privilégios e de reivindicar a efetivação dos direitos básicos previstos, além de fazer valer os direitos ainda não constituídos. Há um conjunto de dificuldades vividas pelas famílias camponesas e essas dificuldades se manifestam na vida da juventude que cada vez encontra menos espaço de inserção no campo com a escassez de terras, com a falta de acesso a bens e serviços básicos e com a falta de formação de qualidade.

A escolarização, portanto, exerce uma nova influência nas perspectivas de reprodução dos modos de vida camponeses. Os valores sobrepostos na escola, enquanto dialogarem com uma realidade urbana, imporão uma ideologia que cada vez mais limita a participação juvenil no campo, desmotivando para uma verdadeira integração e participação social. A participação juvenil por meio da educação do campo vem buscando trazer valores relativos à realidade rural para as escolas do campo. É ainda uma oportunidade de aproximar crianças e jovens e de oportunizar acesso à educação de qualidade, além de reconhecer o valor da escola para a comunidade e, por isso, lutar para que seja também um espaço acolhedor das lutas diárias do campo, com estrutura, materiais e equipamentos adequados para atender aos estudantes.

O engajamento da juventude na educação do campo é também uma esperança que essa seja uma porta de entrada para que outros jovens que consigam construir projetos de vida pessoais e

comunitários em sintonia com a busca de melhores condições de vida e mais qualidade na educação e na vida como um todo. Quando a juventude acolhe esse projeto, ela contribui para transformar esses espaços.

Esse movimento que os jovens têm feito em relação à valorização e inserção do campo, contudo, não é uma estratégia de romper com outras realidades juvenis que tanto dialogam com a vida da juventude contemporânea; pelo contrário, é uma estratégia de suscitar na juventude o protagonismo, a escolha de seus caminhos e a responsabilidade com a sociedade na qual decide se inserir. Essa é apenas uma opção em que “entende-se que o fato de os jovens quererem incorporar práticas urbanas no espaço rural, portanto, não significa a negação do rural, nem uma inversão urbana, mas adaptações, composições”. (KUMMER & COLOGNESE, 2013, p. 214)

E, como também nos diz Carneiro (2007),

É certo que essa combinação do “melhor dos dois mundos” não depende exclusivamente da vontade do jovem, ao contrário, depende, primordialmente, das condições materiais (acesso a bens e serviços) do lugar onde mora, como também da possibilidade de realizar uma renda própria, ter um emprego que, de preferência, possibilite também a realização de um projeto profissional (CARNEIRO E CASTRO, 2007, p. 60).

E assim, num momento crucial, a juventude vai formulando seus projetos de vida, refinando suas escolhas e construindo caminhos. Sabemos que o contexto em que a juventude está inserida atualmente é muito complexo. O capitalismo, a globalização, as tecnologias e os meios de comunicação dialogam muito bem com a juventude contemporânea, que está mais receptiva e conectada às novidades que vêm surgindo no mundo a fora. Essas são situações que fazem surgir novos comportamentos que podem estarrecer as realidades locais, influenciar também no perfil de educação que está sendo ofertado, mas pode também servir como desafio para aprender a lidar com o que surge de novo sem desprezar a realidade local, fazendo, inclusive dos recursos midiáticos, tecnológicos e globalizados, mecanismos de divulgação, troca de experiência e enriquecimento dos trabalhos já realizados. Por isso a importância de motivar as juventudes para a construção de projetos de vida centrados em possibilidades e potencialidades concretas.

O importante aqui é que os atores não são meros reprodutores das estruturas em que se inserem, mas têm a capacidade de alterar a correlação de forças dentro de um determinado campo, impondo um novo padrão de relacionamento recíproco como base de sua cooperação. É fundamental então não só compreender a maneira como os atores se inserem em certas realidades e mesmo em certos papéis sociais, mas também como adquirem o poder de alterar as relações de forças dos campos em que estes papéis são desempenhados. (ABRAMOVAY, 2007, p. 7).

Para muitos jovens, viver no campo ainda representa uma barreira que limita sua autonomia, pelas poucas possibilidades de escolhas. Os que vemos hoje, comumente, são jovens em torno de 15 anos já sendo obrigados a migrarem pelo menos para a cidade vizinha em busca de, no mínimo, concluir o ensino médio, para depois tentar se inserir no mercado de trabalho. Esses são desafios que refletem na realidade do campesinato como um todo, onde a má distribuição das terras no país gera desigualdades e mina as possibilidades de continuidade no campo das gerações futuras. As reais possibilidades para a juventude vinculadas à formação acadêmica e escolarização em geral, a geração de renda e acesso à terra, considerados essenciais para a qualidade de vida e uma autonomia no campo, são desafios que

vem sendo colocados em pauta através de da elucidação da necessidade de intervenção política para reconhecimento e demarcação territorial.

Os jovens que vivem no campo, ou parte do tempo no campo e outra parte na cidade, acessam a internet, utilizam redes sociais, vestem-se e tem gostos musicais similares a jovens de áreas urbanas. Ao mesmo tempo, se organizam em grupos de culturas tradicionais e valorizam sua identidade como quilombolas, agricultores familiares, seringueiros, quebradeiras de coco de babaçu, camponeses, assentados e muitas outras formas e culturas que se expressam no campo e nas florestas brasileiras. (CASTRO, 2016, p. 65).

Através da valorização das identidades coletivas, as juventudes vêm conquistando também espaços nas representações políticas em grupos de decisões, de consulta e de construção de políticas públicas, como no Conselho Nacional de Juventude, no Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e nas esferas estaduais e municipais desses conselhos. Com essa valorização, a juventude vem ganhando espaço também nas comunidades, motivando outros jovens a se integrarem e participarem politicamente das ações coletivas.

A pesquisa Agenda Juventude Brasil apresenta dados que demonstram que a juventude está preocupada com os rumos do país e que os jovens se identificam com as propostas que caminham para enfrentar esses desafios. (CASTRO, 2016, p. 87). Nesse sentido, observamos que há um grande caminho a ser percorrido pelas políticas públicas para que de fato dialoguem e favoreçam a transformação da realidade da juventude. Muitos jovens reconhecem o papel de grupos e organizações não governamentais com ações que favorecem as transformações da realidade, mas pouco se sabe sobre as políticas públicas voltadas para a juventude (CASTRO, 2016, p. 91).

Para tanto, a juventude se coloca a caminho e demonstra que anseia por mudanças. Falar de juventude é falar de uma geração que não está aceitando simplesmente as coisas como são e permanecendo de braços cruzados. Muitos são os caminhos que têm despontado.

Portanto, quando falamos de *juventude rural*, *juventude do campo*, *juventude campesina*, *juventude da agricultura familiar*, *juventude quilombola*, *juventude ribeirinha*, estamos tratando de categorias que representam populações, mas também identidades políticas e sociais que vivenciam, de forma direta ou indireta, as disputas em curso no Brasil e no mundo sobre a relação entre desenvolvimento e segurança alimentar, por exemplo. A juventude carrega, muitas vezes, a *herança da luta* ou o peso da expectativa geracional. Se envolvem com os processos de disputa de significados e da concretude de suas vidas; ou escolhem não reproduzir a difícil vivência e históricos distanciamentos que hierarquizam direitos, de acordo com onde se vive. Isto e, historicamente, temos, no Brasil, um olhar de “atraso” que subordina o campo a cidade. (CASTRO, 2016, p. 98).

A juventude vem tentando mostrar a que veio e se dizer jovem do campo hoje deve significar, além de uma identificação com um lugar, com uma cultura, uma conquista de direitos e uma luta constante por outros tantos direitos que vem sendo violados ao longo da história. A busca por condições de vida digna e de qualidade ainda está em pauta, mas aos poucos o reconhecimento do papel social e político do jovem do campo vão abrindo espaços também para que estes sejam ouvidos e considerados nas lutas coletivas do campo e em busca de melhores formas de se viver e desfrutar da juventude.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A juventude do campo foi o centro desse trabalho por ser parcela importante e subestimada no equacionamento dos problemas da sociedade brasileira; um segmento que aglutina discussões fundantes associadas aos modos de vida das comunidades tradicionais; uma articulação de possibilidades entre a sociedade, o ambiente e o território. Na juventude, a inserção em espaços onde há a presença de movimentos sociais e comunitários favorece a formação de uma consciência dirigida por ações transformadoras da realidade em que vive e pautada em projetos de vida condizentes com a realidade e com objetivos alcançáveis.

O contexto do campo no Brasil é marcado, historicamente, por latifúndios e consequente exploração e dominação de grandes proporções de terras por uma minoria, interferindo nos modos de produção e da reprodução dos modos de vida. Esses são os dois principais problemas que se arrastam ao longo dos anos afligindo as populações camponesas que estabelecem uma relação imbricada com o território e com o ambiente para constituir e manter seus modos de vida e de existência. A ausência de terras para cultivo expulsa homens e mulheres do campo e limita as condições de reprodução dos modos de vida. Já, as grandes plantações, principalmente, quando são com plantas exóticas como o eucalipto, afetam diretamente a agrobiodiversidade, reduzindo os recursos naturais e interferindo, mais uma vez, nos modos de produção das comunidades camponesas que vivem nos arredores dessas plantações.

A definição de proprietários das terras é uma contradição em relação à proposta dos territórios tradicionalmente ocupados. Tratar a terra estritamente como mercadoria e mecanismo de acumulação de capital desconsidera a vida que pulsa em cada lugar a partir da integração da sociedade ao ambiente, é pensar em terras apenas para exploração e, consequente, depredação. O movimento que as comunidades camponesas têm feito desde então é de reivindicar o direito de permanecer em suas terras tradicionalmente ocupadas.

Os territórios tradicionalmente ocupados pelos povos e comunidades seguem em marcha pelos seus direitos. A territorialidade é o lugar onde a tradição se mantém, onde a vida da comunidade acontece. A luta em torno do território se amplia para todas as esferas da vida das pessoas, passa pelas necessidades de vitalidade que carecem de maior atenção.

Em Rio Pardo de Minas, com o reconhecimento e retomada dos territórios, está em curso uma revalorização da camponesidade. Pertencer então a uma comunidade tradicional já representa uma identificação com um segmento constituinte permeado por elementos que se estruturam por simbologias e significados que dão sentido à ordem social produzida ao longo dos anos de convivência. A ordem social, então, configura o momento e se adapta às transformações históricas sem perder a sua essência. Com o avanço das propostas desenvolvimentistas voltadas para a monocultura de eucalipto no norte de Minas, pautadas na economização da vida e na integração de uma economia mundial, os modos de vida dos geraizeiros começaram a ser ameaçados pela apropriação da riqueza e do poder dos recursos naturais.

A chegada dos projetos desenvolvimentistas no norte de Minas estabeleceu uma relação de dependência econômica, desvalorizando as práticas produtivas que não gerassem lucro, implantando uma

necessidade de rentabilidade e uma aculturação que enfraqueceu a cultura local gerando uma desvalorização das produções norte-mineiras. Os modos de fazer e de viver começaram a perder espaço para os padrões urbanos consumistas que vinham com a ideia de desenvolvimento, tentando vender a imagem do melhor que o mundo tem a oferecer, menosprezando tudo aquilo que é local.

Em torno dessas situações desestruturantes, as comunidades tradicionais viram-se diante da necessidade de resistir a esse processo ou veriam o fim de suas culturas, tradições e vínculos sociais. Desde a implantação dos projetos governamentais que visavam trazer desenvolvimento para a região; a revalorização das produções locais, da agricultura familiar, do agroextrativismo e da cultura geraizeira estão sempre em pauta nas discussões coletivas, nos movimentos sociais do campo onde estão inseridos. Diante da memória das lideranças adultas e anciãos das comunidades que se viam em meio a uma fatura de terras livremente apropriáveis e de recursos naturais que garantiam a reprodução dos modos de vida e dos meios de produção; as lutas das comunidades ganham força pela retomada, manutenção e revitalização de seus territórios, de seus costumes e tradições. É uma luta pelo direito de se viver dignamente.

Muitas são as lutas dos povos e comunidades tradicionais, e algumas conquistas são essenciais para a continuidade da vitalidade desses povos. Após o reconhecimento das identidades de cada comunidade e da territorialidade necessária para reprodução dos modos de vida, as pautas se ampliam para os setores que também se fazem importantes para que a vida aconteça.

O grande desafio das comunidades tradicionais tem sido demonstrar a importância de organizarem-se para conviverem em harmonia com o ambiente e buscarem caminhos que superem os distúrbios impostos pelos fenômenos externos.

As estratégias políticas por meio das quais os grupos resolvem seus problemas e consolidam um modo de vida definido reverbera em benefícios para toda a comunidade. É nas lutas cotidianas que a juventude se insere, vive e sente o que é fazer parte de uma comunidade em movimento, que carrega peculiaridades e idiossincrasias. O que mais incomoda o capitalismo agrário é o modo de vida campesino, e a juventude do campo vem mostrando o que marca sua identidade, sua cultura e sua vida, formando opinião e transformando as realidades circundantes.

Uma das principais portas abertas para o protagonismo juvenil é a educação e os espaços de formação que, em geral, extrapolam os limites das escolas. Quando o jovem se empodera e se integra a grupos e movimentos sociais, há uma troca de informações e experiências que contribuem para que esses espaços sirvam também para formação de opinião e de construção de projetos de vida transformando a realidade em que vivem. É um processo de libertação das amarras de um passado histórico que limita e exclui a juventude do campo e que abre novas possibilidades de permanência da juventude na zona rural. A educação do campo é vista como uma forma de fortalecimento das identidades campesinas, ao se contrapor às culturas urbanas e ao buscar formações que contribuem para um desenvolvimento endógeno e sustentável do campo. As relações do ser humano com o seu ambiente maximizam as potencialidades de traçar caminhos na história conforme o que é essencial e que mantém viva a tradicionalidade. A partir das relações estabelecidas, sob a lógica hegemônica do capital, a lógica da reciprocidade permanece atualizada e ressignificada nas comunidades tradicionais.

Numa primeira aproximação exploratória na região do Alto Rio Pardo, ficaram evidentes os processos organizativos da juventude no município de Rio Pardo de Minas, principalmente em torno dos



processos de formação e da educação do campo. A educação do campo é então uma dessas ferramentas encontradas pela juventude de Rio Pardo de Minas para somar forças no enfrentamento da marginalização das comunidades camponesas e na garantia de direitos fundamentais que contribuem com um desenvolvimento endógeno da comunidade.

Esses espaços de formações eram sempre avaliados como positivos pelos próprios jovens por favorecer a troca de experiências, a integração de jovens de diferentes comunidades e a comunhão de temas que dizem respeito à vida cotidiana do campo, favorecendo o empoderamento de suas identidades, peculiaridades e potencialidades, a troca de experiências, vivências de práticas agroecológicas e místicas propostas a partir da formação integral e do despertar para projetos de vida pessoais e comunitários. A partir disso, enxergar os reflexos dos processos de formação na vida dos jovens do campo continua sendo uma indagação para pesquisa e aprofundamento.

Se o campo garante escolas que trabalhem desde os interesses culturais, políticos, econômicos e sociais dos trabalhadores da terra, então elas são escolas do campo e não somente no campo. A escola do campo somente contribuirá com a comunidade se dialogar com a identidade e com a diversidade em suas práticas, e não deve caminhar sozinha, mas em sintonia com as lutas e organizações de cada lugar.

Por ser um espaço privilegiado de formação, a juventude do campo de Rio Pardo de Minas vem apostando e investindo na Educação do campo como instrumento que favoreça também à emancipação da classe trabalhadora e à autonomia da juventude frente às lutas camponesas. Os jovens têm visto na educação do campo uma oportunidade de ressignificar os valores que estão subordinados ao trabalho capitalista, uma forma de valorização do sentido produtivo do trabalho enquanto atividade plena que dá sentido e sustenta a vida, que ensina crianças e jovens o valor da preservação da natureza e da interação possível entre o ambiente e a sociedade nas territorialidades tradicionais.

Quando o povo se organiza, a reciprocidade e a vida acontecem e os laços se fortalecem. A juventude segue seus rumos tentando se preparar para melhorar esse cenário que ainda tanto oprime o campo. O protagonismo juvenil começa pela certeza de que é parte de um grupo e que vale a pena defendê-lo e seguir junto a ele.

A investigação dos processos de formação das juventudes das comunidades tradicionais permitiu ver a capacidade de argumentação e olhar crítico dessas juventudes que se dispõem a aprofundar nas questões camponesas. As conexões que esses jovens fazem acerca dos desafios que os cercam e limitam suas condições de vida com problemas mais amplos, como a estrutura política atual, são indicativos do protagonismo deles e buscam autonomia de suas ações e empoderamento das juventudes e das comunidades, como podemos ver também pelas entrevistas.

A partir de uma análise do contexto rural de Rio Pardo de Minas, ficou claro que na medida em que alguns jovens foram se envolvendo nas lutas das comunidades e se formando por meio dos cursos ofertados por rede de parceiros, engajaram-se nas estruturas propositivas de ações transformadoras das realidades vividas, como no STTR/RPM, associações, EFA e chegando, por último, na tentativa eletiva majoritária, com a construção de uma candidatura popular a prefeito do município. A atuação desses parceiros no território é uma forma de contribuir com a autonomia das comunidades e com o protagonismo das lideranças, rumo às melhores condições de vida no campo.

O resultado concreto do incentivo comunitário à participação juvenil nas jornadas de lutas e nos processos de formação voltadas para questões do campo é constatado pela participação de jovens de Rio

Pardo de Minas nas três últimas turmas do Programa de Formação de Jovens; muitos saem de Rio Pardo de Minas em direção a Uberaba, Viçosa, Belo Horizonte e Diamantina, para cursarem Licenciatura em Educação do Campo, chegando a corresponder a um terço dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG; e pela prioridade territorial dada à educação que vem oferecendo uma educação do campo na educação básica através da EFA e mantendo a autonomia das comunidades na gestão do projeto, na participação da vida da escola.

A perspectiva da educação parte da necessidade da sua concretude enquanto um direito humano necessário para a realização da dignidade humana plena. Por meio da educação, os bens culturais, as normas, os comportamentos e as habilidades são acessados, construídos e consolidados contribuindo com a formação humana. É a partir da educação que o homem produz conhecimentos, reflete sobre as próprias práticas, e se organiza socialmente.

A investigação junto às juventudes do campo que atuam por meio da educação do campo representa apenas uma porta de entrada para a participação juvenil. Cabe agora a continuidade desse trabalho de intervenção juvenil junto a outros jovens e crianças das comunidades.

Ainda são incipientes os estudos e pesquisas sobre as juventudes das comunidades tradicionais, com foco naqueles que ali permanecem e participam da cultura do lugar. Ao preferir ficar no campo, o que isso representa em relação ao universo juvenil? Quais são as possibilidades de vida, práticas e sociabilidades desses jovens? Como o campo dialoga com a juventude? Essas são apenas algumas questões que ainda não foram respondidas.

Despertar nos jovens o interesse pelo campo e, conseqüentemente, o protagonismo e a autonomia, ainda é um desafio em muitas realidades. As instituições que exercem algumas atividades nas comunidades tradicionais já contribuem com ações e formações pontuais, mas ainda são processos de pouco alcance, pelas estruturas precárias das comunidades, pelos limites institucionais de estrutura e de recursos humanos e pelo interesse das comunidades, das lideranças e dos próprios jovens. Os processos formativos devem fomentar que, os jovens que se interessem nas formações disponibilizadas sejam, posteriormente, multiplicadores das temáticas junto a outros jovens, motivando-os a aderir às propostas vinculadas à vida e preservação das culturas e práticas locais.

Cada lugar, ao constituir uma coesão territorial, por meio dessas habilidades sociais, dessa ordem local, vai contemplar formas particulares de cooperação construídas socialmente. Essas formas de cooperação ajudam a compreender as potencialidades e possibilidades de atuação de cada grupo. A interação social acontece e se consolida a partir dessas particularidades construídas coletivamente, desse padrão de convivência e condução do modo de vida.

O exercício de poder e das habilidades sociais podem contribuir para empoderamento, emancipação e crescimento de uma coletividade ou para a opressão, dominação e usurpação. Os territórios campestres então representam a amplitude do lugar onde se desenvolve a agricultura familiar, os laços, as reciprocidades, as culturas, histórias, tradicionalidades e identidades. O ambiente como um todo deve estar associado à vida campestre de forma a fortalecer suas bases objetivas e simbólicas e garantir que ali seja um lugar de reprodução social. Somente com a participação coletiva e democrática é que as estruturas de dominação não encontrarão espaço para opressão ou supressão das tradicionalidades do povo, do lugar.

Outro grande desafio é sensibilizar o governo para garantir o acesso aos direitos fundamentais - o mínimo necessário - para as populações do campo. A juventude tem se pronunciado sobre o desejo de acesso à educação de qualidade e a bens e serviços que são garantidos a todos. Ser do campo não é justificativa para desigualdade; o que afasta jovens do campo e da cidade são as práticas excludentes que impõem uma condição juvenil inferiorizada para aqueles que vivem no campo. A juventude do campo vem se afirmando no Brasil ao longo desse século como sujeito na luta por direitos, reivindicando e propondo ações e políticas públicas. A inserção da mesma nos conflitos territoriais pressupõe ações conjuntas, dialogadas com a realidade, bem como uma identificação com as lutas defendidas em cada lugar, a fim de unificar objetivos e pautas reivindicatórias comuns.

A juventude segue em marcha em busca de seus direitos e em prol de seus territórios. A carta está lançada e as respostas serão buscadas através de todos os mecanismos possíveis. É pelo direito de permanecer e de viver no campo que a juventude camponesa se constrói como sujeito social e sonha com dias melhores.

## BIBLIOGRAFIA

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: Freitas, Maria Virgínia de; Papa, Fernanda de Carvalho. (Org). Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ABRAMO, H. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: PINHEIRO, D; RIBEIRO, E; VENTURINI, G; NOVAES, R. Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. Unirio: RJ, 2016

\_\_\_\_\_. Espaços de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho. Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Freidrich Ebert Sftung, 2003.

\_\_\_\_\_. Participação e organizações juvenis. In: Abramo, Helena Wendel. Jovens e juventude: contribuições. Recife: Projeto Redes de Juventudes, 2004.

\_\_\_\_\_. Condição juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, Helena e ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Quebrando mitos: juventude, participação e políticas. Brasília: IBASE/RITLA, 2009.

\_\_\_\_\_; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, R. Paradigmas do capitalismo agrário. São Paulo: Hucitec; Campinas: Unicamp, 2012

\_\_\_\_\_. Para uma teoria dos estudos territoriais. In A. C. Ortega & N. Almeida Filho (Eds.) Desenvolvimento Territorial, Segurança Alimentar e Economia Solidária. Campinas: Alínea, 2007.

ABRAMOVAY, R. et al. Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: UnESCo, 1998.

ABRAMOVAY, M; CASTRO. Juventude, juventudes: o que une e o que separa. 2003

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004

ACELRAD, Henri. Justiça ambiental - ação coletiva e estratégias argumentativas. In: \_\_\_\_\_. et al. (Org.) *Justiça ambiental e cidadania*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ASCELRAD, Henri. As Práticas Espaciais e o Campo dos Conflitos Ambientais. In: Conflitos Ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dará, 2004.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. R. B. Estudos urbanos e regionais. V. 6, N. 1. 2004.

ACSERALD, Henri; MELLO, Cecília; BEZERRA, Gustavo. O que é justiça ambiental. Rio de Janeiro, Garamond, 2009.

ALIER, J. Justiça ambiental (local e global). In: CAVALCANTI, Clóvis (org.) Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas, São Paulo: Cortez, 1999.

ALIER, J. M. O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valorização. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, Alfredo W. B. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. In: R. B. Estudos Urbanos e Regionais, V. 6 nr 1/ Maio 2004.

ALMEIDA, Jalcione. Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, Jalcione; NAVARRO, Zander. Reconstruindo a agricultura: ideias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. 3. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

BDQAB - BIBLIOTECA DIGITAL DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA. Realidade agrária brasileira. [S.l.], 2015. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/realidade>>. Acesso em: 25 agosto de 2016.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: LINS, Daniel (Org.); Cultura e subjetividade: saberes nômades. Campinas: Papyrus, 5. Ed, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O senso prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. O ofício do sociólogo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Os usos da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer n.º 36/2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia - 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, v. 5, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Referências para uma política nacional de Educação do Campo: cadernos de subsídios. Brasília: MEC/Grupo permanente de trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 fev. 2007. Disponível em: <[HTTP ://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm)>. Acesso em: 20 set. 2009

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Manual de Operações do Pronera. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário. Relatório Final. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/con-draf/arquivos/1853718314.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

BRASIL. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE). Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. Dados abertos. Microdados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/microdados-da-pesquisa-nacional-da-educacao-na-reforma-agraria-pnera>>. Acesso em: 10 fev. 2014

BRITO, Isabel. Comunidade, território e complexo industrial florestal: o caso de Vereda Funda, norte de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. Unimontes. PPGDS- Programa de pós Graduação em Desenvolvimento Social, Montes Claros, 2006

BRITO, Isabel Cristina Barbosa de. Ecologismo dos Gerais: conflitos socioambientais e comunidades tradicionais no Norte de Minas Gerais. Brasília, 2013. Tese (doutorado em Desenvolvimento Sustentável - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília).

BRITO, Isabel. Relatório parcial do Plano de Desenvolvimento do assentamento extrativista Veredas vivas. Mimeo.

BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de (orgs.). Juventude rural em perspectiva. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. Nosso futuro comum – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CACCIA-BAVA, A.; COSTA, Dora Isabel Paiva da. O Lugar dos Jovens na História Brasileira, p. 63 - 114, 2004

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF, 2000, nº 03.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). Educação do campo: Campo-políticas públicas-educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A ilusão da moratória social para os jovens das classes populares. In: SPOSITO, Marília Pontes. Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global editora, 2007

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Escravo ou camponês? O protocampesinidade negro nas Américas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARNEIRO, E. J. Conflitos ambientais no Estado do Rio de Janeiro: associativismo e significados sociopolíticos. In: Revista Rio de Janeiro. n. 16-17, maio-dez, 2005.

CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa G. (Orgs.). Juventude rural em perspectiva. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTELLS, Manuel. Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. São Paulo: Paz e terra, 1999.

CASTRO, E. G. de. Fronteiras invisíveis: aproximações e distâncias entre ser jovem no campo e nas cidades do Brasil. In: PINHEIRO, D; RIBEIRO, E; VENTURINI, G; NOVAES, R. Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. Unirio: RJ, 2016

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

COSTA, João Batista de Almeida. A cultura sertaneja: a conjugação de lógicas diferenciadas. In: SANTOS, Gilmar. (org.). Trabalho, cultura e sociedade no Norte/Nordeste de Minas: considerações a partir das ciências Sociais. Montes Claros: Best Comunicação e Marketing, 1997.

COSTA, João Batista de Almeida. Cultura, Natureza e Populações tradicionais: o norte de Minas como síntese da nação brasileira. Revista Verde Grande, Unimontes, Montes Claros, v.1, n. 3, p. 3-43, 2006.

COSTA, João Batista de Almeida. Mineiro e Baianos- englobamento, exclusão e resistência. 2003. 332 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de ciências Sociais. Brasília: Universidade de Brasília. 2003.

COSTA, Wanderley, Messias da. O Estado e as políticas territoriais no Brasil. São Paulo. Contexto, 2001.

D'ANGELIS FILHO, João Silveira. Políticas locais para o desenvolvimento no Norte de Minas: uma análise das articulações local & supralocal. (tese). Chile: Universidade Católica de Temuco, 2005.

DAYRELL, Carlos. Geraizeiros Y Biodiversidad en el Norte de Minas Gerais: la contribución de la Agroecología e la etnoecología en los estudios de los agroecosistemas. Huelva: Universidade Internacional de Andalucía, 1998. (Dissertação de mestrado)

DAYRELL, Carlos. Os Geraizeiros descem a serra ou a agricultura de quem não aparece nos relatórios dos agrobusiness. IN: LUZ, Cláudia & DAYRELL, Carlos. Cerrado e Desenvolvimento: Tradição e Atualidade. Montes Claros. 2000.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil In: SPOSITO, Marília Pontes. Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global editora, 2007.

DAYRELL, Juarez. Por uma sociologia da juventude. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. s/a.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. In: XXIV Reunião Brasileira de Antropologia, Recife, 2004. Anais. Recife: ABA – Associação Brasileira de Antropologia, 2004.

\_\_\_\_\_. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Etnias e culturas no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1977.

DIEGUES, Antônio C. O mito moderno da natureza intocada. São Paulo: Hucitec, 1960. Nupaub-USP/CEC, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2319/1458>. Acesso em: 28/03/2011.

DORNAS, Roberto. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e anotações. Belo Horizonte: Modelo Editorial 1997.

DUPUY, Jean-Pierre. Introdução à crítica da ecologia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DURAND, Olga Celestina da Silva; ALVES, Suzy de Castro. Juventude do campo na busca da escolarização/qualificação: uma experiência em Santa Catarina. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Juventudes do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ESCOBAR, Arturo. O Lugar da Natureza e a Natureza do Lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Edgardo Lander (org) Colección Sur Sur. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

ESTEVA, Gustavo. "Development" In. W. Sachs (org.) The development dictionary. A guide to knowledge and power. London: Zed Books, 1996. Traduzido pela Editora Vozes, 2000.

ESTEVES e ABRAMOVAY. Juventude, juventudes: pelos outros, por elas mesmas. In: \_\_\_\_\_. Juventude: outros olhares sobre a diversidade, 2004.

FAORO, Raymundo. A aventura liberal numa ordem patrimonialista. Revista USP, São Paulo, n. 17, p.14-29, mar./abr./maio 1993.

- FAVARETO, A. Paradigmas do desenvolvimento rural em questão. São Paulo: Fapesp/ Edusp, 2007.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território In: Campesinidade e territórios em disputa. Eliane tomiasi Paulino (org.). São Paulo, Expressão Popular, 2008.
- FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, Sônia M. S. A. (ORGS.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. A juventude na sociedade moderna. São Paulo: Pioneira, 1972.
- \_\_\_\_\_. O estudante e a transformação da sociedade brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- GADEA, Carlos A.; SCHERER-WARREN, Ilse. A contribuição de Alain Touraine para o debate sobre sujeito e democracia latino-americanos. Rev. Sociol. Polit., Curitiba, n. 25, p. 39-45, Nov. 2005. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-4782005000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-4782005000200005&lng=en&nrm=iso)>. Access on 22 July 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782005000200005>.
- GALINDO, Eryka. Sou jovem do campo: caminhos de construção da identidade juvenil no sindicalismo rural. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Juventudes do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- GIDDENS, A. A constituição da sociedade. Tradução Álvaro Cabral. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GIDDENS, A. As conseqüências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.
- GROPPO, Luis Antonio. Juventude: Ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- GUSMÁN, Eduardo Sevilla e MOLINA, Manuel Gonzalez de. Sobre a Evolução do Conceito de Campesinidade. Tradução: Ênio Guterres e Horacio Martins de Carvalho. São Paulo: Expressão Popular, 3ª ed. 2005, 96p.
- HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do fim dos territórios a multiterritorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização e identidade. A rede "gaúcha" no nordeste. Niterói: EDUFF, 1997.
- HAGUETTE, Tereza Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 4. ed., 1995.
- IBGE, 2010. IBGE Cidades@. Rio Pardo de Minas – Histórico. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em 15/01/2011.
- KUMMER, R.; COLOGNESE, S. A. Juventude rural no Brasil: entre ficar e partir. Tempo da Ciência, Toledo, v. 20, n. 39, p. 201-220, 2013.
- LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Juventudes do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LEMOS, José de Jesus Sousa. Mapa da exclusão social no Brasil: radiografia de um país assimetricamente pobre. 3. Ed. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2012.



LIBANIO, João Batista. Jovens em tempo de pós-modernidade: considerações socioculturais e pastorais. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LITTLE, Paul. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. In: Simpósio "Natureza e Sociedade: desafios epistemológicos e metodológicos para a antropologia". XXIII Reunião Brasileira de Antropologia, Gramado-RS, 19 de junho de 2002.

MACHADO, Eduardo Paes (Coord.). Poder e participação política no campo. Bahia: Centru, 1987.

MARGULIS, M. Juventud: uma aproximación conceptual. In: Burak, S. D. (comp.). Adolescencia y juventude em América Latina. Cartago: Libro Universitário Regional, 2001.

MARTINS, José de Souza. Expropriação e violência: a questão agrária no campo. São Paulo: Hucitec, 1980.

\_\_\_\_\_. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. O sujeito oculto; ordem e transgressão na reforma agrária. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MAZZETTO SILVA, Carlos Eduardo. Cerrados e camponeses do norte de Minas: um estudo sobre a sustentabilidade dos ecossistemas e das populações sertanejas. Belo Horizonte: IGCUFMG, 1999. 250 p. (Dissertação de Mestrado)

MAZZETTO SILVA, Carlos Eduardo. Os Cerrados e a Sustentabilidade: territorialidades em tensão. 2006. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Secretaria da Agricultura Familiar. Programas. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/portal/saf/programas/pronaf>>. Acesso em: març. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Juventudes do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Apresentação. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Org). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional —Por Uma Educação do Campo, 2004, p. 9-13. (Por Uma Educação do Campo, 5).

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, C, M. JESUS, M, S, A, J, de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos santos de (org.). Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MORCELLINI, Mario. Passagio al futuro; formazione e socializzazione travecchi e nuovi media. Milão: Franco Angeli, 1997.

MORIN, Edgar. Cultura de massas no século XX. Vol. 1. Ed.

MOTTA, Márcia; ZARTH, Paulo (orgs). Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história. Concepções de justiça e resistência nos Brasis. Vol. I. São Paulo, Editora NESP; Brasília, DF: NEAD, 2008.

NOGUEIRA, Mônica Celeida Rabelo. Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais. 2009. Tese (doutorado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília.

NOVAES, R. Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças. Unirio: RJ, 2016

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. ESTUDOS AVANÇADOS 15 (43), 2001.

PAIS, José Machado. Culturas Juvenis. Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1996

\_\_\_\_\_. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise sociológica*, vol. 25, n. 105-106, 1990.

PÂMPOLS, Carles Feixa. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BAVA, Augusto et al. *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. *Revista HISTEDBR On-line*, [S.l.], v. 10, n. 40, p. 72-89, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639807/7370>>. Acesso em: 2 mai. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639807>.

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo, editora brasiliense, 1992, 22ª ed.

\_\_\_\_\_. *A Questão Agrária*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educ. Soc. Campinas*, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *De saberes e de território – diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana*. Niterói, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PROGRAMA DE EMPREENDEDORISMO DO JOVEM RURAL (PEJR). Unidade Política e Projeto Pedagógico. Documento de Trabalho (Versão 20 Jul. 2010). Viçosa/MG: PEJR; CEDEJOR; Instituto Souza Cruz; UFV, 2010.

PROGRAMA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DOS TERRITÓRIOS RURAIS (Pronat). Disponível em: <[www.mda.gov.br/portal/index](http://www.mda.gov.br/portal/index)>. Acesso em: 03 ago. 2011.

PROGRAMA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DOS TERRITÓRIOS RURAIS (Pronat). Disponível em <[www.mda.gov.br/portal/index](http://www.mda.gov.br/portal/index)>. Acesso em: 03 ago. 2011

PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra. Disponível em:<[www.red-ler.org/projovem-campo.pdf](http://www.red-ler.org/projovem-campo.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2011.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista Nera*. Ano 14, nº 18. 2011.

RIBEIRO A., Eliane. Políticas públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virginia (orgs.). *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Peirópolis/ação Educativa/Friedrich Ebert Stiftung, 2011.

RIBEIRO A., Eliane; PINHEIRO, Diógenes; ESTEVES, Luiz Carlos g. (orgs.). *Juventude em perspectiva: múltiplos enfoques*. Rio de Janeiro: Unirio, 2014.

RODRIGUES, Luciene. Formação Econômica do Norte de Minas e o Período Recente. IN: OLIVEIRA, M. F. M. e RODRIGUES, Luciene. (orgs.) Formação Social e Econômica do Norte de Minas. Montes Claros: Ed. UNIMONTES, 2000.

RODRIGUES, U, M. RODRIGUES, S, J, D. Educação do campo: fomento imprescindível na luta pela reforma agrária. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo. São Luís: EDUFMA, 2009 (Coleção Diálogos Contemporâneos, 4)

SACHS, Wolfgang (ed.). "Introduction". In: The development dictionary. A guide to knowledge and power. London: Zed Books, 1996. Traduzido pela editora vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Globalización e sustentabilidad. Publicado por laFundación Heinrich Boell y el Programa Cono Sur Sustentable. Johannesburg, 2002.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657, 2010.

SANTOS, Milton. O Lugar e o Cotidiano. In: A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Flávio Marcus da. Subsistência e poder: a política do abastecimento alimentar nas Minas Setecentistas. Belo Horizonte, editora UFMG, 2008.

SILVA, José Graziano da. O que é a questão agrária. São Paulo, Editora brasiliense, 1987. 14ª ed.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global Editora; FAPESP, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. Revista brasileira de educação, São Paulo, n. 13, 2000.

\_\_\_\_\_ algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. Retratos da juventude brasileira.

\_\_\_\_\_ juventude, escolarização e poder local: projeto temático. São Paulo, 2002. [Mimeo]

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César R. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: León, O. D. (ed). Políticas públicas de juventude em América Latina: políticas nacionales. Viñadel Mar: CIDPA, 2003.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. O mundo rural no horizonte dos jovens: o caso dos filhos (as) de agricultores familiares de Ouro/SC. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

TOURAINÉ, Alain. Crítica da Modernidade. Petrópolis, vozes, 2009

TOURAINÉ, Alain. Iguais e diferentes: poderemos viver juntos? Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O camponês brasileiro: uma história de resistência. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 52, 2014. (25- 44). <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032014000600002>. Acessado em 10 de março de 2017.

WANDERLEY, M. N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas; o "rural" como espaço singular e ator coletivo. *Estudos sociedade e agricultura*, n. 15, outubro, p.87-145, 2000.

WANDERLEY, M. N. B.; FAVARETO, A. A singularidade do rural brasileiro: implicações para as tipologias territoriais e a elaboração de políticas públicas. In: MIRANDA, C.; SILVA, E. (Orgs.). *Concepções da ruralidade contemporânea – as singularidades brasileiras*. Brasília: IICA, 2014. [Série Desenvolvimento Rural Sustentável n. 21].

WALLERSTEIN, Immanuel. *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, tradução de Renato Aguiar, revisão da tradução de César Benjamin, 2001

WEISHEIMER, Nilson. A situação juvenil na agricultura familiar. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a situação juvenil na agricultura familiar. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Juventudes do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se negocia: o campesinato como ordem moral. *Anuário antropológico*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 87, p. 11-73, 1990.

VALADARES, Alexandre Arbex, et. al. Os significados da permanência no campo: vozes da juventude rural organizada. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da; BOTELHO, Rosana Uihôa. (Orgs.). *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Brasília: IPEA, 2016.

VALVERDE, Orlando. In: Marighella, Carlos; et all. *A questão agrária: textos dos anos sessenta*. 1980.

VEIGA, José Eli da. *Cidades imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. A face territorial do desenvolvimento. *Interações: Revista internacional de desenvolvimento local*, vol. 3, n. 5, p. 5-19, set. 2002b.

\_\_\_\_\_. A insustentável utopia do desenvolvimento. in: LAVINAS, Lena, Liana M.F. Carleial, Maria Regina Nabuco (orgs) *Reestruturação do espaço urbano e regional no Brasil*, São Paulo: ANPUR-HUCITEC, 1993, pp.149-169.

\_\_\_\_\_. A dimensão rural do Brasil. *Estudos Sociedade e Agricultura*, n. 22. Abril, 2004.