



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

KAMILA COSTA DE SOUSA

PERCURSOS E PROJETOS DE VIDA DAS JUVENTUDES
EGRESSAS DA ESCOLA DO CAMPO

FORTALEZA

2016

KAMILA COSTA DE SOUSA

PERCURSOS E PROJETOS DE VIDA DAS JUVENTUDES
EGRESSAS DA ESCOLA DO CAMPO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientadora: Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S725p Sousa, Kamila Costa de.
 Percurso e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo / Kamila Costa de
 Sousa. – 2016.
 213 f. :il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
 Área de Concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.
 Orientação: Profa. Dra. Celecina de Maria Vera Sales.
1. Educação do campo. 2. Juventude rural. 3. Projetos de Vida. I. Título.

CDD 373.098131

KAMILA COSTA DE SOUSA

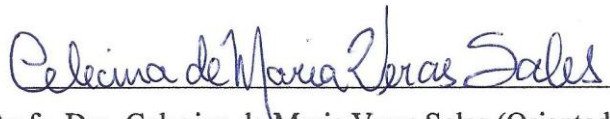
PERCURSOS E PROJETOS DE VIDA DAS JUVENTUDES
EGRESSAS DA ESCOLA DO CAMPO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientadora: Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales.

Aprovada em: 04 / 02 / 16.

BANCA EXAMINADORA



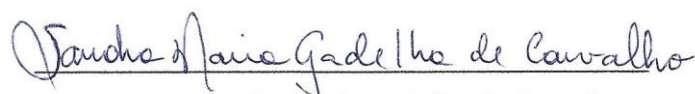
Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Profa. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Às juventudes do Assentamento 25 de Maio,
por me permitirem conhecer suas vidas e tecer
esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por se fazer presente em minha vida, dando-me força e coragem para vencer os obstáculos, e principalmente por me permitir realizar meus sonhos.

À minha amada mãe, Maria do Carmo, e ao meu amado pai, Fernando José, por terem sempre se esforçado para oferecer a mim e às minhas irmãs as oportunidades que não tiveram, principalmente quanto aos estudos. Serei eternamente grata pelo amor, carinho e cuidado que sempre dedicaram. Essa vitória também é de vocês!

Às minhas irmãs, Karolina Costa e Fernanda Luzy, que sempre compartilharam comigo momentos de alegrias e de conquistas.

Ao meu amado Luís Passos, por estar ao meu lado, mesmo que não seja sempre fisicamente. Os quilômetros que separam nossos corpos não interferem quanto ao seu cuidado e carinho por mim. Gratidão pela sua presença em minha vida, por ser companheiro e amigo, por acreditar e apoiar minhas escolhas.

À minha orientadora, Celecina Sales. Nessa convivência de sete anos, pude conhecê-la melhor, e hoje tenho não só admiração, mas carinho e respeito. Gratidão pela sua confiança e por me permitir aprender cada dia mais com você.

Às professoras Kelma Matos e Sandra Gadelha, pelas contribuições valiosas à minha pesquisa. Sou grata pelo respeito e carinho com que me trataram ao longo dessa caminhada. Aprendi muito com vocês!

Ao Marco Diego, por ter acompanhado desde o início meus caminhos acadêmicos, torcendo e sempre me oferecendo palavras de incentivo.

Às minhas famílias materna e paterna, que se alegram com minhas conquistas.

À família Teixeira Passos: Milsy, Itamar, Thaísa, Milton, Leonardo e Aline, pelos diálogos, carinho e energia positiva que me oferecem em nossos encontros. Gratidão pela torcida e pelas mensagens de apoio para a escrita desta pesquisa.

A Elyzélia Almeida e Ana Clara, por compreenderem minha ausência e ficarem felizes com as minhas vitórias.

Ao Grupo de Pesquisa Juventude e Sociedade, nas pessoas de Alexandre Joca, Inambê Sales, Cícera Andrade, Nadja Rinelle, Sílvia Maria, Marcos Campos, Sahmaroni Rodrigues, Lidiane Souza e Jaiane Araújo, pelos momentos de estudos, reflexões e risos.

Às minhas amigas Lidiane e Jaiane, por me incentivarem e torcerem por mim. Compartilhamos muitos momentos durante esse percurso acadêmico.

A Nadja Rinelle, pelas conversas, apoio e torcida ao longo da escrita. Sua amizade é um presente para mim!

Ao amigo Janailton e às amigas Ana Maria, Simone, Silvana, Denize e Rita Carolina, por deixarem a vida acadêmica mais doce com a amizade que construímos.

À equipe que compõe a coordenação do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, nas pessoas de Ivana, Diana, Jeová, Jesus e Paulo, pelas trocas de saberes e amizade.

Aos/às jovens educandos/as do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, pela acolhida, convivência e por com vocês aprender sobre agroecologia durante as etapas do curso.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por confiarem na minha intenção de contribuir com os estudos sobre juventudes e Educação do Campo. Sou grata por me receberem em seus espaços políticos, de formação e luta, muito tenho aprendido com vocês.

A todos/as os/as educadores/as e colaboradores/as da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, na pessoa de Sandra Vitor, por me receberem mais uma vez na escola e contribuírem com a realização da pesquisa. Sou grata pela atenção e respeito com que sempre me trataram.

Às juventudes do Assentamento 25 de Maio, por compartilharem comigo suas vidas e me permitirem realizar esta pesquisa!

A Maria Amélia (*in memoriam*), que, apesar de não estar mais presente neste plano, foi ao seu modo uma avó carinhosa. Desde nova, eu ouvia suas histórias sobre a vida no campo, que hoje me recordo com saudade.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo apoio financeiro à pesquisa.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como a Educação do Campo repercute nos percursos iniciados pelos/as jovens egressos/as e nos seus projetos de vida, após a conclusão do ensino médio na escola do campo. São sujeitos e lócus, respectivamente, sete educandos/as que concluíram o segundo grau, entre os anos de 2013 e 2014 na Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (Escola João Sem Terra), localizada no Assentamento 25 de Maio, em Madalena, Ceará. Baseada na concepção da Educação do Campo, foi a primeira escola a funcionar no estado com essa proposta. Para a discussão de juventude do campo, a pesquisa dialogou com autores/as que estudam a temática, como CARNEIRO (2008) e SALES (2006). Nas reflexões sobre Educação do Campo, propõe interlocuções com ARROYO (2006), CALDART (2002, 2004, 2012), CARVALHO (2006). Para responder os objetivos da pesquisa, foi necessária uma aproximação com os/as jovens, através da inserção no seu cotidiano para entender como elaboram seus percursos e projetos de vida. A escolha metodológica é fundamentada na pesquisa qualitativa, em conformidade com BOGDAN e BIKLEN (1994), MINAYO (2015), sendo de cunho etnográfico DAMATTA (2010), PEIRANO (2014). Essas juventudes revelaram formas diferentes de vivenciar o campo, com inserções plurais. Os percursos iniciados pelos/as egressos/as se constroem a partir do assentamento, na mobilidade para as cidades em busca de estudo e trabalho; ou na participação das lutas da comunidade e inserção no MST; mas também no trabalho na agricultura, com a produção de canteiros; ou por meio da cultura camponesa, através das danças populares. Assim, no assentamento ou na mobilidade entre o campo e a cidade, eles/as constroem seus caminhos em um constante dialogo entre sonhos e possibilidades. A Educação do Campo, nesse sentido, proporcionou às juventudes experiências práticas para o convívio com o campo, também formação política, engajamento e articulação nas lutas pela Reforma Agrária. Sua repercussão é imaterial, invisível, se entranha na formação de um novo ser que é inconcluso e que experimenta o mundo de múltiplas formas. Os percursos e os projetos de vida desses/as egressos/as da escola do campo registram criatividade, potencialidade, desejo de mudança, jogo com as oportunidades, táticas (CERTEAU, 2013) de resistência, de permanência e aspiração. Essas juventudes redesenham a relação campo-cidade e produzem outros sentidos para o “ficar ou sair” do campo.

Palavras-chave: Juventudes do campo. Educação do Campo. Percursos. Projetos de Vida.

ABSTRACT

This paper aims at understanding how countryside education reflects on the trajectories and life plans of young students after they finish high school in rural areas. The subjects of this study are seven students who finished high school between 2013 and 2014 and the it took place at "*Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (Escola João Sem Terra)*", a public high school located), located in the settlement named May, 25th, in Madalena, Ceará. Based on the conception of Rural Education, it was one of the first schools to work in the state with this proposal. For the discussion of rural youth, the research took into account the authors who study the issue, such as: CARNEIRO (2008) and SALES (2006). Concerning Rural Education, it was based on: ARROYO (2006), CALDART (2002, 2004, 2012), CARVALHO (2006). In order to achieve the research goals, it was necessary to approach young people, also to make part of their routine to understand how they elaborated their trajectories and life plans. The methodology was based on qualitative research, in accordance with BOGDAN and BIKLEN (1994), MINAYO (2015), and ethnographic with DAMATTA (2010), PEIRANO (2014). These young people revealed different ways to experience the rural areas, by using different means. Their trajectories begin in the settlement and in the mobility to the cities with the goal to find education and work; their contribution in the community struggle and participation of Brazil's Landless Rural Workers' Movement (MST); working on agriculture, preparing vegetable beds; and also through rural culture, such as popular dance. Thus, either in the settlement or in the mobility between rural areas and the city, they build their paths in a constant relation between dreams and possibilities. Therefore, the countryside education provided to young people real experiences to cohabit with rural areas, also political education, engagement and coordination in the struggles to agrarian reform. The reflection of countryside Education is not material, it is invisible and different in the formation of a human being that is not complete and experiences the world in different ways. The paths and life projects of those who studied at that countryside school involve creativity, potential, desire for change, ability with opportunities, tactics (CERTEAU, 2013) of resistance, retention and aspiration. These youths redesign the relationship between countryside and city and produce other meanings to "stay or leave" the countryside.

Keywords: Countryside youths. Rural Education. Trajectories. Life projects

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ocupação da Fazenda Reunidas São Joaquim, em 1989.....	32
Figura 2 – Mapa das comunidades do Assentamento 25 de Maio.....	34
Figura 3 – Organicidade da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira	117
Figura 4 – Interior da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de Maio, Madalena/CE	141
Figura 5 – Mapa do fluxo migratório dos/as jovens do Assentamento 25 de Maio	148
Figura 6 – Mapa de localização do Assentamento 25 de Maio	153
Figura 7 – Jovens (homem e mulheres) na aula prática do componente OTTP (turma que concluiu o ensino médio em 2014)	160
Figura 8 – Jovem Vicente participando do I Curso Popular da Juventude Campo e Cidade, realizado na UECE, em agosto de 2015.....	172
Figura 9 – Jovem Vicente no Encontro Estadual do MST do Ceará, em dezembro de 2015	173
Figura 10 – Jovens semeando na bandeja durante o Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, em novembro de 2015	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipologia dos percursos dos/as egressos/as da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira.....	50
Tabela 2 – Jovens sujeitos da pesquisa	60
Tabela 3 – Quadro de matrículas nas escolas de ensino médio do campo	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIA	American International Association for Economic and Social Development
BM	Banco Mundial
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CETRA	Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONEC	Coordenação Nacional da Educação do Campo
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura
CPCS	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAT	Laboratório de Estudos Agrários e Territoriais
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEP	Movimento de Educação Popular
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NB	Núcleo de Base
NEGIF	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero Idade e Família
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OTTP	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PET	Programa de Educação Tutorial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro

REAJO	Residência Agrária Jovem
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIAB	Sistema de Informação de Atenção Básica
SSR	Serviço Social Rural
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
ULTABS	União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Reencontrando meu primeiro diário de campo: algumas observações iniciadas que impulsionaram a construção do novo objeto de pesquisa.....	19
1.2 O campo no campo: o lócus de pesquisa e seus jovens sujeitos	30
1.3 Aventurando-me na escrita: o desafio de dar voz aos/às jovens, a organização da dissertação e a sua estrutura.....	36
2 HORIZONTE METODOLÓGICO: APROXIMAÇÕES E DESCOBERTAS NO TRABALHO DE CAMPO	39
2.1 A pesquisa exploratória: aproximações com os/as egressos/as da escola do campo ...	40
2.2 A busca das juventudes egressas e as pistas sobre os percursos no assentamento	46
2.3 Os sujeitos da pesquisa: os critérios da escolha e o universo dos/as jovens	49
2.3.1 <i>Idalina</i>	53
2.3.2 <i>Conceição</i>	54
2.3.3 <i>Manuel</i>	54
2.3.4 <i>Lourdinha</i>	55
2.3.5 <i>Vicente</i>	57
2.3.6 <i>Luís</i>	58
2.3.7 <i>Paulo</i>	59
2.4 A etnografia e o trabalho de campo	60
2.5 As entrevistas e as transcrições: entrelaçando vozes juvenis	68
3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO NO CEARÁ	75
3.1 Antecedentes da Educação do Campo: luta pela terra, questão agrária, Reforma Agrária Popular e os movimentos sociais do campo.....	76
3.2 Educação Rural: qual perspectiva educativa para as áreas rurais?	81
3.3 Os caminhos para a construção da Educação do Campo: entre compassos e descompassos.....	93
3.4 Educação do Campo: cultura, memória e campesinato entrelaçados	98
3.5 A Educação do Campo e as escolas de ensino médio do campo no Ceará: início de um diálogo	103
4 AS JUVENTUDES DO CAMPO: CONDIÇÃO DE EXISTÊNCIA ENTRE SUJEITOS PLURAIS	129
5 PERCURSOS E PROJETOS DE VIDA: EXPERIÊNCIAS E TÁTICAS DE	

RESISTÊNCIA JUVENIL NO ASSENTAMENTO	145
5.1 Breve contextualização sobre os percursos dos/as outros/as egressos/as	146
<i>5.1.1 “Eles foram pra São Paulo vender danone”, a utopia da metrópole</i>	<i>148</i>
<i>5.1.2 O trabalho na fábrica de calçados em Quixeramobim</i>	<i>152</i>
5.2 Percursos e projetos de vida dos/as jovens sujeitos da pesquisa.....	157
<i>5.2.1 “Por enquanto eu tô só estudando”: Idalina e sua preparação para o futuro</i>	<i>157</i>
<i>5.2.2 “Nas cidades as coisas são mais difíceis”: tensões entre os sonhos e as possibilidades de Conceição</i>	<i>162</i>
<i>5.2.3 “Agora tô esperando o vestibular”: Manuel e a matemática.....</i>	<i>163</i>
<i>5.2.4 Lourdinha e suas múltiplas inserções</i>	<i>165</i>
<i>5.2.5 Organizando as juventudes e lutando pelos sonhos: Vicente e a militância no MST</i>	<i>168</i>
<i>5.2.6 “Eu me interessei pela agroecologia”: Luís e a produção de canteiros</i>	<i>174</i>
<i>5.2.7 “Eu quero ensinar em uma dessas escolas aqui do assentamento, esse é o meu sonho”, Paulo, a dança e Educação Física no campo</i>	<i>176</i>
5.3 Sobre as táticas das juventudes e as formas de resistência	178
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA O TRABALHO DE CAMPO	201
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	203
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS JOVENS EGRESSOS/AS DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA	206
ANEXO A – FÔLDER DISPONIBILIZADO PELA COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA E DA APRENDIZAGEM – DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA SEDUC.....	209
ANEXO B – BANNER DO “INVENTÁRIO DA REALIDADE” DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA	211
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE FOTOGRAFIAS DO SETOR DE COMUNICAÇÃO DO MST/CEARÁ	212
ANEXO D – DECLARAÇÃO DE REVISÃO LINGUÍSTICA E FORMATAÇÃO CONFORME O GUIA DE NORMALIZAÇÃO DA UFC	213

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa se entrelaça aos percursos de alguns/mas jovens do campo cearense, movendo-se entre a dimensão formativa, proposta pela Educação do Campo, e os seus projetos de vida. Busco entender como uma concepção de educação que tem como horizonte as singularidades dos povos camponeses — ao resgatar nos espaços escolares o cotidiano, as formas de produzir e reproduzir (vida, saber, cultura e trabalho) — repercute na caminhada, nas escolhas e nos modos de vida das juventudes egressas de uma escola do campo.

Motivada pelas discussões sobre o rural/campo, a pesquisa busca destacar aspectos presentes na literatura e na rotina das juventudes camponesas, para melhor entender como se constroem os projetos de vida e os percursos desses sujeitos. Acredito que as formulações sobre os percursos e os projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo poderão contribuir com o debate sobre a Educação do Campo e seus principais desafios no que se refere às juventudes, como também oferecer subsídios para os/as que pensam e constroem políticas públicas para os/as jovens camponeses/as.

A escolha pelo campo não vem de imediato pela necessidade de definir um lócus para a pesquisa de mestrado, mas retoma outros sentidos que partem das lembranças, dos gostos e dos desgostos de quem desde a infância iniciava contatos diretos e vivências no sertão¹. Trato com gosto não só as lembranças que tenho dos vários meses de férias em que ia ao campo, mas também os sabores das conversas sobre a vida dos meus familiares naquele pedaço de terra². Nas estradas do sertão, ouvia muitas narrativas de minha mãe, inclusive sobre como foi sua escolarização. Em uma dessas estradas, avistamos uma velha casa, onde mostrou ter sido sua escola. Era a casa de uma senhora que alfabetizou as crianças da região. Minha mãe e demais contemporâneos não “tiveram” o direito de frequentar a escola, usufruir de materiais didáticos e infraestrutura, o que expressava uma falta de cuidado por parte do Estado para com as crianças e a educação naquele lugar.

Assim, o contato com o campo me trouxe alguns incômodos, como o fato de minha mãe, tios e tias (sem mencionar as gerações anteriores) não terem tido acesso a escola de qualidade, ou, mais recentemente, como meus primos mais novos, que ainda moram lá, tinham uma escola tão diferente da minha, pois onde eles estudavam não havia condições

¹ Nesse início, o termo *sertão* é tratado como sinônimo de campo quando faço referência à zona rural.

² A família da minha mãe é oriunda de uma comunidade rural chamada Santa Terezinha, pertencente à cidade de Boa Viagem, Ceará.

materiais (recursos físicos e pedagógicos, como biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, internet, quadra de esportes, entre outros). Enquanto eu tinha uma sala só para a turma da qual fazia parte, meus primos precisavam dividir o mesmo espaço com várias turmas, com estrutura física precária e com falta, muitas vezes, de materiais pedagógicos. Causava-me desgosto perceber que meus primos teriam suas vidas perpassadas por limitações estruturais, que se justificavam pelo argumento de que a vida difícil era inerente ao sertão.

Em estudos sobre a educação no Brasil rural, Pinto et. al. (2006, p.31)³ chama atenção para vários indicadores que revelam essa precariedade, ao evidenciar, por exemplo, as características físicas que são diferenciadas entre escolas rurais e urbanas: “Quanto aos recursos disponíveis na escola [rural], [...] 21% não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferece laboratório de ciências, de informática e acesso à Internet”, enquanto na escola urbana apresentam-se os seguintes percentuais: 99,8% possuem energia elétrica, 58,6% dispõem de biblioteca, 27,9% oferecem laboratório de informática, 18,3%, laboratório de ciências, e 29,6%, acesso à internet. Os dados apresentados servem para a reflexão sobre a escola que chega ao ambiente rural e também sobre o projeto educativo do Estado para essas populações.

O abandono histórico do campo brasileiro pelo Estado, a ausência de investimentos em escolas, hospitais, saneamento, promoção de emprego e renda reservaram a esses territórios um olhar naturalizado sobre o que é o campo e como se vive nele. As concepções sobre essa naturalização inferiorizam o homem e a mulher que da terra plantam, tiram seu sustento e vivem, ainda que desprovidos de melhores condições materiais e sociais. O Estado e a sociedade capitalista reduzem o campo à produção agrícola e ao lucro, desprezando a vida que pulsa entre o plantio e a colheita. “A preocupação maior com o campo e as populações camponesas não foi a escola em si, mas a produção agro-pecuária ali realizada [...] a escola no meio rural esteve a serviço do capital e dos capitalistas” (LEITE, 1999,

³ Não encontrei referências mais recentes que abordem as características físicas das escolas nas zonas rurais. O Censo Escolar da Educação Básica 2013 (INEP, 2014), em seu resumo técnico, apresenta dados mais atuais, mas para fazer uma análise do que mudou, melhorou ou piorou de 2006 para 2013, seria necessário um estudo mais minucioso, comparativo, haja vista que os números de escolas nas áreas rurais apresentam uma redução. Dessa forma, ao verificar o Censo escolar de 2013, destaco que: ao comparar as estruturas físicas das escolas que ficam no Norte e Nordeste com as escolas das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, ainda são perceptíveis algumas discrepâncias, como, por exemplo, em relação à infraestrutura disponível, como: quadra de esportes e laboratório de informática, que na Região Nordeste respectivamente representam 12,7% e 36,2% das escolas que os possuem; na Região Sudeste esses números são de 60,4% e 72,7% das escolas (INEP, 2014). Em uma rápida análise, é possível supor que, se entre as regiões do País ainda existem essas diferenças com relação aos recursos disponíveis na escola, entre campo e cidade essa relação poderá não ter sofrido profundas alterações. Para mais informações, consultar o Censo Escolar da Educação Básica 2013, disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

p.111). As indicações do autor possibilitam outro debate, no qual a educação é tolhida, ou seja, é a própria concepção sobre o rural brasileiro que cria obstáculos para a educação nesses territórios.

Embora minhas raízes venham do campo, minha formação acadêmica me possibilitou pensar de forma mais crítica sobre esse lugar. Escolhi como profissão a Economia Doméstica e, entre suas múltiplas áreas de formação⁴ e atuação⁵, tive maior identificação com os temas ligados ao desenvolvimento humano (focando nos estudos de juventudes) e extensão rural. Foi no Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Economia Doméstica que iniciei os estudos das temáticas principais que orientam, desde então, minhas reflexões acadêmicas, que são: juventudes, educação e meio rural.

No PET começou o meu contato com a pesquisa científica, passando a motivar também meus projetos de futuro (como, por exemplo, fazer pós-graduação, continuar desenvolvendo pesquisas e extensão, e seguir a profissão docente), por acreditar no importante papel social que ela desempenha. Pude, então, realizar pesquisas com jovens tanto das áreas rurais como urbanas. Também me envolvi com projetos de extensão em escolas da rede pública estadual, desenvolvendo discussões com jovens sobre assuntos relacionados à violência.

O meu contato com juventudes camponesas se efetivou na pesquisa “Cultura Juvenil e Perspectivas de Futuro dos Jovens do Campo e da Cidade”⁶ e nos projetos de extensão em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero Idade e Família (NEGIF), vinculado ao curso de Economia Doméstica, o Laboratório de Estudos Agrários e Territoriais (LEAT), do curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC), e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a realização de cursos com jovens de assentamentos rurais do Ceará, chamados de “VIII Encontro Estadual de Jovens do MST: Discutindo a Realidade Brasileira” (2009), “IX Curso de Formação para Jovens do Campo: Discutindo a Realidade Brasileira” (2010), “X Curso da Juventude do Campo: 10 Anos de Luta, Formação e Organização” (2011) e “XI Encontro de Formação sobre a

⁴ O curso de Bacharelado em Economia Doméstica (na Universidade Federal do Ceará) possuía sete áreas de concentração que norteavam a formação dos/as graduandos/as: Desenvolvimento Humano, Saúde, Alimentos e Nutrição, Planejamento do Espaço e Administração Familiar, Metodologia, Têxteis e Vestuário, Estágio Supervisionado. A Extensão Rural e Urbana perpassava essas áreas.

⁵ “O(a) profissional Economista Doméstico atua em cenários e com atores/atrizes sociais diversos(as), em três grandes áreas, a saber: assistência e desenvolvimento social e familiar; gestão de serviços gerais e bem-estar social e familiar e segurança alimentar e desenvolvimento social e familiar.” (CREDE I, 2011, p.4).

⁶ Pesquisa realizada entre os anos de 2010 e 2011, sob a coordenação da Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales. A pesquisa estava vinculada ao Grupo de Pesquisa NEGIF, do Curso de Economia Doméstica, sendo desenvolvida em parceria com o PET.

Realidade Brasileira para Jovens do Campo” (2012). Nesse contato conheci algumas das inquietações dos/as jovens que vivem no campo, entre estas a educação.

A partir desses encontros, aproximei-me de uma nova temática que fundamenta meus caminhos acadêmicos e esta pesquisa: a Educação do Campo. Apesar de ter iniciado minha vida profissional trabalhando em uma escola, foi na universidade e nos encontros com os/as jovens do campo que despertou em mim o interesse em estudar a educação ligada às classes populares, à educação popular, aos movimentos sociais e, especificamente, à Educação do Campo.

A pesquisa citada anteriormente, “Cultura Juvenil e Perspectiva de Futuro dos Jovens do Campo e da Cidade”, que realizamos no PET em 2010/2011, revelou que a proposta de Educação Básica que chega ao campo brasileiro tem proporcionado aos estudantes certa descrença nos estudos (SALES, 2011)⁷. O conhecimento que chega ao campo é pensado a partir de uma realidade urbana, o que o torna desinteressante, pois não há como encontrar no cotidiano a sua aplicação nem a compreensão das desigualdades em que vivem, resultando em desistências, repetências, desnivelamento e distorção idade-série.

Para Arroyo (2006), os/as alunos/as resistem porque o conhecimento só é dado aos que conseguem chegar aos níveis mais elevados de formação (e serão poucos que chegarão lá, pois, para o autor, o Sistema Escolar mantém uma rígida estrutura social hierárquica, sendo seletiva e excludente, negando o direito à educação aos setores populares). Eles/as sabem que recebem aperitivos de conhecimento que não os/as ajudam a compreender as graves interrogações de suas vidas, pois “As interrogações dos limites a que são submetidos, dos direitos que lhes são negados, das lutas em que participam exigem conhecimentos vivos” (ARROYO, 2006, p.131). Contudo, são desenvolvidas experiências educativas no meio rural que são construídas a partir de uma perspectiva de educação que seja para o campo, ou seja, uma Educação do Campo, que surge como reivindicação dos movimentos sociais no Brasil, por uma educação de qualidade para as comunidades camponesas, baseada na realidade dos contextos e nas demandas dos sujeitos.

Desperta por essas questões que envolvem os/as jovens do campo, realizei em 2013 uma pesquisa inspirada na etnografia — mas também utilizei instrumentos de caráter quantitativos, como o questionário — para ser apresentada à comunidade acadêmica por meio

⁷ É importante destacar na pesquisa que: “Quando perguntamos sobre seus projetos, 36% desejam concluir os estudos, entretanto, observamos no assentamento José Lourenço que alguns jovens demonstram certa descrença nos estudos, pois, para eles, a escola não garante qualificação necessária para conseguir um emprego e, por isso, não vêm vantagens em passar muito tempo estudando, por acreditar que a situação de quem tem mais estudo não difere da de outros que têm menos escolaridade” (SALES, 2011, p.6).

de um trabalho de conclusão de curso, intitulado “Juventudes e Educação do Campo: Perspectivas e Inquietações Cotidianas”⁸. Busquei compreender os significados da Educação do Campo para as juventudes da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, também chamada de Escola João Sem Terra, no Assentamento 25 de Maio, em Madalena, Ceará. A pesquisa revelou que a Escola do Campo João Sem Terra apresentava diversos significados para os/as educandos/as, ganhando destaque a sua contribuição para quem vive no campo, a oportunidade de uma educação de qualidade, espaço de saberes, de encontro e lazer, além da possibilidade de novas perspectivas.

Os dados da pesquisa⁹ também apontaram que os/as jovens se envolvem com o trabalho agrícola (56%, 74 jovens) — embora haja uma discrepância entre os sexos (50% dos que trabalham na agricultura são do sexo masculino e 6% do sexo feminino) —; e, apesar de gostarem de viver no assentamento (75%, 100 jovens), pretendem morar em outros lugares fora do campo (58%, 77 jovens) por vários motivos, entre eles o interesse em continuar os estudos, fazer cursos técnicos (57%, 76 jovens), fazer um curso de graduação (35%, 47 jovens) e buscar emprego.

Esse estudo possibilitou que novas problemáticas surgissem a partir dos dados apresentados pela pesquisa. Fiquei instigada em conhecer os rumos que as juventudes egressas deram às suas vidas, saber das suas escolhas profissionais e das possibilidades que podem ter surgido a partir dessa experiência de estudar em uma escola que está fundamentada na concepção da Educação do Campo.

1.1 Reencontrando meu primeiro diário de campo: algumas observações iniciadas que impulsionaram a construção do novo objeto de pesquisa

Retomo algumas observações registradas no meu diário de campo da pesquisa “Juventudes e Educação do Campo: Perspectivas e Inquietações Cotidianas”, realizada em 2013, como mencionei anteriormente. Esse reencontro com o diário de campo dá-se pelas questões levantadas naquele momento e que contribuíram para a definição do objeto deste estudo.

Quando fui lanchar fiquei conversando um pouco com uma das senhoras que faz a

⁸ Trabalho de conclusão de curso defendido em 2013 no Curso de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará sob a orientação da Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales.

⁹ Quero destacar, neste momento, apenas o recorte quantitativo feito com 73% dos/das jovens da escola, o que representa 133 questionários aplicados.

merenda (no refeitório da escola). Perguntei se era do assentamento e se tinha filhos. Ela me contou que tem uma filha na escola, estudando no primeiro ano. Seu filho mais velho terminou o ensino médio ano passado, nessa escola, e logo que concluiu foi em busca de emprego no sul do País. Suas palavras demonstravam saudade, porém ela disse que foi o jeito, “aqui não tem emprego pra eles, minha filha”. Contou que havia conseguido um emprego lá, em uma fábrica, porém, como não tinha carteira de reservista, não foi possível ficar no emprego. Então, teve que solicitar, mas demorará um ano para recebê-la. Parece que virá se alistar em Madalena e depois volta para o sul. A mãe falou ter medo que ele seja chamado no exército, apesar dele ter interesse em servir. Como não conseguiu emprego na fábrica, está trabalhando de servente, ganhando R\$ 50,00 por diária. A mãe disse que ele falou que está trabalhando pesado, igual a aqui no assentamento. Com a fala dela, perguntei se ele ajudava na agricultura, e ela disse que sim, e com os olhos cheios de emoção, disse que até hoje tava comendo do feijão que o filho plantou. Perguntei quem ficou responsável pela agricultura em sua casa. Ela informou que o marido e o outro filho (um jovem de 16 anos que está no 9º ano). As filhas mulheres só estudam e ajudam em casa, os meninos ajudam o pai. Perguntei se o filho que mora longe sente saudade do assentamento. Ela me disse que ele liga todos os dias, porém não tive como saber se ele pretende voltar a morar lá, pois fomos interrompidas (Trecho do Diário de Campo – 10/06/2013)¹⁰.

Retornar ao diário de campo é como olhar novamente para a tela de um quadro que, embora pintado por mim, em um momento específico, traz sempre algo novo, informações e significações às quais anteriormente não havia dedicado maior atenção. Entendo que, mesmo com o esforço metodológico empreendido por quem se propõe a pesquisar algo, o fato é que não é possível dar conta de todas as realidades que o contexto revela, e muitos outros/as que se dediquem a estudar e a compreender o mesmo lugar poderão revelar novas questões/outras realidades, pois, como o pintor Pablo Picasso destaca: “Se apenas houvesse uma única verdade, não se poderiam pintar cem telas sobre o mesmo tema”. Dessa forma, sobre um mesmo tema, sobre um mesmo contexto, existem muitas “verdades” (para Picasso), o que entendo como várias realidades, sendo estas captadas e mediadas pelo/a pesquisador/a, como também pelo objeto de pesquisa.

Quando iniciei em 2013 uma pesquisa sobre os significados da Educação do Campo para as juventudes da Escola João Sem Terra, naquele momento, apenas pincelava em minha tela as perspectivas de futuro de jovens que ali estudavam, sem dar ênfase para os percursos dos/as estudantes egressos (embora relatados por outros/as) que atravessavam o meu caminho. Apesar dos percursos das juventudes não terem sido algo para onde lancei meu olhar, ainda assim esses rumos me encontravam. No trecho do diário de campo citado, recupero a conversa com uma mãe e funcionária da escola que, de forma saudosa, contou um pouco da partida do seu filho após concluir o ensino médio. Outros momentos como esse também se repetiram:

¹⁰ Diário de campo escrito durante a pesquisa “Juventudes e Educação do Campo: Perspectivas e inquietações Cotidianas” (2013).

Consegui uma carona com um professor da Escola João Sem Terra e fomos conversando no caminho até chegar lá. Quando passamos pelo posto de gasolina para comprar combustível para a moto, observei sua conversa com um jovem rapaz, que perguntou ao professor se ele ainda estava no Quieto (uma comunidade do Assentamento 25 de Maio onde fica localizada a escola de ensino médio). O professor respondeu “É claro!” e perguntou para o jovem como estava no curso. O jovem respondeu que estava bom. Saímos do posto e pegamos a estrada, em meio a tantos km, iniciei uma conversa com o professor. Perguntei se aquele jovem era estudante da escola e se morava no Quieto, ele me informou que sim, que havia concluído o 3º no ano passado (2012), mas que estava morando em Madalena (lembro-me de ter ouvido o professor perguntar pelo neném), suponho que ele seja pai. De acordo com o professor, ele saiu do assentamento para trabalhar. Então perguntei se muitos jovens saíam do assentamento, e ele informou que sim e que muitos não concluem nem ao menos o terceiro ano, vão para as cidades em busca de emprego. Acrescentou que tenta mostrar para os/as jovens que vir para a cidade não é a solução, pois precisam pagar aluguel, cumprir horário em fábricas (citou Quixeramobim) que escravizam o funcionário, além do gasto com alimentação. Contou-me que em aula faz um cálculo de quanto um quintal produtivo poderia render mensalmente, e em seu cálculo a venda do cheiro verde no final do mês, dependendo da produção, poderia garantir R\$ 1.500,00. Acrescentou que o curso de Saúde Ambiental, que está acontecendo na escola poderá gerar oportunidades para a juventude, pois a ISO 1400 (não tenho certeza se citou essa) exige um profissional que discuta questões ligadas ao meio ambiente [...] Também me falou sobre um jovem que terminou o ensino médio e fez um curso de zootecnia, e o mesmo atualmente trabalha em uma fazenda (Trecho do Diário de Campo – 10/06/2013).

Lendo novamente o diário de campo e esses trechos, percebo que os caminhos seguidos por alguns concludentes do ensino médio da Escola João Sem Terra, quando narrados por outras pessoas (que não são os próprios jovens, mas a mãe ou o professor, por exemplo), revelam as expectativas que se constroem em relação ao que as juventudes poderiam/poderão fazer ao concluir a educação básica. Para as famílias camponesas, os percursos que as juventudes podem tomar dialogam com a perspectiva da própria família, seja pela possibilidade de uma vida melhor, ou pela continuidade da vida no campo e da possibilidade de sucessão da propriedade e agricultura familiar camponesa.

Para outra mãe de aluno da escola (que se apresentou como militante do MST), havia a elaboração de uma possível trajetória para o filho, deixando evidente que gostaria que ele permanecesse no assentamento:

(Kamila): Você tem filho?

(Mãe): Tenho.

(Kamila): São jovens?

(Mãe): Eu tenho um com 16 anos. Estuda aqui.

(Kamila): Rapaz?

(Mãe): É. Estuda aqui. Faz o segundo ano.

(Kamila): E quanto aos/as jovens do assentamento, como está a questão deles/delas com a agricultura, pretendem permanecer no campo?

(Mãe): Agora com a escola do campo, tem uma permanência maior, porque eles estão vindo pra escola, porque antes terminava o 8ª ano, o 9º ano e já estavam indo

para as cidades. Às vezes até porque não tinha ensino médio no próprio assentamento, e em busca de novos horizontes, por exemplo trabalhar. Ainda sai muito [jovens] quando termina o 3º ano. A evasão é muito grande porque eles ainda vão para as cidades, vão para as fábricas, vão para Quixeramobim trabalhar naquelas fábricas, por contar que não tem uma renda, não há um trabalho que eles possam ter um mínimo de renda possível e [eles] necessitam hoje, o jovem, não só o jovem [...] mas, assim, eu acredito que tá pra chegar agora esses Pronacampos que vão trazer uns cursos bons que possa formar esses meninos para que eles permaneçam, porque assim o meu objetivo é que meu filho permaneça aqui.

(Kamila): Ele quer permanecer? Ele comenta?

(Mãe): Ele quer permanecer. Ele tem vontade de fazer agronomia ou piscicultura. Ele tem uma vontade muito grande, e tem o Mário que é um professor lá da UFC, que ele é engenheiro de pesca [...] meu filho tem uma admiração muito grande por ele. Ele (o filho) tem uma vontade enorme de fazer (Engenharia de Pesca), então acredito que a escola conseguindo esses cursos profissionalizantes, esses cursos técnicos para esses jovens... [interrompi]

(Kamila): E até mesmo graduações...

(Mãe): Com certeza, isso contribuirá muito para a permanência desses jovens no assentamento, mas se não, vai continuar a migração deles indo para as cidades em busca de empregos, com certeza [...], porque olha hoje nós já temos uma permanência muito grande de quase 200 jovens permanentes no assentamento, fora os que estão fora de sala de aula, n/é? Nós podemos contar com os que estão em sala de aula que são os permanentes, sendo que a gente sabe que tem mais jovens que não estão em sala de aula, mas que permanecem no assentamento. Mas é isso aí, se não tiver uns cursos profissionalizantes, uns cursos técnicos que possa tá incentivando para que eles possam continuar nas áreas de assentamento, tá se formando, trabalhando mesmo que não seja nesse assentamento, mas em outro próximo, vai ser em outra comunidade, n/é? Isso permite que ele permaneça, e não vai quebrar muito a origem dele que nasceu no assentamento, se criou no assentamento e de repente ir para as grandes cidades em busca de emprego, e adquire outras coisas. (Trecho da entrevista com a mãe de um aluno da Escola João Sem Terra, junho/2013).

Para a mãe do aluno, as possibilidades de o filho permanecer no assentamento partem também da sua expectativa militante quanto ao assentamento, como em relação à escola do campo e às oportunidades de curso que possam surgir para a comunidade. Ela elabora com o filho os possíveis caminhos que ele poderia seguir, ao dialogar com ele sobre os cursos de graduação que poderia vir a fazer, vislumbrando também áreas para sua futura atuação profissional.

É interessante destacar que a família possui significados importantes para a trajetória escolar dos/as filhos/as, uma vez que, como Dayrell (2012, p.310)¹¹ salienta: “[...] a configuração familiar é uma variável significativa na trajetória escolar de cada um”. Pois, para o autor, os sentidos construídos entre os/as jovens e suas famílias para a vivência cotidiana de ir à escola também (o autor acrescenta outras variáveis) interferem nas trajetórias de sucesso ou de fracasso desses/as jovens.

Para uma jovem que cursava, em 2013, o terceiro ano do ensino médio, suas

¹¹ Nessa pesquisa, Dayrell (2012) realizou um estudo sobre as relações dos/as jovens (que participam de ações culturais em Belo Horizonte) com a escola, promovendo uma articulação com as dimensões não escolares.

perspectivas quanto a uma futura atuação profissional confrontavam-se com a sua vontade de permanecer no assentamento:

(Kamila): Você termina esse ano?

(Jovem): Termina esse ano.

(Kamila): Já pensou o que vai fazer no vestibular? No Enem¹²?

(Jovem): Mais ou menos. Eu tava pensando em entrar nas áreas sociais tipo, ou então tipo, sei lá, Filosofia. Tava pensando em Psicologia ou alguma coisa assim.

(Kamila): Pretende continuar morando aqui, ou ir pra fora e depois retornar?

(Jovem): Bem, pra estudar eu pretendo ir pra fora. Eu não queria sair daqui, mas é por questão de oportunidade. Aqui até tem, mas não exatamente o que eu quero, n/é? Se realmente eu pudesse ficava aqui, eu gosto realmente de morar aqui, mas para alcançar as coisas a gente tem que dar os passos maiores (Trecho da entrevista com uma jovem educanda da Escola João Sem Terra, junho/2013).

Reavendo essas falas, encontro o que motivou a construção do objeto da atual pesquisa. Então, mobilizada pelas perspectivas de alguns/mas jovens e instigada pelos caminhos que me encontraram no passado, senti-me inspirada em conhecer os percursos e os projetos de vida das juventudes que concluíram o ensino médio na Escola João Sem Terra. O que fizeram após concluir o ensino médio? Quais os caminhos que trilharam/trilham? Receberam orientações/direcionamentos para decidirem por onde seguir? Como constroem seus percursos? Quais os processos formativos que experimentam nesses trajetos? Essas inquietações impulsionaram a construção da problemática do estudo, como também as questões centrais.

Embora a educação seja direito de todos e dever do Estado e da família, sendo compreendida como um direito social reconhecido pela Constituição Federal de 1988, ainda há uma discrepância expressiva no acesso à educação básica entre as regiões do País, principalmente entre áreas urbanas e rurais. Focando o debate para as áreas rurais brasileiras, é perceptível o descuido do Estado não só na ausência de oferta da educação básica nesses territórios, como também na indiferença no trato com as poucas escolas que existem, fazendo-as funcionar com estruturas físicas precárias, corpo docente não especializado (por não ter uma formação que possibilite aos/às mesmos/as dialogar os conteúdos escolares com os contextos rurais) e recursos didáticos escassos.

Refletindo sobre o lugar do campo na sociedade brasileira, enfatizo o modelo de desenvolvimento pensado para o País, que favorece o avanço do capitalismo no campo por

¹² “Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s/d).

meio da exploração do latifúndio através do agronegócio. Esse avanço resulta em uma lógica de expansão que parte da conquista de novas terras, interferindo nas relações dos camponeses com a terra e com o próprio trabalho produtivo. Na contramão desse contexto em que o agronegócio avança, encontram-se movimentos camponeses de resistência que se organizam em torno de uma pauta comum, a fim de reivindicar do Estado a democratização do acesso e a propriedade da terra a partir de um Programa de Reforma Agrária Popular.

Entre os movimentos camponeses, destaco o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desenvolve “[...] lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira” (FERNANDES, 2012a, p.496). O MST, em suas experiências de luta pela terra e vivências em acampamentos, traz à tona as demandas das famílias camponesas que reivindicam o acesso à educação e ao conhecimento, entendendo que esse é um direito de todos (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012). Para Caldart, as dinâmicas de uma luta social, a organização coletiva de trabalhadores do campo, são compreendidas como um processo educativo, que forma os sujeitos sociais coletivos (Sem Terra), promovendo uma formação humana com base na práxis, em que “[...] o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo” (CALDART, 2012a, p.546). Essa compreensão resulta na expressão “*Pedagogia do Movimento*” (CALDART, 2012a, grifo da autora).

A compreensão que o MST tem de educação ultrapassa os espaços institucionalizados e se contrapõe à ideologia dominante, presente nos currículos escolares, na concepção de escola e de educação. Para o movimento, é preciso uma educação, uma escola, que seja pensada para as classes populares, para os/as trabalhadores/as do campo, que possa potencializar nestes/as as transformações sociais necessárias para romper com a expropriação do trabalhador pelo capital. Tal compreensão dialoga com perspectivas de educação que a compreendem como sendo para a libertação (FREIRE, 1987); onde a escola possa potencializar a vida em grupo, a coletividade (MAKARENKO, 1987); que a conquista da cidadania e emancipação das massas seja seu objetivo (GRAMSCI, 1989); e o trabalho seja o princípio educativo (PISTRAK, 2011), entre outras que visam não só a formação humana integral, mas uma proposta de desenvolvimento popular para o País.

Apesar de o MST possuir experiências educativas e formativas ricas em seu fazer político, é necessário cobrar que o Estado cumpra o seu papel de garantir o acesso à educação de qualidade a todos/as os/as brasileiros/as, camponeses/as ou não. Mobilizados em torno das riquezas de práticas produzidas por educadores nas áreas de assentamentos de reforma agrária, em 1997 o MST, em parceria com diversas entidades, promoveu o I Encontro

Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que culminou com o “Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro”. Entre as suas reivindicações, estava a luta por justiça social, que “Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade” (BENJAMIN; CALDART, 2000, p.50). A partir desse encontro, iniciou-se uma articulação nacional “Por uma educação básica do campo”, que teve por objetivo construir uma proposta educacional que fosse específica para o meio rural.

Para a construção de uma educação contextualizada com o campo, é necessário resgatar a forma de viver dos povos camponeses, dialogando com sua cultura, com os saberes que são elaborados no cotidiano — a partir do trabalho, do lazer, do contato com o meio ambiente —, como também com a memória da luta pela conquista da terra. Assim, a Educação do Campo compreende os/as camponeses/as como sujeitos de direitos, valorizando seus saberes, seu lugar e principalmente sua identidade como camponês/a.

Dessa forma, a Educação do Campo se opõe e vai além da perspectiva da educação rural, pois esta última não atribui o devido valor ao lugar e aos sujeitos que vivem nas áreas rurais do País, levando conhecimentos que foram pensados a partir de uma perspectiva urbana de desenvolvimento, de modernidade e de civilização. Esse olhar da educação rural sobre o território camponês e seus povos culmina em estereótipos negativos e deturpados sobre a vida no campo.

A educação ganha outra perspectiva ao tratar o campo como o território onde se desenvolvem relações sociais próprias do campesinato¹³, sendo essa dimensão incorporada tanto na nomenclatura quanto na proposta educativa. Assim, “[...] Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural” (CALDART, 2004, p.1). Para esses sujeitos, uma educação “do” campo, e não mais “no” campo, pois o “No” trata do direito de o povo ser educado onde vive; e o “Do”, do direito a uma educação que pense a partir desse lugar em que o sujeito está, que considere a sua participação e que esteja vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002).

No Ceará, o MST se articulou para colocar a pauta da Educação do Campo e da escola do campo na agenda do Estado, destacando a proposta educativa que defendem para os/as camponeses/as. E foi entre 2010 e 2011 que cinco escolas estaduais de ensino médio iniciaram suas atividades em áreas de assentamento rurais de reforma agrária. Essas escolas se fundamentam nas discussões e proposições da educação e da escola do campo.

¹³ Dialogo com a discussão feita por Costa e Carvalho (2012), que será abordada adiante.

Para sua efetivação como uma educação contra-hegemônica — pois se contrapõe à lógica dominante que estrutura a sociedade, a partir de uma visão crítica dos conflitos no campo, da proposta capitalista de agricultura e por considerar como educativa a mobilização social, as lutas da classe trabalhadora, entre outras dimensões que perpassam a vida das famílias camponesas —, a Educação do Campo se constrói diferente desde a elaboração do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (em que há uma mobilização dos/as assentados/as para refletirem sobre essa educação e escola, pensando as ações e rumos que essas devam tomar dentro da comunidade), também na inclusão de uma base diversificada (com três novos componentes curriculares¹⁴ que resgatam elementos presentes na vida do camponês e da camponesa), de um campo experimental (para o desenvolvimento de técnicas agroecológicas) e de outras especificidades, como a mística¹⁵, a organização da escola em coletivos e núcleos de bases.

O contato iniciado em 2013 me possibilitou conhecer a experiência da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (uma das cinco escolas do campo em funcionamento no estado, durante a pesquisa) e entender como se constrói nessa a proposta de Educação do Campo para as juventudes do Assentamento 25 de Maio.

Em um universo de múltiplos elementos que compõem a perspectiva de Educação do Campo na escola, destaco os componentes da base diversificada¹⁶, “Projetos, Estudos e Pesquisa”, “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas” e “Práticas Sociais Comunitárias”, por respectivamente: possibilitar que os/as jovens, através da pesquisa, reconheçam os problemas existentes na realidade do campo e possam questioná-los e desenvolver intervenções, ao refletirem sobre as indagações que são próprias do seu

¹⁴ Os três componentes incluídos no currículo das escolas do campo no Ceará são: “Projetos, Estudos e Pesquisa”, “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas” e “Práticas Sociais Comunitárias”, que serão apresentados com mais detalhes nos próximos capítulos.

¹⁵ Para BOGO (2012, p.475-476), “A mística na militância é como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais [...] É na luta transformadora feita com arte que o ser social se reinventa e se exterioriza, expondo-se de outra maneira que ainda não era aparentemente conhecida, para fazer surgir a nova e bela sociedade na qual viverá”. Assim, “A mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam. A mística não somente ajuda a transformar os ambientes e cenários sociais; acima de tudo, impulsiona e provoca mudanças por fora e por dentro dos sujeitos [...]” (BOGO, 2012, p.476). Pode-se entender a mística como os momentos de celebração (por meio do teatro, da música, da arte em si) em que o MST recupera a história e a memória de luta pela terra, neles também se anunciam as mudanças que impulsionam as mobilizações sociais.

¹⁶ O currículo escolar brasileiro é composto por uma base nacional comum e uma parte diversificada, que orientam os conhecimentos e práticas promovidas e desenvolvidas na escola. “A Base Nacional Comum Curricular (BNC) vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio [...] e, também, quais outros elementos (a Parte Diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão” (BRASIL, s/d).

cotidiano; favorecer um maior entendimento e proximidade com o trabalho produtivo no campo e o desenvolvimento de técnicas para a convivência com o semiárido; e buscar integrar as juventudes à própria comunidade, aos seus dilemas, problemáticas, práticas, saberes e experiências, resgatando sua história e memória na conquista da terra (EEMJSO, 2012). Essa compreensão crítica da própria realidade poderá resultar em uma juventude mais sensibilizada e engajada com a luta pela Reforma Agrária.

Estrategicamente, outra proposta da escola em estudo é o campo experimental da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, onde se impulsiona o encontro entre a educação e produção, teoria e prática (EEMJSO, 2012); saberes apreendidos na família e na comunidade com as técnicas agroecológicas, onde as juventudes poderão sentir-se motivadas a desenvolver experiências produtivas ou criar alternativas de trabalho e renda no campo que possam favorecer a permanência nos assentamentos rurais.

O acesso ao conhecimento também proporciona novas curiosidades, novos interesses e vontade de novos voos. Os/As jovens que participaram da pesquisa citada anteriormente destacaram o interesse em sair do campo para estudar, fazer cursos técnicos ou de graduação, como também a vontade de trabalhar (onde consigam ter renda). Ao falarem sobre os cursos que gostariam de ingressar, apontaram várias áreas de conhecimento. No caso dos cursos técnicos, foram apontados os seguintes: eletrônica, informática, engenharia de *software*, técnico ambiental, técnico de segurança do trabalho, técnico em enfermagem, mecânico, agropecuária, saúde bucal, computação, veterinária, administração, curso musical, técnico agrário, técnico em turismo. Em relação às graduações, foram apontadas: engenharia civil, veterinária, administração, odontologia, direito, arqueologia, matemática, inglês, música, área da tecnologia, medicina, fisioterapia, biologia, química, agronomia, letras, psicologia, informática e gastronomia. É curioso destacar que as juventudes do campo demonstraram um olhar amplo sobre suas possibilidades de carreira profissional e que, embora a Educação do Campo tenha essa ligação com a terra, com o campesinato, com a agricultura familiar, os/as jovens estão dialogando também com outras culturas e pensando alternativas de vida que não sejam necessariamente no campo.

Partindo das colocações feitas pelos/as jovens e considerando também que há os/as que pretendem ficar no campo¹⁷, surgiram as questões que nortearam esta pesquisa: a) ao ter uma escolarização permeada por valores e práticas inseridas no campesinato, como essa

¹⁷ Alguns/mas educandos/as do 2º ano da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, durante a pesquisa realizada em 2013, demonstraram interesse em permanecer no assentamento, sendo que entre eles/as existiam os que atuavam/trabalhavam na agricultura.

experiência repercute nos percursos e projetos de vida dos/as jovens egressos/as? b) Como vivem as juventudes que concluíram o ensino médio na escola do campo e que continuam no assentamento? c) Os/as egressos/as possuem perspectiva de trabalho no assentamento? d) Como a Educação do Campo contribuiu para os seus projetos de vida? e) Os/as jovens egressos/as estariam engajados/as nas suas comunidades na organização coletiva e na luta pela Reforma Agrária?

A pesquisa que realizei em 2013, da qual apresentei parte de seus resultados ao longo deste capítulo introdutório, proporcionou o levantamento de alguns indícios que demonstraram um desencontro entre aquilo que a Educação do Campo propõe alcançar com seus/suas educandos/as e os projetos de futuro de alguns/algumas jovens (a considerar, por exemplo, o pouco interesse por cursos ligados às Ciências Agrárias). Entendo que o agir questionador e reflexivo sobre a condição camponesa, estimulado nas práticas escolares da Educação do Campo, impulsiona novos olhares sobre si e suas próprias condições entre os/as jovens. Em suas falas (na pesquisa desenvolvida em 2013) alegaram a importância de se desenvolver no País uma agricultura familiar camponesa, que o uso de agrotóxicos pelo agronegócio, além de causar danos aos que manejam e se alimentam desses cultivos, também prejudica o meio ambiente e com isso a continuidade da vida na terra. Porém, quando indagados sobre o que gostariam de fazer no futuro, apontaram profissões, áreas de atuação e práticas que, a princípio, não possuem relação com a cultura camponesa.

Partindo das descobertas empíricas iniciadas no trabalho de conclusão de curso em 2013, estabeleci como objetivo geral para a pesquisa de mestrado: compreender como a Educação do Campo repercute nos percursos iniciados pelos/as jovens egressos/as e nos seus projetos de vida, após a conclusão do ensino médio na escola do campo. Os demais objetivos específicos se situam nas discussões acerca das juventudes rurais¹⁸ e suas relações com o campo: a) Conhecer os percursos iniciados pelos/as jovens egressos/as e os seus projetos de vida, após a conclusão do ensino médio na escola do campo; b) Verificar como vivem os/as egressos/as da escola do campo no assentamento; c) Identificar se e quais os tipos de trabalhos em que as juventudes egressas estão se inserindo; d) Analisar se as juventudes egressas estariam engajadas em suas comunidades na organização coletiva e luta pela Reforma Agrária. Dessa forma, o objeto de estudo desta pesquisa são os percursos iniciados e os

¹⁸ As categorias “juventude rural” e “juventude do campo” serão usadas como sinônimos, apesar de a maioria das referências utilizar o termo “juventude rural”. Mas, como compreendo que o termo “juventude do campo” vem resgatar o debate político e identitário dos sujeitos do campo, do campesinato e do território camponês, assim como a educação do campo também o faz, optarei por usar em minhas formulações a terminologia “juventude do campo”, por considerar que os sujeitos da pesquisa estão em um contexto específico, que é o “campo”, espaço de vida, trabalho, cultura, luta e resistência cotidiana.

projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo e suas relações com a Educação do Campo.

Os estudos sobre as juventudes rurais abordam com frequência temáticas ligadas à migração dos jovens do campo para a cidade, suas relações com o trabalho agrícola, com a família, com a cultura e com os processos sucessórios da terra (BRUMER, 2007; CASTRO, 2005; STROPASOLAS, 2014; WANDERLEY, 2007; entre outros), mas surgem também outros olhares sobre esses jovens, como a dimensão do fazer política em seus cotidianos (SALES, 2006) e a sexualidade e a vida familiar (SILVA, 2007). Dessa forma, pode-se perceber que há um universo de questões e experiências que interagem na vida cotidiana dos jovens camponeses e que constituem seus modos de vida.

Para melhor apreender os desafios prementes à Educação do Campo, resolvi sair do espaço escolar para conhecer, a partir dos percursos das juventudes egressas, os dilemas que ainda balizam a vida dos camponeses, em especial, dos/as jovens do campo. Tive como ponto de partida os pressupostos: a) que o meio rural deve ser compreendido como um espaço físico que é diferenciado; espaço de vida; onde se experimentam modos de vida que são próprios desse lugar, com referências identitárias particulares (KAYSER, 1990; WANDERLEY, 2000); “[...] lugar onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional)” (WANDERLEY, 2007, p.21); b) que “A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de construção histórica, tem algumas características [que identificam] a “consciência de mudança” que seu nome expressa [...]” (CALDART, 2012b p.261), entre estas: se constituir como luta social dos trabalhadores do campo pelo acesso à educação; combinar a luta por educação com a luta por Reforma Agrária; buscar trabalhar com a riqueza social e humana dos seus sujeitos; considerar a organização, as formas de luta, a produção da agricultura camponesa, a agroecologia e o trabalho coletivo (CALDART, 2012b); c) que as juventudes são compreendidas a partir de uma perspectiva sociológica, expressas no plural, por revelarem uma diversidade de formas de ser jovem, e que mesmo “A aparente homogeneidade identificada pelo trabalho na agricultura familiar possui variações regionais, climáticas, culturais e familiares” (SALES, 2006, p.18), o que me faz concordar com a autora que a “juventude rural” é diversa.

Ainda como pressupostos, parti da compreensão de que não há uma linearidade entre a experiência escolar, dentro de uma proposta de escola do campo e os projetos de vida dos/das jovens; tampouco a Educação do Campo regula os desejos das juventudes. Mas não poderia deixar de lançar o olhar para as possibilidades de identificações/re-identificações que surgem nesse contato (reflexivo) das juventudes com as demandas do campo. Esse contato

produz processos de negociação entre a cultura local e a cultura global, nos seus projetos, percursos e formas de viver.

1.2 O campo no campo: o lócus de pesquisa e seus jovens sujeitos

A pesquisa teve como lócus o Assentamento 25 de Maio, localizado no município de Madalena, Ceará, onde vivem os/as educandos/as que concluíram o ensino médio na Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, também identificada como Escola João Sem Terra. Baseada na concepção da Educação do Campo, foi a primeira escola a funcionar no estado com essa perspectiva, e também primeira escola a oferecer o ensino médio em assentamentos rurais de Reforma Agrária no estado. Como proposto pelo objetivo geral, a pesquisa desenhou-se junto aos percursos das juventudes que concluíram os estudos nessa escola. Assim, o recorte da pesquisa foi dado para os/as egressos/as dos anos de 2013 e 2014, pois foram as turmas que tiveram em seu curso de ensino médio maior contato com a base diversificada do currículo¹⁹, haja vista que essa foi implantada em agosto de 2012.

A escola do campo se constrói de forma peculiar no assentamento, pois ela não representa apenas a implementação de uma política pública educacional, mas é principalmente resultado de uma mobilização coletiva dos assentados/as, com o MST e outras organizações, para exigir do Estado educação básica e escola com infraestrutura adequada e de qualidade para as populações do campo. Suas atividades foram iniciadas no dia 07 de abril de 2010, e até o período da pesquisa a escola tinha formado 219 jovens do campo, número que expressa o direito de as novas gerações das áreas de Reforma Agrária estudar e concluir o ensino médio em seus territórios. Entretanto, junto à conquista da escola, outras reivindicações marcam a sua trajetória, como a luta pelo direito a merenda e transporte escolar.

A escola funciona em turno integral (cada turma pelo menos duas vezes por semana fica o dia todo na escola); oferecendo turmas de ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (à noite). Ao dialogar com os/as assentados/as sobre a escola, um discurso que sempre estava presente era o orgulho de terem conquistado “na luta” uma escola “tão bonita” e que “ninguém nunca imaginou que fosse ter no campo”.

Essa compreensão de que a luta é importante e que é ela quem garante que os/as camponeses/as sejam reconhecidos como sujeitos de direitos é algo marcante na vida dos

¹⁹ Até o período em que foi realizada esta pesquisa. Essa base diversificada será melhor apresentada no terceiro capítulo.

moradores, pois essa resistência perpassa a biografia desses homens e dessas mulheres, por estarem em um contexto social e histórico que se fez construir nesse processo de organização coletiva, de enfretamento e luta para exigir do poder público que um latifúndio improdutivo viesse a se tornar terras destinadas à Reforma Agrária.

Para compreender a educação do campo/escola do campo, sua constituição enquanto projeto educativo defendido para a classe trabalhadora camponesa, é fundamental contextualizá-la no território em que está, ou seja, no Assentamento 25 de Maio, que foi o primeiro conquistado pelo MST no Ceará. Entende-se que:

A expressão assentamento é utilizada para identificar não apenas um área de terra, no âmbito dos processos de reforma agrária, destinada à produção agropecuária e ou extrativista, mas, também, um agregado heterogêneo de grupos sociais constituídos por famílias de trabalhadores rurais (CARVALHO, 1998, p.4).

Assim, é fundamental destacar que a compreensão sobre assentamento ultrapassa a estrutura física e sua área de terra, ou seja, ele é “[...] produto de conflitos, lutas populares e demandas sociais pelo direito de acesso à terra” (SAUER, 2005, p.59). Sales (2006, p.89) acrescenta que “Um projeto de assentamento se concretiza formalmente através do decreto de desapropriação, mas a maioria deles tem toda uma dinâmica que antecede esse ato legal; é um processo de luta, convivência, sociabilidade, experimentado nas ocupações de terra”. O Assentamento 25 de Maio é resultado dessa dinâmica, por ter sido conquistado a partir da organização coletiva, com a mobilização de entidades e pessoas comprometidas em defender a Reforma Agrária no País.

Em 1988, dois militantes do MST (de outros estados) chegam ao Ceará para iniciar e constituir o movimento. Zé Ramalho e Fátima Ribeiro²⁰ passaram a mobilizar os/as camponeses/as cearenses para a conquista da terra, mas esse processo não se fez sozinho, pois destaca Sales (2006, p. 57) que “O MST no Ceará, assim como o MST Nacional, se organizou a partir de uma composição de forças”.

Nesse processo, conforme recupera o PPP da escola (EEMJSO, 2012), o MST Ceará contou com o apoio de dirigentes dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais dos municípios de Canindé, Choró Limão, Quixadá, Quixeramobim, e com a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Foram realizadas reuniões entre membros do MST e os apoiadores da região do sertão – central, e também do estado, que resultou na decisão sobre a primeira ocupação de

²⁰ Zé Ramalho e Fátima Ribeiro são militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que vieram para o Ceará organizar o movimento no estado e a primeira ocupação de terra na Fazenda Reunidas São Joaquim. Fátima Ribeiro foi a primeira dirigente nacional do MST Ceará. (EEMJSO, 2012).

um latifúndio no Ceará, pelo movimento.

A primeira ocupação do MST a um latifúndio no Ceará aconteceu no dia 25 de Maio de 1989, somando aproximadamente 450 famílias, que vieram dos municípios de Canindé, Choró Limão, Madalena, Itapiúna, Quixadá e Quixeramobim. O latifúndio ocupado foi a Fazenda Reunidas São Joaquim, que tinha como proprietário Wicar Parente de Paula Pessoa. O latifúndio contava com uma área de terra que abrangia 22.992,4980 hectares, onde residiam 100 famílias, tratadas como moradores e submissas a exploração do latifundiário. Após a grilagem, as terras do General Wicar (como era conhecido) se tornaram improdutivas, assim como outras na região (EEMJSO, 2012).

Figura 1 – Ocupação da Fazenda Reunidas São Joaquim, em 1989



Fonte: Acervo do MST/Ceará

Para dar visibilidade ao que acontecia na Fazenda Reunidas São Joaquim, foi preparada outra ocupação simultânea, mas essa segunda foi realizada no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) em Fortaleza. A ação do MST contou com 200 pessoas e tinha como objetivo, além de chamar atenção para a ocupação do latifúndio, pressionar a desapropriação do mesmo (EEMJSO, 2012). Essas ações foram significativas para a afirmação do MST no estado, pois, com o primeiro latifúndio ocupado, em seguida veio a emissão da posse da terra no dia 09 de junho de 1989, dando início à instalação do Assentamento 25 de Maio, que tem por nome a data que simboliza a conquista da terra, mas também a defesa da Reforma Agrária.

É curioso destacar que, no INCRA, o assentamento é registrado como Projeto de

Assentamento São Joaquim, apesar de ser conhecido e tratado como 25 de Maio. O “Plano de desenvolvimento do Projeto de Assentamento 25 de Maio” (INCRA; CCA-CE; COPASAT, 1997) apresenta diversas características do mesmo, entre essas cabe evidenciar que sua área está localizada entre os municípios de Madalena, Boa Viagem e Quixeramobim, o que lhe conferiu o título de maior assentamento do Estado do Ceará, chegando a ser um dos maiores do País. Na pesquisa realizada para a construção do plano citado, os dados registravam o número total de 411 famílias, 2.066 pessoas vivendo no assentamento no ano de 1997.

Em um segundo documento, intitulado “Plano de Recuperação do Projeto de Assentamento São Joaquim” (ACACE, 2005) e disponibilizado para esta pesquisa pelo INCRA, consta um aumento no número de famílias, passando a ser 428 famílias assentadas.

Enquanto realizava a pesquisa de campo, conheci em uma das comunidades do Assentamento 25 de Maio um assistente social que presta Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) ao assentamento, através do Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador (CETRA). Ao verificar o “Plano de Serviços de ATER” (CETRA, 2014) para esse assentamento, encontrei números mais recentes no que se refere à quantidade de famílias cadastradas. Essas seriam no ano de 2014 um número de 447, embora o assentamento tenha capacidade para 490 famílias. Em nossa conversa, o técnico me informou que o assentamento possui 54 vagas e presumiu que o número de agregados/as poderia passar da quantidade de assentados/as cadastrados/as, entretanto essa informação não era precisa.

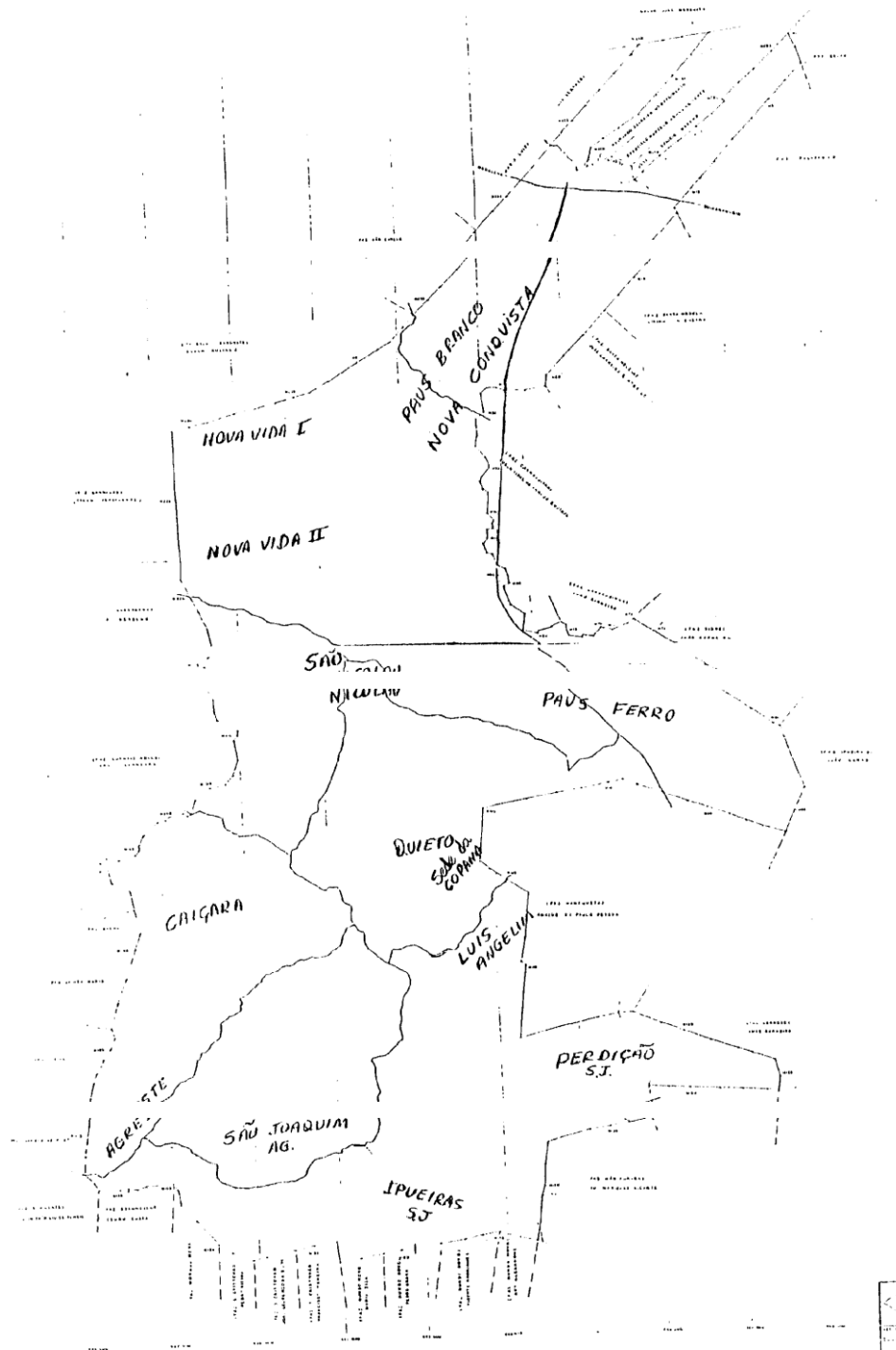
Durante o trabalho de campo, procurei informações relativas ao número de pessoas por sexo e faixa etária, na tentativa de levantar dados sobre a quantidade de jovens no assentamento, contudo devido à sua extensão, que abrange três municípios, a procura por esses dados se tornou inviável.²¹

O assentamento está organizado em 11 comunidades: Paus Brancos, Paus Ferro, São Nicolau, Nova Vida I, Nova Vida II, Caiçara e Riacho do Mel, Quietos, São Joaquim, Perdição, Agreste e Vila Angelin.

²¹ Busquei informação na Secretaria de Saúde de Madalena e consegui dados do Sistema de Informação de Atenção Básica (SIAB), entretanto, esse município não atendia todas as comunidades do Assentamento 25 de Maio.

Figura 2 – Mapa das comunidades do Assentamento 25 de Maio

MAPA DO ASSENTAMENTO 25 de MAIO



Fonte: Acervo do MST/Ceará.

Entre as espécies mais cultivadas no assentamento pelas famílias, estão milho,

feijão, sorgo e palma. Os documentos consultados também registram a produção pecuária, com a criação de bovinos, caprinos, ovinos, suínos, aves, equinos, asininos e muares, sendo que os caprinos e as aves apresentam maior destaque no total da produção.

A escolha da comunidade do Quieto para a implantação da escola se deu pela sua posição geográfica em relação às demais comunidades, pois se encontra localizada em uma região central do assentamento, viabilizando assim um maior número de matrículas entre os/as jovens do Assentamento 25 de Maio, e também de assentamentos vizinhos, como, por exemplo, o Maraquetá.

A educação no Assentamento 25 de Maio sempre foi um desafio, entretanto, escolas com educação infantil e/ou ensino fundamental estavam presentes em nove comunidades (duas escolas com educação infantil, duas escolas com educação infantil até o 6º ano e cinco escolas com educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental), distribuídas em três polos (Polo Paus Brancos, Polo São Joaquim e Polo São Nicolau). Mas, em relação ao ensino médio, não existia no assentamento até o ano de 2009 escolas que ofertassem esse nível, sendo necessário que as juventudes se deslocassem diariamente para as sedes dos municípios (Madalena ou Quixeramobim) para concluir a educação básica. Essa dificuldade de ir à escola enfrentada pelos/as jovens e suas famílias foi relatada no “Plano de Recuperação do Projeto de Assentamento São Joaquim”:

Nem creche nem o ensino de segundo grau são oferecidos no P.A., impedindo que mães tenham disponibilidade de tempo para outras atividades e obrigando os alunos secundaristas a deslocarem-se de pau-de-arara até as sedes das cidades de Quixeramobim e Madalena, arriscando suas vidas em estradas de péssima qualidade, agravadas no período de inverno, prejudicando saúde e desempenho escolar, devido ao cansaço físico e mental (ACACE, 2005, p.12).

Diante dessas problemáticas vividas pelos/as assentados/as, e considerando que a educação sempre esteve na lista de reivindicações do MST/CE para com o Estado (ao defender o direito à educação nos assentamentos que organizam), novamente a luta pela construção de escolas de ensino médio nas áreas de Reforma Agrária voltou a ser pauta na Marcha Nacional pela Reforma Agrária em Brasília, no ano de 2005, e também na jornada de luta do MST/CE em abril de 2007 (EEMJSO, 2012). A conquista das escolas de ensino médio do campo para os assentamentos rurais efetivou-se durante o mandato do governador que esteve à frente do Estado do Ceará no período de janeiro de 2007 a janeiro de 2015 (EEMJSO, 2012). Após a conquista da escola, outro passo foi dado no sentido de defender a concepção de escola, de currículo, de educação que o movimento e os/as assentados/as

queriam, junto à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

A Escola João Sem Terra é um marco da resistência dos/as assentados/as no Assentamento 25 de Maio, que se mobilizaram por aproximadamente duas décadas para defender o direito à educação aos/às seus/suas filhos/as. As famílias assentadas tiveram que conviver por muito tempo com o deslocamento longínquo de seus/suas jovens para as cidades, sedes de municípios ou distritos mais próximos que ofereciam o ensino médio. Para pais e mães, a conquista da escola é o reconhecimento de que só a luta social, a organização popular e coletiva e o desejo de mudança podem romper com as desigualdades e negações de direitos às quais, por muitas vezes, os/as camponeses/as são submetidos/as.

Os assentamentos rurais são territórios em que homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos desenvolvem suas vidas, onde essa existência é marcada por experiências e processos que os constituem enquanto camponeses/as, ao vivenciarem o contato com a terra, produção familiar, cultura, formas de organização coletiva e na luta por direitos e afirmação enquanto sujeitos do campo. Considerar esse contexto em que a escola está inserida, como os processos de lutas vivenciados pelos/as assentados/as, é necessário para compreender como tais particularidades podem contribuir e/ou constituir os modos de vida das juventudes egressas, assim como a elaboração dos seus percursos e projetos de vida.

Entendido que o lócus da pesquisa é o Assentamento 25 de Maio, esta tem como sujeitos sete egressos/as, jovens, que concluíram o ensino médio nos anos de 2013 e 2014 e que permanecem no campo. No segundo capítulo, apresentarei com mais detalhes essas juventudes, explicitando como os critérios foram construídos e como eles contribuíram para a definição dos sujeitos.

1.3 Aventurando-me na escrita: o desafio de dar voz aos/às jovens, a organização da dissertação e a sua estrutura

Elaborar este texto dissertativo não deixa de ser uma aventura, por reviver em cada linha os momentos de dúvida em relação ao campo, de inquietação diante dos percursos dos sujeitos, de escolha por qual caminho eu deveria seguir. Momentos que fizeram parte do desenrolar desta pesquisa e ao quais tento dar vida nestas páginas. É também uma aventura dar voz aos/às jovens que escolhi para serem os sujeitos deste estudo, com seus percursos sinuosos e que me deixaram o desafio de apresentá-los. Assim como Matos (2001), considerei “[...] os jovens como interlocutores, priorizando suas percepções e dizeres de si, nas suas

múltiplas relações [...]” (p.42) com o assentamento, com a cidade, com seus percursos e projetos de vida.

Então, tento entender a partir desta escrita o universo multifacetado que é a vida das juventudes, considerando que “Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada” (Clarice Lispector). Dessa forma, ainda que não possa reproduzir a peculiaridade que é a vida dos/as jovens egressos/as da escola do campo, por ser irreproduzível, busco nos próximos capítulos expor o meu entendimento sobre eles/as, acreditando que assim darei visibilidade à vicissitude dos modos de vida e cotidiano juvenis, em suas dificuldades e possibilidades.

Escolhi apresentar este capítulo introdutório em tópicos por ter o desejo de aproximar quem o lê das minhas escolhas enquanto pesquisadora, da proximidade com a temática, e também revelar como o objeto foi se construindo.

No segundo capítulo, apresentarei a metodologia da pesquisa, com o esforço de detalhar a minha forma de caminhar e pensar os objetivos do estudo. A pesquisa etnográfica, enquanto perspectiva adotada, possibilitou-me conviver com as juventudes e conhecer os sentidos que elaboram para seus percursos e projetos de vida. Minha aproximação com os/as egressos/as é destacada na pesquisa exploratória (no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural do Programa Residência Agrária da Universidade Federal do Ceará²²), com minha inserção e realização do trabalho de campo, até a definição de quem seriam os/as sujeitos. Apresento o diário de campo e a entrevista como suportes para a coleta de dados e encerro refletindo sobre a minha postura em relação à transcrição da fala dos/das jovens do campo.

O terceiro capítulo trata da discussão sobre a Educação do Campo, abordando seus aspectos políticos e ideológicos, que a fazem construir-se numa perspectiva de educação de classe, da classe trabalhadora camponesa, entendendo que está inserida no território camponês, portanto demanda para sua reflexão e prática pedagógica elementos que a distinguem de outras escolas rurais. Apresento o PPP da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, com o objetivo de explicar como a escola do campo é pensada e construída de forma diferente se comparada às demais escolas nacionais.

No quarto capítulo, diálogo com os/as jovens sobre suas vidas no assentamento, para compreender o contexto em que estão inseridos/as e quais as questões que perpassam o

²² Neste trabalho também me refiro ao curso utilizando o termo REAJO (Residência Agrária Jovem), que é a maneira informal como a coordenação se refere a ele.

cotidiano deles/as.

O quinto capítulo explicitará os percursos e projetos de vida das juventudes, caminhos complexos, marcados por oportunidades e táticas para se inserirem no mundo do trabalho, vivenciarem novos momentos e realizarem suas aspirações.

Nas considerações finais, recupero algumas questões centrais da pesquisa, expondo o meu olhar sobre os percursos e projetos de vida dos/as egressos/as.

2 HORIZONTE METODOLÓGICO: APROXIMAÇÕES E DESCOBERTAS NO TRABALHO DE CAMPO

“[...] numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador é, ele mesmo, uma parte de sua observação.”

Lévy-Strauss

Neste capítulo abordo a metodologia que guiou meus caminhos durante o trabalho de campo e na análise dos dados da pesquisa. Apesar de tratar esse momento como horizonte metodológico, por ter me levado à busca daquilo que o meu olhar pôde alcançar, entendo que ele não se construiu em linha reta, pois o próprio universo empírico levou-me a refletir sobre o método e o meu caminhar. Opto por trazer neste texto alguns pensamentos e questionamentos pessoais, enquanto pesquisadora que vem se iniciando na academia, para poder também dialogar com os autores, as problemáticas e os desafios que perpassam essa tarefa instigante e apaixonante que é pesquisar. Entendo como um momento de reflexão do meu “devir” pesquisadora.

Antes de apresentar a metodologia, percebo que se faz necessária a reflexão sobre a importância social que a pesquisa possui. Como destaca Minayo (2015, p.16) “[a] pesquisa [é] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.” Atenta a essas questões apontadas pela autora, não posso deixar de destacar que a pesquisa também apresenta um sentido ético e político, questionado por uma militante²³ do MST: “Fazemos pesquisa para quê? Para quem? Essas pesquisas estão comprometidas com que projeto de País?”.

Esses questionamentos expostos pela militante me instigaram a pensar: qual o sentido de ter pesquisado os percursos iniciados pelos/as egressos/as da escola do campo e também os projetos de vida dos/as mesmo/as? A quem (e aqui entendo sujeitos, movimentos sociais, instituições) se destinava essa busca? Ela de fato tem destinatário(s), e como pode trazer reflexões para quem a lê? Como pensar, por meio desta pesquisa, o meu compromisso com a Educação do Campo e com as juventudes assentadas? Como ficar atenta a essas dimensões se o meu próprio ato de escrever sobre essa temática já anuncia um posicionamento político?

²³ Fala da militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Setor de Educação, Ceará, que participou de uma exposição sobre “Educação e Movimentos Sociais” no encontro da Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, em março de 2015.

Destaco essas interrogações, porque — assim como Paulo Freire (2003) reflete sobre o seu próprio ato de escrever como sendo de natureza política, que exige também compromisso ético que se deve assumir e cumprir — considero fundamental pensar sobre o meu compromisso de pesquisar, de escrever uma dissertação, de estar em uma universidade pública, em um programa de pós-graduação, produzindo e divulgando conhecimento. Entendo que esse empenho teve uma responsabilidade maior, o de contribuir para as reflexões sobre a Educação do Campo, com as populações que vivem em áreas de assentamentos rurais, principalmente com as juventudes, que ainda são despercebidas em suas singularidades e necessidades e também desconhecidas em seus modos de vida.

Outra contribuição de Freire (2003, p.18) que penso ser importante antes de apresentar os caminhos e resultados da pesquisa é reconhecer que possuo conhecimentos, mas que também tenho “Limites epistemológicos, econômicos, sociais, raciais, de classe etc. Uma fundamental exigência ética ante a qual devo estar sempre advertido é a que me cobra quanto ao conhecimento que devo ter de meus próprios limites”.

Conhecer e reconhecer meus próprios limites é entender que meu olhar, fala, escrita e ação serão perpassados pelo lugar de onde falo, de onde venho e de todas as experiências que vivenciei. Assim, entendendo que sou inconclusa, incompleta, inacabada, por “estar sendo” (FREIRE, 2004) constantemente na relação com os/as outros/as, com os lugares. Essa compreensão é, para Paulo Freire (2004), uma tomada de consciência que favorece a curiosidade, o desconhecido, a comunicação e a transformação, que percebo como necessária a quem ousa pesquisar.

As perguntas colocadas em relação à atividade de pesquisa, assim como os apontamentos de Freire sobre a escrita, serviram como instrumentos para que eu pensasse teoricamente minha própria prática e o conhecimento que propus construir. Espero ter alcançado ao final do trabalho o entendimento sobre os limites, as situações e os posicionamentos que perpassaram meu agir, enquanto pesquisadora, no ato de pesquisar.

2.1 A pesquisa exploratória: aproximações com os/as egressos/as da escola do campo

Construído o objeto de estudo dessa pesquisa, a etapa seguinte exigia a delimitação de uma proposta metodológica capaz de responder aos objetivos postos. Tinha como norte a pesquisa qualitativa, que possibilitaria a minha aproximação com os/as egressos/as — pois meu interesse estava mais na elaboração e nas experiências dos percursos iniciados por eles/as do que apenas nos indicativos quantitativos de permanências e saídas das

juventudes no campo —, pois concordo que, “Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2004, p.14).

A necessidade de aprofundar minha compreensão sobre os percursos que as juventudes iniciaram e a forma como construíram tais percursos, além do desafio da Educação do Campo em formar jovens em seus assentamentos, com uma proposta educativa diferenciada, definiram o caminho e “[...] só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar” (GOLDENBERG, 2004, p.14).

Quis chegar às juventudes, às suas experiências de vida no campo, na cidade, na escola, na comunidade, em sociedade. Ao me aproximar dos seus percursos e conhecer seus projetos de vida, trabalhei com “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p.21) dos/as jovens, “fenômenos humanos” que caracterizam a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, por revelarem uma realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 2015). Estava compreensível, desde a elaboração do objeto de estudo e dos objetivos, que minhas indagações, minhas motivações para realizar a pesquisa, só seriam alcançadas por meio da pesquisa qualitativa. Essa compreensão ganhou forma com o trabalho de campo, que me encaminhou à possibilidade de realizar uma etnografia.

A partir de um convite que recebi para participar do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural²⁴ do Programa Residência Agrária, na UFC, a metodologia foi-se constituindo. O curso é formado por 50 jovens (estudantes do ensino médio e egressos/as) das quatro escolas de ensino médio do campo²⁵, com uma proposta de duração de 22 meses, com dois tempos formativos: o *tempo escola* e o *tempo comunidade*. O tempo escola é realizado nas escolas do campo e na UFC, caracterizando-se como o momento em que os/as jovens constroem o conhecimento na sala de aula; e o tempo comunidade é o retorno para os assentamentos e para as escolas, onde as atividades são desenvolvidas e dialogam com a realidade.

A oportunidade de participar do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural

²⁴ O convite foi feito pela coordenadora do curso, a Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales. O curso tem como objetivo geral “Formar jovens estudantes das áreas de Reforma Agrária que estão cursando o ensino médio para uma compreensão crítica da realidade do campo com base nos princípios da agroecologia e enfoque no desenvolvimento sustentável do campo” (UFC, 2015). O curso encerrará em outubro de 2016.

²⁵ Escolas do campo que participam do curso: EEM João dos Santos de Oliveira (Madalena, Assentamento 25 de Maio), EEM Maria Nazaré Flor (Itapipoca, Assentamento Maceió), EEM Francisco Araújo Barros (Itarema, Assentamento Lago do Mineiro) e EEM Florestan Fernandes (Monsenhor Tabosa, Assentamento Santana).

proporcionou-me o contato com as juventudes de quatro assentamentos. A princípio, não sabia quem seriam os/as jovens que fariam parte da pesquisa, o que tinha de informação é que no curso encontraria egressos/as das escolas do campo. Com a inserção no curso — e por dele fazerem parte jovens concludentes do ensino médio das escolas dos assentamentos, sujeitos indicados em minha proposta de pesquisa —, comecei a realizar uma pesquisa exploratória, constituindo-se posteriormente também parte do meu trabalho de campo. O estudo exploratório pode permitir ao/à pesquisador/a uma maior experiência e aproximação com o problema determinado ou também a possibilidade de delimitar os instrumentos necessários para a pesquisa (TRIVIÑOS, 2013).

Com essa possibilidade de ter uma imersão durante os tempos escolares do curso, adotei a etnografia como orientação metodológica e estratégia de pesquisa. Assim seria possível melhor compreender como as juventudes egressas iniciaram seus percursos após a conclusão do ensino médio e como a Educação do Campo repercutia neles.

Na primeira etapa do curso²⁶ (uma das dez etapas propostas), desde o início, observei e anotei informações durante a apresentação dos/as jovens e de suas expectativas em relação ao curso. Para mim, foi um momento de surpresas e encontros. Surpresa por reencontrar dois jovens que haviam participado da pesquisa que realizei em 2013 e que até então faziam parte desse curso. Trago as minhas primeiras impressões registradas sobre esse encontro:

Ontem, quando pensava na minha ida ao assentamento em 2013 para fazer a pesquisa, lembrei-me de alguns jovens que gostaria de reencontrar, pra saber quais seus caminhos depois do último contato que tive com eles/as. Entre eles/as gostaria muito de reencontrar o Vicente. Ele é um jovem do Assentamento 25 de Maio que no grupo de discussão que realizei naquele ano fez algumas colocações sobre a sua presença na escola (falava de estar na escola simplesmente à toa, dizia não querer uma vida de ilusão, na letra de música em estilo hip-hop que construiu no grupo de discussão). Meu interesse em saber dele é porque imaginava que já não estivesse mais no assentamento, talvez porque em alguns momentos ele demonstrasse não querer permanecer no campo. É possível que eu tenha me precipitado, pois hoje o encontrei no curso. Na verdade ele e Rosa, outra jovem que participou do mesmo grupo de discussão (Trecho do Diário de Campo, 30/03/2015).

O reencontro com Vicente e Rosa²⁷ proporcionou duas reflexões importantes: 1) o curso poderia ser o ponto de partida para a realização do trabalho de campo, pois, ao mesmo

²⁶ O Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural é formado por quatro eixos: Educação do Campo, Sujeitos do Campo, Extensão Rural em Bases Agroecológicas e Tecnologias Sociais Apropriadas às Condições do Semiárido. Nos tempos escolas, as juventudes realizavam leituras, participavam de seminários, debatiam as temáticas definidas para cada etapa e produziam materiais escritos, digitais ou artísticos para refletirem suas realidades.

²⁷ Vicente e Rosa são nomes fictícios utilizados para garantir o anonimato do/a jovem.

tempo em que tinha jovens egressos/as da escola João dos Santos de Oliveira, alguns desses/as eram jovens com quem outrora tive contato; e 2) eu havia construído em meu imaginário possibilidades de percursos para as juventudes da escola e, para compreender melhor os caminhos iniciados por eles/as, eu precisaria me abster das minhas próprias expectativas quanto ao que estariam fazendo após a conclusão do ensino médio na escola do campo.

Tomar essa postura reflexiva sobre minhas próprias expectativas em relação à pesquisa e aos/às jovens contribuiu para que, durante o trabalho de campo, eu pudesse ampliar o olhar, o ouvir, permitindo que os conflitos, as contradições e as inconstâncias nos discursos das juventudes pudessem emergir:

Após algumas apresentações — sobre a proposta do curso — chegou a vez deles/as se apresentarem e dizerem o que os/as motivava a participar desse curso. As falas se encontravam. Os motivos eram similares, como: acreditavam em uma agricultura menos capitalista e sustentável; pela identidade/identificação com a agricultura; para produzir produtos saudáveis; para um jovem que não mora no assentamento, mas que estudou na escola, seu interesse pela discussão do MST e sua crença que o movimento renova os ideais de sociedade foi o mote para a sua participação; para não sair do campo, assim não abandonar a família; para ajudar os pais na agricultura; para ter mais conhecimento com práticas agroecológicas; por acreditar em uma agricultura alternativa; por ter conhecimento no campo, pois trabalha com o pai, e assim poder aprender mais; levar conhecimento para a comunidade; combater o agronegócio; porque a juventude pode mudar a realidade rural; mudar a visão que a sociedade tem do campo; para aprender o manejo da terra e dos animais; por ter identificação com a área; para ter novas práticas de convivência com o semiárido. Depois das apresentações tivemos um intervalo e voltamos com a mística e a apresentação dos Cursos do Centro de Ciências Agrárias, encerrando as atividades da manhã para o almoço no Restaurante Universitário. Não consegui almoçar com os/as jovens, só na saída do restaurante consegui acompanhar um grupo de jovens mulheres do assentamento de Itapipoca. Eram Amélia, Jasmim, Tulipa e Hortência²⁸, todas diziam ter menos de 18 anos. Enquanto íamos andando até o auditório aproveitamos para nos apresentar e conversar. Entre as conversas, uma falou que sonhava em estudar na UFC, aproveitei a oportunidade pra perguntar em qual curso, e aí elas todas começaram a falar. Jasmim quer ser pediatra, outra quer ser fisioterapeuta, apareceu também enfermagem, só uma que parecia querer realmente seguir algo na área das agrárias. Mas, durante a apresentação pela manhã, todas falaram da vontade de contribuir com o assentamento através da agroecologia, como quem deixa entender que gostariam de trabalhar na agricultura familiar (Trecho do Diário de Campo, 30/03/2015).

A aproximação com as jovens, fora dos espaços oficiais do curso, favoreceu para que os outros sonhos, desejos e expectativas fossem revelados. Nesse instante entendi que minha aproximação com eles/as não poderia se resumir apenas aos tempos escolares do curso, pois eu correria o risco de captar discursos norteados por esses momentos. Outro

²⁸ Amélia, Jasmim, Tulipa e Hortência são nomes fictícios escolhidos para garantir o anonimato das jovens que fazem parte do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural.

entendimento que tive durante os primeiros contatos com os/as egressos/as é que eu não poderia compreender suas falas, escolhas, percursos como excludentes de outras possibilidades, ou seja, querer contribuir com o assentamento ou se interessar em aprender mais sobre a agroecologia não significa que as juventudes queiram ser todos/as agricultores/as familiares ou que não sonhem com outras profissões. O fato de quererem ser pediatra, fisioterapeuta, enfermeira ou exercer qualquer outra profissão não significa que rejeitem o campo ou que não tenham interesse em saber mais sobre ele. Esse jogo de oposições, escolhas e exclusão, “ou isto ou aquilo”, poderia me levar a uma compreensão limitada sobre como as juventudes constroem seus percursos, podendo até “escorregar” em julgamentos e excluir as possibilidades que são tecidas pelos/as jovens.

Percebo que um desafio que tenho é o de não idealizar essas juventudes e suas relações com o assentamento, nem com a Educação do Campo. Essa postura é algo a que preciso estar atenta, para não cair no risco de também pensar os percursos das juventudes sempre na dicotomia ficar/sair, mas tentar encontrar o que existe nesse movimento e se há algo de novo proporcionado pela Educação do Campo (Trecho do Diário de Campo, 30/03/2015).

As questões ora iniciadas representam o esforço travado durante as etapas da pesquisa para pensar o meu papel de pesquisadora, reconhecer os fatores que me levaram à definição do objeto, ou seja, reconhecer minha subjetividade, para que então pudesse objetivá-la. Para Laville e Dionne (1999, p.39), a objetividade está “[...] relacionada mais ao sujeito pesquisador e seu procedimento do que ao objeto de pesquisa” e “[...] a objetividade repousa sobre a objetivação da subjetividade” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.44). Considerando esses fatores, passei então a estar no curso mais atenta às múltiplas linguagens das juventudes, para entender a partir delas como é a vida no campo e então captar algumas pistas sobre como os percursos dos/as jovens são elaborados.

Durante as etapas, passei a observar e registrar as pistas que surgiam sobre os percursos de alguns/mas jovens:

Outro jovem contribuiu com a sua experiência. Falou que após 3 anos de conclusão do ensino médio surgiram duas oportunidades, trabalhar em uma fábrica e o curso. Ele optou por esse curso. Comentou também que com dois canteiros era possível tirar uma renda boa, pois ele mesmo conseguiu fazer no seu canteiro uma produção que rendeu R\$ 600,00 em um mês. Outras experiências também foram colocadas, como a de uma jovem que faz bolsas no seu assentamento e um grupo de jovens mulheres que se organizaram no mesmo assentamento para trabalhar com artesanato. Uma terceira jovem falou que estava trabalhando em um supermercado em Itarema, mas soube do curso pelos pais e decidiu aproveitar a oportunidade para sair do emprego, pois o que ganhava era o mínimo pra se manter na cidade (Trecho do Diário de Campo, 30/03/2015).

Esses relatos registrados no diário de campo correspondem às minhas primeiras tentativas de coletar informações sobre os percursos dos/as egressos/as que estão no curso. Lüdke e André (1986, p.15) destacam que, na etapa inicial da pesquisa (exploração), “[...] estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados”. A partir das falas dessas juventudes, selecionei alguns aspectos que considere importantes de serem aprofundados no decorrer do trabalho de campo, como: a relação com a cidade, as oportunidades de obtenção de renda e o trabalho no assentamento.

Acompanhei quatro etapas do curso, das quais uma foi realizada na Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, no município de Itarema; as demais foram realizadas na UFC e no Centro de Formação, Capacitação e Pesquisa Frei Humberto, ambos em Fortaleza. Cada etapa durava de quatro dias a uma semana, e minha inserção se dava no acompanhamento de todas as atividades, inclusive durante as noites, pois optei por dormir nos mesmos espaços que os/as jovens.

Convivi com os/as egressos/as (e também com os/as educandos/as do ensino médio) durante as atividades do curso, mas também nas horas de refeição e lazer. Os horários livres eram marcados por momentos de conversa, aproximação e aceitação da minha presença. Conversamos sobre coisas do dia a dia, sem roteiros, os assuntos fluíam e de alguma forma me proporcionaram conhecer mais sobre a vida deles/as. Uma das características da etnografia é esse contato próximo do/a pesquisador/a com o grupo, que o/a habilitará a conhecer de forma mais íntima e ampla o grupo (CHIZZOTTI, 2014).

O curso favoreceu o meu encontro com os percursos e as narrativas dos caminhos seguidos pelos/as egressos/as das escolas do campo, mas também me confrontou com um primeiro desafio: o de ter uma quantidade grande de jovens egressos/as no curso. Nessa etapa da inserção, precisei revisar meus objetivos e elaborar os critérios que me guiariam na definição dos sujeitos da pesquisa.

Como minha ideia inicial era retornar ao Assentamento 25 de Maio e procurar os/as egressos/as que concluíram o ensino médio na escola, defini que a pesquisa seria realizada com os seis egressos da Escola João Sem Terra presentes no curso. Entretanto, com a saída de duas jovens egressas — entre elas Rosa que deixou o curso por ter casado —, outros jovens foram preenchendo as vagas, e a quantidade de jovens rapazes tornava-se maior que a quantidade de jovens mulheres. Como o meu interesse era manter uma equivalência entre ambos os sexos, novamente precisei redefinir os critérios.

Compreendi, nesse exercício de elaboração, que eu poderia ampliar minha busca para além do curso e procurar aqueles percursos juvenis iniciados em condições outras, com inserções diferentes. Estabeleci, então, que continuaria no curso acompanhando os/as egressos/as da Escola João Sem Terra, esses quatro fariam parte da pesquisa por atenderem aos outros critérios (que serão expostos no próximo tópico) que elaborei, e eles/elas seriam também os informantes dos percursos dos/as outros/as jovens que estudaram na mesma escola. Mas eu também voltaria à escola para buscar informações sobre os/as concludentes.

O curso foi um espaço de constante reflexão dos/as jovens sobre suas próprias condições de existência, possibilitando que eu conhecesse as problemáticas comuns e as particularidades de cada assentamento, nas formas de organização ou nas dificuldades enfrentadas pelos/as assentados/as. Algumas das temáticas expostas durante o curso serão abordadas nos próximos capítulos.

Essa etapa, que chamo de pesquisa exploratória, contribuiu para que os procedimentos metodológicos fossem construídos e foi importante para a delimitação do trabalho de campo e a escolha dos sujeitos deste estudo. A pesquisa exploratória é entendida por Minayo (2015) como um tempo que merece dedicação, empenho e investimento, pois é o momento de preparação dos procedimentos que são necessários antes de entrar em campo.

2.2 A busca das juventudes egressas e as pistas sobre os percursos no assentamento

O desejo de ter uma visão mais ampla sobre os percursos que os/as egressos/as da escola do campo iniciaram após a conclusão do ensino médio me levou a retornar à escola e, a partir dela, coletar informações sobre os/as concludentes. Para retornar à escola, entrei em contato com a direção da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira. Falei sobre a pesquisa e os objetivos e aproveitei para comunicar que gostaria de obter algumas informações com a secretaria da escola. Fui prontamente respondida, e minhas solicitações, autorizadas. Em seguida marquei minha ida.

Durante a viagem para o assentamento, aproximando-se do município vizinho, Canindé, comecei a observar a vegetação. Embora desanimada por ver tanta seca, plantas sem folhas, açudes sem água, fiquei ao mesmo tempo maravilhada com a resistência de algumas árvores e plantas que permaneciam verdes entre uma paisagem tão acinzentada. Muito interessante como algumas árvores estavam bem verdes, não falo das que estão próximas às casas — pois vi muitas assim nas redondezas das comunidades —, mas das plantas que, apesar de estarem em quantidade bem menor (em relação à vegetação seca), estão

sobrevivendo no meio da “mata”. Ver essas plantas me fez logo pensar nos/as assentados/as e principalmente nas juventudes, que persistem em viver no campo apesar de um cenário tão desalentador.

Chegando ao município de Madalena, meu primo já me esperava com sua moto. Durante o caminho conversamos um pouco (entre poeira e vento no rosto). Ele me falou das dificuldades de água em Madalena, Boa Viagem e que o açude da Ingá²⁹ secou (e como isso lhe causava tristeza). Durante as estradas carroçais, eu ia observando alguns assentados trabalhando. O horário entre 10h/11h da manhã, o sol quente, poucas árvores que faziam sombra. Um vento ora frio, ora quente. Observei os/as assentados/as que encontrei no caminho, levando o cavalo para beber água em um açude quase seco, outros mexendo com coisas da casa ou carregando água. Uma vida tão difícil que naquele momento pensei: como essas pessoas conseguem viver com tanta dificuldade? Como continuar no assentamento? O que os mobiliza a resistir às dificuldades e a permanecer no campo?

Chegando à escola notei algumas diferenças, desde a decoração até a mudança de alguns/mas colaboradores/as e educadores/as. Alguns/mas colaboradores/as foram demitidos/as com o “corte”³⁰ do Governo do Estado do Ceará. A decoração também mudou, observei uma arte feita com pedaços de madeira com frases de grandes teóricos e outras sobre a Educação do Campo.

Fui recebida por Amanda e Dávida³¹, secretárias da escola (as conheci em 2013), pois a diretora não estava na escola por questões familiares. Nesse dia, as aulas na escola terminaram às 15h por conta do falecimento de uma ex-aluna (jovem de 25 anos). Apesar de a diretora não estar na escola, solicitei as informações que buscava sobre os/as egressos/as com as secretárias. Elas aceitaram sem objeção e repassaram os dados sobre o número de matrículas, de concludentes e a participação e resultados no Enem.

Com acesso à lista dos/as concludentes, busquei identificar algumas informações sobre eles/elas, tais como: a comunidade em que moram e se permanecem no assentamento, tentando saber alguma informação sobre os percursos dos/as egressos/as.

Escolhi trabalhar inicialmente com os anos de 2013 e 2014: 2013 porque foi o primeiro ano em que visitei a escola e conheci alguns/mas jovens, e 2014 porque a escola já

²⁹ Comunidade onde moram alguns dos meus familiares e que pertence à cidade de Madalena, no Ceará.

³⁰ Com a crise econômica desencadeada no Brasil durante o ano de 2015, alguns governos estaduais optaram por contingenciar o orçamento governamental. No Ceará, as pastas de educação e saúde tiveram, em janeiro de 2015, 20% de seus recursos de custeio contingenciados. Para maiores detalhes sobre a notícia, verificar as fontes G1 CE (2015) e CEARÁ EM REVISTA (2015).

³¹ Nomes fictícios utilizados para garantir o anonimato das funcionárias da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira.

teria, nesse período, quatro anos de funcionamento, ou seja, os/as egressos/as desse ano cursaram, provavelmente, todo o ensino médio na escola do campo. Também considerei que os componentes curriculares que representam a base diversificada e que são as disciplinas que dialogam essencialmente com a realidade do campo foram implantados na escola no segundo semestre de 2012, ou seja, os/as concludentes de 2013 e 2014 teriam sido contemplados/as com essa formação.

Abri a lista no computador e escrevi em uma folha o ano e o primeiro nome de cada ex-educando/a. Depois li em voz alta nome por nome, e as duas secretárias foram informando a comunidade de origem dos/as egressos/as e o que sabiam sobre eles/as. Ao falar o nome de alguns/mas alunos/as, as secretárias respondiam: “Esse/a não faz nada”. Então eu perguntava: “Não trabalha na agricultura?”; e elas respondiam: “É, trabalha na agricultura” ou “Ajuda o pai na agricultura” (em relação a alguns/mas jovens). Pela forma como falaram, entendi que, aparentemente, trataram a agricultura como um “não trabalho” ou um “não fazer nada”.

Após construir uma lista sobre os/as egressos/as, fiquei pensando como faria para escolher com quais jovens aprofundaria a pesquisa. Pela quantidade de concludentes e pela metodologia seria inviável alcançar todos/as que terminaram o ensino médio nos anos de 2013 e 2014 — em 2013, 56 educandos/as concluíram o ensino médio, e, em 2014, 38 educandos/as.

Sobre os percursos, algumas pistas foram anunciadas. Pela fala das secretárias, muitos/as egressos/as continuavam no campo. A partir dos comentários que iam fazendo, identifiquei que: algumas jovens mulheres casaram, outras também são mães e não “fazem nada”, “ficam somente em casa”. Havia alguns casos de jovens que saíram para São Paulo, Fortaleza, Quixeramobim; de jovens homens que estão no assentamento, “mas não fazem nada”; e alguns poucos casos de jovens que estão no ensino superior: uma cursando Fisioterapia; duas, Letras pela UAB/UFC Virtual³² no polo de Quixeramobim; uma, Engenharia de Meio Ambiente; um, Técnico em Engenharia de Alimentos; um, Técnico em Agronegócio; um, Educação Física; e uma, Pedagogia. Em relação ao ingresso no mercado de trabalho ou outra atividade, foram listadas: agricultura; fábrica de calçados; um como motorista de carro; um jovem no projeto Mais Educação; uma artesã; e os/as seis jovens que

³² A Universidade Federal do Ceará (UFC) é uma das instituições de ensino superior vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferta cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD), através do Instituto UFC Virtual: “O Instituto Universidade Virtual foi criado para potencializar o acesso ao ensino de qualidade, sendo uma via aberta para a democratização do saber. Representa um programa nacional que propicia ganhos não só em termos de regiões geográficas, mas também de quantidade e velocidade de aprendizagem” (UFC VIRTUAL, s/d).

estão participando do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural.

Enquanto estava na secretaria, vi na escola dois jovens egressos que participam do curso. Estavam realizando alguma atividade. No fim da tarde, Vicente me procurou para saber do site da graduação em Agroecologia, da Universidade Federal de Campina Grande. Eu havia comentado com ele, na II etapa do curso, que existe uma graduação sobre o tema. Como ele estava muito animado com o módulo do curso sobre agroecologia, falei sobre essa graduação e o fato de ter sobrado vagas no Enem para lá. Ele pareceu bem interessado.

Naquele dia, Vicente falou que não iria participar da IV etapa do tempo escola, porque no mesmo período estaria no curso prolongado de formação de militância do MST, em Russas, e que o mesmo tem duração de dois meses. Ele falou que já deveria ter ido, mas não foi porque faria o Enem naquele final de semana e viajaria após o exame. Percebi que Vicente estava engajado na militância desde o acampamento da juventude, que ocorreu em janeiro de 2015 na escola. Em uma visita ao seu Facebook, encontrei fotos em que ele aparece em atividades e encontros com o MST.

Sobre o Enem, perguntei às secretárias se os/as egressos/as participavam do exame. Elas acreditavam que não, porque, quando algum deles/as tem interesse, procuram a escola para poder utilizar o transporte dos/as alunos/as no dia da prova. Acrescentaram que poucos vieram à escola, em comparação com o ano anterior (2014).

Fiquei aguardando Lourdinha (uma das jovens egressas que participa do curso e que se dispôs a me acompanhar na busca dos/as outros/as egressos/as), mas ela não apareceu.

Meu retorno ao assentamento possibilitou construir um breve panorama sobre os percursos iniciados pelos/as concludentes do ensino médio. Foi possível identificar quais ainda estavam presentes no assentamento e quais construía seus percursos fora do campo ou nas idas e vindas entre campo e cidade.

2.3 Os sujeitos da pesquisa: os critérios da escolha e o universo dos/as jovens

Com a lista de nomes dos/as educandos/as que concluíram o ensino médio na Escola João Sem Terra em 2013 e 2014, consegui dar mais um passo na pesquisa em direção à delimitação das juventudes pesquisadas neste estudo. No Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, participavam egressos/as dos anos de 2013 e 2014, o que significava que poderiam fazer parte do aprofundamento da pesquisa, como também contribuir com as indicações dos percursos dos/as demais jovens, por terem estudado com eles/as e terem uma maior proximidade, o que facilitaria a minha aproximação com as juventudes que não

estavam participando do curso.

Aproveitei o intervalo de uma das etapas do tempo escola que acontecia em Fortaleza, no Centro de Formação, Capacitação e Pesquisa Frei Humberto, para fazer uma leitura da lista de alunos/as dos anos de 2013 e 2014 junto aos/às jovens egressos/as da escola do campo João Sem Terra e pedi que me dessem alguma informação sobre aquelas pessoas. Entre as informações que buscava coletar, perguntei se continuavam no assentamento, o que faziam, se estudavam, trabalhavam e deixei aberto para que pudessem dar o máximo de informações que conseguissem.

Apesar de ter realizado um levantamento anterior na escola, esse momento com os/as jovens do curso foi oportuno para reforçar algumas classificações que surgiram no discurso das secretárias da escola sobre os percursos dos/as egressos/as. Assim, os/as informantes, ao elaborarem suas narrativas sobre os percursos iniciados pelos/as concludentes do ensino médio, criaram uma estrutura de categorização, uma tipologia dos percursos dos/as egressos, que ia de encontro ao primeiro levantamento.

A partir dos dois levantamentos, foi possível agrupar as informações (Tabela 1) sobre os percursos iniciados pelos/as egressos/as da escola do campo em cinco tipos.

Tabela 1 – Tipologia dos percursos dos/as egressos/as da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira

Os percursos dos/as egressos/as	Variações	Descrição	Sexo
“Não faz nada”	“Tá na casa dos pais”	Jovens solteiros; jovens filhos de servidores	Masculino
“Faz curso”	Graduações e outros tipos de curso	Jovens solteiros/as; jovens casados/as	Masculino e feminino
“Tá só em casa”	“Tá junta”; “Só dona de casa”; “Casou”	Jovens casadas e com filhos; jovens mães solteiras; jovens solteiras	Feminino
“Foi embora pra cidade”	“Tá na cidade”; “Tava na cidade, veio pra cá, voltou pra cidade”	Jovens que foram pra São Paulo, Quixeramobim, Fortaleza e Madalena	Masculino e feminino
“Ajuda o pai na agricultura”	“Trabalha na agricultura”	Jovens que moram com os pais; jovens agregados;	Masculino

Fonte: Elaborada pela autora.

Outros percursos com menor ocorrência apareceram nas falas, como: jovens que trabalham em alguma escola no assentamento; jovens que trabalham como autônomos/as com

vendas; motorista; mecânicos.

É importante ressaltar que não é do interesse desta pesquisa classificar os percursos dos/as egressos/as conforme a tipologia elaborada a partir dos registros feitos durante os dois levantamentos, menos ainda criar uma generalização sobre o que fazem as juventudes após concluírem o ensino médio na escola do campo. A tipologia e a tabela foram construídas com o objetivo de expor alguns dos discursos ainda produzidos sobre as juventudes do campo — principalmente sobre as jovens mulheres — que são incorporados pelos/as jovens e reproduzidos em suas falas.

O levantamento realizado e a tipologia elaborada sobre os percursos serviram para inquietar-me ainda mais — eu não estaria fazendo ciência se apenas reproduzisse o discurso do senso comum, que diz que os/as jovens “não fazem nada” ou que “estão só em casa”, “ajudando os pais”, sem questionar ou refletir sobre isso. Sistematizar essa tipologia a partir das falas dos/as assentados/as jovens é procurar entender as engrenagens que produzem e reforçam essas compreensões. A reflexão sobre esses discursos será aprofundada nos próximos capítulos.

Após concluir os levantamentos sobre os percursos dos/as egressos/as, fui instigada a buscar saber mais sobre os/as jovens que “não fazem nada” e que “tão só em casa” para entender o que essa caracterização significa e como eles/as vivem no assentamento e elaboram os seus caminhos. A decisão de somar outras juventudes que não estão no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, para aprofundar a pesquisa, levou-me a um segundo desafio: quais deles/as fariam parte da pesquisa, se o próprio tamanho do assentamento e a distância entre as comunidades dificultariam a minha procura, meu contato com eles/as, inviabilizando minha aproximação?

Novamente retornei à problemática do estudo, às perguntas de partida e objetivos e então elaborei os seguintes critérios para definir os sujeitos da pesquisa: 1) Oito concluintes do ensino médio da Escola João dos Santos de Oliveira (Assentamento 25 de Maio, em Madalena, Ceará) nos anos de 2013 e 2014; 2) Egressos/as que continuam no assentamento; 3) Quatro egressos/as que fariam parte da pesquisa seriam os/as jovens que estão no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, com os/as quais realizava a etnografia e que me levaram a outros/as jovens; 4) Concentrar em duas comunidades: Quieto (por ter acesso mais fácil para mim e por ter a escola como ponto de apoio) e São Joaquim (por ter Lourdinha, uma das jovens egressas no curso, que se ofereceu para me receber em sua casa quando lhe falei da pesquisa); 5) Quatro jovens homens e quatro jovens mulheres; 5) Juventudes que estão estudando; que trabalham na agricultura; que estão “só em casa”; que

têm filhos; que “não fazem nada”; 6) Contemplar a faixa etária de 15 a 29 anos (com base no IBGE e no Estatuto da Juventude); 7) Os/as quatro egressos/as que não fazem parte do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural seriam escolhidos/as de acordo com os critérios e com a orientação dos/as jovens com quem eu já vinha realizando a pesquisa.

Em uma das idas ao assentamento, defini, com a ajuda de Lourdinha, quem seriam os/as quatro jovens que completariam a pesquisa:

Encontrei com Lourdinha na escola. Ela já me esperava para irmos para sua casa. Mas antes de sairmos de lá, fizemos uma lista com o nome dos/as possíveis egressos/as que eu poderia estar entrevistando. Minha informante sugeriu nomes de egressos/as que moram em sua comunidade, São Joaquim, para viabilizar as entrevistas, pois o assentamento é grande e as comunidades ficam distantes. Criamos uma lista com quatro jovens mulheres e quatro jovens rapazes, que totalizaram oito egressos para serem entrevistados. Alguns nomes foram sugeridos por Lourdinha, outros eu escolhi por fazerem parte do REAJO, inclusive a própria Lourdinha, assim eu aprofundava com os quatro o que já vinha observando durante a etnografia, e por terem alguma experiência que achei interessante de conhecer. Lembro que, quando íamos lendo a lista de egressos, minha informante ia elaborando comentários sobre cada pessoa. Alguns/mas ela comentava que não achava a vida dessa pessoa tão interessante para ser entrevistada. Nesse momento pensei o que é ter uma vida interessante, e os que não a têm, o que fazem? Refleti naquele instante que pelo menos um dos não interessantes também teria que fazer parte da pesquisa. Definimos os oito egressos: Idalina (Quieto), Lourdinha (São Joaquim), Inácia (Madalena/Vila Angelim), Conceição (São Joaquim), Vicente (São Nicolau), Paulo (São Nicolau), Luís (Tigre dos Carneiros), Manuel (São Joaquim). (Trecho do Diário de Campo, 09/12/2015).

Para preservar o anonimato das juventudes³³ — sujeitos reais que pulsam com seus percursos e projetos de futuro, dando vida a essas linhas —, escolhi chamá-los pelos nomes dos personagens do romance “O Quinze”, um clássico nacional escrito por uma mulher cearense, Rachel de Queiroz, que se destacou em um universo predominantemente masculino. A escolha desses pseudônimos tem relação com a oportunidade de homenagear o romance e relembrar os 100 anos da seca de 1915. A obra, que tem como plano de fundo para o seu romance a seca no sertão do Ceará, especificamente na região do Quixadá, onde se desenrola o cenário, aborda outras temáticas, como a migração das populações rurais para as grandes cidades — é o caso de um dos personagens que parte rumo a São Paulo — e a vida difícil dos camponeses em tempos de estiagem. A escolha dos personagens para dar nome aos sujeitos da pesquisa não se deu por nenhuma identificação entre a história dos/as jovens e o enredo do romance ou por características entre ambos. A escolha foi aleatória.

Apesar de terem se passado cem anos da seca, é importante ressaltar que essa

³³ Conforme as orientações do Termo de Consentimento Livre Esclarecido que se encontra nos Anexos desta dissertação.

problemática ainda atinge a vida dos/as assentados/as, destacando-se neste estudo as juventudes do campo, que se defrontam cotidianamente com a falta de água e de condições para plantar e produzir, entre outras dificuldades. A seca perpassa a fala dos sujeitos da pesquisa em muitos momentos, seus percursos e projetos de vida são construídos nesse contexto, em que “[...] o chão, que em outros tempos a sombra cobria, era uma confusão desolada de galhos secos, cuja agressividade ainda mais se acentuava pelos espinhos.” (QUEIROZ, 2011, p.18).

Apresentarei a seguir os/as jovens sujeitos da pesquisa.

2.3.1 Idalina

Idalina é uma jovem de 18 anos, solteira, que concluiu o ensino médio na escola do campo em 2013. Seu avô participou da ocupação do acampamento, viveu toda a luta e conquista da terra e, em seguida, a transformação da fazenda em assentamento. Sua mãe nasceu e cresceu ali, criando também a filha nesse lugar. Ela mora na comunidade Quieto, sede da escola de ensino médio, e cresceu em uma família que trabalha na agricultura. Sua trajetória escolar foi sempre no assentamento, cursando da educação infantil ao ensino médio nas escolas da própria comunidade. Após concluir o terceiro ano do ensino médio, fez alguns cursos em Quixeramobim.

A jovem mora com a mãe em uma casa vizinha à dos avós. A relação familiar demonstrou ser algo marcante na casa dela, pois, além de a terra ser do avô, a proximidade das casas, o trabalho e a produção na agricultura são compartilhados entre os membros da família que moram em ambas as casas. O trabalho na agricultura é destinado, em sua família, aos homens. Seu avô ainda planta com os filhos homens. Quando fui à casa de Idalina, o avô não estava, pois tinha ido para o roçado. Além da renda familiar, que, segundo a jovem, é oriunda da aposentadoria dos seus avós e do Bolsa Família que a mãe recebe, eles/as tiram da agricultura o feijão, por exemplo, como um dos suprimentos da casa. Com a seca, a produção de milho e feijão foi pouca, mas, quando o inverno é bom, segundo a jovem, ambas as culturas são usadas no consumo familiar e também para a venda, o que lhes proporciona uma renda. A família também cria animais, como cabras, mas em pouca quantidade.

A egressa, no período do trabalho de campo, fazia um curso de caprinocultura na mesma escola em que concluiu os estudos. O curso era oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), tinha duração de dez semanas e disponibilizava uma bolsa de R\$ 80,00 por mês, que serviria para a alimentação dos participantes durante as semanas de

aula, conforme a informação da mesma. Idalina informou que, além do curso, o que faz é ficar em casa e ajudar a mãe nas atividades domésticas. Ela teve algumas experiências de trabalho com renda no assentamento, essas serão abordadas nos próximos capítulos.

2.3.2 Conceição

A segunda jovem é Conceição. Ela tem 18 anos, é solteira e concluiu o ensino médio em 2014 na escola do campo. Mora com a mãe, os avós, um irmão de 14 anos e uma irmã de 8 anos. Tem um irmão mais velho, de 22 anos, em Madalena — durante a nossa conversa, descobri que é o mesmo jovem que conheci em 2013, quando fui com o professor abastecer a moto em um posto de gasolina onde ele trabalhava como frentista. Faço referência a ele em um trecho do meu diário de campo (na introdução desta dissertação) que resgatei para construir a problemática desta pesquisa. Conceição mora na comunidade São Joaquim e estudou desde as séries iniciais no assentamento, fazendo o ensino fundamental na comunidade em que mora e o médio na Escola João Sem Terra.

Conceição tem como renda a aposentadoria do avô e a Bolsa Família que a mãe recebe das irmãs pequenas. O trabalho na agricultura não se diferencia das outras realidades do assentamento; embora durante o ano de 2015 a produção tenha sido pouca, a agricultura ainda é uma das fontes de renda da família. Quando a produção consegue garantir as necessidades deles/as, o excedente é destinado à comercialização, o que praticamente não aconteceu nesse ano. Segundo ela, “Não tem mais nada na roça”. A criação de animais é destinada ao consumo da casa; entre os bichos, estão porco, galinha, gado e cabra.

No período da pesquisa de campo, essa egressa não estava trabalhando com remuneração, suas atividades eram mais em casa, no trabalho doméstico. Fazia um curso de atendente de farmácia, mas, no primeiro semestre de 2016, iniciaria outro curso de técnico em radiologia, ambos em Quixeramobim. Teve uma experiência de trabalho nessa mesma cidade, entretanto preferiu não continuar. Seus percursos serão mais aprofundados nos próximos capítulos. Ela possui o maior nível de escolaridade em sua casa, pois seus avós e mãe não concluíram o ensino fundamental, mas, apesar da pouca formação dos responsáveis, a jovem é incentivada pela família a continuar os estudos e chegar ao nível superior, até o mestrado, como informou a jovem. O curso que faz em Quixeramobim é pago pelo avô.

2.3.3 Manuel

Manuel é um jovem de 19 anos, solteiro, que vive na comunidade São Joaquim. Em sua casa, moram sete pessoas: seu pai, mãe, ele e mais quatro irmãos. A renda da família resulta do trabalho do pai na cidade. O pai de Manuel trabalha em Quixeramobim, na construção civil, atuando como servente de pedreiro. Sobre a renda da família, o egresso incluiu a Bolsa Família e o Seguro Safra³⁴. Por conta do período de estiagem, o que resultou no esgotamento das águas da maioria dos açudes no assentamento, a família não planta desde 2011, segundo informação do jovem.

Criado no assentamento, Manuel sempre estudou nas escolas do mesmo. Sua formação inicial foi na escola de ensino fundamental presente em sua comunidade. Para cursar o ensino médio, ele se deslocava para o Quieto, assim concluiu em 2013 o terceiro ano do segundo grau. A escolaridade dos seus pais é o ensino fundamental incompleto, a mãe conseguiu concluir o 9º ano, mas o pai só estudou até o 2º ano do fundamental. Apesar de uma baixa escolaridade, os pais apoiam o filho para que curse o nível superior.

Após sair da Escola João Sem Terra, o jovem ficou no assentamento e não teve experiências de trabalho remunerado. Também não ingressou em nenhum curso e, por não estarem plantando no roçado da família, diz que sua atividade é em casa: “Agora estou só em casa mesmo. Fiquei em casa porque não tá tendo roçado. Então, fiquei em casa pra botar água”. Com 13 anos começou a trabalhar na roça plantando feijão e milho, teve sua infância marcada por uma relação próxima com a agricultura, embora não esteja desenvolvendo esse trabalho.

2.3.4 Lourdinha

A quarta jovem é Lourdinha. Com 19 anos no período em que realizei a pesquisa de campo, a egressa chegou ao assentamento com 7 anos de idade. Sua família é oriunda da comunidade de Morada Nova, zona rural, que faz parte do município de Boa Viagem. A família veio para o assentamento em 2003. Lourdinha cursou o ensino fundamental na escola da comunidade São Joaquim, local onde reside. Filha única e criada na zona rural, ela demonstra muito carinho com os animais e com as plantas, tendo aprendido e realizado atividades de plantio desde a infância.

Conheci Lourdinha em 2013, em minha primeira ida à escola. Na época ela estava

³⁴ “O Programa Garantia-Safra é um seguro para agricultores familiares com renda familiar mensal igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo que vivem na área de atuação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e que garante uma renda mínima às famílias que perderam sua safra” (Observatório da Seca – Portal Brasil, s/d, *online*).

grávida e, no período, não era a única na escola. Não consegui naquele momento me aproximar, pois ela estava cursando o 3º ano e minha pesquisa era com a turma do 2º ano. No mesmo ano, seu filho nasceu e ela concluiu o ensino médio. Desde que saiu da escola, ela teve experiências de trabalho remunerado na cidade, mas, quando a reencontrei no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, não estava mais trabalhando. O curso foi uma oportunidade para ela, pois, além de ter uma temática que lhe interessava, também oferecia uma bolsa de estudo no valor de R\$ 200,00 mensais. Ela cursa Pedagogia em Quixeramobim, em um polo da UECE, na modalidade semipresencial, pela UAB.

Mãe solteira, ela mora na casa dos pais, que cuidam do neto como filho. A renda da família tem por base o trabalho do pai na construção civil, que viaja para muitos lugares do interior para construir cisternas. Para contribuir com a renda da casa, a mãe de Lourdinha trabalha vendendo cosméticos, roupas, entre outras coisas. A própria jovem também trabalhou com vendas, seus produtos eram bolsas, sandálias, bijuterias, itens que eram trazidos da cidade por um atravessador e repassados para ela vender, mas o proprietário dos produtos não os estava mais levando no período em que estive na residência dela. Quando estive no assentamento, ia para a casa da jovem e presenciei uma das etapas da venda, a cobrança:

Estava na escola, e Lourdinha veio me encontrar lá. Almoçamos e em seguida saímos para a comunidade de São Joaquim, onde ela mora. Lourdinha pilotava uma moto pequena (tipo Shineray), sua moto era vermelha e tinha um paninho no banco. Saímos da escola em torno de 11h30-12h, o sol estava muito quente. Durante o caminho conversamos, ela ia me falando e mostrando o assentamento. Passamos por algumas comunidades antes de chegar até a dela, no caminho Lourdinha também passou em duas casas, parecia estar fazendo cobranças para sua mãe (depois soube que a mãe dela vende roupas e produtos da Natura, Avon e Hermes). As cobranças não foram satisfatórias, nas duas casas as senhoras não tinham disponível a “encomenda” para a mãe de Lourdinha. Pude identificar nesse primeiro momento que as “vendas” são umas das rendas da família da jovem (Trecho do Diário de Campo, 19/12/2015).

Por termos convivido durante as etapas do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, eu e Lourdinha conseguimos estabelecer uma proximidade maior, o que favoreceu para que ela se oferecesse a me ajudar a procurar os quatro egressos que faltariam para a pesquisa. Além de nos encontrarmos nas etapas do curso, também conversávamos pelo Facebook e foi na rede social que combinamos a minha ida ao assentamento. Recebi o convite da jovem para ficar em sua casa e, assim, em uma das minhas idas ao campo, aproximei-me do seu cotidiano.

2.3.5 Vicente

Vicente é um jovem de 19 anos, solteiro, agricultor (como se apresentou) e filho de agricultor. Sua comunidade de origem é Cacimba Nova, distrito de Madalena. Foi para o assentamento com os pais em 2010, quando tinha 14 anos. A mudança de lugar se deu pelo estado de saúde de sua avó paterna, que era assentada. Com a doença da avó, o avô de Vicente decidiu sair do campo para morar na cidade de Madalena. Não querendo abandonar a terra, chamou o filho (o pai de Vicente) para ficar na propriedade. Como contou o jovem: “Já faz cinco anos que estamos aqui. Já faz cinco anos que estamos lutando pra passar a terra para o nosso nome. Nome do pai”.

Vicente fez até o 6º ano em Cacimba Nova e do 7º ano ao 9º ano nas escolas do assentamento, quando se mudou. O 7º e 8º foram na escola do São Nicolau, e o 9º, na escola de ensino fundamental do Quietos, passando em seguida para a escola do campo.

A mudança do lugar de origem para o assentamento foi algo sentido pelo jovem, que achou diferente a nova vida na comunidade São Nicolau, como relata a seguir:

- (Kamila): E como foi a sua adaptação? Você achou diferente vir pra cá?
 (Vicente): Muito diferente. Onde eu morava, trabalhava só na agricultura. Mas aqui não. Precisava botar água. Ir pra escola, eu tinha que ir de pé ou de bicicleta.
 (Kamila): Era longe?
 (Vicente): Uns 3 km.
 (Kamila): 3 km dava quanto tempo de bicicleta ou a pé?
 (Vicente): Eu indo de bicicleta, quando ia no grupo, gastava 10.
 (Kamila): 10 minutos?
 (Vicente): Quando era de pé, eu não sabia, não... nós ia bagunçando. Nós saía às 11h, chegava 13h. Nós só ia brincando. Passava no açude, nós tomava banho.
 (Kamila): Você disse que achou diferente porque aqui você precisava colocar água. Lá onde você morava... (ele me interrompeu).
 (Vicente): Água encanada.
 (Kamila): [...] Mas na tua casa nunca teve água encanada, aqui no assentamento?
 (Vicente): Tem não.
 (Kamila): Sempre teve que colocar?
 (Vicente): Agora tem um projeto, mas o açude secou.
 (Trecho da entrevista, Vicente, jovem de 19 anos)

No assentamento, o jovem Vicente vivenciou uma dupla relação com a água. Ao mesmo tempo que precisava ir até o açude para abastecer os canecos com água para colocar na cangalha³⁵, o que parecia causar-lhe desconforto, ele brincava e se divertia no açude. Em 2015 o açude estava seco, esse novo contexto impossibilitou que a família plantasse em seu roçado.

³⁵ “Cada uma das armações que sustentam a carga das bestas.” (SACCONI, 1996, p.133).

Ele trabalha na agricultura desde a infância e, quando tem inverno, planta no roçado com o pai. No período da pesquisa, o pai do jovem trabalhava com a produção de leite, que era vendida para Madalena, garantindo assim a renda da família. A Bolsa Família também foi mencionada como uma das fontes de renda. Mora com seu pai, mãe e dois irmãos, um de 14 anos e outro de 4 anos. A escolaridade do pai é o ensino fundamental, mas incompleto porque saiu da escola; sua mãe estudou até o 9º ano do fundamental.

Conheci Vicente em 2013, durante a pesquisa de monografia. Ele e outros/as jovens estudantes da escola participaram do grupo de discussão que realizei. Em uma das atividades feitas, em que eles/as representariam seus cotidianos através de pegadas, o que representava o movimento deles no assentamento, Vicente sempre demonstrou o seu envolvimento com o trabalho na agricultura familiar.

Reencontrei o jovem no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, onde mais uma vez, em vários momentos, ele expôs as suas experiências com o trabalho agrícola, inclusive na produção de canteiros, hortas e quintais produtivos. Ele concluiu o ensino médio em 2014 e teve em seu percurso, até antes de concluir o 3º ano, experiências de trabalho remunerado fora do assentamento, que serão apresentadas nos capítulos seguintes. Também tem se engajado no MST, participando de várias lutas e formações.

Vicente evidenciou em sua fala o conflito que tem com seu pai, que, querendo que o filho o ajude no trabalho na roça e na produção de leite, não apoia algumas escolhas que ele tem feito, como cursos, estudar e ser militante. Tais motivos, segundo o jovem, o levaram a sair de casa por um período.

2.3.6 Luís

O sexto sujeito da pesquisa é Luís, que tem 19 anos, solteiro, nasceu em Quixeramobim, mas sempre morou na comunidade Tigre dos Carneiros, no Assentamento 25 de Maio. Mora com o pai, a mãe e três irmãos, um total de seis pessoas na casa. Vizinho, moram os avós. Seu pai é dono da terra, não sendo agregado do idoso. A renda da família, segundo o jovem, é proveniente da Bolsa Família e da produção agrícola. Apesar de terem perdido boa parte da produção de milho e feijão por conta da seca, quando é possível, além dessas culturas, plantam também algodão. Seu avô tem uma produção de canteiros, e o jovem iniciou em 2015 uma produção própria. Também criam vacas e ovelhas, mas em pouca quantidade.

Luís sempre estudou nas escolas do assentamento, fez as séries do fundamental

entre as comunidades de Paus Brancos e Tigre dos Carneiros, indo cursar o ensino médio em 2013 na escola do campo no Quieto. A escolaridade da sua mãe e de seu pai é até a 4ª série do ensino fundamental; eles, apesar de não terem estudo, querem que o filho faça faculdade.

Seus percursos após a conclusão do 3º ano foram no assentamento em algumas atividades, inclusive na agricultura. No período em que realizei a pesquisa de campo, ele participava do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural (onde o conheci) e estava iniciando o de Caprinocultura na escola do campo.

2.3.7 Paulo

Com 20 anos, o sétimo sujeito da pesquisa, Paulo, concluiu o ensino médio na escola do campo em 2014. Solteiro, mora com a mãe, o padrasto e dois irmãos, cinco pessoas na casa. Nasceu em Quixeramobim e veio para o assentamento com 9 anos de idade, para morar próximo à família da mãe. Sua mãe é “parceleira”, como ele chamou: fez o cadastro e em seguida comprou uma parcela da terra de uma pessoa que foi embora. Ele fez as séries iniciais do fundamental na cidade em que nasceu e continuou nas escolas do assentamento, nas comunidades São Nicolau e Quieto, ficando na última para cursar o ensino médio.

A renda da sua família se baseia na pensão que a mãe recebe e no trabalho que o padrasto tem como vigia em uma fazenda, além da Bolsa Família. Quando conseguiram plantar, tiravam da agricultura uma renda, que, conforme o jovem, “ajudava bastante”. Sua participação no trabalho da agricultura era mais na colheita do que na plantação, mas tinha algumas experiências com canteiros, pois cuidava dos mesmos com sua mãe.

Desde que terminou o ensino médio, Paulo está cursando a graduação em Educação Física, paga pela sua mãe. A dança também tem sido algo a que tem se dedicado. Ele também faz parte do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural e, apesar de gostar de agroecologia, tem construído seu caminho através da arte e da participação no MST.

A oitava pessoa que faria parte da pesquisa seria uma jovem mulher, entretanto, os desencontros nos caminhos da pesquisa e as limitações temporais³⁶ não possibilitaram minha aproximação. Dessa forma, a pesquisa conta com sete jovens, quatro homens e três mulheres, que dão o ritmo, a melodia e a voz para esses escritos. A tabela a seguir (Tabela 2) faz uma breve síntese da apresentação dos/as jovens sujeitos da pesquisa:

³⁶ Por conta da minha aprovação na Seleção Interna de Mudança de Nível de Mestrado para Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na UFC, o prazo para escrita e defesa da dissertação foi antecipado.

Tabela 2 – Jovens sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Sexo	Comunidade em que morava:	Concluiu o Ensino Médio em:	Percursos iniciados pelos/as egressos/as:
Idalina	18 anos	F	Quieto	2013	Trabalhou com remuneração no assentamento; faz cursos, iniciou o de Caprinocultura.
Conceição	18 anos	F	São Joaquim	2014	Em casa; trabalhou na cidade; faz cursos em Quixeramobim.
Manuel	19 anos	M	São Joaquim	2013	Em casa; não trabalha; não faz curso.
Lourdinha (é mãe)	19 anos	F	São Joaquim	2013	Em casa; trabalhou na cidade; faz faculdade em Quixeramobim; participa do REAJÓ.
Vicente	19 anos	M	São Nicolau	2014	Trabalhou com remuneração fora do assentamento; trabalha na agricultura; participa REAJÓ; engajado no MST.
Luís	19 anos	M	Tigre dos Carneiros	2013	Trabalhou remunerado no assentamento; trabalha na agricultura; participa do REAJÓ; iniciou o curso de Caprinocultura.
Paulo	20 anos	M	São Nicolau	2014	Participa do REAJÓ; faz faculdade de Educação Física; engajado no MST.

Fonte: Elaborada pela autora.

2.4 A etnografia e o trabalho de campo

Direcionar o olhar para os percursos que as juventudes iniciaram e os projetos de futuro deles/as me conduziu a uma primeira postura: a compreensão de que essa proposta afirma-se como uma pesquisa social, quando busca reconstruir de forma teórica tanto os processos e relações quanto os símbolos e significados da realidade social que investiguei

(MINAYO, 2015). Para entender essa realidade social em que as juventudes egressas da Escola João Sem Terra estão inseridas, foi exigida uma definição sobre o tipo de pesquisa e métodos que valorizariam esses/as jovens e seus respectivos percursos e projetos. Assim, elegi a pesquisa qualitativa como a que me levaria a alcançar os objetivos.

O campo brasileiro, enquanto realidade social específica, é também afetado pela dinâmica social que atinge principalmente as juventudes. Dessa forma, é preciso metodologias que estejam aptas a captar contextos diferentes que se modificam. Como destaca Flick (2009, p. 21), “A mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais”. Assim, para compreender como os percursos e os projetos de vida das juventudes se construía e quais as dinâmicas que perpassavam a vida cotidiana desses/as jovens, a pesquisa qualitativa me proporcionou a proximidade com os sujeitos, com seus contextos em um assentamento rural e com seus modos de vida, pois “Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2004, p.53).

A pesquisa qualitativa, por meio do seu conjunto de práticas materiais e interpretativas, torna o mundo visível, ao transformá-lo em uma série de representações (notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações, entre outras) (DENZIN; LINCOLN, 2006). O/a pesquisador/a envolvido/a por essa abordagem busca estudar as coisas a partir de seus cenários naturais, sua tentativa está em entender ou interpretar os fenômenos a partir dos significados conferidos pelas pessoas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Ou seja, só seria possível revelar esse universo de percursos juvenis, assim como seus projetos de vida, se, enquanto pesquisadora que opta por uma pesquisa qualitativa, eu me inserisse no cenário dos/as jovens e considerasse os/as pesquisados/as como atores/atrizes, sujeitos partícipes da pesquisa.

O contato com as juventudes é o que caracteriza esta pesquisa como uma pesquisa qualitativa, pois “[...] a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (CRESWELL, 2007, p.188). Minha inserção junto às juventudes iniciou-se no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural e foi ampliada a cada etapa e tempo escola, findando na minha imersão no assentamento.

A escolha dessa abordagem foi de encontro à forma como compreendo os/as jovens, não os/as reduzindo a meros/as espectadores/as de suas próprias vidas, e sim percebendo-os/as como sujeitos sociais e históricos que, ao vivenciarem seus percursos enquanto processos formativos, elaboram as próprias interpretações sobre suas experiências.

Mas, para que essas interpretações tivessem visibilidade durante o trabalho de campo — e nas demais etapas da pesquisa, assim como no processo de escrita —, minha relação com os sujeitos foi de considerá-los produtores de conhecimento, assim como Sales, que, em suas pesquisas com juventudes ressalta: “[...] os pesquisados são agentes, eles falam, agem e lutam, não necessitam do pesquisador para lhes dizer a “verdade”, ou para falar no lugar deles, eles têm um saber e sabem dizê-lo muito bem” (SALES, 2006, p.27-28).

As interpretações das juventudes sobre a realidade que vivenciam me possibilitou chegar mais próximo de suas particularidades. E, embora tais interpretações venham por meio da fala, outras formas de expressão foram também consideradas. Durante o trabalho de campo, desenvolvi meu caminhar atenta à ideia de Bogdan e Biklen (1994), que consideram que nada é trivial, portanto, tudo possui potencial para a construção de pistas que contribuam para que o pesquisador possa ter uma compreensão mais esclarecedora sobre o objeto de estudo.

A metodologia escolhida foi muito direcionada por aquilo que o objeto de estudo demandou. Então, se a proposta era compreender os percursos das juventudes egressas, como também seus projetos de futuro e suas relações com a Educação do Campo — a partir de uma abordagem qualitativa —, estive inspirada na etnografia, por ter claro que somente seria possível alcançar os objetivos sugeridos por meio de um trabalho de campo, em que conseguiria, a partir de minha inserção naquela realidade, descrever, elaborar e formular os sentidos desses percursos e projetos.

Por isso, estabeleci que era necessário entender os percursos e projetos de vida das juventudes do campo de forma mais próxima, escutando suas falas, entendendo seus anseios, considerando suas diversidades e singularidades, seus contextos. Tal postura metodológica não seria proporcionada pela pesquisa quantitativa, pois nessa abordagem seria possível que esses percursos fossem reduzidos a percentuais de migração juvenil, relacionados a variáveis que não expressam os desejos, os motivos que impulsionam, que se contradizem ou que se subjetivam no ficar, sair, ir e voltar. Triviños (2013) afirma que o aparecimento da pesquisa qualitativa na antropologia dá-se quando os pesquisadores percebem que muitas informações relacionadas à vida dos povos não podem ser quantificadas, precisando ser interpretadas de formas mais amplas, que não se reduzam a dados objetivos. Assim, o autor acrescenta que a pesquisa etnográfica pode ser compreendida como uma forma específica de pesquisa qualitativa.

A oportunidade de conviver com jovens rurais ajudou-me a desenvolver um olhar mais cuidadoso, mais atento, sobre a forma como as juventudes significam sua condição

juvenil, o assentamento, a cultura camponesa, a família, a agricultura familiar e a própria experiência educativa na escola do campo. Essas temáticas são importantes para entender como se desenham suas expectativas e suas formas de elaborar caminhos. Para me inserir e conviver com os/as jovens durante o trabalho de campo, precisei resgatar algumas etapas e características essenciais para realizar uma pesquisa nessa perspectiva da etnografia.

Não há dúvidas de que uma investigação etnográfica tem como principal característica, se não a sua própria condição de existência, o trabalho de campo. DaMatta (2010, p.165) destaca a “[...] importância do trabalho de campo ou pesquisa de campo como o modo característico de coleta de novos dados para reflexão teórica [...]”. Foi a partir dessa inserção na realidade dos/as pesquisados/as, através do trabalho de campo, da minha inserção anterior no assentamento, nas pesquisas e estudos sobre juventudes rurais no PET, que consegui me aproximar e entender como os/as jovens elaboram e constroem seus percursos e o que está relacionado a essas escolhas.

A importância do trabalho de campo também é validada por Minayo (2015), que entende que essa aproximação do/a pesquisador/a com a realidade e sua interação com os/as pesquisados/as constroem um conhecimento empírico importante para a pesquisa social. O conhecimento empírico sobre os percursos e projetos de vida dos/as egressos/as foi apreendido no duplo movimento, de aproximação e distanciamento, dos dados empíricos para a reflexão. A problematização dos dados empíricos foi de fundamental importância para não tratar os percursos das juventudes apenas como idas e vindas sem significados, sem uma relação com os anseios que perpassam a vida deles/as.

A partir da compreensão de que o trabalho de campo é a base para a investigação etnográfica, foi relevante entender quais são suas demais características antes de iniciar a inserção no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural e no assentamento. Para Pereira e Lima (2010), a pesquisa etnográfica, ao utilizar técnicas para coleta de dados, tem por objetivo fazer uma descrição densa do contexto estudado. Assim, a pesquisa etnográfica é interpretativa, imprime as características do lócus de pesquisa, sujeitos, relações, sentimentos, eventos, “[...] tudo que nos afeta os sentidos — é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação” (PEIRANO, 2014, p.380). Acrescento que a etnografia não se resume apenas em descrições densas, pois, ao conviver com as juventudes, pude problematizar e refletir sobre a construção dos seus percursos e projetos de vida, assunto que tratarei mais à frente.

Os sentidos foram meus maiores aliados para buscar uma compreensão do lócus da pesquisa e dos/as alunos/as egressos/as da escola. Deixei os olhos abertos, mas com

sensibilidade para apreender o que se passava, mesmo quando achava que não se passava nada³⁷, por entender que os percursos e os projetos de vida das juventudes egressas são elaborados no cotidiano, no dia a dia de uma rotina que aparentemente poderia não revelar nada. Desenvolvi a audição, a habilidade de ouvinte tão necessária para trazer os sentidos empreendidos pelos sujeitos; o tato para reproduzir o lugar a partir daquilo que pude tocar; o olfato e paladar para possibilitar uma soma de cheiros e sabores presentes na vida dos/as camponeses/as. Só pude compreender a vida dos/as pesquisados/as no relacionamento com suas comunidades.

A partir de todas as colocações feitas pelos/as autores/as e conhecendo as características que a pesquisa etnográfica impõe, acredito que o maior desafio para quem se propõe a adotar essa perspectiva é a de entender que a etnografia não deve ser tratada apenas como método, pois é também teoria. Uma boa etnografia trará contribuições teóricas, ou seja, formulações teórico-etnográficas (PEIRANO, 2014). Para a autora, “[...] a indagação etnográfica em si já tem um caráter teórico [...] ela nos permite questionar os pressupostos então vigentes pelas novas associações ou novas perguntas que nos proporciona [...]” (PEIRANO, 2014, p.385). Esse desafio foi um convite para olhar o campo de pesquisa e os sujeitos como propulsores de novos conhecimentos.

Dessa forma, o trabalho de campo não é um simples deslocar-se no espaço, é também “[...] um exercício que nos faz mudar o ponto de vista e, com isso, alcançar uma nova visão do homem e da sociedade [...]” (DAMATTA, 2010, p.176). Ou seja, no trabalho de campo desenvolvido, relativizei meu próprio olhar em relação ao campo brasileiro, às suas juventudes, aos percursos que poderiam ter sido tomados e compreendi as riquezas que existem nas diferenças, nas singularidades e nas várias formas de vivenciar o cotidiano, a família, os projetos e os percursos pelos/as egressos/as.

O trabalho de campo é uma das características principais da etnografia, e, nesse contato, convívio, uma imersão no campo de estudo, são necessárias algumas ferramentas e técnicas para conseguir ter um olhar mais minucioso sobre o lócus e os seus sujeitos. A observação participante e o diário de campo estiveram juntos em todo o meu caminhar na pesquisa. Muitas vezes registrei no diário de campo aquilo que observava, para depois voltar àquelas anotações e amadurecer algumas questões. Concordo com Almeida quando diz que:

³⁷ Discussão feita por José Machado Pais (2003a) quando trata dos estudos da vida cotidiana. Ao perguntar “O que se passa no cotidiano?”, o autor discute as compreensões do senso comum que costumam dizer que o cotidiano é algo monótono, sem interrupções de rotina, o que para Pais é um ponto de partida para evidenciar que “[...] o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar” (PAIS, 2003a, p.28).

O diário de campo, nesse processo, torna-se um companheiro fiel que ocupa uma função muito importante. Em uma escrita livre, o/a investigador/a registra todas as informações, sejam elas voltadas a sua incursão no campo, ou às emoções que acabam desabrochando nesta caminhada (ALMEIDA, 2012, p.59).

Iniciei minha inserção no campo ainda nos primeiros semestres do mestrado e, enquanto fazia a pesquisa exploratória, ia enchendo o diário de campo com indagações e reflexões, até sobre o meu próprio pensar, como destaquei no início deste capítulo.

Durante as etapas do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, eu observava as juventudes, as questões que colocavam sobre seus modos de vida e cotidiano. Fui anotando suas falas, as pistas que deixavam escapar sobre as suas relações com o próprio assentamento. Minha postura de observadora era a de ficar em uma relação direta (MINAYO, 2015) com os/as jovens interlocutores/as no espaço social em que a pesquisa se realizava, participando das atividades do curso e dos tempos de lazer.

Em outros momentos, utilizei o diário de campo como um amigo, anotando acontecimentos simples ou conversas que iam se estabelecendo durante minha inserção no campo. Quando voltei ao assentamento, sentia-me sozinha, não no sentido de não ter companhias de outras pessoas, mas de não ter com quem conversar sobre o que observava ou acontecia. Meu diálogo era feito com o diário:

Enquanto estávamos na cozinha, fazendo o lanche da tarde, Lourdinha me perguntou se eu gostava de movimentos sociais. Na hora pensei rápido: o que ela gostaria de ouvir? Ela gostaria de ouvir algo? Esperava de mim alguma opinião que tivesse concordância com a dela? Se eu falasse que sim, ela poderia não desenvolver o que estava com vontade de falar; se eu dissesse que não: ou ela falaria algo sobre movimentos sociais ou questionaria os meus interesses de estudo. Pensei, disse que sim. Então ela falou que eu gostava porque ainda não havia participado de alguns momentos desorganizados como ela já havia participado. Lourdinha relatou que gosta do MST, mas tem algumas lutas e encontros que acha muito desorganizados, como foi o caso da experiência que teve no Acampamento da Juventude (na escola do campo em janeiro de 2015) (Trecho do Diário de Campo, 09/12/15).

O diário de campo (também chamado por alguns estudiosos como “diário de bordo” ou “caderno de campo”) constitui uma ferramenta indispensável para o/a pesquisador/a, por possibilitar registros que tenham relação com a ação que foi empreendida. Ao problematizar sobre o que anotar no diário, Morin (2004, p.135) chama a atenção para a escrita das notas metodológicas, espaço onde se registram as diligências feitas durante a pesquisa, onde o/a pesquisador/a anotará “[...] sua própria atitude, seus medos, seus esforços, sua abordagem, a utilização de certas técnicas”. Esses registros são importantes para as interpretações que seguirão no retorno do trabalho de campo, mas principalmente para refletir

sobre o método, sobre a forma de estar e se relacionar com o campo de pesquisa e seus sujeitos.

A necessidade de registrar as conversas que aconteciam durante o trabalho de campo, como essa com Lourdinha, aguçou meu olhar para entender que existiam percepções diferentes entre os/as egressos/as, não sobre o movimento, mas em relação à organização dele no assentamento e sobre a participação dos/as assentados/as junto ao movimento.

Acrescentou que, por fazer parte da Associação da comunidade, acaba ficando com pena quando tem alguma luta e que precisam juntar pessoas para irem a esses momentos. Nessas situações ela fica com vontade de ajudar, ser mais uma. Contou que a Associação consegue juntar dinheiro entre os associados para viabilizarem a ida de algumas pessoas do assentamento nesses momentos, dando R\$ 100,00 como incentivo e ajuda de custo, mas muitas vezes as pessoas vão, por exemplo, para Fortaleza, mas quando chegam no lugar ficam na casa de um parente, acabam gastando o dinheiro e não aparecem na luta (Trecho do Diário de Campo, 09/12/15).

A observação requer do/a pesquisador/a uma postura atenciosa, concentrada, mas principalmente problematizadora. À medida que a observação possibilita a aproximação, o entendimento de como a comunidade se organiza, quais as suas perspectivas, seus pensamentos, ela também busca desenvolver no/a pesquisador/a uma atitude questionadora, tão necessária para a elaboração científica.

O diário de campo também foi o lugar onde eu gravava momentos em que sentia o assentamento, a vida no campo. Também guardei memórias que não eram minhas, mas que me faziam pensar na minha infância e em meus passeios no sertão:

Já era noite quando voltávamos para a casa de Lourdinha. A lua tornava-se mais vistosa e formosa na escuridão, entre a mata seca, naqueles caminhos do assentamento. Além de sua luz que guiava-nos o caminho, o farol e o motor da moto de Lourdinha também cortavam o silêncio e esse apagão. Por nós ainda passaram alguns motoqueiros, até que chegássemos à residência dela. No caminho conversávamos sobre a lua, a natureza, quando falamos sobre o lazer. Ela lembrou e descreveu os momentos em que o açude sangrava. Na sua fala eu percebi que eram momentos de alegria e diversão. Nesse instante lembrei-me das minhas idas à Ingá e dos banhos no açude que ficava próximo à casa da minha tia. Hoje, assim como no assentamento, aquele açude bonito, cheio de água, que outrora sangrava, na minha infância, foi cedendo à estiagem, e só restou a terra batida, as lembranças e a esperança de um dia voltar a encontrá-lo cheio de novo (Trecho do Diário de Campo, 09/12/15).

Para Brandão³⁸ (1982, p.12-13), os registros do diário de campo “[...] são folhas

³⁸ Carlos Rodrigues Brandão (1982), ao discorrer sobre seus diários de campo que foram produzidos a partir de muitas de suas pesquisas, compartilha a sua experiência em registrar pessoas, lugares, situações através da poesia. O autor informa que o livro intitulado “Diário de Campo: A Antropologia como Alegoria” são os registros poéticos que fez durante suas pesquisas: “O diário são as folhas de trás dos cadernos de anotações de

de uma fala oculta [...] descrevem maneiras de sentir pessoas, lugares, situações e objetos” e nele “[...] não preciso explicar o que compreendo, mas compreender o que sinto”. Registrei no diário de campo essa maneira de sentir os sujeitos, o assentamento e os momentos que compartilhávamos. Nele refletia também a minha forma de aproximar-me dos/as assentados/as.

Quando realizava a pesquisa de campo na comunidade São Joaquim, Lourdinha me levou à casa de um senhor que nasceu e cresceu naquelas terras. Simão viveu naquele lugar quando ainda era a fazenda do General Wicar e acompanhou toda a transformação do latifúndio em assentamento. A ideia da jovem é que ele me falasse sobre a história do assentamento. Entretanto, para me aproximar de Simão e ouvir a história do assentamento, primeiro precisei conquistar a sua aceitação:

Ao chegarmos à casa do Sr. Antonio, conhecido como Simão, avistamos-no deitado em uma rede. Lourdinha pediu para entrar, e então nos aproximamos dele. Quando chegamos, ela me apresentou e continuei justificando minha presença ali. A princípio, ele me disse que não estava mais se lembrando das coisas. Tinha passado por um vexame recentemente ao perder sua identidade e estava um pouco confuso. Como havia dito que não estava lembrando, optei por não forçar suas lembranças. Escolhi ouvi-lo. Fiquei assentada na parede do alpendre, dando-lhe atenção, ouvindo sua narrativa sobre como perdera seu documento. Interagi com ele. Pude nesse momento aprender uma importante lição: muito mais que buscar respostas dos informantes, precisamos estar dispostos a ouvir o que eles têm para dizer. Demonstrei interesse no que me contava sobre sua vida, um acontecimento recente, e conversamos um pouco e ele me falava sobre sua preocupação com o documento. Nesse momento estabelecemos uma empatia, acredito que Simão percebeu que eu não estava lá apenas para lhe tirar algumas informações que eu gostaria, mas que também me colocava em seu lugar e entendia sua preocupação. Foi quando espontaneamente me perguntou se poderia iniciar sua fala sobre a história do assentamento. Pedi a ele autorização para usar o gravador e em seguida começamos. Nossa conversa durou 45 minutos. Cheguei à sua casa no fim da tarde e saí à noite (Trecho do Diário de Campo, 09/12/15).

“Descobri que a minha aceitação [...] dependia muito mais das relações pessoais que desenvolvesse do que das explicações que pudesse dar” (FOOTE-WHYTE, 1990, p.79). Aprendi que a primeira etapa de uma aproximação é a aceitação. Quando cheguei e me apresentei a Simão, falei da pesquisa e da vontade de ouvi-lo; ele me ensinou que, antes de querer que ele falasse, eu precisaria primeiro me aproximar do mundo dele, do que o acontecera recentemente. A observação participante se deu nessa relação com os/as outros/as,

pesquisas, viagens e reuniões. São folhas de uma fala oculta. Escritos carregados de afeição, que acompanharam ao longo destes últimos anos os outros escritos dos livros que fiz, e que nunca conseguiram neles um lugar seu” (BRANDÃO, 1982, p.12). Brandão se refere a esse livro como o “meu diário dos diários de campo”. Faço uma releitura dessa forma de perceber o diário de campo enquanto possibilidade de registrar os meus sentimentos, as minhas formas de relacionar-me com os/as jovens e de estar no assentamento, contribui para pensar minha inserção no campo e o desenvolvimento da pesquisa.

no exercício de aceitação e aproximação.

2.5 As entrevistas e as transcrições: entrelaçando vozes juvenis

Com a inserção e o trabalho de campo sendo desenvolvido no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, fui me aproximando das juventudes e com elas tendo conversas que fluíam e que, apesar de não terem um roteiro, trouxeram informações relevantes para a pesquisa; informações estas que me ajudaram a elaborar as perguntas que faria posteriormente, em um momento combinado com os/as jovens para realizar as entrevistas. Recordo uma conversa que tive com Vicente, em uma etapa que aconteceu na Lagoa do Mineiro:

Hoje almocei com Vicente, estamos conseguindo nos aproximar mais. Apesar de nos conhecermos desde 2013, sentia certa barreira entre nós, que não permitia que me aproximasse e conseguisse desenvolver uma conversa com ele. Falávamos sempre muito rápido. Mas, nessa etapa, tem sido diferente. Como sentamos juntos à mesa para o almoço, comecei a puxar conversa com ele, quando percebi, ele já estava falando sobre sua saída do assentamento e o tempo que passou em outro lugar (Trecho do Diário de Campo, 01/09/2015).

Tive naquele instante muita curiosidade de saber o que o motivou a sair do assentamento e o que tinha feito nesse período. Entretanto, como ganhava sua confiança, deixei que me falasse somente o que tivesse vontade. Registrei sua fala para poder depois investigar, através da técnica de entrevista, o que viveu naquele momento.

A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas durante o trabalho de campo, ela é uma importante técnica para a obtenção de dados (MINAYO, 2015; GIL, 2012). Apesar dessa ampla utilização nas pesquisas qualitativas e no campo das ciências humanas e sociais, Poupert destaca que:

De um lado, as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos (POUPART, 2010, p.215).

Compreender esses dois lados da técnica foi necessário para raciocinar a sua utilização, mas também para pensar a capacidade de me aproximar da realidade social das juventudes e o desafio de apreender por meio da fala deles/as a elaboração dos seus percursos,

dos seus projetos e a forma como vivem no campo. Refleti ainda sobre até que ponto interagimos e como captei seus discursos.

Realizei entrevistas individuais abertas (MINAYO, 2015) para “escavar” na fala das juventudes os seus percursos e projetos de vida, a partir de alguns eixos que acredito terem sido necessários, como: família, educação, escola, trabalho, cultura, rural, urbano. Deixei a entrevista livre para que novos temas pudessem aparecer e para que os/as egressos/as dessem o máximo de informações. Ainda assim, não descartei a possibilidade de usar um roteiro de entrevistas com temas e questões que gerassem dados para as minhas inquietações. O interesse era identificar e apreender as relações sociais, os aspectos da vida social das juventudes que se unem, dialogam e são fundamentais para a elaboração tanto dos percursos como dos projetos de vida dos/as jovens egressos/as da escola do campo.

Para Gil (2012, p.110), as vantagens da entrevista são:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação.

A primeira entrevista que realizei foi com Idalina, na comunidade Quieto. Tinha um maior conhecimento e convivência com essa comunidade — por ser a sede da escola do campo e por, em minhas idas ao assentamento, ter ficado na maioria das vezes lá — e decidi sair sozinha à procura da casa da jovem. Peguei informação sobre a localização da casa dela com três jovens rapazes que conversavam em frente a uma casa perto da escola. Eles me explicaram como chegar à casa dela e do avô (que chamarei de Chico Bento, um dos personagens do romance “O Quinze”) — um morador antigo e conhecido no assentamento, que logo foi indicado como alguém que poderia contar-me sobre a história do assentamento.

Fui andando até a casa de Chico Bento, próximo à rádio comunitária do Quieto. Chegando lá, avistei um senhor, que ficou me observando. Quando cheguei mais perto, perguntei para ele pela casa de Chico Bento. Ele me mostrou, mas informou que ele não estava, pois tinha ido para o roçado. Então perguntei por Idalina, e ele me informou que estava em casa. Fomos até a porta da casa dela, e ele a chamou.

A casa de Idalina ficava um pouco antes da casa de Chico Bento (seu avô), é uma casa pequena com alpendre e uma porta na frente. Quando chamada, a jovem apareceu na porta de entrada e então me aproximei. Apresentei-me para ela e informei sobre a minha pesquisa, justificando, assim, o motivo pelo qual estava na sua casa. A mãe de Idalina também

apareceu à porta, e ambas me convidaram para entrar. Quando entrei na casa percebi que tanto a jovem como sua mãe estavam assistindo à televisão. Convidaram-me para assentar no sofá e novamente me apresentei e à pesquisa também. Idalina aceitou imediatamente fazer parte da pesquisa e ser entrevistada. Então, lemos juntas o Termo de Consentimento Livre Esclarecido — que deixei à disposição para tirar dúvidas que surgissem —; em seguida ela o assinou.

A avó de Idalina apareceu na sala, parecia estar nos fundos da casa e a minha presença a fez aproximar-se de nós com uma certa curiosidade para entender o que eu fazia ali. Até o fim da entrevista, outros parentes foram passando pela casa. Alguns homens pareciam chegar do roçado. Entrevistei a jovem na cozinha. A casa da jovem tem um alpendre na frente, sala, corredor com sala de jantar e um quarto, cozinha e outro quarto, depois é o quintal.

A entrevista com ela foi tranquila, durou 41 minutos e 10 segundos. Utilizei gravador com a sua autorização. Algumas vezes precisei repetir a pergunta, reformular ou “escavar” o que Idalina havia falado, para que ela pudesse desenvolver melhor sua ideia e eu ter como captar as informações que haviam por trás daquele discurso. Quando encerramos, duas meninas bem jovens chegaram à casa e me deram o recado de que Lourdinha me esperava na escola. A mãe de Idalina ofereceu-me almoço, entretanto fui para a escola encontrar minha informante, que esperava há um tempo. Agradei a Idalina e à família e em seguida saí.

A segunda entrevista que realizei foi com Conceição, na comunidade São Joaquim. Fui acompanhada por Lourdinha, que conhecia a jovem e iria facilitar a minha aproximação. Chegamos à casa de Conceição de moto, o barulho do transporte fez com que ela aparecesse na porta, como quem demonstra curiosidade para saber quem chegou. Lourdinha abriu a cancela da casa e foi entrando. Conceição saiu para nos receber. Percebi que ela fazia tarefas domésticas, estava lavando a casa. Tirava com o rodo uma água escura, cheia de terra, que rolava no piso de cimento queimado. Como Lourdinha não falou nada e foi logo assentando em uma cadeira no alpendre, eu mesma me apresentei. Primeiro perguntei se ela se lembrava de mim, de quando estive na escola em 2013. Ela não lembrou se havia me visto por lá.

Conceição parecia um pouco tímida com minha presença, então perguntei se atrapalhava sua atividade e se preferia que eu voltasse em outro momento, mas ela disse que eu poderia ficar e também que ela poderia participar da pesquisa. Então, para que ela se sentisse mais confortável comigo, começamos a conversar sobre coisas comuns, Lourdinha também entrou na conversa e, aos poucos, ela parecia sentir mais confiança em mim. Quando

estava mais à vontade, perguntei se poderia usar gravador, o que foi autorizado, e lemos juntas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ela assinar.

Para Lüdke e André (1986, p.33), é fundamental ter atenção ao “[...] caráter de interação que permeia a entrevista”. Se não tivesse esperado que Conceição ficasse mais à vontade comigo, essa interação de que falam as autoras estaria comprometida.

Durante a entrevista, realizada no alpendre da casa, percebi que a avó de Conceição aproximou-se da porta, então tive que interromper para me apresentar para a senhora. Ela sorriu, cumprimentou-me e entrou novamente em casa. A irmã pequena de Conceição aparecia algumas vezes na porta, parecia estar envergonhada de acompanhar próximo a nós a entrevista. Algumas pessoas chegavam e passavam rapidamente pela casa, procuravam o avô de Conceição. Só depois soube que ele é o responsável pela Associação da Comunidade de São Joaquim. A entrevista com a jovem durou 50 minutos e 58 segundos.

Da casa de Conceição, seguimos com destino à casa dos tios de Manuel. Na casa encontramos um senhor na rede, era por volta de 11h da manhã. Muitos cachorros estavam no alpendre, e naquele momento conversamos sobre o sol e o calor que fazia. Apresentei-me e à minha motivação de estar ali. Lourdinha, como conhece os/as assentados/as pois mora na mesma comunidade, foi logo perguntando pelo jovem Manuel, que fez o ensino médio no mesmo período que ela.

Convidamos Manuel, e ele aceitou o convite. Após ler o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e assiná-lo, iniciamos a entrevista na sala da casa, pois havia chegado no alpendre um técnico do CETRA, com quem conversei rapidamente e que me forneceu o número de famílias assentadas. A conversa com ele foi muito tranquila, não tivemos dificuldades de interação nem comunicação. A entrevista durou 26 minutos e 5 segundos.

A quarta entrevista foi com Lourdinha. Eu tinha maior contato com a jovem, ficamos próximas por conta da etnografia que vinha fazendo a partir do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, assim como pelo contato que desenvolvemos a partir do Facebook. O convite para ficar por alguns dias na sua casa possibilitou-me conviver, conhecer e captar muitas informações sobre o seu modo de vida, os percursos e experiências que vinha tendo desde a conclusão do ensino médio.

A entrevista com a jovem, minha principal informante sobre os/as egressos/as, aconteceu em sua casa, onde estive hospedada. Como ela já havia acompanhado as outras entrevistas, não precisei explicar novamente o pedido de autorização e o uso do gravador, pois alegou não ser necessário. Fizemos a entrevista à tarde, enquanto Lourdinha descansava do almoço. O seu filho (de 2 anos) em alguns momentos dificultou a realização da entrevista.

Tivemos que pausar o gravador e esperar que a criança se distraísse com outras coisas.

Após alguns intervalos, conseguimos concluir a entrevista com 55 minutos e 39 segundos de gravação. Ela parecia sentir-se bem à vontade comigo e com a conversa que tecíamos. Em um momento, quando falamos de sua gravidez, percebi que ficou bastante emocionada:

A entrevista com Lourdinha foi tranquila, ela estava interagindo comigo e com os questionamentos que provocavam a sua fala. Mas, quando chegamos a conversar sobre a sua gravidez, eu perguntei “Como foi engravidar no ensino médio?”, e ela ficou emocionada, sua voz mudou, ficou trêmula, com uma voz de quem segurava o choro. Percebi que a gravidez foi algo marcante na relação dela com a família, com o pai da criança e com a sua trajetória de vida (Trecho do Diário de Campo, 10/12/2015).

Ter ficado atenta aos gestos, às reações dos sujeitos da pesquisa, foi importante, pois existe uma comunicação para além da fala em que o corpo comunica as emoções, significa os acontecimentos. “Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.36).

As últimas três entrevistas, com Vicente, Luís e Paulo, respectivamente, aconteceram em minha outra ida ao assentamento. Como tinha uma proximidade com eles — devido ao contato próximo estabelecido durante o trabalho de campo no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural e por também terem me ajudado no levantamento sobre os percursos dos/as egressos/as —, eles já sabiam da minha intenção em entrevistá-los. Dessa forma, combinei com Vicente, pelo Facebook, o dia da entrevista. Ele me ofereceu uma sugestão de data, era o período que ia de uns dias antes do Natal até a segunda semana do ano novo, para ir ao assentamento encontrá-lo. Depois disso, já não estaria mais no Assentamento 25 de Maio, pois iria militar pelo MST em outra brigada, que fica em outro assentamento, a partir de janeiro de 2016.

Marquei com ele na data que me sugeriu e pedi que se comunicasse com Paulo e Luís para saber se eu poderia entrevistá-los na mesma data. A entrevista aconteceu na Escola João Sem Terra, por ser o meu ponto de apoio no assentamento e por ser o lugar que poderia encontrá-los, pois as comunidades em que moram são distantes, e a de Luís não é a mesma que a dos outros dois. Eu tinha limites precisos, que eram o deslocamento entre as comunidades e o não conhecimento do mapa geográfico e dos lugares do assentamento.

Consegui realizar a entrevista com os três no mesmo dia. Apenas Luís não tinha

sido comunicado por Vicente, mas, como havia ido deixar a irmã na escola, sua chegada lá foi oportuna. Para os três, separadamente — pois foram entrevistas individuais realizadas em salas da escola, expliquei a pesquisa —, li o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, peguei a autorização, perguntei se poderia utilizar gravador e justifiquei o interesse em fazer a entrevista com eles. “É muito importante que o entrevistado seja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.37).

Para reproduzir em forma de texto a fala das juventudes nas entrevistas, orientei-me pelas reflexões de Whitaker *et al.* (2002) que problematizam a forma como as transcrições da fala do homem rural são feitas, escorregando muitas vezes em uma caricatura desses povos. Conforme a autora, “Quando o entrevistado pertence a camadas outras, sob o pretexto de *respeitar-lhe a cultura*, cometem-se barbaridades do ponto de vista ortográfico, confundindo-se ortografia com fonética” (WHITAKER *et al.*, 2002, p.116) e, complementam, “[...] os problemas com os quais este texto se preocupa ocorrem no nível fonético, quando, em sua onipotência os transcritos julgam possível reproduzir uma pronúncia original, usando erros ortográficos” (WHITAKER *et al.*, 2002, p.116).

As reflexões dos autores não são no sentido de mudar a forma como as populações rurais elaboram seus discursos, pelo contrário, eles destacam a importância de se respeitar a sintaxe, a estrutura na qual o/a entrevistado/a elabora sua fala, mesmo que essa tenha erros de concordância ou de regência dos verbos. Respeitar isso garante uma transcrição fidedigna. O que os autores discutem é a forma como as pronúncias são transcritas. Pois “O alfabeto que utilizamos em qualquer atividade, acadêmica ou não, não é um alfabeto fonético” (WHITAKER *et al.*, 2002, p.116), por isso não é possível, em uma transcrição, dar conta das múltiplas pronúncias que as sociedades possuem para uma mesma palavra, por exemplo, “[...] como reproduzir o chiado do š dos carioca? Como reproduzir as vogais abertas dos nordestinos? [...]” (WHITAKER *et al.*, 2002, p.116). Durante as transcrições, esse olhar foi importante, pois as juventudes possuíam formas de pronunciar palavras, como “agrotóxico”, por exemplo, que se diferenciava da minha pronúncia.

Na transcrição, optei seguir as orientações dos autores, entendendo que

Respeitar o entrevistado implica, portanto, reproduzir apenas os *erros* de sintaxe, isto é, as formas peculiares de articulação do discurso. Escrever corretamente o léxico (sem erros ortográficos) nos parece fundamental para reforçar este respeito (WHITAKER *et al.*, 2002, p.117).

Tal postura de respeito no trato com as falas dos/as egressos/as durante as transcrições foi sem dúvida um exercício, inconcluso, constante, que exigiu uma atenção maior, com cuidado, para não me perder no processo ideológico que esse ato implica: quem transcreve, nesse momento, tem o poder, podendo ou não caricaturar os sujeitos da pesquisa, criando diferenciações propositais entre os interlocutores. Segui as sugestões que os autores chamaram de “normas de transcrição”³⁹ (WHITAKER *et al.*, 2002). Fiz minha primeira tentativa de iniciar esse exercício — sem dúvida ainda existe muito a aprender nessa etapa da entrevista e manejo dos dados.

Para encerrar a exposição da metodologia na qual me apoiei para realizar a pesquisa e encontrar as pistas, os “achados”, que serão refletidos, questionados e discutidos nos capítulos que se seguem, é preciso considerar que, mesmo com todos os elementos que contribuíram como dados da pesquisa, ainda assim é necessário entender que “[...] somente uma parte bem reduzida da totalidade está representada nos dados” (GOLDENBERG, 2004, p.59). A totalidade da vida social é complexa e dinâmica demais para ser captada por técnicas, como acrescenta Minayo:

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências sociais que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social (MINAYO, 2015, p.14).

E ainda que não se possa mensurar em palavras, técnicas e mecanismos de captação de dados a totalidade da vida social, a pesquisa qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2006, p.79). Foi na tentativa de compreender essa dinâmica social que busquei as falas dos jovens rurais, para poder, então, conhecer como se dá no cotidiano juvenil a construção dos seus percursos e projetos de vida.

³⁹ Para uma maior compreensão dessas normas, ver: WHITAKER *et al.*, 2002.

3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO NO CEARÁ

Os percursos e projetos de vida das juventudes egressas da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira se constituem em um território que imprime um projeto antagônico de desenvolvimento para o campo, ou seja, que se contrapõe às políticas desenvolvimentistas do governo brasileiro que expandem o investimento para o agronegócio no País. Esse território é marcado pela resistência do MST do Ceará, na luta por terra, escola e demais direitos sociais para os povos que vivem e trabalham nos assentamentos no estado. Compreender a Educação do Campo/escola do campo, sua proposta para os/as camponeses/as, é imprescindível para o estudo dos percursos e projetos de vida das juventudes, que são os/as atores/atrizes desta pesquisa, pois serão evidenciados/as a partir da conclusão do ensino médio naquela escola.

Dessa forma, entendo que tanto as juventudes como a escola em que cursaram o ensino médio estão inseridas em um contexto específico de campo, de articulação em torno da luta e permanência na terra, de reconhecimento e valorização dos/as sujeitos que existem nesse lugar. Portanto, não se pode negar que a formação das juventudes do ensino médio nas escolas do campo se diferencia da de outras escolas, também de ensino médio, das áreas rurais do Ceará. Na escola do campo, como veremos a seguir, existe um diferencial expresso na vida cotidiana da escola, no currículo, nos sujeitos que se mobilizam fora e dentro da escola. Esse diferencial refere-se à reflexão dos próprios dilemas, valores, trabalho, cultura, saberes, organização dos assentados e do assentamento dentro do espaço escolar. Isso quer dizer que a vida que pulsa no assentamento é contextualizada na escola, dentro do currículo e nas práticas escolares, tornando-se também fonte de conhecimento e reflexão.

A luta pela terra e a questão da Reforma Agrária serão abordadas neste capítulo para se compreender como surgem e se organizam os movimentos sociais do campo a partir dessas problemáticas e também como a educação é pontuada pelos mesmos. É a partir das experiências educativas do MST e da educação popular que se constrói uma nova compreensão de educação para os sujeitos do campo. Na sequência, tratarei dos aspectos tanto políticos como ideológicos que caracterizaram a educação ofertada nas áreas rurais do País, ressaltando a mobilização dos movimentos sociais do campo a favor de outra compreensão de educação, de escola e dos sujeitos a quem se destina. Nesse contexto, surge o Movimento Nacional de Educação do Campo, que preconiza a Educação do Campo como política e prática educativa que defendem para os camponeses de áreas de reforma agrária. Continuarei

o capítulo recuperando a discussão sobre Educação do Campo no âmbito do Ceará, onde evidenciarei o marco legal e as conquistas das escolas de ensino médio do campo para alguns assentamentos no estado. Em seguida, farei a apresentação das escolas de ensino médio do campo, no Ceará, como conquistas do povo e dos movimentos sociais por uma educação que trate da particularidade do camponês cearense. Ressaltarei, por último, algumas especificidades presentes nos documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico, que norteia a prática dessa compreensão de educação e o que a mesma tem como proposta para a formação dos/as seus/as educandos/as.

3.1 Antecedentes da Educação do Campo: luta pela terra, questão agrária, Reforma Agrária Popular e os movimentos sociais do campo

Para Buainain e Pires (2003) é no processo de descobrimento do País que se encontra a origem do problema agrário contemporâneo, pois a colônia, com suas leis, produziu distorções graves na distribuição das terras, a contar da segunda metade do século XIX. O modelo de ocupação da terra, que dividia a costa em 12 capitanias hereditárias e em seguida em sesmarias, favoreceu a exploração da cultura e monocultura do açúcar, assim “Consolidou-se, portanto, ainda no período colonial, não apenas a concentração fundiária, mas também a relação latifúndio minifúndio que marcaria tanto a estrutura fundiária como a dinâmica agrária brasileira” (BUAINAIN; PIRES, 2003, p.3).

Nossa estrutura fundiária apresenta como herança mais de 500 anos de apropriação privada da terra e de latifúndio. Górgen e Stédile (1996) consideram que a luta pela terra iniciou quando os portugueses colocaram o pé no Brasil, o que justifica sempre ter havido muitos conflitos em relação à questão da terra. A argumentação desenvolvida pelos autores é a de que a luta pela terra não é algo recente, e suas primeiras vítimas foram os indígenas e negros.

Ao fazer uma síntese desses conflitos ao longo da história brasileira, Górgen e Stédile (1996) apresentam as principais características deles e os envolvidos, assim com as leis que foram surgindo e que dificultaram ainda mais o acesso a terra por parte dos trabalhadores. Um dos primeiros períodos abordados pelos autores foi o Colonial, período em que o país esteve dominado pela Coroa Portuguesa. Nesse período, as terras brasileiras foram divididas em Sesmarias, que correspondiam a grandes propriedades de terra dadas aos amigos do rei, que, para conseguirem colonizá-las promoveram uma série de ações violentas contra os índios. Assim, para os autores, as principais características desse período são os massacres dos

índios, que eram os verdadeiros donos da terra, e as revoltas dos negros que não aceitavam ser escravizados.

As iniciativas da Coroa em relação à distribuição de terras se fortalecem com a criação de programas que tinham por interesse avançar na colonização do país ao estimular a vinda de agricultores europeus pobres para áreas ainda não distribuídas. Ainda no século XIX decreta-se a primeira lei sobre o uso das terras no Brasil (GÖRGEN; STÉDILE, 1996).

É perceptível que a estrutura fundiária brasileira se origina desde a colonização de forma desigual, favorecendo a poucos e produzindo desigualdades que se acentuam com a criação da Lei de Terras, de 1850. A terra que era para os portugueses potencialmente produtora de riquezas era, para os índios, escravos, camponeses, provedora da vida. Entretanto, para estes foi negado o direito de acessar a terra e produzir para subsistência. O povo sem recurso teve cada vez mais dificuldade de acessar a terra, principalmente quando é decretada essa lei, que incide sobre o uso da terra e, ao instituir a propriedade privada, acaba aniquilando as outras possibilidades de obtenção, deixando esses sujeitos sem terra para produzir e viver.

Ao analisar algumas das características da Lei de Terras, Stédile (2011) destaca que um dos objetivos dessa lei era tornar impossível que os ex-trabalhadores escravos, quando libertos, se tornassem proprietários de terras, assim, sem condição de pagar pela terra, continuariam trabalhando para os fazendeiros. Completa que: “A Lei nº 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil” (STÉDILE, 2011, p.23).

Apesar dessa situação, em que se negava o direito dos/as trabalhadores/as possuírem propriedades de terras, a história fundiária brasileira também revela as formas de luta que esses povos organizaram em busca de uma melhor distribuição da terra. Na síntese feita por Görgen e Stédile (1996) a partir de alguns estudos realizados por historiadores, os autores definem que três fases distintas podem ser compreendidas em relação à luta pela terra entre os anos de 1850 e 1964. A primeira fase corresponde às lutas messiânicas, que vão de 1850 a 1940 e onde se destacam: Canudos, na Bahia (1870-1897), com o líder Antonio Conselheiro; Santa Catarina (1912-1916), onde o líder era o monge José Maria; e também o movimento ocorrido no Ceará que tinha como líder o Padre Cícero (1930-1934). As características dessas lutas foram a religiosidade, a presença de um líder, tratado como “messias”, e o envolvimento de milhões de camponeses pobres que foram perseguidos pelas tropas federais.

Ainda para Görgen e Stédile (1996), a segunda fase corresponde às lutas radicais localizadas, com caráter violento e armado, entre os anos de 1940-1955, que correspondiam à reivindicação dos posseiros para conquistar a posse das terras em que moravam há anos e que estavam sendo valorizadas por terem sido construídas estradas ou por terem sido urbanizadas, o que gerou interesse de grandes fazendeiros e empresários. São destaques: a luta dos posseiros de Teófilo Otoni-MG (1945-1948); a revolta de Dona “Nhoca”, no Maranhão (1951); a revolta de Tombas e Formoso, em Goiás (1952-1958); a revolta do sudoeste do Pará (1957); e a luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul, em São Paulo (1959). Os autores destacam que, embora tenham sido lutas localizadas, ainda assim tiveram um caráter de massa.

Na terceira fase, que corresponde ao período de 1950 a 1964, o destaque se dá no surgimento de movimentos de camponeses organizados. Como ênfase, estão: a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABS), que tinha como influência o Partido Comunista Brasileiro (PCB); as Ligas Camponesas que surgem em Pernambuco⁴⁰ em 1954, com a luta dos trabalhadores de engenho, que, entre outras lutas, pressionaram o Governo de João Goulart para que o mesmo instituísse uma lei de Reforma Agrária. Também nesse período surge no Rio Grande do Sul, sob a influência do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e de Leonel Brizola, governador do estado na época, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), que tinha por objetivo articular os camponeses gaúchos para ocupação de terras (GÖRGEN; STÉDILE, 1996).

O último período apresentado por Görgen e Stédile (1996) faz referência ao período do Golpe Militar. Esse período marca uma intensa perseguição e repressão aos movimentos sociais camponeses. Os autores evidenciam alguns conflitos ocorridos no país entre posseiros e fazendeiros, que resultaram em mortes e incêndios a plantações e casas dos camponeses. É nesse período que surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), uma importante ação da igreja católica no apoio aos povos dos campos em suas lutas.

Mas, é interessante acrescentar que, contraditoriamente, enquanto o governo militar perseguia violentamente os movimentos camponeses, exilando e até mesmo matando líderes desses movimentos, é no período da ditadura que se promulga o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 1964). Sobre isso, Buainain e Pires acrescentam que a lei é:

[...] um marco legal e institucional que propunha reformas muito mais amplas que o

⁴⁰ As Ligas Camponesas em Pernambuco (1954) apresentam um caráter mais massivo, sendo consideradas o movimento mais radical de luta pela Reforma Agrária (GÖRGEN; STÉDILE, 1996).

Estatuto do Trabalhador Rural primeiro e criava instrumentos para promover a efetiva democratização do acesso à terra. Esta orientação, influenciada e apoiada pelos EUA, entendia a Reforma Agrária como um instrumento eficaz da reforma socioeconômica, capaz de promover a melhoria das condições de vida das massas rurais, tal como ocorrera em Taiwan e na Coreia, arrefecendo assim o potencial revolucionário comunista na América Latina (BUAINAIN; PIRES, 2003, p.30).

Entretanto, a Reforma Agrária não se consolidou no Brasil, e, no final da década de 1970, novas formas de organizações vão surgindo pelo País, entre estas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁴¹. O MST surge a partir de diferentes formas de luta pela terra — apoiados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), grupos de camponeses já se faziam presentes no País encabeçando essas lutas no período de 1978 a 1983 (FERNANDES, 2012a). Contudo, é o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em janeiro de 1984 em Cascavel, no Paraná, que marca oficialmente a fundação do movimento. Segundo o MST (2000), as circunstâncias históricas que fizeram com que o movimento surgisse vieram de fatores da própria realidade brasileira: fatores de ordem econômica (concentração da propriedade da terra, expansão da mecanização da lavoura, utilização de químicos e genéticos), fatores sociais (trabalhadores/as rurais que, excluídos/as da agricultura, só tinham como opção a migração para a Amazônia ou para as cidades) e fatores políticos (a influência da CPT na conscientização dos camponeses sobre seus direitos à terra, o surgimento de um novo sindicalismo⁴² e o novo período de redemocratização do País após o fim da ditadura militar). Assim, esses fatores impulsionaram a organização dos camponeses que não tinham terra.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres — como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários, e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra — e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira (FERNANDES, 2012a, p.496).

Por consequência, pode-se dizer que o MST é composto por uma diversidade de sujeitos do campo (e da cidade, como intelectuais e outros movimentos que somam forças) que possuem como causa orientadora um projeto popular de Reforma Agrária que contemple

⁴¹ É possível encontrar nas bibliografias variações quanto ao nome do movimento, entres essas: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (incluindo a discussão de gênero) e Movimento Sem Terra. No texto, será usada a forma como cada referência utiliza, inclusive a página do movimento ou os cadernos de formação.

⁴² “Com as greves do ABC Paulista e o surgimento de um sindicalismo combativo na cidade, com a Central Única dos Trabalhadores (CUT), essas idéias chegaram ao campo e se gerou também uma corrente de transformação dos sindicatos de trabalhadores rurais em sindicatos combativos, de luta, que passaram então a estimular e apoiar a luta pela terra e pela reforma agrária” (MST, 2009, p.7).

os/as camponeses/as, assegurando-lhes a vida e o trabalho na terra, e representam a resistência contra o latifúndio e o agronegócio. Participam também sujeitos que mantêm o debate da questão agrária vivo no País, por meio de ocupações, jornadas de lutas, entre outras ações que ganham visibilidade no Brasil.

Conforme Stédile, entende-se por questão agrária “[...] uma área de conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra” (STÉDILE, 2012, p.639). O MST enquanto movimento social coloca também em pauta a necessidade de se aprofundarem os conhecimentos em torno dessa questão, sendo assim necessários estudos políticos, econômicos e sociais para compreender e rebater o avanço do agronegócio, que tem ligação direta com a posse da terra por poucos, os latifundiários.

Percebe-se, então, que existe um viés político e pedagógico nas ações do MST. Não é necessário apenas conquistar a terra, mas compreender os processos de exploração e negação aos quais os/as trabalhadores/as da classe camponesa estiveram submetidos/as. Nesse sentido, a luta pela terra é também a luta por todos os direitos correlatos à vida e permanência nela, e entre esses direitos está o da educação.

Nas ocupações realizadas pelo movimento — posteriormente acampamentos e assentamentos conquistados —, uma situação era evidenciada pelo próprio povo camponês: a necessidade de educação e escola para seus/suas filhos/as. Caldart (1997) diz que, desde o surgimento dos primeiros assentamentos, a educação das crianças que estavam com idade de ir para a escola já se fazia presente no movimento. Entretanto, Caldart (2003) esclarece que essa problemática não foi encarada pelo MST de forma imediata, sendo as mães e professoras as primeiras a levantarem essa bandeira.

Com isso, Carvalho acrescenta que surgem “[...] os questionamentos acerca de qual proposta educacional atenderia às necessidades dos assentados” (CARVALHO, 2006, p.108). Mas, de forma paralela, alguns impasses afrontavam a ação dos dirigentes do movimento quanto à formação política de lideranças e assentados: o alto nível de analfabetismo. Carvalho completa que “Pressionado pelas famílias e professoras, o movimento assumiu esta luta e criou em 1987 o setor de educação” (CARVALHO, 2006, p.108). Mas, só em 1995⁴³ é que a educação entrou como ponto de discussão no programa de Reforma Agrária do movimento.

Com o setor de educação, a militância do MST desencadeia a luta por escolas que

⁴³ Durante o III Congresso Nacional do MST, a educação foi incorporada no seu programa de reforma agrária (CARVALHO, 2006).

atendessem a todas as faixas etárias nas áreas de Reforma Agrária. Muitas experiências têm sido desenvolvidas nesse percurso: a “Pedagogia do Movimento”⁴⁴; a “Ciranda Infantil”⁴⁵, a “Escola Itinerante”⁴⁶; a busca pela formação dos educadores e educadoras da Reforma Agrária; e, como foco deste estudo, a defesa da educação básica a partir da perspectiva da “Educação do Campo”, que será mais bem refletida nos próximos tópicos.

3.2 Educação Rural: qual perspectiva educativa para as áreas rurais?

O direito à educação pública no Brasil, ao longo da história do País, revela-se como um processo cheio de entraves, mas esses tendem a se agravar ainda mais nas áreas rurais. As bibliografias que abordam o debate acerca da educação nas áreas rurais do País tendem a concordar que a escola e o direito à educação, para as populações que vivem nesses territórios, foram sempre deixados de lado, isso quer dizer que houve desde o início da formação do País um abandono por parte do império, da república, do Estado, dos governos para com esses sujeitos e espaços.

Ao recuperar a trajetória da educação do estado no meio rural, Calazans (1993, p. 16) destaca que “[...] a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua.”. Apesar de o ensino regular ter surgido nas áreas rurais durante o fim do 2º Império, para a autora é somente na primeira metade do século XX que ele se implantará de forma mais ampla. Apesar desse surgimento ainda no Brasil Império, Ferreira e Brandão (2011) destacam que a educação ofertada entre o período do início do Império (1822) até meados do século seguinte era elitista, destinada à alta sociedade econômica e intelectual, o que resultava em danos aos pobres, negros e índios.

O direito à educação apareceu na primeira constituição, de 1824, mas sabe-se que nessa legislação não houve esclarecimentos sobre o papel do Estado para a sua real efetivação, tampouco elucidações sobre a partir de que idade era possível iniciar a instrução primária ou sobre como seria essa instrução. Como será possível conferir a seguir, a instrução primária só aparece no texto constitucional como uma “[...] declaração genericamente proclamada [...]” (SAVELI, 2010, p.130).

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros,

⁴⁴ Para aprofundamento, ver: CALDART (2004); CALDART (2012a).

⁴⁵ Ver: ROSSETTO; SILVA, 2012.

⁴⁶ Ver: BAHNIUK; CAMINI, 2012.

que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. [...] XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. [...] (BRASIL, 1824).

Para Saveli, por mais que a lei abordasse os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros como invioláveis, a mesma permitia que iniciativas de instrução privada fossem ofertadas para a população, o que resultou em uma instrução resumida a poucos privilegiados, que, por disporem de recursos financeiros, poderiam estudar. “Dessa forma, embora parecesse haver interesse que a instrução primária se popularizasse, ela ficou reduzida aos grupos das camadas sociais mais privilegiadas que a ela tiveram acesso” (SAVELI, 2010, p.130). A autora ainda acrescenta que essa constituição favoreceu as discussões⁴⁷ em torno do ensino primário para todos, pois a mesma firmava como princípio que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos.

Mesmo que o direito à educação pública no Brasil Império não tenha sido propagado pela nação, esse recorte é necessário para entendermos quando começa a ser discutido o assunto no País e quais os caminhos percorridos para se chegar ao seu cumprimento. Em consonância com os autores/as que serão abordados/as, darei ênfase às primeiras décadas do século XX, que marcam os percursos da educação rural no Brasil, evidenciados a partir de posicionamentos, políticas e programas do governo para com a temática. Assim, poderíamos perguntar se enfim a educação — e mais especificamente a educação rural que por ora é o foco desta reflexão — teria ganhado espaço na agenda do Estado e quais os interesses que essa defendia. Seria a vez de os/as rurícolas conquistarem seus direitos, entre eles o acesso à educação e escola? A proposta de educação para essas áreas teria como princípio o respeito, o reconhecimento e o cuidado com essa população?

Os anos de 1930 no Brasil marcam uma série de acontecimentos que irão alterar principalmente a organização política e econômica do País: a Revolução de 1930, conseqüentemente, o fim da República Velha; a entrada de Getúlio Vargas no Governo brasileiro; e a transição de um “[...] modelo primário exportador em direção a novo padrão de acumulação, com a industrialização e a urbanização [que promoveram] transformações econômicas e sociais” (CANO, 2012)⁴⁸.

⁴⁷ Apesar de em 1827 retomarem as discussões sobre a instrução primária pública, essas ainda ficaram apenas na intenção (SAVELI, 2010). Podemos dizer que as iniciativas da educação pública no Brasil Império não foram fecundas.

⁴⁸ Para aprofundar a leitura sobre as mudanças econômicas e sociais, assim como o ingresso do país no modelo industrial, ver Cano (2012).

Foi também “[...] a partir de 1930 [que] ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo”⁴⁹ (CALAZANS, 1993, p.17). Esses programas tiveram grande influência da política econômica que se pretendia instituir no Brasil. Dessa forma, o Estado Novo retoma o debate iniciado entre as décadas de 1910/1920, conhecido como “Ruralismo Pedagógico”.

Antes de avançar na discussão sobre o “Ruralismo Pedagógico”⁵⁰ retomado na década de 1930, destaco algumas características dos anos de 1910/1920 que fizeram surgir a expressão citada. O grande movimento migratório iniciado com a industrialização gerou preocupações tanto para o Estado e elites como para os intelectuais das décadas de 1910 e 1920.

Nesse período, “O ruralismo ganha espaço na sociedade brasileira de então, caracterizando-se por ser uma ideologia que pregava e se fazia a partir da aversão ao industrialismo e ao urbanismo” (ARAÚJO, 2007, p.36). Cria-se nesse momento um discurso que confronta o rural e o urbano, em que a vida no campo é compreendida como “[...] lócus ideal para a formação de homens perfeitos nos aspectos físico, moral e social” (ARAÚJO, 2007, p.36).

Para Leite, essa era a ideologia do colonialismo, que, defendendo como virtude o campo e a vida nele, escondia sua maior preocupação, que era o “[...] esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano [...]” (LEITE, 1999, p.28). Isto posto, a educação é compreendida como o meio que proporcionaria a permanência da população nas áreas rurais, sendo preciso que essa trouxesse conhecimentos que tivessem relação com o trabalho na agricultura; assim, garantir-se-iam mão de obra e trabalhadores comprometidos com a

⁴⁹ A autora não descarta alguns eventos dispersos que ocorreram antes da década de 1930 e que tiveram intenções de beneficiar com escola as populações rurais, destacando o Plano de Educação de 1812 (no Governo de Dom João VI), a Reforma de 1826 (Plano Nacional de Educação) e a Reforma de 1879 (Decreto nº 7247). Ver páginas 17 e 18 da referida obra.

⁵⁰ É importante entender que o “Ruralismo Pedagógico” defendido pelas oligarquias rurais entre 1910 e 1920 tinha como objetivo defender o rural do esvaziamento que sofria por conta do processo de industrialização iniciado no Brasil. Assim, além de defender a permanência do povo no campo, o interesse também era político e econômico, ou seja, manter o poder político e econômico que estava sendo ameaçado pela recente burguesia industrial que surgia no País. Mas, quando o “Ruralismo Pedagógico” é retomado no Governo de Vargas, ainda que recuperasse muitas questões discutidas nos anos 1910/1920, como o retorno para o campo, a intenção era outra, encontra-se, nos anos de 1930, a vontade de defender a cidade das mazelas que poderiam surgir devido ao grande número de migrações vindas das áreas rurais. Dessa forma, o interesse deste último período tem muito mais relação com a cidade, com o processo de industrialização, com a expansão do capitalismo, do que com a defesa das estruturas de poder que existiam no rural. O Estado Novo vem romper exatamente com a república velha, das oligarquias rurais. Por isso, faz-se necessário acrescentar que, embora esse “Ruralismo Pedagógico” retorne em 1930, ele já não tinha a mesma configuração (apesar de defender o retorno e a vida no campo), pois é conduzido por outros grupos e classes sociais, com intenções políticas diferentes das dos que trouxeram essa discussão nos anos de 1910 e 1920.

produção agrícola do País.

Portanto, o “Ruralismo Pedagógico” tinha por objetivo fixar o homem no campo (LEITE, 1999), fazendo-o entender a sua veia para a vida e o trabalho nesse espaço. Na década de 1920, inicia-se a construção dos alicerces que serviram para a efetivação de um sistema educacional no País que, até o período, tinha uma existência fragmentária e, como destaca Araújo (2007), também não tinha vínculo com a identidade dos brasileiros. Era necessário que algo fosse feito para conter o fluxo migratório que sobrecarregava as cidades e as ameaçava com os problemas sociais que poderiam emergir. Assim, o rural, que até então não era considerado, ganhava outra percepção, um novo discurso era construído sobre esse lugar e os seus povos.

Retomando a discussão para a década de 1930, onde se evidencia a necessidade de o governo brasileiro investir em educação para que possa acompanhar o progresso e a industrialização, é somente em 1937 que o Estado Novo voltará sua atenção para a educação rural, abordando pela primeira vez a educação para essas áreas no texto da Constituição de 1937⁵¹. Também nesse período foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural.

Essas décadas são marcadas por um forte movimento migratório, fomentado pelo advento da industrialização. Paiva (1973) chama a atenção para o problema da migração do campo para a cidade como sendo uma preocupação para os grupos dominantes, que precisariam conter esse fluxo, pois, para além de manter a ordem social, precisavam ainda elevar a produtividade do campo.

Oferecer educação para essas populações era uma das alternativas pensadas pelo Estado, mas não poderia ser qualquer educação; esta estava dotada de aspectos políticos e ideológicos que davam forma às suas ações. Na discussão iniciada por Calazans (1993, p.18), a autora destaca que “A partir de 1930, consolidou-se a idéia do grupo de pioneiros do ‘ruralismo pedagógico’, idéias em ebulição desde os anos 20 [...]”. Por “Ruralismo Pedagógico”, entende-se que este representava:

[...] uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas (PRADO, 1995, p.6).

Mattos (2011) destaca que a Sociedade Brasileira de Educação Rural tinha por

⁵¹ Constituição de 1937, Art. 132: O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937).

objetivo a disseminação da educação rural, além de estudar e divulgar o folclore e as artes rurais. Outros episódios também marcam esse período e a preocupação com o rural, como a Marcha para o Oeste (1938) e o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1942), em Goiânia.

Ao estudar o ruralismo pedagógico no Estado Novo, Prado (1995), destaca dois “eventos” que considera importantes para compreender a política de interiorização e a conquista de territórios do interior brasileiro por Getúlio Vargas. O primeiro evento, a Marcha para o Oeste, foi uma campanha lançada em 1938 que visou criar medidas que fossem favoráveis a viver nas áreas rurais, mas também tinha como objetivo incentivar a população pobre a voltar para o interior, o que concomitantemente favorecia a permanência dos trabalhadores rurais nessas áreas. Havia todo um discurso sobre a conquista do interior, esse também contava com a adesão de intelectuais, como Cassiano Ricardo, que publicou em 1940 uma obra em dois volumes sobre a campanha do governo que estava em curso.⁵²

Essa iniciativa do Estado evidencia, ainda para Prado, a necessidade de prevenir a ocorrência de mão de obra excedente, pois evitaria o problema das migrações campo-cidade em grande escala. Dessa forma, surgem ações como a criação de colônias agrícolas, construção de estradas, entre outras medidas. Prado (1995) afirma, ainda, que existe uma grande questão presente nessa discussão, esta se refere às cidades e às condições tanto de vida como de trabalho nos centros urbanos, o que causava preocupação, tendo em vista que a expansão da indústria atraía as populações rurais. Então, “Muitas medidas de políticas sociais tiveram por objetivo amainar e ‘esfriar’ possíveis crises decorrentes das imigrações das áreas rurais rumo às cidades” (PRADO, 1995, p.9).

Em relação ao segundo evento, o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, realizado 1942, em Goiânia (no período, era a recém-capital do Estado de Goiás), marcou nesse momento a estratégia do governo para as questões ligadas à educação nas áreas rurais e que contaria mais à frente com o patrocínio internacional. É a partir da década de 1940 que se iniciam programas educativos ligados à extensão rural, na perspectiva de desenvolvimento das comunidades e progresso da agricultura.

Esse congresso foi marcado por certo simbolismo, já que a recém-Goiânia

⁵² Não é objetivo do presente texto tratar da obra de Cassiano Ricardo. Para aprofundar o assunto, ver: 1) ESTERCI, N. **O Mito da Democracia no País das Bandeiras**. (Análise Simbólica dos Discursos sobre Imigração e Colonização no Estado Novo). Dissertação de mestrado apresentada ao Museu Nacional. Rio de Janeiro, 1972; 2) RICARDO, C. **A Marcha para o Oeste**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940; 3) PRADO, A. A., **Conceitos de Homem e de Educação no Brasil no Período do Estado Novo (1937-1945)**. Tese apresentada à UFRJ, 1995. Essas referências foram usadas por Prado (1995) ao discutir sobre a obra de Cassiano Ricardo que aborda a Marcha para o Oeste.

encontra-se no centro do País (PRADO, 1995). Para Prado, significa que esse lugar representaria a ideia da conquista das regiões brasileiras que ainda não teriam sido exploradas, traduzindo novamente a interiorização como alternativa viável para reverter alguns dos problemas sociais que se apresentavam na época. O discurso feito sobre a escola, no evento, ressaltava o comprometimento que homens e instituições demonstravam ter com os projetos governamentais.

Fica evidente que a preocupação do Estado não estava ligada à garantia do direito que as populações rurais possuem em relação à educação e escola, tampouco pensavam em ofertar uma educação que tivesse sentido e contribuísse para a forma de viver desses povos. O que percebemos é que a educação rural entra em cena quando os interesses do governo são políticos e econômicos — político no sentido de organizar, estruturar e dirigir uma educação que tivesse relação direta com os aspectos econômicos que se pretendia ascender. Assim, “A escola assumia um importante papel na construção de uma consciência concomitantemente modernizante e conservadora, onde se pregava o apego ao “meio” e, ao mesmo tempo, pressupunha-se uma ação eficiente, autônoma, racional e produtiva, no contexto desse mesmo “meio”” (PRADO, 1995, p.11-12).

O governo desenvolvimentista que impulsionava a industrialização ao mesmo tempo voltava-se para o rural com a intenção de desenvolver artifícios que favorecessem a sua continuidade em termos de produção e expansão, para que a agricultura também se encaixasse no avanço tecnológico. É possível notar que o Brasil estava ingressando no capitalismo.

Prado (1995) identifica duas posturas que delineiam a educação e a escola no Estado Novo:

O ruralismo pedagógico no Estado Novo era pragmático em mais de um sentido: primeiro, porque construiu a ideia de uma escola voltada para tarefas práticas e necessidades (que supunha) imediatas das populações pobres do campo; segundo, porque reescrevia a noção de valorização do ser humano, de desenvolvimento da natureza humana, pretendendo que se acreditasse que menos valia mais, em um discurso ideológico bastante aceito e legitimado, referido, isto sim, aos sistemas dos grupos sociais hegemônicos (PRADO, 1995, p.14, grifo do autor).

A discussão tratada por Prado consiste em ressaltar os interesses econômicos por parte de grupos capitalistas, como também por políticos que tinham como objetivo a questão urbana. O autor também acrescenta que existiam outras questões presentes, em que “O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar” (PRADO, 1995, p.6). Dessa

forma, “[...] apesar do forte aparato ideológico com que o tema da educação rural foi cercado, a questão de fundo era de pragmatismo econômico e tinha múltiplas faces” (PRADO, 1995, p.12).

Nas décadas de 1940 e 1950, surge uma multiplicidade de projetos e programas sob a responsabilidade dos Ministérios da Agricultura; e da Educação e Saúde. Calazans (1993) enfatiza o funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que foi patrocinada por programas norte-americanos e que conseguiu impulsionar a educação rural. Os programas de educação rural destacados pela autora e que passam a funcionar no País vinculados à CBAR são: Centro de Treinamento, Semanas Ruralistas e Clubes Agrícolas. Os objetivos da CBAR eram:

[...] implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 1999, p.32).

Os debates promovidos sobre a vida dos rurícolas, no domínio do programa, foram limitados à área da educação, sendo essa “[...] determinada como fator de Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e co-responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do País” (LEITE, 1999, p.32). Essa prerrogativa, em que a educação ganha atenção, vem de debates, encontros e palestras que problematizaram as carências e condição básica de vida das populações que vivem nas áreas rurais.

Surgem também nessas décadas outras ações que buscam atingir as classes populares, como as Missões Rurais de Educação de Adultos, entre 1947 e 1950; Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952; Serviço Social Rural (SSR), em 1955. As décadas de 1940 e 1950 apresentam muitas experiências ligadas a extensão rural, assistência técnica e crédito rural. Em alguns casos, essas experiências são baseadas, orientadas e financiadas por organizações internacionais, como a American International Association for Economic and Social Development (AIA).⁵³

Algumas críticas sobre esses programas e ações são relevantes, pois, como sublinha Calazans (1993), esses chegavam ao País como pacotes prontos, sem que houvesse a possibilidade de adequá-los à realidade que era tão diversa. “Parece não se questionar a

⁵³ Sobre essas experiências, consultar Calazans (1993) e Leite (1999).

inadaptabilidade de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira, e fica sempre a questão do papel relativo em tais discussões do pensamento social brasileiro” (CALAZANS, 1993, p.27-28). Não parecia haver uma participação dos investigadores brasileiros, da educação rural, na realização desses projetos, “[...] pelo menos para operar as mediações indispensáveis à aclimatação de tais programas aos trópicos” (CALAZANS, 1993, p.28).

Para Damasceno e Beserra (2004), as ideologias do progresso tratavam da necessidade de extensão do urbano, o que culminaria com a destruição da vocação agrícola (independentemente de os países terem ou não essa vocação) — na narrativa evolucionista, o fim do campo e do camponês era uma exigência, por significarem passado e atraso. Sobre essas ideologias, as autoras questionam: “Mas o que fazer com a vocação dos países então denominados *subdesenvolvidos*?” (p.76, grifo das autoras). Problematizam que seria “Investir na agricultura e na produção e difusão do conhecimento técnico agrícola e, por meio desses investimentos, desenvolver uma mentalidade de respeito e valorização da atividade agrícola” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.76). Mas quem decide isso? Para as autoras quem decide é os Estados Unidos, novo centro hegemônico ocidental após o fim da guerra, é que torna reais os programas e projetos de educação rural, pois é a partir dos patrocínios de instituições norte-americanas que esses se expandem no Brasil.

No entanto, ainda que houvesse um esforço por parte dos Estados Unidos em implantar a sua hegemonia no Brasil e nos demais países da América Latina, é importante fazer uma ressalva: “[...] não há, porém, no período que vai do fim da Segunda Guerra até o Golpe Militar de 1964 nenhuma tendência absolutamente hegemônica”, visto que “[...] muitos programas de Educação Rural serviam de instrumentos de difusão de ideologias inclusive opostas às pretendidas pelo governo americano” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.76). Não se pode deixar de acrescentar que, durante essas mudanças políticas e econômicas da sociedade brasileira, que se deram desde a revolução de 1930, dois grupos estavam em confronto: as oligarquias rurais e a pulsante burguesia industrial.

Sobre as ações dos organismos estadunidenses no Brasil, verificamos que essas tinham um caráter assistencialista:

Percebe-se que a presença de organismos estadunidenses orientava a ação, o conteúdo e os propósitos da Educação Rural, sob o signo do “desenvolvimento do País”. A extensão rural foi um dos caminhos idealizados para a transformação dos trabalhadores do campo brasileiro. Um caminho cujo foco era o assistencialismo a uma “população carente” (SOUZA, 2006, p.54).

Na década de 1960, os problemas sociais se agravaram. As disparidades entre as

regiões Nordeste e Sudeste evidenciavam o desamparo do Estado com as populações mais pobres e onde a industrialização ainda não tinha avançado. Calazans (1993) acentua a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), que, apesar de buscar a promoção e o desenvolvimento da Região Nordeste, não focava em projetos relacionados à educação rural. Ainda sobre a década de 1960, Souza (2006, p.54) destaca que na “[...] LDB 4.024/61 ficou comprovada a marginalidade da Educação do Campo, uma vez que ficou delegada aos municípios a estruturação da escola fundamental rural”. Furtado (2004) acrescenta que, por essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ser a primeira do País, havia muitas expectativas para com a mesma, contudo essas não foram correspondidas, pois o texto apresentava limitações “[...] em relação à democratização do acesso ao ensino fundamental e pelo tratamento desigual que expressa entre as elites e as classes populares e ainda, entre regiões” (FURTADO, 2004, p.50).

Nessa década também se constroem processos de educação que têm como norte as necessidades da população pobre, buscando questionar e refletir as reais causas da pobreza, da exclusão e das desigualdades. Carvalho (2006) destaca processos que destoaram dos já realizados pelos governos, são eles: Movimento de Educação Popular (MEP), impulsionado por Paulo Freire e iniciando em Recife, capital de Pernambuco; os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE); e o Movimento de Educação de Base (MEB)⁵⁴. A autora ainda esclarece sobre essas experiências citadas, que “Todos estes movimentos trabalham a valorização da cultura e saberes das classes populares, fomentando uma discussão sobre as causas reais da pobreza e desigualdades sociais, tanto no campo como nas cidades” (CARVALHO, 2006, p.84). Essas são experiências educativas que estão contextualizadas com a realidade de seus sujeitos, construídas pelo povo e para o povo, com único interesse de educar para a liberdade, para participação política e conscientização⁵⁵.

Com o Golpe Militar, em 1964, as experiências da educação popular são interrompidas, sendo as lideranças dos movimentos sociais perseguidas e até mesmo torturadas e assassinadas. Nesse período, abre-se maior espaço para as ideologias norte-americanas. Conforme ressalta Leite (1999, p.42), “Nesse contexto constatamos a penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista [...]”. O autor acrescenta que a educação era apenas

⁵⁴ Para se aprofundar na temática da educação rural ligada ao Movimento de Educação de Base (MEB), ver: DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do Engajamento: Trabalho, Prática Educativa e Consciência do Campesinato**. Fortaleza: Edições UFC – Stylus Comunicações, 1990.

⁵⁵ Paulo Freire (1921-1997) constrói uma concepção de educação como ato político, da escolarização como direito para formação de uma consciência crítica e política. Tem uma extensa bibliografia, sendo a maior referência da educação popular no Brasil e no exterior.

tratada como um indicador de subdesenvolvimento, não sendo uma meta a se alcançar a partir de projetos escolares que fossem autônomos, técnicos e estruturados pedagogicamente.

Até o fim da Ditadura Militar, em 1984, os programas e ações voltados à educação rural não foram bem sucedidos, pois as migrações continuaram e o contingente populacional na cidade expandiu drasticamente. Furtado (2004) apresenta dados sobre esse processo de urbanização e destaca que a população brasileira, que, em 1940, era de 41 milhões de habitantes, sendo 70% os que viviam nas áreas rurais e 30% os que viviam na cidade, tem uma alteração em 1980 para 121 milhões de habitantes, dos quais 68% residiam nas cidades.

Com a redemocratização do País, pós-ditadura militar, é que se iniciam outras experiências ligadas à educação para as populações do campo. Como mencionado anteriormente, os movimentos sociais do campo, entre eles o MST, passaram a denunciar, expor e cobrar medidas do Estado para garantir o direito dos/as camponeses/as a educação e escola. Com a LDB sancionada em 25 de dezembro de 1996, a educação para a população rural passa a ser tratada no seu capítulo segundo, em seu artigo 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No entanto, como acrescenta Furtado (2004, p.51), “[...] a realidade nem sempre confere a possibilidade que a lei oferece”. Em suas pesquisas em assentamentos rurais do MST, a autora constatou que até mesmo os/as militantes que conhecem a proposta educativa trabalhada no MST sentem dificuldade de contextualizar o currículo, por motivos que podem variar entre a competência do/a professor/a e/ou orientação da supervisão das escolas, através dos municípios.⁵⁶

Traçada a rota da educação rural no Brasil, é possível voltar ao início desta seção e recuperar as perguntas introdutórias feitas sobre este tema⁵⁷ para agora tentar esclarecê-las. É possível atestar que a educação rural só entra na agenda do Estado quando se compreende

⁵⁶ A autora se refere a um projeto de pesquisa realizado antes do MST conquistar as escolas de ensino médio do campo para os assentamentos do movimento no Ceará. Essas escolas de ensino médio possuem um currículo contextualizado com o território camponês, mas alguns relatos ainda são feitos sobre as dificuldades que os/as educadores/as enfrentam em pensar e praticar um currículo contextualizado. Sobre as pesquisas que realizou, Furtado cita: FURTADO, Eliane Dayse et al. A Educação do Campo: Um Desafio dos Assentamentos Rurais do Ceará. Projeto de pesquisa (1999).

⁵⁷ Ver perguntas na página 82 deste trabalho.

que ela poderia contribuir com o projeto econômico de desenvolvimento que se pretendia para o País. Contudo, mesmo entrando na agenda, sua implementação foi ineficaz, pois, por muito tempo, resumiu-se a ideias sem práticas, sem execução. O desinteresse pelas camadas populares e suas necessidades sempre foi característica das elites e dos governantes. Quando a discussão sobre a educação para o rural brasileiro se expande, junto acompanha-se uma preocupação primeira, que é a de manter a qualidade da vida na cidade, afastando todas as problemáticas que poderiam burlar sua ordem social.

Apesar de todas essas questões serem importantes, é possível identificar uma primordial: a necessidade de garantir que no ambiente rural continuem a existir trabalhadores pobres, que desconhecem seus direitos e que, sem saberem ler ou escrever, garantirão a continuidade da mão de obra barata, explorada e desqualificada. Dessa forma, qualquer escola serviria, desde que ela garantisse que os/as camponeses/as continuassem a se desconhecer como cidadãos/ãs.

Embora essa interpretação pareça ríspida, a educação que se construiu para os camponeses não os tinha como centro da atenção, assim, ela não o respeitava nem o valorizava. A educação não era para a população rural, era para a mão de obra do capital. O fracasso das iniciativas e programas de educação rural se expressa pelas altas taxas de analfabetismo, que só comprovam que o ensino escolar não se propôs a contribuir para a formação de crianças, jovens, adultos e idosos camponeses. Ademais, embora se falasse de educação para esses territórios, poucas foram as escolas construídas nas áreas rurais brasileiras e, entre as que lá se encontravam (e ainda se encontram), suas estruturas apenas imprimiam (e ainda imprimem) a atenção que o Estado sempre teve para com esses sujeitos.⁵⁸

É importante acrescentar que, atualmente, discrepâncias ainda existem no que diz respeito à garantia do acesso à escola, como, por exemplo, entre as regiões do País, e mais precisamente entre as áreas rurais e urbanas. O MST, em sua página na internet⁵⁹, comunica o fechamento de 4.084 escolas no campo em 2014, sendo as regiões Norte e Nordeste as mais prejudicadas. Os dados fornecidos pelo movimento divulgam o fechamento de 872 escolas na Bahia (das quais 29 estavam localizadas no município de Euclides da Cunha), 407 no Maranhão, 377 no Piauí, 375 no Ceará (entre estas, 37 escolas localizadas no município de Santa Quitéria) e 322 no Pará. Chama-se atenção para o fato de que, num recorte de 15 anos,

⁵⁸ Estruturas precárias, com ausência de materiais físicos e didáticos, e também sem formação para os/as professores/as. Para mais dados sobre as estruturas materiais das escolas rurais, ver Pinto et. al. (2006).

⁵⁹ Ver a notícia: “Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014”, publicada no dia 24 de jun. de 2015, às 18h23, no site do MST. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em 17 jun. 2015.

mais de 37 mil escolas foram fechadas nas áreas rurais do País.

Apoiados muitas vezes pelo discurso da baixa quantidade de alunos nas escolas e dos gastos de verba para manter as mesmas, os municípios acabam tomando como medida o fechamento das escolas que ficam nas áreas rurais. Entretanto, essa postura fere um dos direitos sociais conquistados pelo povo brasileiro na Constituição de 1988, que é o acesso à educação. A solução, muitas vezes vista como paliativo para essa situação de negação do acesso à escola, está em remanejar os alunos para as escolas dos municípios, o que faz com que se repitam situações vividas por outros/as estudantes, como a necessidade de acordar de madrugada para se deslocar até as sedes dos municípios, que muitas vezes ficam distante, ou seja, um dispêndio maior de tempo na ida à escola; a precariedade e as incertezas dos transportes escolares; a rejeição de outros estudantes para com as características e identificações que os estudantes do campo levam sobre suas práticas e cultura, o que se manifesta através de brincadeiras, preconceitos e desvalorização do saber, dos costumes, dos valores e da cultura do povo camponês; entre outras questões que se expressam a partir dessa negação de acesso à escola em seus territórios.

Mesmo com todas essas ausências, fracassos e desrespeito com a educação dos povos do campo, experiências estão sendo construídas pelos movimentos sociais, com inspiração na educação popular e nas experiências educativas dos próprios movimentos. É possível considerar — apesar de alguns regressos, como o caso citado do fechamento de escolas em áreas rurais — que atualmente já existem escolas públicas e estatais que se orientam pela premissa de que os povos do campo merecem e possuem direito a uma educação que os favoreçam, os respeitem e, principalmente, os impulsionem a construir mudanças no campo brasileiro.

A educação que foi se constituindo nas áreas rurais do País desde a década de 1930 pode ser compreendida como uma educação pensada para um determinado grupo de sujeitos, para um destinatário certo: aquele trabalhador que tem um vínculo com a produção agrícola e que recebe baixos rendimentos pelo seu trabalho (RIBEIRO, 2012a). Além disso, essa educação, quando ofertada, tende a ser débil no atendimento e tem baixa condição de funcionamento — não se adaptando à vida e à realidade dos alunos; sendo muitas vezes extensão da também precária educação ofertada nas áreas urbanas; instituindo valores citadinos; e desmerecendo os valores camponeses.

Logo, a educação rural, a partir da compreensão dos debates políticos e ideológicos feitos por movimentos sociais, representa a experiência educativa que desvalorizou o camponês, não lhe dando a possibilidade de compreensão do seu lugar na

sociedade e da sua cidadania. Essa educação tampouco favoreceu o trabalho e modo de vida do camponês e também não avançou na ruptura do analfabetismo e da precariedade das condições de vida no campo. Podemos dizer que essa educação rural não rompeu a relação de poder que há no acesso ao saber, ou melhor, na fala dos movimentos, “não rompeu com o latifúndio do saber”⁶⁰.

3.3 Os caminhos para a construção da Educação do Campo: entre compassos e descompassos

A necessidade de buscar outra educação, especificamente para as áreas de acampamentos e assentamentos rurais do País, mobilizou o MST a organizar o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997⁶¹. Nesse encontro se reuniram militantes do movimento, educadores e educadoras de áreas de acampamentos e assentamentos rurais, pesquisadores, apoiadores e demais simpatizantes com a discussão, para trocar experiências reconhecidas⁶² e que já vinham sendo desenvolvidas nessas áreas, a fim de romper com o desamparo histórico dado à educação no campo brasileiro.

O encontro, como destaca Kolling, Nery e Molina (1999), foi promovido em parceria com as entidades: Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O mesmo culmina com a produção do “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, documento que expressa o posicionamento dos participantes em relação à possibilidade de construção de um novo projeto de educação para a classe trabalhadora.

Entre as manifestações registradas, estava a luta por escolas públicas em todos os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária no País, mas essas escolas não seriam qualquer uma ou as mesmas que já se faziam presentes em alguns contextos. O movimento destacou: “Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada

⁶⁰ Expressão baseada nos textos e cânticos do MST que acentuam que “Reforma Agrária é também ocupar o latifúndio do saber”.

⁶¹ O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara aconteceu em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997.

⁶² O MST, em 1995, ganhou o prêmio de Educação e Participação, do Itaú e Unicef, por uma escola de qualidade no meio rural; pelas experiências que já desenvolvia em assentamentos de reforma agrária e acampamentos de sem-terra, no que diz respeito a educação e escolas.

comunidade e do País” (MST, 1997). Anunciava-se nesse momento a luta por educação vinculada à luta pela Reforma Agrária.

Conforme Simplício (2011, p.31-32), “É deste encontro que nasce a proposição de um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que em 16 abril de 1998 passa a existir oficialmente por meio da Portaria nº 10/98 do MDA/INCRA.”⁶³

A partir do I ENERA inicia-se uma série de articulações entre as entidades promotoras para a realização, no ano seguinte, da I Conferência por uma Educação Básica do Campo⁶⁴. Ao término da primeira conferência, os participantes assumem o compromisso, pessoal e coletivo, de se organizarem a fim de enfrentar os desafios que surgiriam ao longo da implementação das propostas de ações, entre as quais estão: a) vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional; b) propor e viver novos valores culturais; c) fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo; d) lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; e) formar educadoras e educadores do campo; g) produzir uma proposta de educação básica do campo; h) envolver as comunidades nesse processo; i) implementar as propostas de ação dessa conferência (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Nota-se que existe nesse momento o interesse de propor uma outra pedagogia para as áreas rurais, a qual estivesse diretamente vinculada a um novo projeto de desenvolvimento popular para o País. Tal proposta entende que a escola e a educação que esta realiza precisam estar em diálogo com o modo de ser e viver dos camponeses, sendo a participação dos sujeitos e das famílias imprescindível para se construir uma escola democrática, inclusiva e justa. Mas, para transpor as barreiras que o contexto político impunha⁶⁵, outras estratégias são criadas após a conferência para garantir a continuidade do compromisso assumido nos eventos citados.

⁶³ “O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado no seio das lutas por educação do campo e exprime uma demanda de ações educativas concretas em áreas de reforma agrária [...]. Por ter priorizado inicialmente ações de alfabetização de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos rurais, está inserido no conjunto dos programas educativos destinados a esse público na década de 1990. Portanto, sofre as determinações políticas e econômicas na construção das políticas sociais neste período. Tais ações, pautadas na participação da sociedade civil na construção de medidas intermediadas pelo Estado, trouxeram à baila um novo tipo de ‘arranjo social’, as parcerias entre movimentos sociais, Estado e universidades públicas” (CARVALHO, 2006, p.118).

⁶⁴ A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi realizada em Luziânia, Goiás, entre os dias 27 e 31 de julho de 1998.

⁶⁵ É importante lembrar que, durante os anos em que se iniciam as discussões e articulações em torno da educação do campo, temos na Presidência da República Fernando Henrique Cardoso. Apesar de as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo terem sido conquistadas em seu governo (2002), foi somente no Governo Lula que tal proposta se efetivou.

De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999), as cinco entidades⁶⁶ promotoras (também chamadas de Articulação Nacional) da conferência de 1998 estabelecem uma articulação similar a um fórum nacional para continuar a discutir sobre essa nova proposta educativa. Entre as atividades dessa articulação, estavam reuniões periódicas dos representantes das cinco entidades promotoras, a elaboração de uma coleção de cadernos⁶⁷ para favorecer o debate e a reflexão e outros seminários e conferências.

Essa mobilização “Por uma educação básica do campo” é compreendida por Munarim (2008) como sendo, ainda que inicialmente, um “Movimento Nacional de Educação do Campo” no País:

[...] não são desprezíveis os sinais de engendramento de um movimento social e pedagógico por uma Educação do Campo, isto é, um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da viciada Educação Rural que, historicamente tem sido usada como instrumento de domesticação dos povos que vivem no campo, além de ser excludente (MUNARIM, 2008, p.58).

Fica evidente que o autor quer destacar o interesse de vários grupos sociais em reverter a insatisfatória educação/escola que, quando ofertada nas áreas rurais, não conseguiu realizar seu compromisso com os sujeitos que ali se encontram, ou seja, não conseguiu garantir acesso a um conhecimento que seja socialmente útil para transformação e superação das volubilidades existentes entre o campo e a cidade. Assim, o autor acrescenta que:

Talvez, em vez de se falar em “Movimento Nacional de Educação do Campo”, mais próprio seria dizer da existência de movimentos e organizações sociais com solidez inédita em torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo. Assim, em vez de um movimento em si, a Educação do Campo se constituiria num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos diversos. (MUNARIM, 2008, p.61).

Para colocar a Educação do Campo como pauta na agenda educacional brasileira, cria-se em 2002, no Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) para dar continuidade ao debate político pedagógico e articular políticas públicas de Educação do Campo (SIMPLÍCIO, 2011). O GPT, ainda em 2002, contribuiu com a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, CNE/CEB).

As conquistas seguintes são: a criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) no MEC, em 2004; e a transformação do GPT (que

⁶⁶ CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB.

⁶⁷ Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, composta por sete volumes.

permaneceu enquanto grupo de trabalho até 2008) em Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), com atuação na SECAD/MEC. Simplício (2011) ressalta a importância da atuação tanto do GPT como posteriormente da CONEC para os debates e proposições a respeito da Educação do Campo. Das atividades realizadas por essas articulações, Simplício destaca a realização de seminários nacionais, encontros estaduais para divulgar e debater as diretrizes operacionais da Educação do Campo; a realização do I Encontro Nacional de Pesquisas da Educação do Campo, em 2005; a elaboração e articulação do Programa Nacional de Formação Continuada de Educadores/as do Campo (PROCAMPO), em 2007, que culminou na parceria com 32 instituições de ensino superior para a criação de licenciaturas em Educação do Campo.

Entre as conquistas da Educação do Campo no plano jurídico nacional, destacam-se:

1) Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001: sob a relatoria de Edla de Araújo Lira Soares, o documento propõe as medidas necessárias para adequar a escola à vida do campo, resgatando o silêncio e o descaso dos dirigentes do País com a educação do campo.

2) Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Nessa resolução, destacamos que:

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 que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.1).

3) Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007, que, por meio da SECAD, faz consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

4) Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

5) Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A caminhada iniciada pelo MST em 1997 e os demais momentos traçados com a contribuição de outros movimentos sociais, organizações e instituições⁶⁸ explicitam que a luta, a resistência e a organização são premissas necessárias para se conquistar direitos e avançar na busca por dignidade e cidadania. A contar da primeira legislação da Educação do Campo, notam-se pequenas mudanças na prática na educação nesses territórios. Apesar de ainda existir um enorme fosso entre o que se escreve nas leis e o que se efetiva na prática, as legislações marcam, sem dúvida, um importante passo na luta por uma educação camponesa.

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem suas existências (FERNANDES, 2002, p.62).

A Educação do Campo enquanto nova proposta de educação e de escola vem apresentar outra compreensão de campo, que se coloca oposta ao entendimento deste como lugar da produção, do latifúndio e do agronegócio. Essa proposta não só conversa com o campo, mas com a cidade, como forma de romper com a dicotomia construída ao longo do tempo que classifica o campo como lugar apenas da produção e a cidade como lugar da vida, do trabalho e do estudo (FERNANDES, 2002). Essa situação é algo que a Educação do Campo vem colocar em pauta, pois o campo não é apenas o lugar da produção, ele é lugar da vida e, para que esta seja digna, precisa ser garantida pelo Estado com todos os direitos necessários à sua existência.

Apesar das conquistas, é importante acrescentar que a relação entre movimento camponês e Estado é marcada por embates e contradições. Ribeiro (2012b) identifica casos em que a educação do campo se apresenta como objeto de disputa. Com a argumentação da autora, entendo que há um embate entre concepções antagônicas — de um lado está o Estado com suas artimanhas de implementação de programas com pressupostos neoliberais, e do outro, os movimentos sociais pautando uma educação que parta “da” e seja “para” a classe trabalhadora.

Ribeiro (2012b) cita o caso de perseguição às Escolas Itinerantes do MST no Rio

⁶⁸ A Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura (CONTAG), por exemplo, passa a compor a “Articulação Nacional” a partir do primeiro Governo Lula (MUNARIM, 2008).

Grande do Sul, no qual o estado, ao mesmo tempo que se destacava como pioneiro na legalização dessas escolas, as fecha e remove as crianças para escolas-polo em sedes de municípios. Outro exemplo dado pela autora é em relação à implementação do Programa Escola Ativa, que, orientado pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola) e sendo resultado de um acordo entre MEC e Banco Mundial (BM), possui, entre outras propostas, estimular por parte do quadro administrativo a participação e tomada de decisões sobre a escola. Essa concepção é oposta à ideia desenvolvida pela Educação do Campo no que se refere à gestão democrática da escola, onde a participação não só dos alunos, mas da família e da comunidade, é importante para pensar, decidir e construir a vida escolar. Existem também situações em que a participação dos movimentos sociais e da população é vetada, como na elaboração de leis e políticas públicas do Plano Nacional de Educação (PNE), ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso.

É possível entender que a Educação do Campo, enquanto nova proposta de educação para as áreas de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, se constitui na luta por terra e dignidade. Em seu caminhar, estão impressas as marcas de um povo que não deixou de enfrentar e buscar o reconhecimento do território camponês como lugar de vida. Essa proposta — que se construiu no próprio movimento da realidade de luta de classes, de um projeto de desenvolvimento popular, de Reforma Agrária Popular e encorajada pelas experiências de educação popular e de pedagogia socialistas — vem anunciar que o povo do campo quer e tem o direito de estudar; que o acesso ao ensino é dever do Estado; que não aceita qualquer escola nem qualquer conteúdo; que se trata da educação e da escola que tirarão o campo do atraso histórico ao qual foi submetido.

3.4 Educação do Campo: cultura, memória e campesinato entrelaçados

Para entendermos a Educação do Campo, e sua concepção ideológica e política, é indispensável ter claro aquilo que ela não é e ao quê se opõe. Como discutido anteriormente, no Brasil a educação para as pessoas que vivem no campo foi sempre negada e deixada para outros planos, situação que culminou nos mais altos índices de analfabetismo do País (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Esse abandono não se refere apenas à educação, mas a qualquer outro direito dos que vivem no campo. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o rural ocupa lugar inferior nas políticas públicas e na atenção do Estado. Mais que isso, o rural também carrega uma série de discursos de subalternidade — propagou-se uma sentença de que as áreas rurais ou o que a ela está relacionado devem ser tratados como primitivo,

atrasado, arcaico, ultrapassado; assim fazem referência às coisas, às casas, às pessoas, aos saberes, ao trabalho e à cultura do campo.

Nesse mesmo sentido, a educação dita rural, isto é, a “Educação Rural”, também se mostrou construída a partir desses discursos de desvalorização e ridicularização⁶⁹ dos contextos campestres. Então, se o rural não era valorizado, opostamente, a cidade e a vida urbana eram estimadas. As consequências dessa relação dicotômica se dão também porque “[...] o campo vem sendo desqualificado como espaço de prioridade para políticas públicas” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.27). Ainda para os autores, a problemática da educação não é algo exclusivo do meio rural brasileiro, entretanto, é nele que a mesma se agrava, pela ausência de políticas públicas, e por ser

Tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro, a escola no meio rural tem problemas: Falta de estrutura necessária e de docentes qualificados; Falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica; Currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo; Em muitos lugares, atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes, esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com aquela realidade; Deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; Alheia a um projeto de desenvolvimento; Alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e de suas organizações; Estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente; e, Em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora dos deslocamentos dos estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.26-27).

Denunciam o descaso com as escolas nas áreas rurais, que é tão comum identificar, por exemplo, por suas estruturas insatisfatórias, pela ausência de materiais didáticos e de lanche para as crianças e demais estudantes. Além dos problemas físicos e materiais, também é notável que o currículo escolar não é pensado para a necessidade de quem por ele vai “aprender”. Dessa maneira, se o conteúdo não faz sentido pra quem estuda, se o “conhecimento” trabalhado pela escola não tem uma aproximação com a vida e com os impasses que se colocam cotidianamente, como esse conhecimento pode contribuir para o trabalho e a luta desses sujeitos? Como a escola pode favorecer a organização deles? Como emancipar os/as camponeses/as valorizando apenas outros modos de vida? Entre tantas questões, uma parece ser necessária para prosseguir: qual a função dessa escola no campo?

⁶⁹ Exemplos de ridicularização dos/as camponeses/as são muito comuns de serem encontrados nos programas humorísticos na televisão ou em piadas e até mesmo em apelidos. Kolling, Nery e Molina (1999, p.17) acrescentam que “As expressões são carregadas de sentidos pejorativos, que classificam esses sujeitos [camponeses] como atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes”.

Fica entendido que a “Educação Rural” não contribuiu e não contribui para a democratização do saber. O MST, assim como a “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”, deixa claro que é preciso uma nova compreensão de rural, dessa forma a expressão “campo” é somada para explicitar uma diferença que, para além de ser gráfica, possui dimensões políticas, ideológicas e de afirmação dos sujeitos.

A expressão “campo”, em vez de “rural”, tem por objetivo refletir sobre “[...] o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.17). Mas, também tem por interesse fazer um resgate do conceito de camponês: “Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.17).

Compreende-se que “Campeinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território” (COSTA; CARVALHO, 2012, p.113). Nesse território, que é lugar da vida e do trabalho, identificam-se as especificidades presentes em:

[um] contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado (COSTA; CARVALHO, 2012, p.113).

Em consonância, Fernandes (2012b, p.744, grifo do autor), completa que “O *território camponês* é o *espaço de vida do camponês*. É o *lugar* ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua *existência*”. A noção de território tem relação direta com o campeinato, compreende a forma pela qual se utiliza o espaço — que é chamado pelo autor de território e tem nessa utilização a razão essencial de sua existência. O autor quer demonstrar que o campeinato que se realiza em um determinado espaço — o território camponês — possui características específicas que o diferenciam de outras formas de ocupação do mesmo lugar (por exemplo, pelo agronegócio).

Existem, nesse território camponês, a luta e a resistência pela terra, formas de organização e produção familiar (agricultura familiar camponesa) e também a produção e reprodução da vida, da cultura e dos saberes do povo que o ocupa. Logo, “[...] enquanto para o campeinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias, do negócio” (FERNANDES, 2012b, p.747).

Faz-se necessário para o território camponês uma proposta de educação/escola

que o entenda em sua especificidade, que traga para os espaços institucionais a vida que pulsa e que se refaz em cada nova luta e conquista. É preciso uma escola do campo, que, como diz Gilvan Santos em sua música, “tenha a ver com a vida, com a gente / Querida e organizada / Conduzida coletivamente [...] Que não enxergue apenas equações / Que tenha como “chave-mestra” / O trabalho e os mutirões”⁷⁰. Essa educação tem como ponto de partida a dimensão do campo como lugar da vida e de sujeitos de direitos.

É por isso que se usa a expressão “do campo”, em vez de “no campo”, pois “Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.18). Caldart complementa ressaltando que “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.18). Nesse sentido, a Educação do Campo pode ser compreendida como a proposta educativa que dialogará com os anseios da classe trabalhadora camponesa, trazendo para dentro dos espaços escolares o movimento e a dinâmica que palpitam no campo, para fortalecer a cultura e valorizar os sujeitos enquanto cidadãos de direitos, promovendo, assim, uma articulação entre conhecimento convencional e saber popular.

Associado a essa discussão da Educação do Campo como “movimento de renovação da qualidade pedagógica e política”⁷¹ da fracassada educação rural, está o interesse político de construir um outro projeto de desenvolvimento para o País, onde a formação crítica e contextualizada dos sujeitos camponeses é passo fundamental para romper com a dívida antiga que o Brasil possui em relação às áreas rurais. Somente sujeitos conscientes de seus direitos e deveres poderão repensar a política desenvolvimentista brasileira — que continua a manter as desigualdades e o avanço do capitalismo e das suas relações de expropriação do trabalho —, para então contribuir com a transformação das relações de poder e construir um outro campo.

A Educação do Campo, por conseguinte, traz à tona todas as problemáticas vivenciadas no campo brasileiro, buscando colocar o território camponês na agenda política dos governantes, atingindo as políticas públicas e, especificamente, as políticas educacionais:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual,

⁷⁰ Música de Gilvan Santos intitulada “Construtores do Futuro”.

⁷¹ Retomando Munarim (2008, p.58), já citado anteriormente neste capítulo.

protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012b, p.259).

As proposições da Educação do Campo advêm das experiências de educadores/as de áreas de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, que, buscando ultrapassar as dificuldades impostas por aquele modelo de educação excludente (Educação Rural), criaram novas formas de dialogar com o campo e com as dificuldades que enfrentavam. É importante enfatizar que essa concepção de educação se constrói na luta pela terra, pela agricultura familiar camponesa, pela soberania alimentar e na apreensão de que mudanças efetivas se darão a partir de um projeto de desenvolvimento popular para o País.

Para Munarim (2008, p.3), “[...] a luta pela Reforma Agrária constitui a materialidade histórica maior de seu berço nascedouro”. Assim, os movimentos sociais do campo ganham destaque nesse processo de reflexão e construção, pois possuem um caminho já trilhado na busca pelos direitos dos seus povos — tanto pela terra como por uma educação de qualidade, por saúde, políticas públicas, enfim, pelo seu reconhecimento com cidadãos de direitos:

A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamento e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo (MUNARIM, 2008, p.3).

Acrescenta-se as reflexões da Educação do Campo a Pedagogia do Movimento Sem Terra, que muito contribui com essa nova proposta pedagógica. Entende-se como Pedagogia do Movimento o próprio movimento que se torna o principal sujeito educativo para a formação dos sem-terra, já que por ele “passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um marcha, uma escola” (CALDART, 2000, p.205). Gohn (2012), ao estudar a construção da cidadania e da educação por meio dos movimentos sociais, acrescenta que “A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram” (GOHN, 2012, p.21). Dessa forma, a luta pela Educação do Campo é experimentada e vivenciada cotidianamente dentro dos MST.

Roseli Salete Caldart, em seu livro “Educação em Movimento – Formação de

Educadores e Educadoras no MST”, escrito em 1997, traz a fala de João Pedro Stédile, da Coordenação Nacional do MST, que faz uma significativa colocação sobre a importância da educação para os camponeses:

Mas apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão, se nós também não democratizarmos o conhecimento, se não tivermos acesso à educação. É por isso que nós do Movimento Sem Terra compreendemos que existe um casamento necessário entre a conquista da terra e a conquista da educação. Só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o Sem-Terra da exploração, do latifúndio. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção destas duas conquistas: ter acesso à terra, e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação (CALDART, 1997, p.25).

Por todo o seu caminho e construção política e pedagógica, entende-se que a Educação do Campo é elaborada pelo povo e para o povo, estando intrinsecamente ligada aos movimentos sociais camponeses — mas especialmente ao MST —, que colocam o seu contexto de luta em suas propostas pedagógicas, promovendo uma retomada da história da luta pela terra, da memória e da resistência do povo no campo. Busca recuperar o reconhecimento da identidade dos sujeitos como sendo e fazendo parte de uma identidade de classe, ou seja, identidade da classe trabalhadora camponesa. A Educação do Campo é contra-hegemônica; entende a educação como fim na formação do próprio homem e mulher do campo; se propõe a ser uma educação libertadora, para que os sujeitos do processo educativo se reconheçam como tais e como produtores de mudança e de história — e assim possam refletir, desconstruir e propor o almejado projeto popular de desenvolvimento para o campo que a classe trabalhadora camponesa defende e luta.

3.5 A Educação do Campo e as escolas de ensino médio do campo no Ceará: início de um diálogo

Por volta de 1978⁷², várias lutas de agricultores e agricultoras sem-terra pelo País começavam a ser evidenciadas, embora o MST ainda não existisse de forma oficial. No Ceará, ocupações de terra foram identificadas em diferentes regiões, como “[...] os conflitos pela terra em Choró Limão, Quixadá, Itarema, Amontada, Crateús, Monsenhor Tabosa, Itapipoca, Tururu, Canindé, que iniciaram contestando o pagamento da renda, estendeu-se à luta pela

⁷² Não há uma data específica para o início do MST, pois, durante as décadas de 1970 e 1980, já se identificam algumas mobilizações em áreas rurais. Mas, “Por ser um Movimento Social, que reúne vários trabalhadores e trabalhadoras rurais, seu surgimento teve vários determinantes e sua história é composta pela soma de vários acontecimentos que nos antecederam e que se desenvolveram especialmente a partir de 1978” (MST, 2009, p.3).

terra tendo as primeiras conquistas⁷³ [...]” (MST, 2009, p.4).

Segundo Diniz (2009), as experiências de luta pela terra que já vinham se desenvolvendo no Ceará, com resultados vitoriosos, serviram de influência para que outros/as trabalhadores/as refletissem e questionassem as suas realidades. Com isso, no final de 1970, lutas foram organizadas com o apoio da Igreja buscando-se a aplicação do Estatuto da Terra, como uma forma de cumprir as relações de parceria entre os/as trabalhadores/as e os proprietários de terra. A autora complementa:

[...] foi no processo de luta que os camponeses tomaram consciência do seu grau de dependência e perceberam que seu nível de miséria estava relacionado com o poder exercido no sertão, reforçado pela apropriação privada da terra que excluía grande número de pessoas do seu acesso. Por isso, tomaram consciência de que era necessário mudar a realidade, e, para isso, era necessário mudar as estratégias de luta. Assim, um grupo de camponeses, que vinha de uma experiência de luta por meio do enfretamento com o proprietário, resolveu articular o MST (Movimento Sem Terra) no Ceará (DINIZ, 2009, p.156).

Com a articulação do MST no Ceará, também se organizam as mobilizações e lutas pela Reforma Agrária no estado. Apesar de não ser nosso objetivo no presente texto aprofundar o percurso do movimento e da questão agrária no Ceará, considero fundamental indicar o contexto histórico em que a Educação do Campo e as Escolas do Campo surgem, pois entendo que elas são conquistas da resistência da classe trabalhadora camponesa.

A memória do Brasil é marcada por lutas e formas de reinvenção e reação. Desde a colonização, fomos excluídos e expropriados, mas também construímos histórias e formas de organização popular, como, por exemplo, a Confederação dos Cariris (1683-1713)⁷⁴ e o Caldeirão (1930-1938)⁷⁵. Herdamos a luta, a força, a organização e a tenacidade de um povo que buscou criar maneiras de sobreviver e esboçou outras formas de sociedade e produção.

As discussões iniciadas no I ENERA, como na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, trouxeram as dificuldades, mas também as alternativas e as experiências desenvolvidas pelas educadoras e educadores das áreas de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária de vários lugares do País, no que se refere à educação para os camponeses.

Como dito anteriormente, a necessidade pela educação é pautada dentro do MST, e à vista disso, essa discussão também percorre todos os acampamentos e assentamentos em

⁷³ As primeiras conquistas foram: “Assentamento Monte Castelo, em Choró; Califórnia, em Quixadá; Santana, em Monsenhor Tabosa; Lagoa do Mineiro e Salgado Cumprido, em Itarema e Amontada; Maceió, em Itapipoca; Mulungu, em Tururu; e Ipueira da Vaca e Logradouro, em Canindé” (MST, 2009, p.4).

⁷⁴ Estados envolvidos: Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí.

⁷⁵ No Crato, antigo Sítio Serra Dantas.

que o movimento se insere. No Ceará, o Setor de Educação do MST tem participação nos encontros como o I ENERA, levando as experiências dos educadores e educadoras cearenses, da Reforma Agrária. Também se mobilizou para colocar na agenda política do Estado do Ceará a Educação do Campo, como pauta de reivindicação e luta do MST Ceará pelas escolas que querem e defendem para os camponeses.

Com todo um cenário nacional de mobilização pela Educação do Campo, em que contextos políticos são contrários, ou não avançam, na política de Reforma Agrária, no Ceará a Educação Básica nas Escolas do Campo é regulamentada pela Resolução nº 426/2008. O documento resolve no Art. 1º que:

Parágrafo único – A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à realidade em que está inserida, no sentido de contribuir para a produção das condições de existência e permanência das famílias no campo (CEARÁ, 2008, p.2).

O termo “Escola do Campo” nasceu da própria discussão da Educação do Campo: se a última é contra-hegemônica, a primeira também deve ser; nesse sentido, as duas estão em uniformidade com o contexto de lutas dos movimentos sociais. Assim, na Escola do Campo se concretiza o projeto de educação para a classe trabalhadora, originário no movimento da Educação do Campo.

Essa escola precisa ter identificação com a vida camponesa. Nela se encontrará o trabalho como princípio educativo⁷⁶, orientador da reflexão e da prática do trabalho camponês para construir alternativas viáveis para o desenvolvimento da vida no campo — defende-se a agricultura familiar camponesa, com base agroecológica, como saída e alternativa factível para o projeto de desenvolvimento popular brasileiro. Além disso, na escola do campo a cultura é ferramenta indispensável para se resgatar a identidade camponesa, assim como a história e memória das lutas no campo. Se a Reforma Agrária está diretamente vinculada à Educação do Campo, na escola do campo ela é fonte de investigação e indagação, pois somente conhecendo a realidade é que os sujeitos poderão nela intervir.

Molina e Sá (2012) engrandecem essa reflexão afirmando que:

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da ESCOLA UNITÁRIA, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto maxiano da formação humana omnilateral, com sua base integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012, p.325).

⁷⁶ A Educação do Campo recupera a discussão do trabalho como princípio educativo a partir da obra de Pistrak (2012).

Existe uma intencionalidade na escola do campo, que é contribuir para que os sujeitos dos processos educativos possam, ao se identificarem com a causa camponesa, refletir mais profundamente no sentido da transformação. Na escola, a organização coletiva dos educandos (em núcleos de bases) é um instrumento para a experimentação da autonomia e da liberdade, experimentação da própria organicidade como necessária para o embate na luta de classes.

A citada resolução é um marco da conquista da Educação do Campo no Estado do Ceará. Através dela, podemos identificar e assegurar as diretrizes para as escolas do campo, uma vez que nela anuncia-se: “[...] a participação de representantes dos movimentos sociais, como também outros segmentos da sociedade civil organizada” (CEARÁ, 2008, p. 2) para o planejamento da Educação do Campo cearense; e a aceitação de uma turma composta por um número reduzido (na relação aluno-professor), por compreender a densidade populacional desses contextos.

Merece destaque a seguinte faceta:

Art. 8º - O currículo, na escola do campo, deve seguir a base nacional comum e parte diversificada, e considerar as especificidades locais e regionais em todas as suas dimensões, com foco na dinâmica que se estabelece nesse ambiente, a partir da convivência com os meios de produção e com a cultura (CEARÁ, 2008, p.3).

Com essa lei, conquista-se um currículo que tem relação com o território camponês — no qual as pessoas, o trabalho, a cultura, a identidade e os modos de vida são considerados. Esse currículo, que é fruto do embate e da afirmação do MST enquanto um dos idealizadores da Educação do Campo, possui aspectos políticos e ideológicos, quer dizer: é esse currículo que irá romper com o avanço do capitalismo, via latifúndio e agronegócio, no campo. A parte diversificada do currículo terá os desafios de se construir contra-hegemonicamente e de elaborar ferramentas para a transformação humana e social das condições em que vivem as pessoas do campo. A escola do campo é a estratégia do povo trabalhador para defender-se do projeto hegemônico de sociedade, cultura e educação.

Não só o currículo, como outras práticas são também elaboradas nos espaços e tempos escolares que fomentam essa educação contextualizada situada em um território camponês. A seguir, serão apresentadas as escolas de ensino médio do campo que foram conquistadas no Ceará, por parte do movimento de Educação do Campo, o Projeto Político Pedagógico e o currículo escolar (que será exposto a partir do recorte de uma das escolas, mas

especificamente da Escola João dos Santos de Oliveira, localizada no Assentamento 25 de Maio, Comunidade do Quieto, lócus desta pesquisa).

Conforme o MST Ceará⁷⁷, a partir da Jornada de Luta realizada pelo movimento em 2007 e com a conquista da Resolução nº 426/2008, efetiva-se o compromisso de construção de escolas de nível médio para os assentamentos rurais no estado. Entre os anos de 2010 e 2011, foram construídas cinco escolas de nível médio, das quais quatro estão localizadas em assentamentos organizados pelo MST Ceará e uma em assentamento organizado pela Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará (Fetraece). Em 2015, mais sete escolas estavam sendo construídas, e quatro estavam em processo para serem cadastradas⁷⁸.

Por meio de notícia vinculada em página oficial do governo, a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) divulga que:

O Ceará possui em sua rede de ensino 29 escolas de ensino médio regular, localizadas na zona rural, com uma matrícula atual de 10.680 alunos. Destas, cinco escolas estão em assentamentos nos municípios: Itapipoca (Assentamento Maceió); Jaguaratama (Assentamento Pedra e Cal); Madalena (Assentamento 25 de Maio); Monsenhor Tabosa (Assentamento Santana); Itarema (Assentamento Lagoa do Mineiro). Essas unidades garantem o direito à educação dos jovens nas próprias comunidades. O Estado reconhece, assim, a luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Ceará (Fetraece) por ampliação e qualificação da oferta de ensino médio às populações do campo. Está ainda prevista a construção de sete escolas do campo, das quais três são Escolas Famílias Agrícolas (EFA) no modelo da EFA Dom Fragoso, localizada em Independência (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2013).

As escolas do campo localizadas em assentamentos organizados pelo MST são: Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (iniciando o funcionamento no segundo semestre de 2010, localizada no Assentamento 25 de Maio, na cidade de Madalena), Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros (iniciando o funcionamento no primeiro semestre de 2011, localizada no Assentamento Lagoa do Mineiro, na cidade de Itarema), Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes (iniciando o funcionamento no segundo semestre de 2010, localizada no Assentamento Santana, na cidade de Monsenhor Tabosa) e a Escola de Ensino Médio Maria Nazaré Flor (iniciando o funcionamento no segundo semestre de 2010, localizada no Assentamento Maceió, na cidade de Itapipoca). A escola que fica localizada no

⁷⁷ Informações divulgadas durante o VII Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado entre os dias 28 e 31 de julho de 2015, no Assentamento Lagoa do Mineiro, no município de Itarema, Ceará.

⁷⁸ Informação fornecida pelo MST/Ceará no VII Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, que aconteceu no Assentamento Lagoa do Mineiro, em julho de 2015.

assentamento organizado pela Fetraece chama-se Escola de Ensino Médio Padre José Augusto Régis Alves (localizada no Assentamento Pedras e Cal, na cidade de Jaguaratama).

De acordo com os dados fornecidos pela Seduc, as matrículas nas escolas estaduais de ensino médio de assentamentos de Reforma Agrária apresentam os seguintes números:

Tabela 3 – Quadro de matrículas nas escolas de ensino médio do campo

MUNICÍPIO	ESCOLA	MATRÍCULA				
		2011	2012	2013	2014	2015
Itapipoca	EEM Maria Nazaré Flor	622	570	400	413	370
Itarema	EEM Francisco Araújo Barros	398	380	425	402	314
Jaguaratama	EEM Padre José Augusto Régis Alves	130	147	133	167	148
Madalena	EEM João dos Santos de Oliveira	181	173	174	202	191
Monsenhor Tabosa	EEM Florestan Fernandes	155	133	123	115	107
TOTAL		1.468	1.403	1.255	1.299	1.130

Fonte: Fôlder disponibilizado pela Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA) – Diversidade e Inclusão Educacional Educação do Campo, da SEDUC/CE.

Essas matrículas correspondem ao direito e à garantia de as/os jovens das áreas de assentamentos rurais poderem estudar em seus territórios, não sendo mais obrigados/as a se deslocarem para a sede dos municípios para concluírem o ensino médio. Conquista dos sujeitos do campo, das juventudes, dos movimentos sociais, da classe trabalhadora camponesa, que passam a ser reconhecidos em seus territórios e em sua cidadania.

Entre as escolas que estão organizadas pelo MST Ceará e pela Fetraece, existem algumas diferenças políticas, também quanto ao processo organizativo da escola. Assim, darei ênfase, a partir de então, ao estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo de uma das escolas do campo do assentamento do MST. O PPP⁷⁹ que será abordado é o da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, Escola João Sem Terra, onde os sujeitos jovens dessa pesquisa concluíram o ensino médio.

Como destacado na introdução desse estudo, a Escola João Sem Terra iniciou seu funcionamento no dia 07 de abril de 2010, entretanto o seu PPP passou por uma série de encontros, de oficinas pedagógicas, que foram realizadas com representantes das comunidades do assentamento, setor de educação do MST/CE e demais setores de educação

⁷⁹ “Projeto Político Pedagógico de Formação Integral do Campo da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)” é o título do PPP da escola em que os sujeitos da pesquisa concluíram o ensino médio (EEMJSO, 2012).

dos assentamentos que estavam no mesmo processo, um verdadeiro trabalho de base onde camponeses/as puderam, em parceria com a SEDUC, pensar os rumos da escola e o que se pretendia para a educação das juventudes. Foi ao mesmo tempo, como consta no documento, um momento para “[...] estabelecemos uma pauta unificada em torno da institucionalização da política pública de educação do campo, no que refere-se a implementação do projeto político pedagógico de formação integral do Campo” (EEMJSO, 2012, p.3). Acrescenta-se ainda que as negociações feitas com a SEDUC, na defesa desse projeto para o ensino médio das escolas de assentamentos rurais, colocaram “[...] o Ceará entre os primeiros estados a implementar no ensino médio o marco legal da Educação do Campo” (EEMJSO, 2012, p.3).

Essa experiência de construção das orientações que guiariam a escola, na perspectiva de uma Educação do Campo, se fez em um período de dois anos, onde escola, família, movimento social, trabalhadores/as e Estado puderam pensar e dialogar sobre os conhecimentos/saberes que seriam oportunos para defender o território camponês e os seus modos de vida.

A escolha do nome da escola também representa um marco na luta dos movimentos sociais, pois, enquanto existe um costume de dar para as escolas públicas o nome de políticos ou de seus familiares, nas escolas do campo os homenageados são os próprios camponeses e/ou os que simbolizam a luta pelos direitos populares. Conforme o PPP (EEMJSO, 2012), a escolha do nome passou por um processo amplo de discussão com a comunidade e, entre os nomes indicados, João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra) foi definido como o escolhido. João foi agricultor e participou da luta pela terra (no caso, o Assentamento 25 de Maio) desde seu início, atuando em seguida na Coordenação Estadual do MST, sendo um grande militante das causas sociais. Assim, como destaca o documento, apesar de João morrer por conta de uma pneumonia bacteriana, “Sua trajetória é uma presença viva na luta pela Reforma Agrária no Estado do Ceará, por isso a justa homenagem em sua memória, nomeando a escola [...]” (EEMJSO, 2012, p.16).

A participação da comunidade escolar (incluindo nessa perspectiva as famílias assentadas) na discussão do nome da escola e elaboração do PPP vai ao encontro da compreensão da transformação e ampliação do acesso dela, pois “[...] a escola precisa ser vista como um espaço da comunidade e não como um ente externo [...]” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.39). Essa relação construída entre escola e comunidade contribui para a democratização da escola, premissa necessária para que essa instituição seja um espaço do povo.

Ao estudar o PPP, é possível identificar que o mesmo está dividido em quatro

marcos: referencial, situacional, conceitual e operacional, e em cada um pode-se destacar características que são relevantes para compreender como a educação/escola do campo orienta suas práticas, quais as concepções e perspectivas que direcionam o cotidiano escolar. Com base no texto do PPP (EEMJSO, 2012), apresentarei em síntese as particularidades dessa proposta, enfatizando cada marco.

No marco referencial, encontramos a função social, a missão, a visão de futuro e os valores que concebem a Escola João Sem Terra:

tem como função social proporcionar o direito a educação de ensino médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos aos educandos e educandas das áreas de reforma agrária e comunidades vizinhas, visando à formação integral e a intervenção na realidade no sentido de sua transformação (EEMJSO, 2012, p.5).

A escola compreende que a sua missão é com a formação humana e integral dos educandos e educandas, pois considera “o conhecimento histórico, social, econômico, político, ambiental e cultural” (EEMJSO, 2012, p.5) como fundamental para a constituição dos sujeitos que atuarão na realidade do campo, de forma crítica e participativa, ao entender que os conhecimentos populares e científicos poderão ser fontes de saberes para a elaboração de outros conhecimentos que ajudem na vida e no trabalho dos/as assentados/as.

Esse “É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte [...]” (CALDART, 2002, p.22). E essa ação educativa tem sido pensada e realizada na escola, quando a mesma se propõe a fazer um diálogo entre os conhecimentos científicos e populares, por meio da inserção dos/as educandos/as em seu próprio contexto, trazendo o campo como objeto de estudo.

A visão de futuro que orienta sua ação é a busca pelo reconhecimento da comunidade como “um centro de referência na formação dos educandos e educandas, possibilitando a compreensão da realidade política, sociocultural, econômica e educacional, ampliando o conhecimento da realidade do campo e seus problemas, envolvendo as lutas sociais, a reforma agrária e a cultura camponesa” (EEMJSO, 2012, p.5).

Entre os valores da escola, presentes no marco referencial do documento, identifica-se como objetivo da escola fortalecer a coletividade, quando se propõe superar o “individualismo”, o “egoísmo” e o “consumismo”, que são entendidos como as raízes da exploração do ser humano. Nesse sentido, sua proposta é desafiadora, pois quer formar os novos sujeitos do campo, homens e mulheres, a partir do desenvolvimento da criatividade,

solidariedade e autonomia entre educandos/as, educadores/as e demais colaboradores/as da escola. Enquanto valores, a escola do campo quer alcançar a transformação da sociedade, quando busca mudar a realidade do próprio assentamento, pois no PPP: a escola do campo deve ser “um espaço de reflexão e elaboração, com o intuito de promover um projeto socioeconômico para o assentamento e a Região” (EEMJSO, 2012, p.6).

No marco situacional, o PPP traz o contexto histórico do assentamento onde a escola do campo foi implantada, a caracterização da escola e a identificação dos sujeitos escolares. Em relação à história do assentamento, a mesma foi apresentada na introdução deste texto, quando apresento o lócus da pesquisa.

Das características físicas relevantes sobre a escola, destaco a presença de dez hectares para o campo experimental da Reforma Agrária e da agricultura camponesa, como os laboratórios de informática, vídeo, biblioteca e ciências. Por ser uma escola de turno integral⁸⁰, conta com um Bloco de Espaço para Alimentação e Recreio. A escola também possui quadra coberta para prática de esportes e um anfiteatro.

Apesar de ter iniciado suas atividades como escola regular de ensino médio, o propósito explicitado no PPP: é que a mesma se “[...] constitua como escola de formação técnica, oferecendo, dentre outros, curso técnico em agropecuária, com ênfase em agroecologia e na convivência com o semiárido” (EEMJSO, 2012, p.16).

A Escola João Sem Terra “[...] é um espaço da comunidade do qual participam todas as famílias, com atividades educativas diversas envolvendo crianças, jovens e adultos de todas as idades” (EEMJSO, 2012, p.17). Essa relação entre escola e os vários sujeitos do campo é entendida como parte integrante da formação dos/as educandos/as e da própria comunidade, dessa forma pode-se dizer que “é uma escola educadora da comunidade e educada por ela” (EEMJSO, 2012, p.17).

A Escola João Sem Terra tem uma compreensão ampla sobre quem são os sujeitos escolares, contemplando nessa definição: os/as educandos/as, os/as educadores/as, o núcleo gestor, os/as funcionários/as, o setor de educação do assentamento (forma de organização dos/as trabalhadores/as no assentamento em núcleos), pais, mães e comunidade. Entre os/as sujeitos da escola do campo, estão os/as:

jovens que vêm construindo sua experiência no sertão cearense, no contexto semiárido, num momento histórico marcado pelas contradições e disputas entre o projeto hegemônico da agricultura capitalista — o agronegócio — e a resistência do projeto da agricultura camponesa (EEMJSO, 2012, p.18).

⁸⁰ Os educandos/as ficam duas vezes por semana integralmente na escola, inclusive almoçam lá também.

Os/as educadores/as precisam ser prioritariamente do Assentamento 25 de Maio ou precisam possuir algum vínculo com o campo, para terem proximidade com a realidade e os saberes que devem ser contextualizados na educação dos/as camponeses/as. Eles/as têm como centralidade das suas atividades a educação dos/as assentados/as na especificidade da educação do campo. Sobre suas práticas, o documento destaca como deve ser a atuação desses sujeitos escolares: “Educadores comprometidos com a luta pela terra, a reforma agrária e a agricultura camponesa popular e a busca pelo conhecimento historicamente produzido” (EEMJSO, 2012, p.18), esse compromisso é entendido como fundamental para que haja coerência entre o projeto de escola do campo e a prática docente.

O núcleo gestor tem como responsabilidade o desafio de fortalecer a democratização das decisões da escola, ao entender que a educação do campo se faz no cotidiano em parceria com a coletividade. Ao compreender que a gestão é uma prática feita com os outros sujeitos da escola, é preciso que seja construída no diálogo, incentivando a participação para que pais, mães e jovens também se sintam construtores dessa instituição. É fundamental acrescentar que o núcleo gestor deve “[...] zela[r] pelo projeto da escola do campo, tanto no seu cotidiano como nas lutas necessárias em sua defesa” (EEMJSO, 2012, p.19). O compromisso da gestão com o projeto de educação para os povos do campo, da classe trabalhadora, é uma necessidade imprescindível para que haja cotidianamente práticas que corroborem o seu desenvolvimento e fortalecimento.

Inclui-se também no documento, os/as demais funcionários/as, que em suas diversas funções também são educadores/as, e o setor de educação, que tem uma significativa participação na escola, pois, além de ter contribuído com a elaboração do PPP, também participa da gestão democrática da escola, na implementação e acompanhamento do mesmo projeto.

São também sujeitos escolares pais, mães e comunidade que a escola abrange, assim como as organizações presentes nesses lugares, não sendo vistos apenas como sujeitos que possuem o direito de acessar a educação formal, mas também compartilhando a responsabilidade pela educação escolar junto com o poder público (EEMJSO, 2012).

No marco conceitual, o PPP apresenta os conceitos que norteiam a especificidade da escola do campo, sendo esses: “Campo e desenvolvimento”, “Formação Humana e Matrizes Pedagógicas”, “Educação do Campo” e “Escola do campo”.

Ao tratar do conceito “Campo e desenvolvimento”, o documento da escola faz a discussão sobre o projeto de desenvolvimento do campo que se busca, perspectiva que vai ao

encontro das necessidades humanas, que seja popular e que favoreça a agricultura familiar camponesa, garantindo aos povos do campo soberania alimentar, sustentabilidade ambiental. Mas destaca-se que para isso é necessário que se tenha acesso às tecnologias apropriadas ao semiárido, bem como às políticas públicas que proporcionem um desenvolvimento do território camponês.

Em relação ao conceito “Formação Humana e Matrizes Pedagógicas”, o PPP enfatiza a compreensão de educação que norteia os princípios da escola. Destaca como marco conceitual o entendimento de que as experiências humanas vividas em sociedade são educativas e são promotoras de mudanças, seja nas próprias relações humanas e sociais, seja com a natureza. Esse entendimento é importante em um contexto de Reforma Agrária, pois a vida dos/as assentados/as é marcada por experiências cotidianas de luta pela terra, por saúde, educação, ou seja, lutas em prol da vida no campo. Dessa forma, a especificidade em que vivem os/as educandos/as faz com que a educação/escola do campo considere o trabalho, a cultura e a luta social como importantes elementos que orientam a matriz pedagógica e o próprio PPP da escola, bem como a educação das juventudes.

Ao tratar “A luta social como matriz da formação humana”⁸¹, destaca que a educação do campo é o próprio assentamento, ou seja, as experiências vividas pelos/as trabalhadores/as do Assentamento 25 de Maio na luta pela terra e demais lutas sociais que vivenciam, com suas formas de organização e a articulação com o MST, são educadoras do campo, do homem camponês e da mulher camponesa.

Dessa maneira, anuncia em seu texto a necessidade de a escola se apropriar da Pedagogia do Movimento, que, como foi visto anteriormente, é também entendida como princípio educativo. Quando os sujeitos do campo se organizam e buscam seus direitos, eles/as se formam nessa experiência, pois “[...] é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é tomado” (CALDART, 2002, p.21).

Outra especificidade da matriz pedagógica da Escola João Sem Terra, é “A cultura como matriz da formação humana”⁸². Nessa perspectiva, o que está em questão é o reconhecimento e a valorização da cultura camponesa, dos seus modos de vida, e da sua importância para a formação dos/as jovens. A escola do campo busca ser:

Uma educação promotora da vida no campo [e] fundamenta-se, portanto, no modo

⁸¹ Título do subitem que trata da Formação Humana e matrizes pedagógicas, da escola do campo, presente no Projeto Político Pedagógico (EEMJSO, 2012, p.23).

⁸² Título do subitem que trata da Formação Humana e matrizes pedagógicas, da escola do campo, presente no Projeto Político Pedagógico (EEMJSO, 2012, p.24).

de vida produzido e cultivado pelos camponeses, homens e mulheres; no movimento; no jeito de ser e viver do camponês; no jeito de produzir e reproduzir a vida; na mística; no símbolo; no gesto; na religiosidade; na arte... Tem como uma de suas dimensões fortes a pedagogia do gesto, que é também pedagogia do símbolo, pedagogia do exemplo. [...] A escola tem que ser um ambiente centrado na cultura camponesa, animador da vida do lugar, enraizada na memória popular e cuja vida e sua dimensão assumem lugar central. Uma escola que aprende com a vida; uma escola animadora da vida (EEMJSO, 2012, p.24).

Para Kolling, Nery e Molina, incluir a cultura na escola do campo é um compromisso que a escola tem, pois trazer a memória histórica do camponês é proporcionar que os/as educandos/as se reconheçam como parte de um “[...] processo de se enraíza no passado e se projeta no futuro” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.39). A possibilidade de trazer para os espaços escolares a cultura camponesa, com seus modos de produzir alimentos, vida, saber, entre outras produções, é uma escolha importante para desconstruir os estereótipos que foram criados sobre as pessoas e esses territórios. As juventudes são diariamente motivadas pela mídia a buscarem estilos de vida urbanos, que são os desejáveis e valorizados na sociedade, sendo os meios de comunicação, principalmente a televisão, um dos maiores responsáveis por marginalizar e difundir uma concepção negativa sobre a vida no campo.

A terceira matriz pedagógica da escola do campo é “O trabalho como matriz da formação humana”. Nesse item do PPP, justifica-se que a compreensão de trabalho que se quer desenvolver na escola não é a mesma que se prega na sociedade capitalista. Na Educação do Campo, o trabalho é entendido como algo vital, ligado à condição humana; é por ter esse sentido que na escola o trabalho é considerado como um dos princípios educativos para a formação das juventudes. Assim, a escola se propõe a ajudar os/as educandos/as a perceberem o vínculo que há entre o trabalho e as demais dimensões da vida: “[...] nos desafiamos a estar vinculados ao mundo do trabalho e a educar-se para e pelo trabalho” (EEMJSO, 2012, p.25).

Essa forma de pensar o trabalho junto às juventudes é algo desafiador. Primeiro porque o trabalho na agricultura tradicionalmente foi tratado como algo inferior; segundo porque, quando as juventudes o realizam na propriedade familiar, esse é tratado como “ajuda”, conforme apresentado no capítulo anterior; terceiro porque a concepção de trabalho que existe em nossa sociedade é a do trabalho enquanto provedor de remuneração; e finalmente porque, em uma sociedade na qual o consumo é algo que perpassa as dimensões da vida, com destaque à cultura, os/as jovens sentem a necessidade de estar no mercado de trabalho — muitas vezes com baixa remuneração, como será apresentado nos próximos capítulos — para poderem ter alguma renda para adquirir produtos, participar do mercado de

bens e serviços, além de garantir as necessidades de sobrevivência.

O terceiro conceito referente ao marco conceitual apresentado no PPP é o da “Educação do Campo”. Nessa parte do texto do documento, é feita uma retrospectiva histórica sobre o surgimento do termo. Como já venho apresentando reflexões que tratam desse assunto ao longo deste capítulo, destacarei apenas um trecho em que a escola situa o que é a Educação do Campo em sua perspectiva:

processo de formação humana e desse modo um processo que envolve toda a vida do ser, da mais tenra idade à velhice. Esse processo de formação dos sujeitos é intimamente ligado com o processo de transformação social e de construção de um projeto de homem e mulher; de campo e de sociedade (EEMJSO, 2012, p.27).

Por último, o quarto conceito listado no marco conceitual é o “Escola do Campo”. Nesse marco é dada ênfase à Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra), destacando sua importância por ser resultado da luta pela terra e Reforma Agrária no Assentamento 25 de Maio. Entre as características que apresentam a escola, estão: uma escola pública camponesa; uma escola formadora do homem e da mulher do campo; e uma escola promotora do território camponês.

Considero que é relevante destacar que as experiências de escolas de ensino médio em áreas de assentamentos rurais (orientadas pela perspectiva da Educação do Campo) são recentes, o que faz da Escola João Sem Terra uma das escolas do campo do Ceará pioneiras. O posicionamento do MST na defesa por escolas de nível médio para o campo, os encontros, negociações e diálogos com o Estado para o cumprimento e a realização das obras, assim como a defesa de um PPP que dialogasse com o contexto dos assentamentos, incorporando novos conhecimentos para o currículo escolar, promovem uma relação nova com o sistema educacional, em que o povo exige espaços de participação para a construção de políticas públicas educacionais, mas também demanda os conhecimentos que se quer ter na educação básica, não deixando esses à mercê dos organismos internacionais que ditam aquilo que se pode aprender, e nada entendem das necessidades reais dos/as trabalhadores/as.

O documento em estudo, do qual venho realizando essa síntese de suas principais partes, ainda apresenta no marco conceitual em que trata da “Escola do Campo” o seu:

[...] projeto político pedagógico, sendo um projeto de escola inédito, constitui-se em intencionalidade a ser materializada pelo povo camponês. E para tanto não existem modelos, tem que ser criativamente inventada. Mais que isso, precisa ser disputada, uma vez que seu vínculo com um projeto de campo, antagônico ao projeto hegemônico capitalista do agronegócio, coloca a escola num campo de disputa ideológica (EEMJSO, 2012, p.27).

Essa clareza de que a proposta de educação/escola do campo não possui modelos e que está em constante diálogo, renovação, por não estar pronta e não se findar em uma resolução, texto, currículo ou um PPP é imprescindível para entender que existem momentos em que as práticas escolares/educativas precisarão ser repensadas, analisadas, a fim de se problematizar quais caminhos deverão ser seguidos para se alcançar a formação integral dos/as trabalhadores/as.

Apesar de a escola do campo estar materializada em uma estrutura física no assentamento, existem ainda desafios políticos e ideológicos que são enfrentados no cotidiano escolar na ambígua relação com os governantes, com o agronegócio e grupos econômicos. Por isso, a escola deverá ser disputada pelos/as assentados/as, movimentos sociais e sociedade, não só na defesa do seu funcionamento, mas também na proteção dos seus princípios, na sua forma de democratizar a gestão e pensar os conhecimentos e práticas que serão promovidos em seus espaços.

Por fim, o último marco do PPP é o marco operacional, que é composto pelos objetivos da escola, do ensino médio, da educação de jovens e adultos; pela organicidade e gestão na escola; pelo currículo de formação integral; pela formação dos/as educadores/as; e organização dos espaços escolares. Sobre esse marco, ressaltarei de forma pontual alguns dos objetivos da escola, sua organicidade e sua matriz curricular.

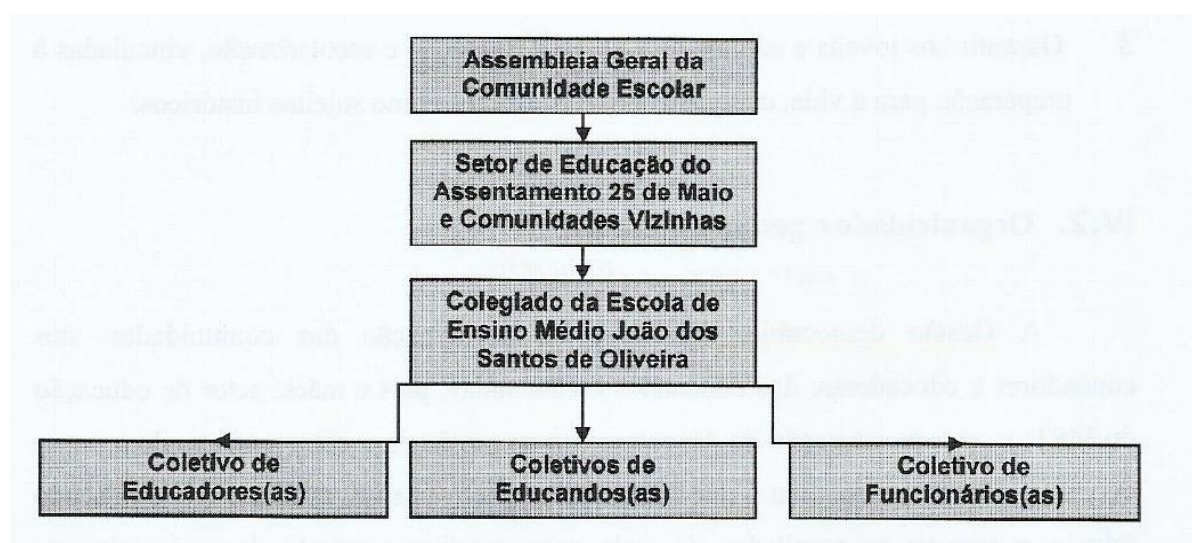
Destaco dois de seus objetivos, uma vez que trazer todos renderia muitas páginas devido à riqueza de detalhes com que o próprio projeto se mostra. Assim, é objetivo da Escola João Sem Terra a garantia do direito à educação de ensino médio “[...] aos educandos e educandas das áreas de reforma agrária e comunidades camponesas circunvizinhas, visando à formação integral e a intervenção na realidade no sentido de sua transformação e emancipação humana” (EEMJSO, 2012, p.31). Outro objetivo é: “[...] preparar a juventude para sua permanência no campo com qualidade de vida, lutando por acesso ao ensino superior como continuidade de sua formação profissional” (EEMJSO, 2012, p.32).

Em relação ao segundo objetivo da Escola João Sem Terra apresentado acima, trarei nos próximos capítulos algumas reflexões que foram geradas a partir do trabalho de campo, que tratam dos modos de vidas das juventudes egressas, como também dos seus percursos e projetos de vida. Alguns/mas jovens, apesar de permanecerem no assentamento, possuem suas realidades ainda interpeladas pela ausência de direitos.

Sobre a organicidade da escola, ela está em consonância com o princípio da gestão democrática, organizando-se e efetivando-se a partir da participação dos sujeitos

escolares. A organicidade é destacada no PPP “[...] como um organismo social vivo, que possui instâncias, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependências entre as partes” (EEMJSO, 2012, p.33). Com isso, a Escola João Sem Terra se organiza em seis instâncias de decisão: Assembleia Geral da Comunidade Escolar, Setor de Educação do Assentamento 25 de Maio e Comunidades Vizinhas, Colegiado da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, Coletivo de Educadores/as, Coletivo de Educandos/as e Coletivo de Funcionários/as, como é possível observar no organograma abaixo.

Figura 3 – Organicidade da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (EEMJSO, 2012).

O Coletivo de Educandos/as é uma peculiaridade da escola do campo. Seu interesse está em estimular a auto-organização das juventudes na escola, assim como desenvolver a participação democrática na gestão escolar. Esse coletivo se constitui a partir dos Núcleos de Base (NBs) presentes em cada turma. A depender do número de educandos/as por turma, a quantidade de NBs poderá variar, mas a orientação do PPP é que cada um contemple o número de 7 a 10 integrantes.

Algumas das funções dos NBs listados no documento são: “Ser um espaço de convivência, auto-organização dos educandos/as”; “Ser um lugar de estudo, discussão, encaminhamentos e cooperação entre os educandos e educandas dentro da Escola do Campo”; entre outros, “Fortalecer a coletividade da turma” (EEMJSO, 2012). Com essa forma de organização, a escola possibilita às juventudes trabalhar em grupo, construir forma de participação e problematizar o convívio entre pares:

(Lourdinha): A gente debatia sobre o que queria mudar na sala, o que não tava sendo muito bom e, lançar alguma proposta ou criar leis, tipo assim, proibir o uso do celular, proibir atraso, coisas assim do tipo [...] Nós sempre discutia não usar celular, não fazer barulho na sala, não jogar lixo no chão. Sempre fazer os dever no prazo. Essas coisas assim.

Embora os/as jovens compartilhassem a construção das “leis” (como a jovem tratou acima) para a convivência na sala de aula — um exercício democrático de poder discutir sobre as práticas coletivas na escola —, ao mesmo tempo sentiam a necessidade de disciplinamento, imposição e controle da escola:

(Lourdinha): Eu acho que faltava muita fiscalização, muita organização, faltava às vezes um preparamento dos professor [...] Eu achei que faltou muito a escola ser mais rígida. Eu acho que de tanto a escola abrir espaço pro aluno, ele [alunos] não dava nem valor.

O entendimento da jovem sobre a ausência de “rigidez” da escola pode ser resultado de suas experiências escolares anteriores — tradicionalmente se percebe nas escolas brasileiras uma relação de controle, poder e hierarquia entre professores/as e alunos/as ou entre alunos e demais funcionários. Construir uma relação nova entre educandos/as e educadores/as ou entre educandos/as e gestão, ou melhor, entre os sujeitos escolares, na qual vivenciem o respeito, a participação, a autonomia, a organização, a liberdade, o diálogo, a equidade, a solidariedade e formas de expressão é, no mínimo, uma transformação da típica escola.

A escola do campo, quando promove essa auto-organização das juventudes, estimula que os/as jovens se percebam enquanto sujeitos de sua própria formação, possibilitando que exercitem a autonomia que se quer construir para uma sociedade mais justa, onde o povo tenha seus direitos de cidadãos reconhecidos. Esta não deixa de ser, também, uma prática política na formação dos/as jovens. Entretanto, a escola precisará sempre repensar esses caminhos que desenvolve e quer construir, pois esse é um exercício novo, que requer problematização e reflexão.

Em relação à matriz curricular da escola, ela tem como estratégias pedagógicas a: “[...] semestralidade por área; diversidade de tempos educativos; componentes curriculares integradores; o campo experimental da agricultura camponesa; e o inventário da realidade” (EEMJSO, 2012, p.42), que serão abordados na sequência, com o interesse de contextualizar o que há de específico no ensino médio das escolas do campo.

Para construir a matriz curricular do ensino médio da Escola João Sem Terra, foi criado o “Inventário da Realidade” (ANEXO B), que é compreendido como um instrumento

de pesquisa e fonte de estudos permanentes sobre a realidade do Assentamento 25 de Maio. Seu objetivo é “[...] identificar as fontes educativas do próprio meio, a partir das quatro matrizes formativas (as lutas sociais, a cultura, o trabalho e a opressão)” (EEMJSO, 2012, p.48). O uso desse instrumento possibilita um direcionamento e melhor planejamento dos conteúdos que serão abordados no currículo da escola, promovendo, assim, o diálogo entre o conhecimento científico e a realidade do contexto em que vivem os/as jovens educandos/as.

Entres as especificidades da escola do campo, está a compreensão de que o processo educativo não se limita ao espaço e ao tempo em que os/as jovens estão na sala de aula. Esse pressuposto contribui para que se construa nessa proposta uma diversidade de tempos e espaços que são considerados como sendo também educativos. O PPP (EEMJSO, 2012, p.43) acrescenta que “[...] todos os tempos e espaços precisam ser assumidos pedagogicamente por toda a comunidade escolar e suas formas organizativas”. Dessa forma, o documento orienta que se considere na formação da juventude os respectivos tempos educativos: “Tempo formação e mística”; “Tempo aula”; “Tempo estudo individual”; “Tempo trabalho”; “Tempo oficina e atividades culturais”; “Tempo seminário”; “Tempo organicidade”; e “Tempo esporte e lazer”.

Essa forma de conceber a educação, considerando-a em tempos diversos, representa uma inovação em relação à estrutura da tradicional escola, que considera apenas os conhecimentos que são trabalhados em sala de aula, sem se dar conta que as juventudes experimentam o mundo de formas plurais e que essas experimentações são formativas. No PPP da escola do campo, é perceptível o desejo de estimular a autonomia dos/as educandos/as, seja por potencializar o estudo individual ou a organicidade entre os/as mesmos/as. Essa possibilidade de autonomia poderá contribuir para que as juventudes se percebam enquanto sujeitos que podem se organizar coletivamente e desenvolver seus projetos pessoais e/ou em grupos, mas também que podem elaborar formas de estudar e aprender.

Existe como orientação no PPP (EEMJSO, 2012) a “Semestralidade por área”, que representa uma forma de organizar o currículo tendo como pretensão romper com o ensino que tem sido correntemente fragmentado, assim articula-se o mesmo em unidades pedagógicas semestrais. A perspectiva é que os componentes (matérias/disciplinas) promovam um diálogo entre a base nacional comum e a base diversificada.

Em relação aos componentes da “Matriz Curricular de Formação Integral” do ensino médio da escola em estudo, registra-se no documento consultado a base nacional comum e a base diversificada, como dito anteriormente. Para melhor apresentá-las, dividirei

cada uma em parágrafos diferentes.

A base nacional comum é composta pelas áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira/Inglês, Educação Física e Artes); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Física, Química e Biologia); e Ciências Sociais e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Na base diversificada, estão: Projetos, Estudos e Pesquisa; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP); e Práticas Sociais Comunitárias. Ao final deste capítulo, será dada ênfase a esses componentes.

Uma das estratégias pedagógicas da matriz curricular da escola é o “Campo Experimental da Agricultura Camponesa e da Reforma Agrária”. Ao ler o PPP (EEMJSO, 2012), esse campo experimental é percebido como um dos maiores instrumentos utilizados pela escola para promover uma educação baseada no trabalho, na cultura camponesa, ao desenvolver experiências que promovam um novo olhar sobre o assentamento, sobre a agricultura familiar, entre outros. Os campos experimentais são, segundo o PPP (EEMJSO, 2012, p.46), o “lugar de encontro da educação com a produção; da teoria com a prática [...]”.

A criação do campo experimental vai ao encontro do interesse da Educação do Campo, que é o de formar sujeitos comprometidos com o desenvolvimento do território camponês, onde se defenda a agricultura familiar camponesa como modo de vida e de trabalho, fortalecendo a cultura popular do campo e promovendo o contato das juventudes com as práticas presentes em suas vidas e comunidades. Ademais, com outra perspectiva, promove o diálogo entre conhecimento científico e saber popular. Define-se no documento que:

A finalidade do campo experimental se situa em ser educativo, no despertar e vivenciar com os educandos e educandas o amor a terra, o ser curioso que motiva a pesquisa e descoberta, a apreensão dos conhecimentos existentes das técnicas agrícolas, agroecológicas, valorizando as experiências produtivas existentes, visando à socialização prática dos conhecimentos apreendidos com as famílias dos estudantes das comunidades da região (EEMJSO, 2012, p.47).

Esse campo experimental tem como objetivo contribuir para a matriz curricular da educação do campo, que dá lugar significativo ao trabalho e à agricultura familiar camponesa, sendo o suporte para o diálogo entre teoria e prática. Compreende ainda que, a partir do campo experimental, poderão ser desenvolvidas tecnologias que se adequem à realidade de cada assentamento.

Para a diretora da escola, as práticas desenvolvidas na escola e em seus campos poderão contribuir para que os/as educandos/as desenvolvam produções com base na agroecologia em suas casas, junto com as famílias:

é uma área, que, no nosso caso, é de 10 hectares de terra. Assim como a nossa, do 25 de Maio, as outras escolas também têm, todos os assentamentos fizeram essa discussão e fizeram a doação desta área, que onde vamos realizar. Na verdade chegamos a um consenso, e isso foi muito discutido, como seria esse nome, aí batizamos de “campo experimental”, é aquele local de encontro da educação com a produção, e lá vamos estar realizando nossos experimentos, mas ele não se limita, ele não tem a ideia de produção (ênfatisa), assim da escola produzir, lá nós vamos estar experimentando. É claro que também o que a gente puder produzir seria importante. Ele também não vai se limitar a essa área da escola, dos 10 hectares de terra, a ideia é que nos quintais produtivos, nos fundos dos quintais de cada um de nossos educandos, o que ele vai aprendendo aqui nesse experimento, ele vai estar implantando no quintal dele. Infelizmente da implantação desse componente, que foi de agosto do ano passado pra cá, nós pegamos logo uma seca, e aí a dificuldade de água, mas alguns alunos da comunidade do Quietinho, que é contemplado com o açude que não secou, aí eles têm. A gente já visitou, e eles já estão interagindo muito bem (Trecho da entrevista com a diretora da escola, junho/2013).

A seca é uma situação que está presente em muitas regiões do estado cearense, prejudicando o desenvolvimento da vida camponesa. Essa situação é um grande desafio para as escolas de ensino médio do campo, que possuem como objeto de estudo e de práticas o próprio assentamento, com suas problemáticas e potencialidades. É imprescindível desenvolver uma educação em diálogo com o semiárido, construir alternativas de convivência nesses contextos, desenvolver tecnologias que favoreçam a coexistência com o clima e com os recursos naturais disponíveis, mas que possa contribuir para o trabalho e a produção da agricultura familiar camponesa.

Outras estratégias que corroboram a formação das juventudes assentadas são os três componentes curriculares, que compõem a base diversificada da escola do campo: Práticas Sociais Comunitárias; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas; e Projetos Estudos e Pesquisa, que, apesar de sinalizados no decorrer deste texto, serão expostos a partir de então com maiores detalhes.

Como a base diversificada ainda é algo muito recente na escola, pois foi implantada em agosto de 2012, sua introdução vai se dando em um processo de construção. Dessa forma, a escola está experimentando essa nova matriz, sendo possível que algumas de suas intenções ainda não tenham sido efetivadas, entretanto estão nesse processo, que é permanente, de constituição da Educação do Campo. Assim, apresentarei os componentes e dialogarei com a fala das juventudes egressas, para relatar algumas práticas promovidas a partir dessa base diversificada.

De acordo com o PPP (EEMJSO, 2012), a Escola João Sem Terra se propõe a tratar a realidade camponesa como objeto de conhecimento, e, para tal, foi preciso construir artifícios que possibilitassem sua compreensão e vinculação no processo educativo das juventudes. Conforme visto anteriormente, o campo experimental é um desses artifícios, assim como a base diversificada. É necessário evidenciar que na proposta da escola não há uma fragmentação dessa perspectiva de tratar a realidade do campo apenas em alguns “tempos educativos”, ao contrário, o interesse é que se promova em todos os componentes e tempos da escola um diálogo interdisciplinar entre as áreas de conhecimento, sendo profícuo para a formação humana e integral dos/as jovens.

Apesar de considerar essa premissa em que se organiza o cotidiano escolar, com suas formas de produzir conhecimentos, neste estudo a ênfase é dada aos componentes da base diversificada, os quais representam mais do que uma experiência nova que cria componentes novos para uma matriz curricular, mas significam a forma de promover uma aproximação da educação básica com a realidade do campo, de colocar a ciência a favor dos interesses da classe trabalhadora camponesa e projetar quais as transformações que se quer alcançar a partir desses.

Assim, “Esses componentes curriculares, de caráter teórico-prático, deverão funcionar como elos integradores entre as áreas do conhecimento escolar e a realidade concreta, através da pesquisa, do trabalho produtivo e da intervenção social” (EEMJSO, 2012, p.46). Sua intenção é clara: formar jovens que possam contribuir para o projeto de desenvolvimento popular do campo; que, ao entenderem suas realidades concretas, suas formas de trabalho, possam intervir e produzir algo novo, formas de organização, de produção e/ou tecnologias para o desenvolvimento do território camponês.

Identifica-se no PPP (EEMJSO, 2012) que o componente curricular “Pesquisa e Iniciação Científica” corresponde a uma estratégia da escola para promover junto aos/às educandos/as uma aproximação com a realidade, a partir da investigação científica. Seu objetivo é que a pesquisa esteja dialogando com todas as áreas, por ser considerada como um importante princípio educativo na formação dos/as educandos/as na busca por uma educação contextualizada com a realidade do campo. Sua proposta é que os/as jovens se apropriem dos fundamentos e métodos referentes à iniciação científica, idealizando que, ao fim do Ensino Médio, por meio de um Trabalho de Conclusão de Curso, os/as educandos/as consigam consolidar seus estudos.

Esse componente curricular proporciona uma interação dos/as educandos/as com a própria comunidade, pois, por meio de metodologias de pesquisa, buscam conhecer os

problemas locais. A pesquisa é problematizada na ementa do componente, e entre suas reflexões, estão “Qual a relevância da pesquisa na realidade camponesa?”, “Como a pesquisa pode contribuir na formação profissional, na permanência e no desenvolvimento social e econômico do jovem do campo?”, dessa forma os/as jovens são estimulados a refletir sobre suas próprias questões, para que possam juntos/as construir conhecimentos que lhes proporcionem o reconhecimento dos seus direitos e seu lugar social no país.

achamos que seria de suma importância para os nossos educandos do ensino médio, seria introdução à pesquisa, porque a gente sente muita dificuldade quando ingressa na universidade, que vai iniciar uma graduação, aí muitas são as dificuldades que a gente enfrenta, porque não passamos por essa experiência no ensino médio. Aí a escola do campo se propõe a trabalhar desde o primeiro ano do ensino médio. Bom, a gente sonha que no final do 3º ano nossos alunos façam um trabalho, um TCC, mas isso ainda não conseguimos, não avançamos nisso ainda, mas a proposta é para isso. A gente ainda não se desafiou, quem sabe no próximo ano a gente já consiga desde o começo do ano trabalhar isso? (Trecho da transcrição da entrevista com a diretora da escola, junho/2013).

Durante meu contato com os sujeitos dessa pesquisa, pude entender a partir de suas falas como o componente era desenvolvido em seus cursos de ensino médio. Entre as experiências que tiveram com o “Projetos, Estudos e Pesquisa”, as atividades desenvolvidas no Assentamento 25 de Maio foram significativas para que os/as próprios jovens conhecessem suas comunidades a partir de um outro olhar, possibilitado pela iniciação científica.

O jovem Vicente, por exemplo, desenvolveu uma pesquisa junto à sua turma de ensino médio na qual cada um em sua comunidade buscou conhecer a forma como as famílias assentadas produziam seus alimentos. Queriam saber se era usado agrotóxico no assentamento, se sim, quais os tipos que utilizavam e se faziam uso do kit de proteção. Para ele, o achado foi algo que lhe deixou surpreendido: “A pesquisa que eu fiz na nossa comunidade, eu achei uns sete tipos diferentes [de agrotóxico]”. Outras pesquisas que o jovem destacou durante a entrevista foram os levantamentos feitos sobre o uso de defensivos naturais pelos/as trabalhadores/as, a história do assentamento, entre outras.

Apresento essa fala do jovem egresso com o objetivo de ilustrar como a pesquisa, pode ser significativa para que os sujeitos do campo desenvolvam um novo olhar sobre a realidade em que estão inseridos. Ao identificar o uso de agrotóxico na sua comunidade, inclusive em sua casa, o jovem pôde problematizar as consequências desse produto, levando para a escola questões reais, para serem pensadas nos tempos escolares.

Como relatado por todos/as os/as egressos/as, uma das práticas que eles/as mais desenvolveram em suas casas e comunidades foi a produção de defensivos naturais a partir

das folhas de uma planta (Nim) existente no assentamento. A pesquisa nesse momento dialoga com outros componentes curriculares e consegue promover formas de intervenção e transformação das práticas das famílias dos/as jovens, da comunidade. É um conhecimento que foi apreendido na escola do campo, mas que é compartilhado com os/as assentados/as.

O trabalho que é entendido como princípio educativo (PISTRAK, 2012) na escola do campo constitui também o componente “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas” (OTTP). No documento estudado, o mesmo representa a “[...] estratégia pedagógica que articula o conhecimento escolar com o trabalho produtivo e socialmente útil” (EEMJSO, 2012, p.45), devendo estar em interação com as demais áreas do conhecimento. Em sua concepção, identifica-se o desejo de esse ser o meio pelo qual as juventudes estarão pensando de forma crítica a agricultura familiar camponesa, em um contexto de semiárido, com a intenção de desenvolver tecnologias de produção camponesa.

Na fala da diretora da escola, esse componente é evidenciado por ser “[a] disciplina que vai se contrapor com o agronegócio. É com ela que vamos estar batendo com o agronegócio”. Essa é uma dimensão significativa na construção da OTTP, ao ir ao encontro do projeto de desenvolvimento e de Reforma Agrária Popular defendido pelos movimentos sociais camponeses, em especial o MST.

Um das características da OTTP é estar em contato com o Setor de Produção do Assentamento 25 de Maio, para promover práticas e conhecimentos que colaborem com as demandas das famílias assentadas e com seus processos de produção. Nesse componente, estuda-se a agroecologia enquanto ciência capaz de fortalecer a agricultura familiar camponesa, como também a segurança e soberania alimentar dos/as assentados/as. Nesse sentido, as juventudes são estimuladas a aproximarem-se do trabalho na agricultura sob uma nova óptica, que traz muitos dos elementos do trabalho desenvolvido nos roçados das famílias. Esse propósito de relacionar o currículo da escola do campo com o trabalho na agricultura familiar camponesa quer “[...] desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la como parte da identidade do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, p.41).

Essa intenção poderá contribuir com uma renovação da compreensão e dos significados do trabalho agrícola pelas juventudes — como identificado por esta pesquisa, alguns/mas egressos/as não lhe direcionam suas expectativas futuras. Este é sem dúvida um dos grandes desafios enfrentados pela Educação do Campo: formar jovens que se identifiquem com a agricultura familiar camponesa e que queiram traçar seus percursos comprometidos com esse trabalho, ou que, apesar de seus projetos de vida não virem a ser diretamente ligados a esse modo de trabalho (e vida), sejam também apoiadores e defensores

dessa concepção de produção de alimentos.

Apesar de alguns/mas jovens não terem indicado em suas perspectivas futuras uma inserção na agricultura familiar camponesa, outros/as egressos/as estão construindo suas vidas a partir do trabalho no roçado da família, com a produção de canteiros, ou ainda com pretensões de enveredar pela agroecologia.

Mesmo não sendo o trabalho na agricultura familiar camponesa o sonho de todos/as os/as jovens da pesquisa, em suas falas o componente OTTP apareceu como o preferido entre eles/as, por proporcionar práticas e reflexão sobre coisas do dia a dia, com as quais eles/as conviviam, mas desconheciam suas bases científicas. A partir da formação na escola, foi possível que eles/as levassem esse conhecimento para o cotidiano da casa, da família.

Vicente, a partir das aulas de OTTP, conseguiu mostrar ao pai a importância do conhecimento para realizar o plantio sem que prejudique a saúde da família nem o próprio alimento:

(Vicente): [...] A OTTP, eu gostava muito, porque eu era agricultor... mostrava a realidade sem usar agrotóxicos. Porque nós usava muito.

(Kamila): Usava na sua casa?

(Vicente): Oh! Em cada plantio... quando plantava o milho, já usava.

(Kamila): E quem que aplicava?

(Vicente): Era o pai e eu.

(Kamila): Tu mexia também na preparação do agrotóxico?

(Vicente): Mexia.

(Kamila): E você teve alguma reação, alguma coisa, quando usava?

(Vicente): Na primeira vez, quando eu usei, senti tontura. Porque eu não usava o kit... protetor. Usava só uma blusa, um short fino e a bota. Entrava no mato sem a máscara. Quando pesar o ar, entrava todo na sua cara... pra respirar tudinho.

[...]

(Vicente): [...] Sempre lá em casa, quando o pai pega uma pulga, “Ei, rebola no mato. Presta não”. “Sim, por quê? Como eu vou produzir?” “Use defensivo natural. Aqui tem um bocado de ninho. Vem sempre um cara que fuma, quando chegar pegue um pacote de fumo dele, bota na água e faz um defensivo natural. Mas melhor que isso aí.” Diz assim: “É nada!”. Eu falo: “Bora ver. Taca aqui no teu braço pra ver o que acontece”. Peguei no braço, ele soltou e “Não!”, “Então! Agrotóxico tu usa no feijão, é mesmo que tá comendo ele”. Ele: “É não, é não”. Eu tinha um vídeo, “O veneno tá na mesa”, mostrei a ele. Ele ficou, ficou, assistiu todinho e ficou doido: “Diabo, tudo é mentira”. “É mentira? Olha o final aqui, ô, tem um médico falando.” Quando ele viu o médico, ele acreditou.

(Kamila): Então você conseguiu mudar esses hábitos em casa?

(Vicente): Consegui. (Fez uma pausa). Consegui, mas agora esse ano, como teve a seca, ninguém plantou, não, em casa.

Considero, a partir do depoimento do jovem, que a formação vivida na escola ganha outros espaços que não são apenas os escolares. Essa reflexão do jovem junto ao pai também se configura como educação do campo, por se caracterizar como uma forma de ação

educativa, que tem como base o respeito à terra, ao alimento e às pessoas. Dessa forma, é possível afirmar que os/as egressos/as — ao promoverem essas intervenções na família, na comunidade, contribuindo com uma nova forma de se relacionar com o trabalho, a terra, o alimento, a cultura; estimulando novos hábitos que comunguem com as concepções da agroecologia, da soberania alimentar, entre outras discussões propostas pela Educação do Campo — se tornam também educadores/as do campo, ou melhor, jovens educadores/as do campo.

“Práticas Sociais Comunitárias” é o terceiro e último componente da base diversificada do currículo de ensino médio da Escola João Sem Terra. Entre suas contribuições, está a proposição de fomentar nas juventudes a organização coletiva, a participação dos/as jovens na gestão democrática da escola; desenvolver vivências e proximidade com as comunidades do assentamento, ao aprenderem com as próprias famílias, cooperativas, os processos de luta social e organicidade vivenciados por esses/as camponeses/as. Para a diretora:

É com essa disciplina que queremos formar nossas futuras lideranças, dos nossos assentamentos, que é uma preocupação, ou seja, as pessoas que vieram, que ocuparam, que tem toda aquela mística, n/é?, vão caindo na idade, vão cansando, vão desistindo... e aí? A juventude precisa abraçar essa causa dos assentamentos. Aí a escola do campo tem esse papel, de dar essa grande contribuição para a continuidade da organicidade dos nossos assentamentos. E aí ele já faz um ensaio, porque a escola está organizada de acordo com o que ela vai proporcionar a ele quando ele chegar lá no assentamento na comunidade, ele já trabalha com isso, porque ele tá na escola, ele já tem os núcleos de base, as coordenações e aí ele já vai fazendo os ensaios, coordenando os núcleos... (Trecho da transcrição da entrevista com a diretora da escola, junho/2013).

Dessa forma, o componente estará construindo a integração entre a escola e a vida dos camponeses/as, para contribuir com “[...] o desenvolvimento de práticas sociais de intervenção coletiva na realidade, promovendo a mobilização social e comunitária, a organização coletiva, a participação social e política, a mística e a animação da cultura camponesa” (EEMJSO, 2012, p.46). Essa integração entre a escola e vida camponesa a que se refere o PPP é construída cotidianamente entre ambas, pois, à medida que os/as educandos/as se aproximam da comunidade, esta se aproxima da escola.

A mística é entendida nessa proposta como uma importante dimensão que contribuirá com a formação dos/as educandos/as, pois, por meio dela, as juventudes “[...] se percebem como sujeitos de direitos e de história, ganhando força e confiança a partir da memória daqueles/as que também ousaram lutar e mudar o campo brasileiro” (SOUSA; SALES, 2015, p. 279). O MST, por meio da mística, consegue expor a trajetória de lutas e

conquistas dos/as camponeses/as, mas também chamar atenção para as dificuldades que ainda enfrentam, assim promovendo celebrações, mas denúncia também. Na escola essa perspectiva está presente, pois com a mística se experimentam outras formas de linguagens em que se produz conhecimento vivo/vivido.

O estudo feito a partir do PPP da Escola João Sem Terra me faz considerar que os diálogos promovidos pela escola do campo com a comunidade e com os movimentos sociais são experiências que redesenham a escola e a sua importância na sociedade, por construírem momentos cotidianos de afirmação da cultura camponesa que proporcionam o reencontro das juventudes com seus lugares e com suas vidas, com as lutas sociais, com a cultura e com o trabalho, entendendo que esses elementos são fontes de conhecimento e, quando abordados em sala de aula, poderão gerar a reflexão crítica da própria realidade. A compreensão crítica do contexto em que estão inseridos poderá resultar em uma nova geração sensibilizada e engajada com os interesses e com a sede de mudança que o campo necessita.

Esses componentes mostram-se como importantes aliados para a continuação da cultura camponesa, para que, através da organização, da mística da ação coletiva, do trabalho, da pesquisa, dentre outros fatores, os/as educandos/as possam viver e experimentar formas de ação e lideranças que intervenham em seu próprio contexto.

Em suma, a proposta da escola do campo é trazer para o ambiente escolar as práticas e saberes populares que historicamente foram negados nos espaços da “ciência”; apreender com as comunidades (assentados e assentadas) suas formas de organização (luta social) e produção (da vida, da cultura, do alimento) para contextualizar essas maneiras de produzir vida nos tempos escolares. Ao desenvolver essa relação, a escola aprende com a comunidade e vice-versa.

Considero que esses componentes da base diversificada sejam o caminho e a forma de desenvolver uma maior integração entre escola-comunidade e conhecimento científico-saber popular, ao integrarem a agricultura familiar camponesa e os saberes presentes na vida dos/as camponeses/as, nas suas relações com a terra e com o território, enquanto fontes de “conhecimento vivo”.

Na perspectiva de Arroyo (2006, p.131), “[...] o conhecimento vivo é aquele que dá respostas, que interpreta as interrogações que vêm do passado e do presente, dos sujeitos que vivem: ‘por que eu não tenho terra?’”. São esses conhecimentos que historicamente foram vividos pelos/as camponeses/as e que precisam ser tratados nos tempos escolares, ao estimular nos/as educandos/as um olhar para dentro do assentamento, para os seus modos de vida; olhar este que precisa ser questionador, reflexivo e que possa gerar transformações na realidade.

Ao refletir sobre a formação dos/as educandos/as, Caldart destaca que “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações” (CALDART, 2002, p.22). Assim, os componentes propõem-se a se voltar ao campo dialogando com os demais conhecimentos para que os sujeitos possam se apropriar das questões que desumanizam a sociedade e interferir de forma transformadora.

Neste capítulo procurei apresentar a construção e a compreensão da Educação do Campo e das escolas de ensino médio do campo no Ceará, abordando seus aspectos políticos e ideológicos, que a fazem construir-se numa perspectiva de educação de classe, para a classe trabalhadora camponesa. Por estar inserida no território camponês, demanda para sua reflexão pedagógica elementos que a distinguem de outras escolas rurais. Assim, desde a sua forma de organização até os seus componentes curriculares e práticas escolares, a escola do campo se propõe a ser o espaço de reflexão, formação, construção e organização dos sujeitos do campo.

No Ceará esses elementos perpassam a escola e a comunidade, somando conhecimento popular e científico, trabalho, luta e conhecimento prático. As experiências das escolas do campo no estado cearense têm se destacado em âmbito nacional⁸³ pelas conquistas das escolas, mas também pelo debate dessa “especificidade” e relação com a realidade.

A ênfase dada ao PPP da escola se deu por acreditar que é necessário contextualizar a formação dos/as egressos/as do ensino médio da Escola João Sem Terra, além de ser importante registrar e divulgar essa construção e orientação que perpassa as escolas de ensino médio localizadas em assentamentos de Reforma Agrária e quem contempla a discussão da Educação do Campo.

Recuperados esses caminhos que distinguem e definem a Educação do Campo, assim como a formação que esta promove nas escolas camponesas, será possível refletir sobre os percursos dos/as educandos/as, tomando como ponto de partida todas essas singularidades que fizeram parte deles, para poder verificar como a experiência de cursar o ensino médio baseado na discussão da educação do campo contribuiu para os seus caminhos.

⁸³ No VII Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (realizado entres os dias 28 e 31 de julho de 2015, no Assentamento da Lagoa do Mineiro, no município de Itarema, no Estado do Ceará, sob a organização do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Ceará), Edgar Kolling (do Setor Nacional de Educação do MST), ao participar do painel “Reforma Agrária Popular: A Conjuntura Atual, o Programa Agrário do MST e os Desafios da Educação do II ENERA”, destacou a conquista das escolas de ensino médio no Ceará e acrescentou que o estado tem sido pioneiro pelas experiências que tem desenvolvido no âmbito da educação pública via Estado.

4 AS JUVENTUDES DO CAMPO: CONDIÇÃO DE EXISTÊNCIA ENTRE SUJEITOS PLURAIS

A pergunta “O que é juventude?” pode revelar múltiplas respostas que englobam significados diversos, indo desde a sua concepção à naturalização de estereótipos que a homogeneizam. Cabe à ciência buscar refletir sobre os caminhos que se revelam nessa formação, penetrando nos significados construídos pelos grupos sociais ao longo da história. Sendo assim, é igualmente relevante questionar: qual o lugar da juventude na sociedade? Como são entendidas e quais discursos a englobam?

Nos estudos sobre a imagem medieval, Michel Pastoureau (1996) buscou identificar como era representada a ideia da juventude na Idade Média, com os jovens sempre evidenciados em relação a outro, não jovem. A iconografia revelava as estratégias de afastamento como forma de indicar a posição social. Dessa forma, os jovens eram sempre representados em um tamanho menor em relação ao adulto, maneira de deixar nítida a diferença de estatuto que perpassava do social ao simbólico. Para o autor, “O jovem ocupa na imagem um lugar pequeno porque ocupa um lugar pequeno na sociedade” (PASTOUREAU, 1996, p.252). As imagens medievais se baseavam muito mais pelo estatuto social do que propriamente pelas relações de idade. Podemos, então, compreender com essa leitura que, na sociedade medieval, a imagem constrói uma pirâmide das idades, na qual a escala de tamanhos está relacionada principalmente com uma escala de valores, ou seja, os jovens tinham menor valor se comparados a adultos e idosos.

Ao problematizar a juventude, Bourdieu (1983, p.113) dirá que “[...] a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e velhos”. Essa reflexão proposta pelo autor nos faz perceber os limites que condicionam cada grupo ao seu respectivo campo. Em uma sociedade que valoriza a produtividade, destinando ao adulto o mundo do trabalho, os jovens são representados pela ociosidade e pela vida sem responsabilidades. Na pesquisa de campo, não foi difícil perceber esse olhar que os “não jovens” constroem sobre as juventudes do assentamento. Para um assentado, a juventude não está organizada, nem quer trabalhar nos projetos, nem participar das lutas. Esse olhar se confronta com o dos/as jovens, que reclamam que não existem projetos para eles/as no assentamento. Entretanto, convém acrescentar que os espaços de inserção dos/as jovens na sociedade camponesa se diferenciam dos dos adultos — não sendo esta uma ocorrência exclusiva do Assentamento 25 de Maio nem das suas juventudes, que entendem que os espaços não são abertos e por isso a participação não possui igualdade. Cabe considerar que

isso foi construído historicamente, pois os jovens por muito tempo foram considerados como inapropriados para certos cargos.

Guimarães e Grinspun (2008), em seus estudos sobre as origens do termo “juventude”, destacam sucintamente a presença de jovens em sociedades antigas: como na Grécia Antiga ao Século V, onde se organizava a vida em função do efebo⁸⁴, “Porém, este era amparado pela figura do homem maduro que conduzia e dirigia a educação” (GUIMARÃES; MACEDO, 2009, p.3). Em Roma, no Governo de Augusto, havia uma classe denominada “príncipes da juventude”, em que estavam inseridos os jovens do sexo masculino com 16 anos de idade. Encontra-se também, na clássica sociedade greco-romana, a figura da deusa Juventa, invocada em cerimônias, “[...] que oficializava a troca de roupa simples dos mancebos pela clássica toga, como indicativo de ingresso na vida adulta” (GUIMARÃES; GRINSPUN, 2008, p.4). Na Idade Média, as características etárias delimitavam as idades da vida em: “infância (de 0 a 7 anos), puberdade (de 8 a 13 anos), adolescência (de 14 a 21 anos) e juventude (de 22 a 30 anos)” (GUIMARÃES; GRINSPUN, 2008, p.4). As autoras destacam que somente aos 40 anos os homens poderiam participar de cargos políticos, pois idades menores a essa eram consideradas como idades dos perigos. Com esse rápido percurso histórico, percebemos que a delimitação do termo “juventude” mostra-se bastante complexa, já que, em cada sociedade, época e cultura, a mesma existência juvenil pode apresentar sentidos e formas de interpretações diversas.

Muitas são as perspectivas de estudos sobre juventude, que vão desde a biologia em diálogo com a psicologia, em Stanley Hall — Flitner, ao se referir aos estudos de Hall, considera que este: “[...] defendia a tese de que as dificuldades psíquicas perceptíveis, apresentadas nesse período, pertencem-lhe naturalmente, estando em ligação causal com o processo de amadurecimento biológico” (FLITNER, 1968, p.45) — ao campo da antropologia da juventude e aos estudos sociológicos das culturas juvenis, com José Machado Pais.

Para Nilda Stecanela (2010), por muito tempo a juventude esteve ligada metaforicamente à ideia de transição e preparação para a vida adulta, sofrendo uma mudança após o pós-guerra — que promoveu efeitos nas relações de trabalho e no prolongamento da escolaridade obrigatória. Com isso, “As referências cronológicas que balizavam os limites entre as idades cederam lugar às referências funcionais, especialmente àquelas relacionadas às atividades econômicas” (STECANELA, 2010, p.3). A autora afirma que:

Não é a sociedade moderna que inventa a juventude, pois os jovens sempre

⁸⁴ Rapaz que atingiu a puberdade.

existiram e foram reconhecidos como tais em seus contextos. No entanto, é a modernidade que a encara como “transição”, considerando o ideal da vida protagonizado pelo adulto através do trabalho (STECANELA, 2010, p.3).

Autores reforçam que a perspectiva da transitoriedade abandona a condição biológica, pois se agrega à questão do tempo, este repleto de simbologias, uma vez que “As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade” (MELUCCI, 1997, p.13).

Dayrell e Carrano (2003) refletem sobre a criação das imagens e os preconceitos arraigados na concepção social da juventude como transitoriedade, pois, sendo o jovem entendido como um “vir a ser” pensado no futuro que o espera e na sua passagem para a vida adulta, suas ações no presente são negadas, o que resulta na tendência de encarar a juventude de forma negativa.

Nas pesquisas sociais clássicas, encontramos outras perspectivas em relação à juventude. Nelas a juventude é compreendida como radical e revolucionária (IANNI, 1968) ou como possibilidade do novo e recurso espiritual latente (MANHEIM, 1968). Por outro lado, também esteve por muito tempo considerada como problema social, como destaca Abramo (1997, p.28): “[...] maior parte da abordagem relativa aos jovens [tem] dificuldade de considerar [...] os jovens como sujeitos [e] de ir além da sua consideração como “problema social” [...]”. Tal perspectiva exprime os estereótipos que recaem na juventude — que a associam à violência — e traz para o debate político a necessidade de pensar a socialização dos/as jovens como forma de corrigir as disfunções que recaem sobre eles/as. Pinto e Pacheco (2008), acrescentam que, na sociedade contemporânea, os jovens têm sido associados a uma perspectiva de consumo. Para as autoras, este vínculo é recente, se considerarmos que a cultura juvenil emergiu em meados dos anos 1960, se desenvolveu intensamente nos 1980 e se consolidou efetivamente no Brasil na década de 1990.

No trabalho de campo, observei, durante as etapas do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, a relação que as juventudes mantêm com o mercado de consumo, pois esta era perceptível em suas indumentárias e equipamentos eletrônicos. Embora tenham uma condição socioeconômica e de acesso aos itens de mercado diferentes das juventudes urbanas, os estilos adotados pelos/as participantes do curso não eram estranhos aos encontrados nas cidades. As jovens se vestiam com “as roupas da moda”, seus estilos, tecidos e modelos eram similares aos encontrados nas marcas de grife do estado; os jovens, com bonés, tênis coloridos, óculos de sol com cores variadas, colares e pulseiras com nome de marcas internacionalmente conhecidas. Embora esses/as jovens não possam consumir as

“marcas originais”, eles/as se apropriam da moda de acordo com seus recursos.

No que se refere ao uso das tecnologias, as juventudes do campo, em sua maioria, utilizavam o celular em muitos momentos do dia. As funções de câmera serviam para registrar os lugares novos que conheciam por causa do curso ou para celebrar o encontro com amigos/as, que se traduzia em *selfie* e era logo postada nas redes sociais. Apesar de muitos/as desses/as jovens não terem acesso à internet em seus assentamentos, os lugares onde aconteciam as etapas do curso e onde o “sinal pegava” eram potencialmente utilizados.

Dessa forma, é possível perceber que muitos olhares se lançaram sobre a juventude. Em alguns momentos, ela é compreendida como problema social; outrora, como modelo cultural; e tem-se na valorização do “ser jovem” o marketing da sociedade de consumo. Para Sallas e Bega (2006, p.56), “Sem dúvida que a sociedade de consumo e a indústria cultural contribuíram para essa ‘migração’, digamos assim, do sentido, do valor e do significado do que é ser jovem”, mas as autoras acrescentam outros mecanismos que contribuíram para essa valorização: “[...] a Ciência Genética, a Biotecnologia e as modernas intervenções estéticas proporcionaram a amplificação do que é ser jovem, trazendo para o cotidiano de vidas comuns a possibilidade de realização de um desejo mítico — o da Eterna Juventude” (SALLAS; BEGA, 2006, p.56).

Essa discussão traçada até o momento me faz refletir sobre quais as concepções de juventude que são propagadas na academia e nas próprias relações em sociedade. Podemos perceber que se passa a distinguir as abordagens que falam em adolescência das que tratam das juventudes, pois cada uma possui olhares diferentes para a análise: “[...] o termo adolescente privilegia o campo de estudo da Psicologia e o termo juventude apresenta-se como preferência das Ciências Sociais, abrangendo particularmente a Sociologia, a Antropologia (social e cultural), a História, a Educação e a Comunicação” (GUIMARÃES; GRINSPUN, 2008, p.3).

A juventude passa a ser tratada como categoria social quando começa a representar ameaça à sociedade e à sua ordem, pois a perspectiva de transição suscita vários problemas (STECANELA, 2010). Pais (1990) discorre sobre uma versão da forma de se olhar a juventude, essa como problema social — que vem destacar as dificuldades vividas nas sociedades e que são logo associadas como sendo específicas da juventude: a inserção profissional, drogas, a delinquência, problemas com a escola e com os pais.

Durante minha inserção no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, o tema da redução da maioridade penal foi abordado por um dos facilitadores da etapa, que tinha por objetivo promover uma reflexão sobre essa discussão. Ao questionar o que os/as

jovens presentes achavam da problemática, a maioria demonstrou ser a favor. Em seguida, ele os/as interpelou novamente, agora querendo ouvir as justificativas deles/as, e os/as jovens sustentaram um discurso muito comum, que é repassado na mídia, que “se tem idade pra ser bandido, tem idade pra estar na cadeia”.

Essa imagem do jovem como problema social, de que tratam Stecanela (2010) e Pais (1990), é reforçada cotidianamente pela televisão, mas também nas redes sociais. Esse discurso que é compartilhado e que possui intencionalidade acaba sendo incorporado por muitos/as jovens brasileiros/as que passam a reproduzir, sem que reflitam sobre as relações sociais que se estabelecem e que produzem a violência. Reflito que as juventudes absorvem um discurso sobre “o jovem” e replicam uma compreensão de juventude midiática, homogeneizante; elas parecem tratar essa imagem da “juventude brasileira” como sendo distante de si, como se nesse momento estivessem em outra condição, de não jovem, não identificando as problemáticas que perpassam suas vidas e a de muitos/as outros/as jovens brasileiros/as.

As juventudes do campo, assim como as da periferia, cotidianamente têm seus direitos negados, vivem uma exclusão de educação, trabalho, saúde, lazer, transporte e falta de políticas públicas específicas para seus contextos, sendo diariamente estimuladas a consumir, a ter, a fazer parte, valores de uma sociedade consumista e capitalista. As juventudes são estimuladas a consumirem, mas não lhes dão oportunidades para ter renda. Essa relação é complexa, e, mesmo não sendo o único determinante da violência, essa exclusão pode vir a corroborá-la, pois essa situação é desencadeada também pela violência praticada contra a cidadania de muitos/as jovens.

Convém destacar que essa visão não é apenas do senso comum. Como ressalta Machado Pais (1990, p.145), “A própria sociologia participa, por vezes, nesta construção heteronímia ao enfatizar as representações do senso comum que predominam sobre a juventude”. A ciência como propulsora de conhecimentos para a sociedade também se posiciona de formas diferentes no que se refere ao entendimento sobre juventude, inclusive nas ciências sociais. Sales (2006) acrescenta que nas ciências sociais as tentativas de analisar a juventude costumam partir de uma combinação de critérios ou não, como etário, econômicos e socioculturais, mas o etário é o mais utilizado. Distingue duas correntes que são trabalhadas na Sociologia da Juventude: a corrente geracional e a classista.

Sobre as correntes da Sociologia da Juventude, Pais (2003b, p.48) as caracteriza como: “A corrente *geracional* toma como ponto de partida a noção de juventude, entendida como fase da vida, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude”. Sob outro

enfoque, a corrente classista preocupa-se em entender a juventude a partir de um recorte de classe, ou seja, “Para a corrente *classista*, as culturas juvenis são sempre culturas de classe [...] são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe” (PAIS, 2003b, p.61). Essas correntes anunciam formas de perceber e tratar as juventudes, perspectivas que em alguns momentos uniformizam, em outros classificam.

Ao chamar a atenção para a própria atuação dos sociólogos e dessa ciência, José Machado Pais, estudioso da Sociologia da Juventude em Portugal, destaca que o “Desafio que se coloca à sociologia é, então, o da desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea” (PAIS, 1990, p.146).

Dessa forma, estudar juventudes requer que o pesquisador as compreenda em sua multiplicidade, heterogeneidade. Para Groppo (2000), a juventude é entendida como uma categoria social, uma criação simbólica, que foi originada por grupos sociais ou por aqueles que se identificavam como sendo jovens, a fim de dar sentido as ações e comportamentos que expressavam. Porém, conceituá-la se torna cada vez mais difícil, por se tratar de uma categoria social complexa, diversa e heterogênea. Conforme afirma Pais (1996):

Não há, de facto, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. A diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias (PAIS, 1996, p.37).

Na mesma perspectiva, considerando-se a palavra “juventudes”, pode-se afirmar que a sua grafia corresponde a uma compreensão em que os/as jovens apresentam especificidades, não podendo ser tratados/as enquanto unidade. A aplicação da expressão no plural ressalta as diversas juventudes que podem ser estudadas obedecendo-se fatores categóricos primordiais nessa classificação, a exemplo de: classe social, cor, sexo e grupo social (GUIMARÃES; GRINSPUN, 2008). Como afirma Pais (2003b), “A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particularidades, circunstâncias económicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 2003b, p.37). A compreensão do autor é importante para entender que a categoria juventude não pode ser tratada no âmbito acadêmico e social como algo fixo, imutável ou até mesmo eterno, pois dialoga com contextos culturais e históricos diferentes que a fazem emergir, e também pode adotar outras compreensões.

Retomando a pergunta inicial deste capítulo — “o que é juventude?” —, Dayrell e

Gomes (2009) declaram que esta é “[...] ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação [...]”, assim pode-se compreender que “[...] a construção social da juventude pode se dar de forma muito variada nas diferentes sociedades e em diferentes momentos históricos[...]” (DAYRELL; GOMES, 2009, p.3). Essa concepção de juventude:

é construída histórica e culturalmente, pode-se arriscar dizer que ser jovem, na sociedade contemporânea, é vivenciar uma experiência inédita. Se a história não se repete e os processos culturais sofrem suas devidas e necessárias alterações, também a experiência de juventude não pode ser a mesma ao longo dos anos e por isso, merece atenção e cuidados especiais no que tange à reflexão e à criação de novos conceitos de identidade (GUIMARÃES; GRINSPUN, 2008, p.9).

Ao relacionar as falas dos/as autores com os dados empíricos desta pesquisa, condiz acrescentar que os sujeitos desta investigação se constituem enquanto jovens em um espaço-tempo específico, que é o contexto de Reforma Agrária, o que para eles significa: “Repartição do latifúndio”, “Desapropriação”, “Luta pela produção”, “Direito por terra”, “Luta dos trabalhadores”, “Igualdade como sujeitos do campo”, “Forma de contrapor o capital”, “Construção de uma vida melhor” e “Agricultura sustentável”. Esses olhares em relação à Reforma Agrária são possíveis porque essas juventudes vivenciam a luta pela terra, pela vida, pela continuidade da existência nos assentamentos, interpretações que são de “dentro”, que expressam um contexto social diferente e que implicam numa compreensão não uniforme do que é ser jovem nesses lugares.

Tendo traçado um diálogo entre os/as autores/as que se dedicam a construir compreensões acerca da tematização da juventude e o estudo empírico desta investigação, considero finalmente que as juventudes se constituem enquanto sujeitos que não podem ser colocados em caixinhas de idade ou tratados como fases de um processo, pois possuem importância em si mesmos, na sua existência juvenil. As juventudes precisam ser entendidas em suas especificidades, que são marcas em suas vidas, mas essas especificidades não limitam a compreensão de que os/as jovens vivenciam o mundo, a cultura, sua própria existência de forma plural, pois, ao interagirem com o meio social, produzem trocas que também o constituem enquanto jovens.

Pensar as juventudes desta pesquisa me leva a inferir que estas vivenciam uma experiência nova, diferente das juventudes anteriores de seu contexto social, por considerar que, além de terem uma relação diferente com o mundo, corroborada pelo avanço das tecnologias, também se relacionam de maneiras particulares com o assentamento — como poderemos ver no próximo capítulo, seus percursos e projetos de vida imprimem uma nova

forma de viver o campo. Nesse sentido, essas juventudes devem ser tratadas em suas condições de existência social, que é particular, mas ao mesmo tempo tende a dialogar com outras condições de existência juvenil, demonstrando que há proximidades e distanciamentos que não podem ser compreendidos por uma categoria fixa, rígida.

Não é possível dizer que existe um único modelo de juventude, portanto, é necessário enfatizá-la no plural — juventudes —, na tentativa de reconhecer a diversidade existente nos modos de ser jovem (DAYRELL; GOMES, 2009). Partindo dessa heterogeneidade e compreendendo que as juventudes são dinâmicas e que os contextos em que estão inseridas são múltiplos, trago para o diálogo a discussão das juventudes do campo, que, em seus contextos, apresentam especificidades. Sales reforça essa compreensão de que a juventude rural é diversa ao destacar que:

Ao estudar os jovens rurais, estou me referindo a uma categoria imprecisa, que ultrapassa critérios biológicos ou jurídicos, e esta delimitação me remete a uma compreensão sobre a concepção de idade e seus significados. Considero necessário ressaltar que, no rural, a noção de idade tem especificidades diferenciadas das sociedades urbanas. Minhas considerações não significam uma universalização, mesmo porque parto da afirmação que a “juventude rural” é diversa. A aparente homogeneidade identificada pelo trabalho na agricultura familiar possui variações regionais, climáticas, culturais e familiares (SALES, 2006, p.18).

A contribuição de Sales é importante para que não pequemos em engessar a compreensão de juventudes camponesas fixas no ambiente rural ou a sua relação com o trabalho na agricultura — pois, se pensarmos quais os limites que separam o que é ser jovem urbano do que é ser jovem do campo, esses mesmos já se encontram bem integrados. É preciso, então, pensar que cultura camponesa é essa que as juventudes experimentam no seu cotidiano, pois, ao colocá-la em xeque, abre-se espaço para identificar as negociações que faz com a cultura jovem global.

[...] as fronteiras entre eles e outros jovens se diluem [...] não é tão simples distinguir o jovem urbano do rural; a relevante influência da *mass-media* no mundo rural tenta universalizar condutas, estilos de vestir e de falar, o gosto musical. Os meios de comunicação produzem uma forma de pensar e os jovens passam de certa maneira a se sentir parte desse universo proposto [...] A cultura de massa tenta anular as diferenciações, uniformizando as aspirações, as necessidades e desejos das juventudes [...] (SALES, 2006, p.124, grifo da autora).

Considerar a influência da *mass-media* serve para que não fortaleçamos a dicotomia entre campo e cidade, nem nos percamos na aparente unidade que constitui as juventudes, pois não há como pensar juventudes do campo sem refletir o que a une às outras e

também o que lhe confere especificidade. Durante o trabalho de campo, coloquei-me a pensar sobre essa noção de juventude, de juventude do campo, ao observar os/as jovens que participavam do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural:

Cheguei pontualmente às 8h da manhã no auditório e ainda não havia chegado ninguém, então fiquei esperando até que os/as jovens começaram a chegar com militantes do MST. Enquanto não iniciava a mesa, passei a observar as juventudes que ali estavam. Ficava o tempo todo pensando se seria possível dizer que são jovens do campo só em olhá-los/as. E me perguntava: o que poderia caracterizar sua especificidade se não a própria experiência camponesa? Aparentemente vestem-se como quaisquer outros/as jovens — calças jeans, *legging*, blusa de malha, tênis, sapatilha, sandálias, blusas da moda, com nome de marcas conhecidas —, usufruem de tecnologias digitais como outros/as jovens — celular, *tablet*, *notebook*, câmeras digitais —, também possuem comportamentos semelhantes aos de outros/as jovens — estar juntos dos pares, fazer *selfies*, postar fotos na internet, paquerar, conversar, brincar —, semelhanças que os aproximam de outras juventudes. Mas o que os/as diferencia, o que lhes confere outra especificidade em relação a outros/as jovens que também moram nas áreas rurais? Seria a experiência de estudarem em uma escola do campo? Essa experiência produz algo de diferente nesses/as jovens? (Trecho do Diário de Campo, 30/03/2015).

Minhas reflexões reafirmam as discussões de Sales (2006), quando a autora destaca a dificuldade de se distinguir jovens urbanos de jovens do campo. Percebo cada vez mais que a compreensão das juventudes que vivem em áreas de assentamento, como os sujeitos desta pesquisa, exige um olhar mais sensível do/a pesquisador/a para que não escorregue em definições rígidas e que desconsidere a dinâmica e o movimento da realidade em que esses sujeitos se inserem, interagem e se reconstróem, movimento que se dá entre eles/as e o mundo, entre eles/as e o campo.

Se falar de juventudes já é algo complexo, pensar as juventudes camponesas torna-se ainda mais desafiador. Excluídos desde a iconografia medieval, os jovens do mundo rural, classe camponesa, só apareciam nas representações da Idade Média em algumas exceções, como nos calendários que marcam as atividades agrícolas (PASTOUREAU, 1996). Se pensarmos a sociedade contemporânea — com exceção de alguns avanços que não podemos negar —, as juventudes do campo ainda são muito invisibilizadas, principalmente pelo mundo do trabalho e pelas políticas públicas.

Ao refletirem sobre suas vidas no Assentamento 25 de Maio, os/as egressos/as dizem que:

(Lourdinha): Mulher, é assim... Eu gosto do assentamento. Eu gosto daqui. Eu gosto da tranquilidade, eu gosto... eu gosto desse ar assim de interior, eu adoro isso. Eu não gosto de cidade, barulho, poluição, zoada, nada disso, não. Só que aqui não tem oportunidade, n/é? O jovem aqui fica à toa, não tem uma oportunidade, num tem... só tem a escola de ensino médio, num tem um projeto que pegue os alunos, os

jovens pra trabalhar ou fazer alguma coisa. Não tem nada disso. Eu acho que é por isso que o pessoal se desloca pra cidade, porque aqui não tem oportunidade de nada. Só tem até o ensino médio, n/é?
(Trecho da entrevista com Lourdinha, 09/12/2015).

A fala da egressa demonstra as dificuldades enfrentadas por muitos/as jovens brasileiros/as que vivem no campo. A ausência de opções de lazer, de trabalho (remunerado), de continuação dos estudos, contribui para que muitos/as migrem e, nessa movimentação de busca pela renda, vivenciem percursos descontínuos marcados por trabalhos precários. A considerar que a invisibilidade das juventudes no mundo rural está presente desde a Idade Média ao século XXI, já se passaram centenas de anos. A ciência e a economia evoluíram, entretanto o desvelo sobre as questões do campo não teve o mesmo processo de evolução, uma vez que nesses territórios ainda persiste a exclusão.

É importante acrescentar que essa situação de invisibilidade decorre da ineficácia de políticas públicas que possam ser pensadas e gestadas nesses espaços. Pais (2005a) considera que, por vezes, as políticas de juventude não reconhecem o chão em que pisam, ou seja: “[...] algumas políticas de juventude são planeadas desvalorizando os contextos reais de sua aplicação (*‘a terra que elas não pisam’*), onde o *trajectivo* ganha relevância” (PAIS, 2005a, p.64, grifo do autor). A contribuição do autor é interessante para questionarmos se as políticas públicas que chegam ao campo brasileiro estão conseguindo de fato dialogar com a realidade daqueles povos — dentre eles, as juventudes, que possuem trajetos múltiplos de resistência para a continuidade da vida no campo ou caminhos de fuga para as limitações que vivenciam — ou se seriam apenas adaptações de políticas públicas pensadas para o urbano. Dessa forma, as políticas públicas para as juventudes do campo estariam de fato pisando na terra camponesa, identificando quais os trajetos tomados pelos jovens e o que os/as motiva a seguir tais caminhos? Entre esses trajetos, a busca por emprego e renda é algo notável, então como as políticas públicas têm pensado essa questão?

No levantamento de estudos sobre os problemas sociológicos que permeavam as primeiras pesquisas sobre juventude campesina no período entre guerras, Flitner (1968, p.58) destaca que a “[...] ambição de obter contato com cidade [...] com um ofício, já caracterizava a juventude daquele tempo [...] a situação econômica daqueles anos [...] corroía as raízes da existência campesina [...]”. Embora, considerando o contexto histórico-econômico do período referenciado, não se pode negar que ainda hoje a situação econômica e o trabalho (remunerado) são amplos temas de debate para se pensar o futuro do campo e a própria permanência das juventudes.

Os estudos sobre jovens rurais no Brasil apontam duas temáticas que são amplamente pensadas ao tratar essa juventude: a tendência emigratória dos jovens e as questões ligadas à transferência da terra às novas gerações (BRUMER, 2007). Porém, além dessas temáticas, surgem a participação nos movimentos sociais e a Educação do Campo, que podem se entrecruzar na busca pela permanência na terra.

Nos percursos dos/as egressos/as — que serão apresentados no próximo capítulo —, a migração para cidade aparece em relação a outros/as jovens (que não são os sujeitos desta investigação). Entre a juventude que investiguei, estabelece-se uma mobilidade frequente entre o assentamento e a cidade de Quixeramobim, principalmente.

Em meio a todas as questões que perpassam a vida das juventudes, a família possui papel importante na tomada de decisão entre ficar ou sair, pois, além dos laços promovidos nessas relações, ela ainda representa uma segurança econômica para os/as jovens, sendo compreendida como “unidades coesas de sobrevivência, convivência e solidariedade” (OSTERNE, 2001, p.25).

(Lourdinha): Assim, quando eu comecei a trabalhar na Sky, a mãe não queria. Porque ela não quer que eu perca meu tempo nem atrapalhe meus estudos com trabalhos assim, que não vão dar muita renda, nem vão me ensinar muito, nem eu vou... nem vou conseguir crescer lá, nem nada, n/é? Ela quer mais que eu trabalhe quando eu tiver já capacitada, terminado a minha faculdade, já tá numa escala melhor, n/é?

[...]

(Kamila): Então, pra tua participação no Residência Agrária Jovem, eles facilitam tuas idas?

(Lourdinha): Facilita. A mãe fica com o meu filho, a mãe... quando eu tenho muito trabalho, que eu tenho que ir pro colégio, a mãe fica com ele. A mãe é um anjo, a mãe me ajuda em tudo. Se não fosse a mãe, eu já tinha pegado era uma depressão.

(Trecho da entrevista com Lourdinha, 09/12/2015)

A família tem papel fundamental na vida da maioria dos/as jovens da pesquisa. É nela que encontram apoio para realizarem alguns dos seus projetos de vida. No caso da jovem acima, a mãe fica com seu filho para que ela possa ir para a faculdade (em Quixeramobim) ou para as etapas do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, e também foi suporte (quando a filha saiu de casa para trabalhar em Quixeramobim e em Madalena) e orientação para que a jovem se dedicasse aos estudos. “No dia-a-dia da vida, a família torna-se escola, agência de serviço social, igreja, posto de saúde, restaurante, espaço privado de cada um, rico em ambivalências, tragédias, sonhos e ilusões” (OSTERNE, 2001, p.77). A família é amparo em muitas situações, mas também tem perspectivas para seus descendentes que podem ou não dialogar com as expectativas das juventudes.

(Kamila): Teus pais te orientaram ou orientam você a fazer algo, seguir alguma profissão?

(Vicente): Não... o meu pai chamava pra agricultura, que eu ficasse.

(Kamila): Ele queria que você ficasse na agricultura com ele, isso?

(Vicente): Ficar direto. Pra ajudar a ter mais renda pra ele.

(Kamila): E tua mãe?

(Vicente): Mais só pra estudar: “Vicente, estude, porque é pra ter mais futuro”.

(Trecho da entrevista com Vicente, 22/12/2015)

O jovem demonstrou, ao longo da pesquisa, uma relação difícil com o pai, que, conforme informou, exige dele uma dedicação exclusiva ao trabalho, na roça ou com as vacas leiteiras, querendo até mesmo lhe impedir de estudar: “É! No início, eu entrei junto, mas lá pela metade do ano, assim, ele queria que eu parasse de estudar pra ajudar ele”. E completa:

(Vicente): O meu pai pensa que o estudo é besteira. Ele não tem nada garantido. Porque quando a gente termina o estudo, alguns jovens ficam nas filas do capitalista. Tem um exemplo. História, tem um bocado de história que teve aqui em Madalena. De 50 alunos, entram só 2 no município e ficam, o jorrão, fazem estudo e voltam pra agricultura de novo. Ele pensa que assim não tem vez pro estudo.

(Trecho da entrevista com Vicente, 22/12/2015)

O fato de o pai de Vicente não ter estudado e ter conhecido uma vida apenas de trabalho é uma das justificativas do filho para o comportamento dele, além do fato de o pai ver muitos jovens que concluíram os estudos ainda no assentamento, fazendo a mesma coisa que ele, sem estudo, faz. Percebe-se, nessa exposição, a perspectiva de que o estudo possa mudar a vida material dos jovens; se isso não acontece, ele não é necessário. Então, para quê estudar? A aproximação com a ciência foi negada ao pai do jovem, que não consegue ver importância no conhecimento para o trabalho na roça e para a própria qualidade de vida dele e da família.

A família pode ser também lugar de conflito, principalmente se o que estiver em jogo for a continuidade da propriedade e da produção. Essa situação do processo sucessório da agricultura familiar é vista como um dilema para alguns jovens (STROPASOLAS, 2014). Para pais e mães dos/as jovens, ver os/as filhos/as partirem é presenciar o esvaziamento do campo e fragilizar a agricultura familiar camponesa, além de colocar em risco a continuidade do assentamento, já que a terra representa não só o trabalho, mas a vida de quem por ela lutou e resistiu.

Além da família, outra instituição que é presente no universo das juventudes é a escola, que, embora abandonada pelo trabalho precário, em algumas situações ainda tem se mostrado como importante caminho para se alcançar uma vida melhor, um trabalho melhor

e/ou um futuro melhor. Damasceno (2001, p.19) diz que “A escola é considerada pela imensa maioria como a primeira e fundamental estação na caminhada, rumo à estação trabalho, que por sua vez conduzirá ao sonho de uma vida com dignidade”.

Entretanto, a escola que chega no campo mostra-se defasada, com conteúdos pensados para um tipo de sociedade ideal, a urbana; ofertando para os seus alunos apenas os conhecimentos superficiais, básicos e preparatórios, que desvalorizam a cultura local e os saberes do campo. Arroyo (2006), ao discutir sobre o Sistema de Educação Básica do País, reflete sobre a precária concepção propedêutica desse sistema, que se mostra como uma escada em que os educandos terão que ir subindo, de degrau em degrau, até chegar aonde poucos chegaram, nos níveis superiores, onde se pode refletir a ciência e a sociedade.

Entretanto, esse fato vem mudando a partir da luta dos movimentos sociais por uma educação de qualidade para os seus povos, a Educação do Campo (como visto no capítulo anterior) vem propor não apenas um tipo de educação voltada a especificidades dos camponeses, mas refletir sobre um projeto de desenvolvimento popular para o País. As juventudes ganham um novo lugar nessa nova educação, pois, são eles/as que darão continuidade à construção e transformação do campo, configurando-se como os/as novos/as sujeitos do campo.

As juventudes do Assentamento 25 de Maio, desde 2010, começaram a ter o direito de estudar em seu território garantido, com a conquista da Escola João dos Santos de Oliveira, que tem sido responsável pela formação da maioria dos jovens desde então.

Figura 4 – Interior da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de Maio, Madalena/CE



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao conversarmos sobre a conquista dessa escola, e sobre suas diferenças entre as demais, uma jovem egressa destacou:

(Lourdinha): A estrutura... a gente do assentamento nunca pensou que ia ter uma estrutura tão boa como a gente tem. Ela é toda trabalhada assim, tipo, aberta... não tem aquelas salas trancadas, aqueles corredores, aquelas coisas fechadas, n/é? Foi uma estrutura que eu acho que foi bem trabalhada assim, pro campo, pra realidade do campo. É onde os passarinhos entram, onde tem plantas, onde o vento corre nas salas, tudo lá é aberto, tem a luz do sol, eu acho, assim, a estrutura ótima. Em estrutura, foi uma estrutura... eles não tinham como pensar numa melhor, não. Aquela foi ótima.

(Trecho da entrevista com Lourdinha, 09/12/2015)

Para os/as jovens, ter estudado em uma escola como essa é ao mesmo tempo uma vitória e o reconhecimento de que eles/as possuem o direito de ter uma escola com sala de informática, laboratório de química, sala de multimeios e biblioteca, quadra de esportes, toda uma estrutura que lhes possibilite práticas escolares e que ainda considere as particularidades do assentamento.

Os sujeitos desta pesquisa contam das experiências de Educação do Campo vividas na Escola João dos Santos de Oliveira e o que elas significaram para eles/as:

(Vicente): A escola, o cara disse “se fizer a transformação na escola, o povo faz na rua”. Gostei muito, porque aqui é diferente a formação. Com isso, muitos jovens que não costumam participar de movimentos sociais, vão para o MST, pra lutar na rua. Gostei muito porque aqui tem o estudo, na hora faz a prática, mostrando a realidade como é.

(Trecho da entrevista com Vicente, 22/12/2015)

(Lourdinha): Mais marcante, que eu gostei mais foi quando nossa turma estava superunida, em prol de conseguir dinheiro para a nossa festa de terceiro ano. Que a gente se organizou e fez pastel junto, fizemos bolo junto, comida. A gente se unia, fazia noite cultural, arrecadava dinheiro. Aí fizemos um torneio que lotou de gente nesse torneio. Fizemos barraca, ficamos tudo sapecada no sol vendendo coisa para arrecadar dinheiro.

(Trecho da entrevista com Lourdinha, 09/12/2015)

(Paulo): Ah, eu gostei dos encontros. [...] Dos encontros de jovens. Que a escola selecionava os alunos e manda, n/é? O encontro do MST, eu também achei muito bom. [...] Eu já fui em tantos. Só não me lembro das datas. Eu fui no ano passado, acho que... não, no ano “trasado”. Acho que foi, na UFC. Fui agora um lá na UECE. Fui para o encontro estadual, agora. Fui no Quixeramobim. Fui um bocado de encontro.

(Kamila): Antes de estudar na escola, você não já havia participado de algum?

(Paulo): Tinha não.

(Kamila): Nem ouvido falar do MST?

(Paulo): Tinha não. Nem gostava do MST (risos).

(Kamila): Era?

(Paulo): Era. Mas agora meu pensamento é outro.

(Kamila): E o que foi que contribuiu para a mudança do teu pensamento?

(Paulo): Ah, conhecer realmente a história, n/é? Porque muitas pessoas falam, mas não sabem. Aí se tornar outra coisa, totalmente diferente. E reconhecer o valor das lutas mesmo, que eles propõem.

(Trecho da entrevista com Paulo, 22/12/2015)

(Luís): O que foi mais importante aqui pra mim, eu acho... porque eu tinha, eu era travado, eu num sabia me expressar na frente de uma sala, eu ficava nervoso, aí foi aqui que eu desenvolvi essas habilidades. Eu, agora eu tô bem (pausa pra pensar) expressivo.

(Trecho da entrevista com Luís, 22/12/2015)

(Idalina): As amizades que a gente teve lá dentro. A oportunidade de conhecer coisas diferentes, lugares diferentes.

(Trecho da entrevista com Idalina, 09/12/2015)

Entendo por experiência aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002). Nesses termos, os/as jovens egressos/as vivenciaram experiências diferentes com a Educação do Campo, práticas, momentos que os/as tocaram de maneira significativa e plural. Eles/as tiveram na escola momentos de aproximação e reflexão crítica sobre a realidade em que estão inseridos, da luta e resistência pela Reforma Agrária e o que essa produz no cotidiano deles/as; experimentaram formas de organização política que mobilizam as lutas sociais; conseguiram desenvolver a fala, a comunicação, o empoderamento do direito ao discurso; se aproximaram do MST e construíram um novo olhar sobre o mesmo; além de vivenciarem a grupalidade, a amizade, a solidariedade nesse espaço escolar.

Pensar essa escola a partir das experiências dos/as egressos/as é considerá-la enquanto espaço sócio-cultural, entendendo que nesse dinamismo cotidiano em que os educadores/as e educandos/as estão inseridos/as, eles/as são “[...] sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história” (DAYRELL, 1996, p.136). Nessa perspectiva, os/as jovens são atores da sua formação, significando suas práticas na escola, a partir dela, fora dela, elementos indispensáveis para a elaboração dos seus projetos de vida e da sua constituição enquanto sujeitos do campo.

Contudo, oferecer uma educação que parta da realidade dos/as educandos/as e que fortaleça a cultura campesina e o trabalho na agricultura não é suficiente para garantir a permanência no campo. É necessário que haja um diálogo entre as políticas públicas para essas juventudes e a escola do campo, para que possam construir alternativas para uma melhor condição de vida para esses novos sujeitos, que são crianças e jovens que buscam realizar seus sonhos — entre eles, a renda, a continuação dos estudos e uma vida digna com todas as garantias para a sobrevivência.

No próximo capítulo, apresento os percursos e os projetos de vida das juventudes egressas da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, refletindo como a condição juvenil deles/as e a formação que tiveram no ensino médio a partir da Educação do Campo são significativas para seus modos de vida, para caminhar e pensar o futuro.

5 PERCURSOS E PROJETOS DE VIDA: EXPERIÊNCIAS E TÁTICAS DE RESISTÊNCIA JUVENIL NO ASSENTAMENTO

Apresento, neste capítulo, os percursos iniciados pelos sujeitos da pesquisa, os/as egressos/as da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, após a conclusão do ensino médio. Busca-se dialogar com as experiências e a formação que tiveram na escola do campo para refletir como essa proposta de educação, que é diferenciada, contextualizada com a vida dos/as que moram no assentamento, tem contribuído com o modo de vida e com os projetos de futuro juvenis. Essa relação que será construída entre os percursos que os/as jovens vêm trilhando e a Educação do Campo se estabelece no sentido de compreender se essa proposta de educação para a classe trabalhadora camponesa tem conseguido repercutir de alguma forma no modo de vida, na forma de se relacionar com o assentamento ou nas seleções que os/as jovens têm feito em suas vidas.

Entendo a educação em seu sentido mais alargado, sem reduzi-la a uma mera formação de sujeitos para o mundo do trabalho. Compartilho com as preocupações de Paulo Freire (2009) quando discute que a educação precisa ser uma prática política, em que “[...] o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo [...]” (FREIRE, 2009, p.20). A fala do pedagogo converge com o que será exposto, pois os percursos das juventudes na escola e fora dela evidenciam suas inserções e práticas no mundo, inserções essas que são problematizadas pelos/as jovens quando discorrem sobre os caminhos e escolhas que fizeram.

As tessituras desses percursos foram construídas pelas juventudes quando, em seus discursos, permitiram que eu conhecesse o que foi mais significativo para eles/as ou desconhecesse o que julgaram não ser importante para este estudo. Dessa forma, as interpretações que se seguem foram geradas em um campo escorregadio, que revelou um deslocar-se no espaço cheio de indefinições, contradições, marcado por oportunidades e provisoriidades, um constante movimento dialético entre sonhos e possibilidades.

As falas das juventudes e as experiências que rememoram são concebidas em um espaço próprio, que, ao mesmo tempo que se constitui com uma história de conquistas, inclusão, organização diferenciada, também exhibe um contexto de pouco auxílio para quem é jovem. Os assentamentos rurais, viabilizados por uma política frágil de Reforma Agrária, não conseguiram ainda proporcionar para as juventudes o acesso à terra ou aos programas de produção que chegam ao campo, como será visto na fala dos sujeitos. Parece até ambíguo dizer, mas essa é uma inclusão que exclui.

Estudar os percursos e os projetos de futuro dos sujeitos da pesquisa foi factível

porque ambos se constroem em uma série de acontecimentos, com rumos diversos, mas, para quatro dos jovens, com um ponto em comum: nosso lugar de encontro, um dos itinerários dessa jornada que constroem e desconstroem cotidianamente.

Meu encontro com eles/as no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, e em seguida com os/as demais no Assentamento 25 de Maio, representam um dos momentos e das escolhas que as juventudes fizeram. Se fosse possível descontinuar esse andarilhar pela vida e fazer uma pintura para registrar o tempo/momento em que nos encontramos, diria que foi uma parada do veículo da existência em uma estação/instante/período para que eu pudesse subir, entrar nesse transporte, me aproximar dos/as condutores/as em um ponto definido no tempo e então compreender o combustível que dá energia para esse andar.

Apreendo que o objeto de estudo desta pesquisa é elaborado nos dias correntes, na aparente repetição do dia a dia, em que “A vida cotidiana [que] parece ter uma presença repousante, inerte, superficial” (PAIS, 2003a, p.33) é interrompida por momentos de escolha, de decisão. Nesse cotidiano, em que aparentemente tudo se repete, as juventudes mudam suas rotas, mudam os sonhos.

Os percursos e os projetos de vida desses/as egressos/as da escola do campo registram criatividade, potencialidade, desejo de mudança, jogo com as oportunidades, táticas (CERTEAU, 2013) de resistência, de permanência e aspiração. Essas juventudes redesenham a relação campo-cidade e produzem outros sentidos para o “ficar ou sair” do campo.

5.1 Breve contextualização sobre os percursos dos/as outros/as egressos/as

Concluíram o ensino médio na Escola João dos Santos de Oliveira nos anos de 2013 e 2014, respectivamente, 56 e 38 educandos/as. Desses/as, a participação efetiva no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi de 76% e 92% dos/as jovens nos anos supracitados, em sequência. Contudo, é importante chamar atenção para os resultados do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que, na mesma ordem de anos, tiveram seis e três concludentes atendidos/as com vagas nas universidades públicas do Estado do Ceará.

Optei por trazer esses dados, não com a intenção de avaliar a participação e os resultados obtidos pela escola e pelos/as educandos/as, mas com o interesse de expor rapidamente dois pontos de vista sobre os mesmos números: 1) que os/as jovens do campo estão entrando nas universidades públicas; 2) mas que esses números demonstram ainda uma fragilidade da universidade pública em atender e oferecer a continuidade dos estudos/formação para as juventudes brasileiras, em destaque as juventudes das áreas de

assentamentos rurais. Não querendo alongar o debate sobre essas questões, acrescento que jovens com menor poder aquisitivo, como os da escola estudada, estão retirando da renda familiar os recursos para pagar uma formação no nível superior em faculdades privadas, como será apresentado em seguida no caso do jovem Paulo.

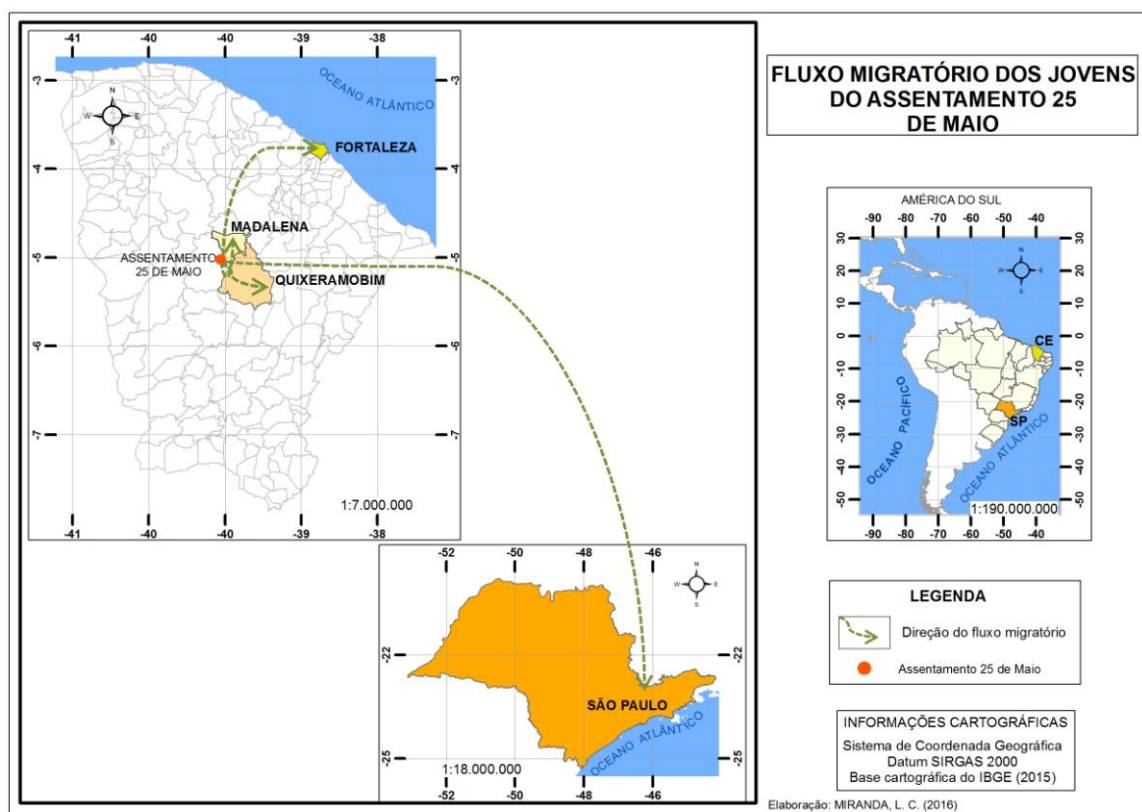
Apesar de também não ser do interesse desta pesquisa criar uma generalização sobre os percursos dos/as egressos que concluíram o ensino médio em 2013 e 2014 na escola João Sem Terra, menos ainda divulgar uma estatística sobre as permanências ou saídas dos/as jovens do Assentamento 25 de Maio, os levantamentos que foram realizados tanto na escola como com as juventudes que participaram do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural e igualmente na fala dos sujeitos da investigação durante o trabalho de campo e nas entrevistas proporcionaram a identificação de uma frequência de eventos, como, por exemplo, a saída de jovens para trabalhar em Quixeramobim nas fábricas de calçados, ou as juventudes que foram para São Paulo, ou ainda aqueles jovens que estão no assentamento e “não fazem nada”. No capítulo sobre a metodologia desta pesquisa, apresentei um quadro (ver Tabela 1) que sistematizou as informações coletadas no campo e que chamei de “Tipologia dos percursos dos/as egressos/as”. Nele, aparecem as categorizações: “não faz nada”, “faz curso”, “tá só em casa”, “foi embora pra cidade” e “trabalha na agricultura”. Essas categorias que surgiram são importantes e necessárias de serem compreendidas nas condições materiais e sociais que as produzem.

Dessa forma, passarei a estabelecer um diálogo com as teorias e pesquisas que tratam do assunto, focalizando nesse primeiro momento os discursos sobre os/as jovens que “foram embora para a cidade”, apesar de não serem os sujeitos desta pesquisa — por não se enquadrarem nos critérios que elaborei para escolhê-los, entre eles o 2) Egressos/as que continuam no assentamento. Não abordar seus percursos seria negar essa realidade ainda tão pulsante nas áreas rurais, as migrações juvenis.

O mapa a seguir ilustra os principais destinos migratórios escolhidos pelas juventudes que concluíram o ensino médio na escola do campo (2013 e 2014). Nele é possível identificar as cidades Quixeramobim, Madalena, Boa Viagem e Fortaleza (capital), no Estado do Ceará, e, São Paulo (capital), uma das megalópoles brasileiras que mais recebeu migrantes no País — destino tomado por uma família de retirantes no livro “O Quinze”. Como consta no portal do Governo do Estado de São Paulo, esse estado, ao longo de sua história e formação, “[...] se transformou num dos mais importantes pólos de atração de fluxos migratórios”⁸⁵.

⁸⁵ Ver página *on-line*: **Migrantes**. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/gente-paulista_migrantes>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Figura 5 – Mapa do fluxo migratório dos/as jovens do Assentamento 25 de Maio



Fonte: Mapa elaborado por Lúcio Correia Miranda para este trabalho.

Nos próximos subitens, dei preferência aos discursos sobre migrações que foram mais expressivos e que frequentemente apareciam na fala dos/as informantes: a saída dos jovens do Assentamento 25 de Maio para São Paulo para trabalhar com vendas de iogurte; e os/as jovens que foram para Quixeramobim trabalhar nas fábricas de calçados.

5.1.1 “Eles foram pra São Paulo vender danone”, a utopia da metrópole

Ao refletir sobre a cristalização de uma “Cultura de Migração” no Ceará, Cavalcante (1997) recuperou na história do estado os embarques de retirantes para outras regiões do País, organizados pelas autoridades governamentais locais durante o período de seca, a marcar pela de 1877; e chama a atenção também para as migrações “espontâneas” que se organizaram após esses episódios e que foram articuladas entre os migrantes e suas famílias e que ainda hoje continuam. Para a autora, essas “migrações espontâneas” mobilizam-se por outros interesses, são “[...] projetos migratórios de indivíduos e famílias rurais, especialmente de jovens, em busca de concretizar anseios de trabalho e de consumo e entrar em sintonia com a “modernidade” brasileira” (CAVALCANTE, 1997, p.109).

Durante a pesquisa de campo, o primeiro registro que fiz sobre os percursos dos/as egressos da Escola João Sem Terra veio a partir de uma fala de Vicente, durante a socialização de uma atividade no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, que tinha como temática “Juventude Rural”:

Durante a apresentação sobre a vida do jovem rural, Vicente falou das dificuldades que os jovens enfrentam no assentamento, sem ter oportunidades de trabalhar e ganhar o dinheiro deles. Completou que a saída acaba sendo deixar o campo para as cidades, como alguns jovens que ele conhece e que foram embora para o Sudeste. Falou que tinha amigos e conhecidos dele que foram para São Paulo, trabalhar empurrando carrinho de iogurte, subindo a favela (Trecho do Diário de Campo, 31/03/2015).

A migração das juventudes do Assentamento 25 de Maio para outros estados do País não era algo novo para mim. Desde a minha primeira incursão no assentamento, em 2013, ouvia narrativas sobre as saídas dos/as jovens do assentamento (como recuperei no início deste texto dissertativo, quando elaborei a problematização deste estudo), o que era novidade era a articulação de grupos de jovens, em sua predominância homens, para saírem juntos do assentamento para trabalharem em São Paulo.

Não foi possível identificar com precisão o número de jovens que foram para São Paulo — pela instabilidade da permanência deles nesse estado, por retornarem muitas vezes ao assentamento, ainda que por curtos períodos — ou tomaram outros rumos pelo País. Tal identificação não seria fácil, haja vista que os/as informantes não sabiam notícias de alguns colegas do tempo de escola. Sobre alguns, eles/as achavam que tinham ido para São Paulo, mas de fato o que sabiam é que tinham saído do assentamento. Entendi que a migração para o Sudeste muitas vezes é denominada como “para São Paulo”. Como chama atenção Woortmann (1990a, p.36): “‘São Paulo’ não é uma localização territorial precisa, mas uma categoria classificatória que se opõe ao ‘Norte’, na medida em que este é o lugar da escassez, e o primeiro é o lugar da riqueza”. A partir dessa reflexão colocada pelo autor, optei por ouvir as narrativas conhecidas sobre os jovens que se sabia que estavam em São Paulo e que o trabalho que desenvolviam era com a venda de iogurte:

(Vicente): [...] Muitos daqui, eu penso, quando o pessoal termina os estudos, muitos vão embora para São Paulo, pra vender danones⁸⁶.
 (Kamila): Tem muita gente aqui que vai?
 (Vicente): É... (fez uma pausa) tem um bocado, ó.
 [...]

⁸⁶ Utilizo a palavra “danone” com “d” minúsculo, pois minha intenção aqui não é me referir à marca de iogurtes, mas apenas ser fiel à metonímia utilizada pelo jovem.

(Vicente): O amigo meu. Ele saiu.

[...]

(Kamila): E ele foi pra onde?

(Vicente): Ele foi pra São Paulo. Por quê? Falta de renda pra ele.

(Kamila): E ele foi trabalhar com danone?

(Vicente): Danone. Vender danones.

[...]

(Kamila): Ele morava/mora com quem?

(Vicente): Era um grupo que ele tinha aqui, os jovens daqui. Eles iam de grupo, lá alugavam uma casinha. Ficava seis, até dez pessoas numa casinha pequena.

(Trecho da entrevista com Vicente, 22/12/2015)

O aparecimento desse destino e/ou ocupação surgia nas falas dos sujeitos da pesquisa, não apenas para contar sobre os que foram, mas também como o destino possível para eles mesmos quando terminassem o ensino médio. Parecia haver uma aspiração e uma articulação por parte deles com os outros que já haviam ido:

(Kamila): Quais eram as tuas expectativas antes de terminar o terceiro ano?

(Vicente): Vou pro São Paulo vender danones.

(Kamila): Era essa a tua expectativa?

(Vicente): Era. Na mente.

(Kamila): E como foi que mudou?

(Vicente): Por causa do sistema aqui da escola, que me deixou reprovado.

(Kamila): O quê?

(Vicente): O sistema da escola deixou eu reprovado por uma semana.

(Kamila): Você?

(Vicente): Porque, no dia 20 de dezembro, ia uma equipe daqui pra São Paulo vender danones. Dia 17, eu vim, não dava pra ver as notas “Não. Tá reprovado, pelo sistema” (fala da escola pra ele). Eu fiquei feito doido, aperreado, porque dia 20 eu ia viajar. Fiquei, fiquei tentando, nada. No dia 21, eu vim e não tava reprovado, porque faltou algumas notas pelo professor. Eu fiquei no assentamento.

(Kamila): Por pouco.

(Vicente): Por pouco, pouco. Por causa de um dia. Quando foi no outro dia, eu fui pra Fortaleza, lá pra minha tia. Teve o encontro estadual (faz referência ao Encontro Estadual do MST/Ceará), vim o último dia. Fiquei no assentamento, ajudando os pais.

(Trecho da entrevista com Vicente, 22/12/2015)

Para outro jovem, a expectativa para quando terminasse o ensino médio era migrar, mas para trabalhar com outra atividade:

(Kamila): Qual a opinião da tua mãe sobre os teus estudos? Ela acha que você deve fazer até que grau?

(Paulo): Ela acha que tenho que me formar. Fazer uma pós. Pra mim, o estudo. Pra mim e pra ela, é algo assim, o mais importante na vida. Que, sem o estudo, você não é nada hoje em dia. Pra tudo, você tem o seu estudo, e ela sempre me incentivou a estudar. Inclusive quando eu terminei o ensino fundamental, eu não queria vir fazer o primeiro ano, eu queria ir embora pra São Paulo, porque eu tenho uns tios que moram lá, n/é? Queria me dar um emprego lá. Aí ela não deixou eu ir. Disse que tinha que terminar o ensino médio e fazer uma faculdade.

(Kamila): E agora, você tem vontade de ir?

(Paulo): Tenho não (risos). Deus me livre.

(Kamila): E teus tios queriam arranjar emprego de quê pra você?

(Paulo): É que eles trabalham com venda, n/é? Têm uma loja lá, e queriam que eu fosse vender pra eles.

(Trecho da entrevista com Paulo, 22/12/2015)

A chance de migrar para um lugar que oferecesse uma renda era a primeira opção para Paulo, antes mesmo de concluir o estudo e estar mais apto a competir no mercado de trabalho. Para muitos jovens brasileiros, conciliar estudo e trabalho torna-se complicado, principalmente porque as vagas de emprego são escassas e os trabalhos temporários ou informais demandam uma disponibilidade maior para se adaptar aos horários, às rotinas, que por vezes extrapolam a jornada de trabalho (definida pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT), ou ainda porque há a necessidade de desenvolver mais de uma atividade remunerada para conseguir se manter nos centros urbanos.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) divulgou em 2014 percentuais sobre o desemprego no Brasil que, entre jovens com idade de 15 a 24 anos, eram de 13,9%. Nesse sentido, em que se expande a procura, encontrar trabalho é uma espécie de “loteria”⁸⁷, principalmente para muitos jovens pobres que, não possuindo chances de competir com outros mais instruídos ou de contextos sociais mais valorizados para atingirem trabalhos com melhor remuneração, se submetem às vagas que aparecem ou criam suas próprias alternativas e formas de ganhar dinheiro.

Essa segmentação do trabalho entre as classes é algo observado por Pais (2005b), que acrescenta: “O certo é que o mercado de trabalho apresenta para muitos jovens características de *lotado*, isto é, encontra-se retalhado em lotes, sujeito a uma crescente segmentação” (PAIS, 2005b, p.19). Segmentação esta que se constitui a partir do corpo (homem, mulher, cor da pele, idade), do lugar de origem (campo, cidade), da classe social (alta, média, baixa) e da formação escolar.

A necessidade de se integrar, comprar, consumir o que o mercado fornece favorece o aceite de um “trabalho precário”⁸⁸ (PAIS, 2005b):

(Kamila): E como era o trabalho lá?

(Vicente): É uma carroça de madeira. Botava danone e subia de favela em alto.

⁸⁷ Por “loteria”, José Machado Pais discute que, nessa busca por emprego, encontrá-lo se apresenta, ainda que implicitamente, como algo em que se precise ter sorte “[...] como se o trabalho pudesse ser sorteado num rifa de qualquer lotaria” (PAIS, 2005b, p.19).

⁸⁸ Na discussão feita sobre “trabalho precário”, José Machado Pais propõe uma reflexão sobre as dificuldades sofridas pelas juventudes para acessar o mercado de trabalho. Em sua etnografia sobre os trabalhos juvenis e suas criatividades para entrar na vida ativa, o autor destaca que “A vivência precária do emprego e do trabalho envolve modalidades múltiplas de ‘luta pela vida’ que compreendem trabalho doméstico, eventual, temporário, parcial, oculto ou ilegal, pluri-emprego, formas múltiplas de desenrascão a que a linguagem comum se refere com as sugestivas expressões de *ganchos, tachos e biscates*” (PAIS, 2005b, p.11, grifo do autor).

(Kamila): E a renda que ele tirava era boa?

(Vicente): É produção por dia. Tinha dia que ele ganhava R\$ 50,00. O máximo era R\$ 50,00. O mínimo era R\$ 10,00 por dia.

(Kamila): E ele ainda tá lá?

(Vicente): Ele veio e voltou de novo pra São Paulo. Ele tá na Zona Leste.

(Kamila): E ele foi pra continuar trabalhando na mesma coisa?

(Vicente): Mesma coisa.

[...]

(Vicente): Chegou lá (se refere ao amigo), começou a trabalhar a semana; na segunda semana apareceu o chefe “Ei, é porque é assim, tu passa o dia todo trabalhando e de noite tem baile funk” (elabora a voz do chefe). Com isso, o baile funk é do mesmo dono da empresa que vendia danone. O que ganhava, ele comprava bebida, quem lucrava era o dono, do mesmo jeito. O que ele ganhava de dia, gastava de noite. Era um ciclo.

[...]

(Kamila): O que ele ganhava só dava pra se manter, então?

(Vicente): Se manter. Porque começou um vício, de usar droga, assim, bebida e de ir para o baile funk.

(Trecho da entrevista com Vicente, 22/12/2015)

Não pretendo aprofundar um debate sobre “trabalho” e/ou “trabalho precário” neste texto dissertativo, faço uma breve explanação sobre o tema por essas experiências terem sido reveladas na pesquisa de campo. A ida do jovem amigo de Vicente para São Paulo, como a de outros, e sua atuação enquanto vendedor ambulante revelam a difícil realidade das juventudes que migram em busca do sonho utópico de melhorar de vida. Suas condições laborais, como relatado, não lhe possibilitou construir certa garantia financeira. O que conseguia ganhar era gasto com sua própria manutenção. A utopia de ganhar dinheiro era vencida pela prática do trabalho que realizava e pela descontinuidade do mesmo quando voltava ao assentamento. Outra problemática que se percebe nesse rápido encontro com um jovem que não conheço é o contato com as drogas, situação que tem colaborado para a inclusão de jovens brasileiros nas estatísticas da violência no País.

5.1.2 O trabalho na fábrica de calçados em Quixeramobim

Apesar de os sujeitos da pesquisa não terem trabalhado na fábrica de calçados em Quixeramobim, durante o levantamento que fiz com as juventudes do curso (REAJÓ) a partir da lista de egressos/as da escola, a recorrência desse evento ou dos/as jovens que foram para essa cidade à procura de emprego despertou minha atenção. Quando citei o nome de um jovem da lista de concludentes de 2014, obtive a seguinte notícia:

(Camélia)⁸⁹: Que eu falei, que ele tinha ido para a fábrica. Mas voltou, tá trabalhando com o pai dele, e tá fazendo o curso na escola.

(Kamila): Mas você acha que foi o curso que trouxe ele de volta?

(Camélia): Não, foi não. Ele voltou antes.

(Flora): Foi não, foi não.

(Dália): Talvez não tenha dado tanto certo o trabalho dele. Porque o trabalho da fábrica, as pessoas acabam se cansando...

[...]

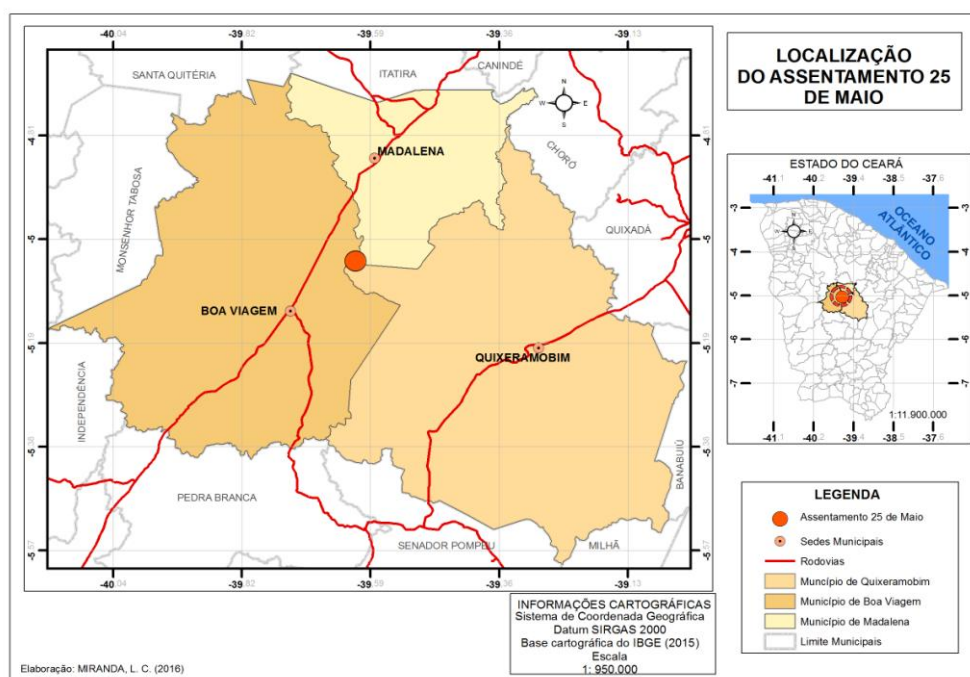
(Camélia): Mas a Acácia falou que era a questão da despesa da casa, que o menino que tava morando com ele ia sair, aí ele não tinha mais condição de manter a casa sozinho.

(Dália): Porque fica muito pesado. E as pessoas também se frustram muito quando vão para aquela fábrica, porque acabam morrendo de trabalhar e, quando eles conseguem... geralmente, quando eles conseguem... trabalham um certo período, conseguem um certo recurso, param, vão meio que usufruir do recurso que receberam e, quando se acaba, acabam voltando depois de novo para a fábrica.

(Trecho da entrevista com Lourdinha, Camélia, Flora e Dália, 02/12/2015)

Por ter áreas de terra que fazem parte do município de Quixeramobim, a proximidade entre algumas comunidades do Assentamento 25 de Maio e o centro dessa cidade é menor do que a distância para Madalena ou Boa Viagem.

Figura 6 – Mapa de localização do Assentamento 25 de Maio



Fonte: Mapa elaborado por Lúcio Correia Miranda para este trabalho.

⁸⁹ Camélia, Flora, Dália e Acácia são nomes fictícios para as jovens que participam do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural e que estavam no dormitório no Centro de Formação, Capacitação e Pesquisa Frei Humberto no momento em que eu fazia o levantamento dos percursos dos/as egressos/as com Lourdinha, uma das jovens da pesquisa.

Segundo as jovens Idalina, Conceição e Lourdinha, existe diariamente no assentamento um transporte coletivo que promove o deslocamento até Quixeramobim. Idalina, em uma conversa que tivemos, acrescentou que esse transporte é o que leva as pessoas que estão trabalhando na fábrica ou as que trabalham como atendentes de loja.

As três jovens citadas demonstram uma relação próxima e rotineira com esse lugar. Duas já trabalharam como atendentes em lojas ou em outros serviços; as três, no período da coleta de dados, faziam curso lá, assim tendo uma frequência semanal de idas e vindas entre suas comunidades e o município. Os vínculos das jovens com a cidade expressam um duplo movimento, como uma “via de mão dupla” (WANDERLEY, 2009) da relação campo-cidade que elas estabelecem. Na medida em que a cidade oferece a formação que elas buscam ou oferta trabalho, elas, enquanto moradoras da área rural, consomem o que a cidade produz ou disponibilizam sua força de trabalho para a continuidade da atividade urbana.

Wanderley (2009) entende que há relações de interdependência entre o campo e a cidade. Para a autora, o acesso das populações rurais aos bens e serviços produzidos e disponibilizados na sociedade brasileira é importante e necessário para garantir a participação dos/as brasileiros/as que residem no campo ao progresso social, cumprindo com o princípio que a constituição estabelece de igualdade de chances para todos/as os/as cidadãos/ãs. Entretanto, essa relação tem mais de um sentido, pois as juventudes do campo não conseguem acessar tudo que a cidade oferta, então elas experimentam a exclusão. Essa é uma relação ambígua, que acaba por denotar as expectativas que as juventudes tinham sobre a própria cidade.

À medida que Quixeramobim representa para os sujeitos a possibilidade de ter um emprego, remuneração, acesso aos estudos, a cidade também lhes revela “o outro lado da moeda”, em que tudo se paga: água, comida, transporte. A vida na cidade se estrutura sobre outra lógica, que não é a de reciprocidade, característica marcante das sociedades camponesas. A comunidade/família do campo se apresenta como uma “cápsula protetora” (WOORTMANN, 1990b) à qual as juventudes, ainda que sem condições monetárias, podem voltar até que outras oportunidades surjam.

(Lourdinha): Eu ficava lá. Ia toda segunda e voltava no sábado. Ia na segunda e voltava no sábado. Aí eu gastava com passagem, gastava com comida, gastava com num sei mais o quê, gastava (fez uma pausa), não sobrava nada pra mim, sabe? Rapaz, ô negócio sem futuro, eu vou é pra casa. O meu filho bem “pequeninho”, eu aqui morrendo de trabalhar pra não ganhar nada, gastava com passagem, transporte. Aí eu voltei (Trecho da entrevista com Lourdinha, 09/12/2015).

A escolha pelo trabalho na fábrica ou a saída para as cidades, em ambos os casos expostos (São Paulo e Quixeramobim), anunciam outra decisão dos/as jovens: o não trabalho na agricultura familiar. A migração dos/as jovens ou o não envolvimento deles/as na agricultura são motivos de preocupação para o futuro dos assentamentos, da produção agrícola, da continuidade da propriedade da terra. Apesar de essa situação também ter correlação com a seca em muitas das áreas rurais do Nordeste brasileiro, em outras regiões do País esse fato também está presente; e a sucessão das terras encontra nas migrações das juventudes certo entrave. Abramovay et. al. (1998) considera que o que está em jogo na “questão sucessória” não é apenas o futuro de certas empresas e famílias, mas “[...] o próprio destino de boa parte das regiões que hoje passam por processos severos de êxodo rural” (ABRAMOVAY et. al., 1998, p.17).

A necessidade da renda, de ganhar seu próprio dinheiro, é sem dúvida um fator preponderante para as determinações dos/as jovens, mas outras relações de poder, de força, de hierarquia se engendram, uma miscelânea de elementos que incidem na vida dos/as jovens do campo. A considerar o fato de que o “dono da terra” são os pais, e seus trabalhos na propriedade da família se configuram apenas como “ajuda”, o trabalho que eles (principalmente os jovens homens) desenvolvem nos roçados ou no cuidado com os animais não lhes dá retornos monetários (com continuidade, exceto quando os pais lhes ofertam algum dinheiro), porque a renda obtida é da casa, ou seja, da família, e é administrada pelo pai.

A tomada de decisões sobre a propriedade da família ou sobre o trabalho desenvolvido nela é comumente feito de forma vertical: o pai é quem determina o que fazer e quando fazer. Além de uma relação de controle, é possível encontrar, como na fala do jovem Vicente a seguir, a imposição dos pais para que os/as jovens se envolvam no negócio da família:

(Kamila): Vocês já tinham gado em casa?

(Vicente): Tinha, mas era meio fraco. Com isso, ano passado nós fizemos 200 sacos de milho. Com isso, o pai vendeu, comprou o gado, comprou de leite. Até agora, nós “tamo” vendendo, na cidade.

(Kamila): E aí, você entrou com seu pai, pra ajudar nessa questão da vaca?

(Vicente): É! No início eu entrei junto, mas lá pela metade do ano assim, ele queria que eu parasse de estudar pra ajudar ele...

(Kamila): Ele queria que você parasse de estudar pra ajudar?

(Vicente): Aham... Eu não aceitei. Ele mandou escolher. Ou tu vai trabalhar ou pega o rumo... eu disse: Então tá. Peguei minhas coisas, eu saí de casa

(Trecho da entrevista com Vicente, 22/12/15)

A participação das juventudes na agricultura familiar no assentamento foi tratada

durante a maior parte dos casos, entre os/as que se envolvem com a atividade, como “ajuda”. Na fala dos sujeitos, as juventudes “não têm vez” porque são agregados, não podendo concorrer aos editais e projetos que chegam para o assentamento, quando diz respeito a trabalhos produtivos. Eles/as desconhecem em suas comunidades, no assentamento em estudo, algum projeto que tenha disponibilizado recurso para os/as jovens criarem alguma atividade de produção. Projetos citados por eles/elas, como o que foi implantado para a produção de canteiros, era para a unidade doméstica, ficando vinculada a mãe, pai ou avôs; novamente, as jovens mulheres então atuavam ajudando e cuidando dos canteiros junto com os responsáveis oficiais. As juventudes não se sentem inclusas no campo, não há de fato uma participação democrática em todas as esferas da vida camponesa.

La juventud rural no se siente protagónica e incluso es difícil especificar su condición de actor social potencial en esse medio. A esto contribuye el hecho de que la ciudadanía rural, en geral, está devaluada en la sociedad y que los adultos tienden a no abrir espacios a los jóvenes. Tradicionalmente, no se permite la manifestación de la voz juvenil en el trabajo ni en la familia (CEPAL, 1996, p.253).

Apesar das juventudes ainda terem seus discursos negados ou compreendidos como “fora da ordem das leis” (SALES, 2001, p.26), os/as jovens conseguem usurpar as interdições e construir espaços de fala, de expressão dos seus anseios. Os movimentos sociais, o MST principalmente, no contexto desses/as jovens, são porta-vozes das pautas juvenis e neles agregam jovens, adultos, idosos, homens e mulheres, que, ao se articularem em prol da Reforma Agrária, tentam também criar espaços de participação política para os/as jovens assentados/as.

Conquistas foram alcançadas para as juventudes brasileiras, em foco as juventudes do campo, mas as dificuldades e incertezas para esse segmento social ainda são grandes. Em um levantamento feito no portal da Secretaria Nacional de Juventude⁹⁰ sobre as políticas públicas destinadas às juventudes do campo, consegui identificar três programas: Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf Jovem) e Programa de Fortalecimento da Autonomia Econômica e Social da Juventude Rural (Pajur). Esses programas são importantes, mas mínimos e pouco específicos para a diversidade rural que existe entre as regiões brasileiras e para as suas juventudes, que se relacionam e vivem o campo de maneira múltipla.

⁹⁰ Para mais informações, visitar a página do Portal da Juventude, da Secretaria Nacional de Juventude: <http://juventude.gov.br/juventude/programas?npage=1#.VqYpJZorJ1s>.

5.2 Percursos e projetos de vida dos/as jovens sujeitos da pesquisa

Apresento a seguir os percursos e os projetos de vida das juventudes que compuseram este estudo. Caminhos e escolhas que se inventam em espaços multifacetados, com várias dimensões que são significativas no andarilhar dos/as jovens. Nas próximas linhas, apresento algumas dimensões que considero serem características de cada egresso/a, assim apresentando cada um/a a partir das táticas que criam para conquistar seus projetos de vida. Encerro o capítulo propondo uma reflexão sobre a minha escolha de tratar os percursos deles/as a partir do que chamei de “táticas”.

5.2.1 “Por enquanto eu tô só estudando”: Idalina e sua preparação para o futuro

Idalina, jovem de 18 anos, foi a minha primeira entrevistada. Como mencionado anteriormente, a conheci durante minhas idas ao Assentamento 25 de Maio. Enquanto fazia o levantamento sobre o que os/as concludentes do ensino médio estariam fazendo após saírem da escola, a jovem, como tantas outras, teve seu caminho classificado como “tá só em casa”. Percebi que havia um demarcador de gênero nessa classificação, pois os jovens rapazes que aparentemente não estariam trabalhando ou estudando foram classificados como “não faz nada”. Essa definição — “tá só em casa” — me remeteu a uma discussão bem antiga e ainda não superada no século XXI, a da associação da mulher ao espaço privado. O papel destinado às mulheres, não apenas nas sociedades camponesas, embasa-se ainda na lógica patriarcal, em que a figura masculina (o patriarca) ainda é a autoridade.

Na casa de Idalina, a figura do patriarca é assumida pelo avô. É ele quem trabalha na roça, junto com os filhos homens. A casa é o espaço da avó, da mãe da jovem e da própria egressa. Embora as mulheres camponesas plantem, colham, tenham horta, cuidem dos animais e realizem os demais trabalhos que são para um coletivo (a família), essas tarefas não são consideradas, porque sobre o ambiente da casa parece repousar a ideia do ócio.

Quando Michelle Perrot (2005) se propôs a estudar a temática feminina e a história das mulheres, ela destacou a invisibilidade com que sempre se tratou o trabalho das mulheres na sociedade ocidental, assim como o das mulheres camponesas, que não eram contempladas pelas estatísticas: “As mulheres de agricultores ou de artesãos, cujo papel econômico era considerável, não são recenseadas, e seu trabalho, confundido com as tarefas domésticas e auxiliares, torna-se assim invisível. Em suma, as mulheres ‘não contam’” (PERROT, 2005, p.11).

A fala da autora vai de encontro às classificações feitas sobre algumas jovens mulheres que estão no assentamento e que casaram, são mães ou moram com os pais. Estar em casa não significa que as jovens não estejam desenvolvendo trabalhos produtivos — nos quintais ou fabricando queijos, doces ou outros produtos, como o artesanato —, destinados à reprodução da vida familiar ou para a comercialização.

Na casa de Idalina, quando tinha água — na época da pesquisa, a água que havia era a da cisterna, destinada ao consumo da casa; ou a do poço, que era salgada, o que prejudicava a continuação dos canteiros —, o trabalho da jovem em casa não se restringia apenas às tarefas de limpeza, domésticas, mas também no canteiro. Em 2014, sua mãe conseguiu participar de um projeto sobre canteiros, e ela esteve envolvida:

(Kamila): O canteiro de vocês tinha o quê antes de a água acabar?

(Idalina): Tinha coentro, tinha cebola, tomate e pimentão.

(Kamila): Você participou de todo o processo do canteiro da tua casa?

(Idalina): Da plantação até ficar grande pra poder colher, pra utilizar.

(Kamila): O canteiro era só para o consumo de vocês ou vendiam?

(Idalina): Só para o consumo de casa. Aqui, como a família é bem grande, aí tinha pra cá, pra minha tia, às vezes, quando algum vizinho precisava, a gente dava.

(Trecho da entrevista com Idalina, 09/12/2015)

A jovem se envolvia em trabalhos que não eram só o doméstico — é possível que o quintal onde os canteiros estivessem instalados promova, na visão do senso comum, uma continuidade da atividade doméstica, por ficar atrás da casa. O que ocorre com as mulheres camponesas é que: “Suas atividades se confundem com os diversos espaços de trabalho; elas, ao mesmo tempo em que cuidam da casa, carregam água, cuidam também dos pequenos animais (galinhas, cabras e porcos) e das hortas” (SALES, 2007, p.441).

No campo, desde cedo, não só os homens, mas as mulheres, vivenciam o trabalho produtivo, a agricultura na própria família. Assim como Idalina, outras juventudes do campo aprendem a plantar, colher, dar alimentação e água para os animais. Embora sem técnica científica para a realização de algumas atividades, as mesmas são desempenhadas a partir do saber popular, do saber prático do homem camponês e da mulher camponesa, cultura que é repassada entre as gerações.

Espaços de formação como a escola do campo proporcionaram à jovem um olhar mais esclarecido sobre o trabalho produtivo, saberes que ela conseguiu transpor para a sua casa, para a sua família a partir de práticas realizadas na mandala da escola:

(Idalina): Nós íamos pra lá, a gente cultivava lá. Plantava.

(Kamila): Vocês faziam tudo?

(Idalina): Desde (pausa para pensar), a gente cavava pra colocar o adubo, a gente

aprendeu bastante coisa.

(Kamila): Antes de você ir para a escola do campo, você já tinha conhecimento sobre essas coisas de plantação?

(Idalina): Não. Não muito.

(Kamila): Mas em casa você nunca fez?

(Idalina): Não. Eu fazia quando a gente ia pra prática, eles ensinavam a gente lá, aí, sim, a gente trazia pra casa algumas coisas.

(Kamila): Você conseguia colocar em prática algumas coisas que você aprendeu?

(Idalina): Humrum. Defensivos naturais, por exemplo. Sem... pra não utilizar agrotóxico.

(Kamila): Você começou a fazer em casa?

(Idalina): Eu até pude ajudar meu tio em uma pesquisa.

(Kamila): Ah, foi? Como foi?

(Idalina): Foi da faculdade. Que ele tinha que fazer uma pesquisa, n/é? Plantar e usar com agrotóxico e sem agrotóxico. Aí eu pude ajudar ele com os defensivos naturais que a gente aprendeu lá.

(Trecho da entrevista com Idalina, 09/12/2015)

Ao recuperar a cultura camponesa para a escola, a Educação do Campo acaba por promover uma aproximação das juventudes com essa cultura que foi historicamente invisibilizada, que não ocupa os espaços de produção do conhecimento, que não entra nos currículos escolares (tradicionalmente) nem nos materiais produzidos para a formação escolar de milhares de camponeses/as pelo Brasil. A possibilidade de Idalina ver o costume da sua família, da comunidade, sendo tratado na escola — que é o espaço oficialmente valorizado porque nela são transmitidos os conhecimentos legitimados pela sociedade —, aproximou-a do que aparentemente ela poderia negar.

Colocar a mão na enxada, tocar a terra, cavar, trajar roupas típicas de quem trabalha na roça é no mínimo um embate a uma sociedade globalizada, que orienta padrões de conduta e formas de vestir, principalmente no que se refere aos/às jovens:

Figura 7 – Jovens (homem e mulheres) na aula prática do componente OTTP (turma que concluiu o ensino médio em 2014)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira.

Em suas falas, a jovem destaca a importância de ter estudado na escola do campo, pois, para ela, a educação que teve ajudou-a a compreender mais o campo e a forma como as pessoas se organizaram para conquistar a terra. Ela diz que essa formação “buscava muito nos passar como agir em sociedade, os direitos e deveres que a gente tem”.

Idalina, mobilizada por esse ato de reconhecer-se na sociedade, não apenas como espectadora, conseguiu se organizar com outros/as egressos/as da sua comunidade para montar um grupo de jovens no Quieto que tinha como objetivo, entre outros, “fortalecer o assentamento”, pensar atividades para os/as jovens e construir uma praça no centro da comunidade para que eles pudessem se encontrar. Entretanto, o grupo não conseguiu continuar junto, “a falta de apoio dos adultos” e o “desinteresse dos jovens” foram, para ela, fatores que contribuíram para que o grupo não se encontrasse mais.

Após concluir o ensino médio na Escola João Sem Terra, em 2014, Idalina iniciou seus percursos no próprio assentamento e na relação campo-cidade com o município de Quixeramobim. Como exposto, após a aproximação com a Educação do Campo, a jovem esteve envolvida com a atividade cotidiana da sua casa, contribuindo com o trabalho no canteiro (no que antes dizia não ter interesse) e elaborando, ainda que não tenha dado seguimento, um grupo de jovens.

Para Caldart (2012a), tanto a organização coletiva quanto o trabalho são matrizes formadoras fundamentais do ser humano, por favorecerem o desenvolvimento de uma

compreensão de mundo, de sujeito no mundo, que contribui tanto para a construção desse como de si mesmo. Nas experimentações que fez, Idalina construiu uma nova relação com o assentamento, ao significar tanto o conhecimento prático, no trato da terra, das culturas, quanto o envolvimento com a forma coletiva de organização na busca por interesses comuns para ela e seus pares.

Na perspectiva de ganhar alguma renda no assentamento, a egressa aproveitou as oportunidades que surgiram em sua comunidade ou em outras:

(Idalina): Eu faço bico, n/é?

(Kamila): E o que você faz?

(Idalina): Eu trabalhei algumas vezes como babá em casa de família.

(Kamila): Onde?

(Idalina): Trabalhei por aqui mesmo.

(Kamila): No assentamento?

(Idalina): Humrum. Por aqui e na Vila Angelim.

(Kamila): E passou quanto tempo?

(Idalina): Numa eu passei 3 meses, na outra eu passei 5. E depois eu passei duas semanas que foi só um período para ajudar.

(Trecho da entrevista com Idalina, 09/12/15)

Além do trabalho, a jovem tem procurado se dedicar aos cursos que aparecem e que ela pode pagar ou cursar gratuitamente. Já havia feito cursos de informática e de secretariado, os dois em Quixeramobim. Quando estive com ela, havia começado há pouco tempo o de caprinocultura, oferecido gratuitamente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), na escola de ensino médio. Apesar de não ter demonstrado interesse em atuar com trabalhos produtivos no campo, a possibilidade de fazer cursos — diferentes, os que tivesse chances — demonstra a sua crença em uma preparação através deles para o mercado de trabalho.

Ao ser perguntada sobre seu projeto de vida, Idalina foi incisiva em dizer: “Eu pretendo trabalhar. Trabalhar”. Mas, apesar de gostar de morar no assentamento, a jovem não enxerga essa viabilidade nele, pois, para ela, a vida da juventude no campo:

(Idalina): [...] não é muito boa, nem é boa, nem é ruim. O bom é porque a gente (fez uma pausa), é um lugar que a gente sempre nasceu e se criou aqui, n/é? Então, é bom porque a nossa família mora aqui, as amizades são aqui. Mas, questão de emprego, essas coisas, não é bom, não. A gente tem que tá sempre se movimentando pra cidade, n/é? Porque não tem saída de emprego aqui. Se não for trabalhar em casa de família, só tem ficar em casa mesmo. Não tem emprego pra cá, pelo menos pra nós não (Trecho da entrevista com Idalina, 09/12/15).

O fato de Idalina não ter demonstrado alguma escolha por um caminho profissional, apresentando certa imprecisão sobre o que fazer, demonstra uma forma de

“jogar” com as oportunidades que surgem, com as incertezas do que seguir, com a sorte. Os seus projetos são provisórios, como provisórios estão sendo seus percursos.

5.2.2 “Nas cidades as coisas são mais difíceis”: tensões entre os sonhos e as possibilidades de Conceição

Existe certa proximidade entre os percursos de Idalina e os de Conceição após a escola. Apesar de morarem em comunidades diferentes no assentamento, as jovens vivenciam condições semelhantes no que se refere ao trabalho na casa ou na “ajuda” com a agricultura familiar (no período em que estive em campo, o canteiro da casa de Conceição já não existia mais, a falta de água para regar as plantas impossibilitou a continuidade do mesmo). Elas também possuem uma relação semelhante com a cidade de Quixeramobim.

Conceição, após concluir o ensino médio na turma de 2014, optou por fazer cursos em Quixeramobim, como o de farmácia e o de radiologia, pagos com recursos da família. Pelo menos duas vezes por semana, a jovem visita a cidade, possibilidade que é viável por conta da integração campo-cidade que vem se estabelecendo ao longo da industrialização brasileira. Convém considerar que, nessa relação social que a jovem desenvolve com a cidade, ela se aproxima das debilidades dessa:

(Kamila): Qual era a tua expectativa pra quando terminasse o terceiro ano?

(Conceição): Era ir embora, arranjar um emprego. Mas tá difícil

(Trecho de entrevista com Conceição, 09/12/2015)

A jovem percebeu, em sua busca por emprego na cidade, as dificuldades que também existem nesses espaços, inclusive em alguns trabalhos, como o que teve como vendedora e preferiu deixar por não gostar:

(Conceição): Eu comecei a trabalhar em uma loja, mas eu não gostei muito.

(Kamila): Onde era?

(Conceição): No Quixeramobim.

(Kamila): Mas você tava morando lá ou aqui?

(Conceição): Tava passando uns dias lá.

(Kamila): Passava uns dias lá e voltava?

(Conceição): Era.

(Kamila): Você ficava na casa de algum parente?

(Conceição): Minha tia.

(Trecho de entrevista com Conceição, 09/12/2015)

Em meio às dificuldades, sua escolha foi permanecer na casa com os pais,

estabelecendo com o município um vai-e-vem ininterrupto. Para Kayser (1990), essa mobilidade que os jovens demonstram representa também uma forma de liberdade, de poder fazer escolhas entre o campo e a cidade. Mas é preciso acrescentar que não são escolhas definitivas, são escolhas móveis (que também se movimentam), assim como seus percursos.

Em relação ao seu projeto de vida, a jovem demonstrou tensão e contradição:

(Kamila): Você fez o Enem?
 (Conceição): Fiz.
 (Kamila): Tentou para algum curso?
 (Conceição): Não. Só tinha pra longe.
 (Kamila): E você não quis sair?
 (Conceição): Não.
 (Kamila): Mas agora você vai ter que sair. (Fazia referencia ao fato de ela querer cursar Medicina em Quixeramobim.)
 (Conceição): É, mas é pertinho.
 [...]
 (Kamila): Teu projeto de futuro é fazer medicina mesmo, é outro curso? Percebi que você gosta da área da saúde?
 (Conceição): Gosto. Gosto da área da educação também. Gosto mais das crianças.
 (Kamila): Você pretende ser professora também?
 (Conceição): É o que der certo.
 (Kamila): Você acha que se encaminharia mais para o quê?
 (Conceição): Acho que mais para a educação.
 (Kamila): Aí tu pretende continuar no assentamento?
 (Conceição): É, não tem outro.
 (Trecho de entrevista com Conceição, 09/12/2015)

A indefinição pelo caminho a seguir provoca na jovem uma mistura de possibilidades, que são criadas por ela e negociadas de acordo com o que a mesma considerar ter facilidade de alcançar. Ela também tenciona suas escolhas a uma proximidade com o assentamento, como uma tática para viver dois espaços-tempos de forma imbricada.

5.2.3 “Agora tô esperando o vestibular”: Manuel e a matemática

Por não desempenhar uma atividade agrícola devido à seca, o jovem Manuel se encaixa na classificação genérica “não faz nada”. Após concluir o ensino médio em 2013, o egresso não conseguiu encontrar alguma atividade que lhe garantisse uma renda. Apesar de trabalhar na roça com o pai desde os 13 anos, a estiagem impediu que a família plantasse, motivo pelo qual o pai foi tentar a vida na “rua”, como disse o jovem ao se referir à saída do pai para trabalhar como servente de pedreiro em Quixeramobim.

Desde então, Manuel tem ficado em casa, como disse: “Agora tô só em casa mesmo, fiquei em casa porque não tá tendo trabalho no roçado. Então fiquei em casa, pra

botar água”. Para ele, o seu cotidiano “É só parado mesmo, só em casa”. Como os cursos que são oferecidos para os jovens — como o Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, o de Caprinocultura (SENAR) ou o de informática (ofertado pela escola) — possuem vagas limitadas e uma quantidade menor do que a demanda de juventude interessada em fazê-los, jovens como Manuel passam a esperar momentos em que consigam participar.

Mesmo nessa situação, que alguns/mas tendem a considerar como inerte, Manuel tenta vagas de emprego em Quixeramobim:

(Kamila): Tu permanece por que ainda?
 (Manuel): Porque não tem emprego na rua.
 (Kamila): Você já procurou?
 (Manuel): Não. Já fui uma vez, tô esperando ser chamado.
 (Kamila): Foi pra onde?
 (Manuel): Pro hospital regional.
 (Kamila): No Quixeramobim?
 (Manuel): É. Mas não saiu ainda. Até o próximo ano, se não sair, vou atrás de outro.
 (Trecho de entrevista com Manuel, 09/12/2015)

A situação do desemprego juvenil é algo que não atinge apenas os campos, mas as cidades também. Inclusive estas são ainda mais afetadas, por serem o destino não apenas de jovens urbanos, como de jovens do campo. Essa realidade é, para Frigotto (s/d), uma mutilação dos direitos dos/as jovens, pois os/as filhos/as da classe trabalhadora acabam por experimentar trabalhos com baixa remuneração ou a ausência deles, situações que interferem na escolaridade das juventudes. Concordo com o autor, pois, numa sociedade em que a educação não consegue ser ofertada a toda a população, muitos menos em todos os seus níveis de escolaridade, aquele/a jovem que conclui o ensino médio encontra-se desamparado/a, sem saber que caminho trilhar, pois, se não tem estudo nem trabalho, o que lhe resta? Quais são as possibilidades de inserção?

Para Manuel, sua expectativa está na educação, em poder fazer uma graduação e conseguir ser professor no assentamento, se houver vaga, ou na cidade:

(Kamila): Você pretende fazer o vestibular onde?
 (Manuel): No Quixeramobim.
 (Kamila): Pra que curso?
 (Manuel): Não sei. Acho que pra professor de alguma coisa, alguma área que tiver.
 (Kamila): Vai fazer alguma licenciatura, é?
 (Manuel): É?
 (Kamila): Pensa em alguma área específica?
 (Manuel): Gosto mais de matemática.
 (Trecho de entrevista com Manuel, 09/12/2015)

Ainda é possível perceber, nas mais diversas juventudes brasileiras, uma forte relação entre projetos de vida e formação no ensino superior. Em uma pesquisa realizada com as juventudes que participaram em 2011 da 2ª Conferência Nacional da Juventude, onde estiveram mobilizados mais de 30 mil jovens de todas as regiões brasileiras, a qualidade da educação (51,4%), o desemprego (9,7%) e a violência (7,2%) foram tratados como as principais questões da juventude brasileira; e o Programa Universidade para Todos (ProUni) (48,9%), um dos programas mais importantes para eles/as (NETO; PINHEIRO; ESTEVES, 2012). Os dados só reforçam a associação entre projeto de vida e universidade como uma das maiores demandas juvenis, inclusive para Manuel.

5.2.4 Lourdinha e suas múltiplas inserções

A mobilidade campo-cidade é uma característica forte nos percursos de Lourdinha. Segundo a jovem, sua expectativa para quando terminasse o ensino médio era:

(Lourdinha): Trabalhar. Entrar no mercado de trabalho. Conseguir me manter.

(Kamila): E você tinha algo em mente? Trabalhar com o quê exatamente?

(Lourdinha): Não. Tinha não. Eu tinha vontade de estudar e trabalhar. Minhas metas eram estudar e trabalhar, estudar e trabalhar. Continuar estudando e aí trabalhar. E ser independente.

(Kamila): E o trabalhar não tinha nenhum trabalho específico?

(Lourdinha): Não. Pra mim, o que viesse era bom. De começo, n/é?

(Trecho da entrevista com Lourdinha, 09/12/2015)

Como visto anteriormente, a jovem teve experiências de trabalho na cidade de Quixeramobim; e ela também esteve em Madalena. Motivada pelo desejo de trabalhar, ganhar dinheiro e conseguir independência, Lourdinha teve a sua primeira inserção no mundo do trabalho.

(Lourdinha): Quando eu terminei o terceiro ano, eu só queria trabalhar, sabe? Pensava mais em trabalhar, trabalhar, trabalhar, trabalhar, que eu queria muito trabalhar, porque eu pensei que trabalhar era a melhor coisa do mundo. Que você sair de casa é também, ia ser também a melhor coisa do mundo. Aí eu arranji um “empreguim réi”...

(Kamila): Onde?

(Lourdinha): Lá no Quixeramobim. Na Sky. Aí eu só faltava morrer sapecada no sol “aperriando” o pessoal para fazer plano.

(Kamila): Você vendia os planos onde?

(Lourdinha): Vendia na rua.

(Kamila): Em Quixeramobim mesmo?

(Lourdinha): Era. Aí depois a mulher colocou eu pra ser atendente, de balcão. Pra atender lá o pessoal. Aí depois ela colocou eu pra telefonar para o pessoal, ser telefonista.

[...]

(Lourdinha): É tão chato. [...] Aí, isso aí eu só aguentei um mês.
(Trecho da entrevista com Lourdinha, 09/12/2015)

Apesar de ter trabalhado em Quixeramobim, onde passava a semana na casa de um parente, sua identificação enquanto lugar de moradia não era com esse município — pois, para a jovem, ela passava a semana lá, mas morava no assentamento (para onde voltava nos finais de semana). A mobilidade da jovem e essa possibilidade de vivenciar o campo e a cidade vão ao encontro do que Kayser (1990) denominou de *continuum*, que significa um novo sistema de relações entre rural e urbano proporcionado pelo crescimento da cidade e pela urbanização do campo, o que contribui na diminuição da oposição e dependência espacial.

Após sair desse trabalho, a egressa teve outros percursos:

(Lourdinha) Aí eu voltei. Eu fiquei em casa, aí, com pouco tempo, pintou o vestibular. Aí eu fiz o vestibular, passei e comecei a estudar. Aí, com pouco tempo, também pintou... os técnicos andavam aqui, aí falou que tava precisando de uma pessoa para trabalhar na administração, lá do CETRA. Que tava tendo uma seleção, aí pediram meu currículo, eu mandei, depois me ligaram, eu fui para entrevista e aí eu passei na entrevista. Aí eu trabalhava lá no CETRA (Trecho da entrevista com Lourdinha, 09/12/2015).

À medida que as oportunidades iam “pintando”, aparecendo, ela ia aceitando e vivenciando outras experiências. Outras rotas eram traçadas, novos planos iam se constituindo nos seus percursos. Sua atuação no CETRA era no município de Madalena, onde ficava a semana, e cursava de Licenciatura em Pedagogia em Quixeramobim. Com isso, a jovem elaborava corriqueiramente uma nova relação cidade-campo-cidade:

(Lourdinha): [...] Aí eu trabalhava no CETRA de Madalena até sexta. Sexta, meio-dia ou sexta de tarde, eu ia para o Quixeramobim. Eu estudava de noite, estudava o sábado, praticamente o sábado todo, e voltava pra casa, passava só o domingo em casa, muito corrido, na segunda eu já voltava.

(Kamila): Pra Madalena?

(Lourdinha): Pra Madalena. Aí era São Joaquim-Madalena-Quixeramobim-São Joaquim-Madalena-Quixeramobim (Trecho da entrevista com Lourdinha, 09/12/2015).

Pensar a mobilidade de Lourdinha, ou de Idalina e Conceição, é considerar que a “[...] mobilidade dos jovens persiste, mas ao mesmo tempo nos faz pensar sobre a diversidade de fatores que podem influenciar a migração campo-cidade, campo-campo, cidade-cidade e campo-cidade (SALES, 2006, p.150). É relevante chamar atenção para essa diversidade de fatores, para que as migrações juvenis não sejam pensadas apenas nos termos do trabalho, por

exemplo — assim como Lourdinha estabelecia uma relação entre duas cidades e o assentamento para trabalhar e estudar, ao mesmo tempo era uma relação mediada pela volta pra casa, o que não deixava de ser uma opção, uma nova relação, com outros termos.

No CETRA, a jovem ficou até que seu contrato acabasse (sete meses) e desenvolvia atividades burocráticas e em alguns momentos acompanhava os técnicos nas visitas aos assentamentos, o que lhe despertou interesse pela agroecologia e em seguida pelo Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural:

(Lourdinha): A gente (ela e uma pessoa do CETRA) passou lá na escola do Quieto, aí eu vi lá (seleção para o curso técnico em agroecologia). Aí eu, “Nossa (falou com intensidade), um curso técnico de agroecologia!”... aí eu já tava toda apaixonada por essa parte de agroecologia, porque o CETRA trabalha em cima da agroecologia, n/é? Aí eu já tava toda fascinada, toda apaixonada, aí eu peguei e me inscrevi. Aí saiu a seleção. Aí meu nome não saiu. Aí eu fiquei mó desiludida da vida. Pra outra etapa, pra segunda etapa, aí me chamaram, porque tinha tido várias desistências. Aí me colocaram. Aí, pronto, eu fiquei muito feliz, que eu tinha sido colocada (Trecho da entrevista com Lourdinha, 09/12/2015).

Apesar de fazer o curso de Pedagogia, por ter sido uma oportunidade que apareceu, a jovem tinha como vontade fazer algum curso na área das ciências agrárias, porque gostava do contato com a terra, o que foi ainda mais estimulado pelo último trabalho, como também pela sua formação no ensino médio:

(Lourdinha): Com a Educação do Campo, eu aprendi mais sobre a valorização da gente do campo, com a terra, a convivência com o campo, sem prejudicar tanto, sem agredir. As práticas de OTTP também, coisas que a gente convivia e não entendia, clareou bem [...] para desenvolver na casa da gente, no cotidiano da gente. É... coisas que a gente convivia todos os dias e não sabia a importância, aquela planta servia pra alguma coisa, pra isso, isso servia para um remédio. Essas coisas assim a gente foi aprendendo mais nas aulas de OTTP (Trecho da entrevista com Lourdinha, 09/12/2015).

Durante a minha inserção no campo, desde o Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, e no contato com Lourdinha nas redes sociais ou no assentamento, percebi que a jovem tem seus percursos bem dinâmicos, não conseguindo ficar parada sem ganhar uma renda. Provavelmente por ser mãe, a jovem sinta a necessidade de estar sempre procurando novas coisas para fazer (apesar de ela e o filho viverem na casa dos seus pais), como atuar com vendas junto com sua mãe no assentamento. Por último, a jovem estava fazendo a graduação, o curso e desenvolvendo algumas atividades autônomas, como a venda de roupas e bijuterias de revistas em parceria com a mãe.

(Lourdinha): Quero me formar, não quero desistir, não. Talvez começar, mais na frente, outra graduação ou uma pós-graduação. Continuar, n/é? Continuar meus estudos. Conseguir um emprego. Quem sabe passar num concurso e ser concursada. E poder me manter, n/é? Com meu dinheiro, com meu trabalho. Ajudar minha família. Fazer a minha família. Ter a minha família (Trecho da entrevista com Lourdinha, 09/12/2015).

Os percursos da egressa chamam atenção por suas várias inserções no assentamento e fora dele. A jovem aproveita as oportunidades como tática para continuar com a família no campo. Apesar de os seus projetos de vida não serem definidos dentro do espaço do assentamento, suas rotas são traçadas aos arredores deste, o que facilita sua mobilidade.

5.2.5 Organizando as juventudes e lutando pelos sonhos: Vicente e a militância no MST

A relação difícil de Vicente com o pai, como exposto neste capítulo, proporcionou sua saída do assentamento antes mesmo de concluir o ensino médio; o jovem ficou quatro meses em Cacimba Nova (sua comunidade de origem, onde tem familiares), mas retornou em seguida para a casa dos pais. Esse curto período em que o jovem esteve fora de casa, precisando de recursos, o levou a aceitar alguns trabalhos que iam surgindo em seu caminho:

(Vicente): Eu já trabalhei no carvão... foi, no carvão... ano passado. Passei três mês...

(Kamila): Foi ano passado? Ou foi esse ano?

(Vicente): Ano passado.

(Kamila): Foi no ano que você terminou o ensino médio?

(Vicente): Foi no período que eu fui, dos quatro mês...

(Kamila): E como era esse trabalho lá?

(Vicente): Não que (gaguejou) fui... (gaguejou) com isso... a mãe queria ir mais eu, passou três mês lá mais eu. Ela saiu de casa. Cheguei lá, então... eu tenho que sustentar a minha família. Aí, um cara me chamou pra trabalhar mais eles, na empresa de carvão. Lá tinha a base, como era produção, aí eu fui mais eles. Passei três mês trabalhando, nos quatro mês eu fazia bico.

(Kamila): E como era esse trabalho no carvão?

(Vicente): Olha, o negócio era ruim mesmo. Desmatar a natureza. O pau que via, nós derrubava, tudo.

(Kamila): Mas era em Boa Viagem? Ou Madalena?

(Vicente): Madalena. No assentamento.

(Kamila): Era dentro do assentamento?

(Vicente): Dentro do assentamento.

(Kamila): Desse aqui?

(Vicente): Não. É outro assentamento, do Dnocs. Aqui é o Incra.

(Kamila): E como era o seu dia de trabalho?

(Vicente): Nós começava às seis hora da manhã, nós ia até a cinco da tarde. Na hora de nós sair, aparecia o dono. Ele chegava com mais com gás, porque ficava o dia em casa, chegava lá, aí: “Bote mais um pouquinho homem, que eu nem suei”. Eu: “Chegou agora, quer reclamar”. Nós pegava a produção, mais meia hora, assim. Dava cinco e meia, eu tinha que ir embora, porque eu estudava de noite. Eu saía, ficava o resto lá, trabalhando. Quando eu chegava em casa, umas sete, umas seis e pouco, chegava em casa. Era de segunda até sábado essa rotina.

(Kamila): De segunda a sábado? E você estudava à noite?

(Vicente): Estudava à noite.
 (Kamila): E a renda era quanto, mais ou menos?
 (Vicente): Eu ganhava R\$ 25,00 por dia.
 [...]
 (Kamila) E, além disso, você teve outra experiência de trabalho?
 (Vicente): Foi só bico que eu fazia.
 (Kamila): E quais eram os bicos que você fazia?
 (Vicente): Era ajeitar energia [...] Aí fiz... fui mais meu primo fazer... quebrar pedra pra fazer estrada. Os bicos que eu fazia.
 (Trecho da entrevista com Vicente, 22/12/2015)

Os percursos de Vicente depois da conclusão do ensino médio, em 2014, registram uma aproximação com a formação que ele teve na escola do campo, pois trouxe muitas experiências desse período para o seu fazer cotidiano. Além da desconstrução acerca do uso do agrotóxico em sua casa, como abordado no capítulo anterior, as reflexões sobre os trabalhos que desempenhou e a relação com o empregador o inquietavam e lhe proporcionaram uma visão mais crítica sobre a realidade social.

Na escola, a organização coletiva e a luta social foram matrizes formadoras dos/as egressos/as, que participavam de mobilizações, como na cidade de Madalena para exigir da prefeitura a merenda e o transporte escolar. A participação dos/as educandos/as nas lutas sociais do assentamento é atividade da escola, integra a formação das juventudes e representa, além de um dos tempos educativos, também exercício político e de coletividade que é objetivo dos NBs. Nessas lutas, as turmas enviam seus representantes, aqueles/as que compõem o NB. A Reforma Agrária, o contexto em que o assentamento surgiu, em seguida a escola, foram, segundo os/as sujeitos da pesquisa, temas abordados durante o período escolar. A presença do MST na construção e condução da proposta política e pedagógica da escola aproximou os/as jovens, principalmente Vicente e Paulo, da prática política que desenvolvem:

(Kamila): E quais foram as outras experiências que você achou importante na escola?
 (Vicente): A escola, o cara disse “se fizer a transformação na escola, o povo faz na rua”. Gostei muito, porque aqui é diferente, a formação. Com isso, muitos jovens que não costumam participar de movimentos sociais, o MST, na rua. Gostei muito porque aqui tem o estudo, na hora faz a prática, mostrando a realidade como é.
 (Kamila): Então você se aproximou do movimento aqui na escola?
 (Vicente): Foi.
 (Kamila): Como foi teu primeiro contato com o movimento?
 (Vicente): No segundo ano. No Encontro Estadual.
 (Kamila): Você poderia falar como foi essa sua primeira ida ao encontro estadual? Como você foi escolhido...
 (Vicente): Eu fui escolhido por um militante.
 (Kamila): Pensei que você tivesse sido escolhido pela sala, não foi, não?
 (Vicente): Não. Ele me chamou. “Vou nada. Sou doido não”. Uma semana depois, a sala me escolheu, a turma. Como era coordenador, tinha responsabilidade. “Ah, então eu vou. Sabe? Vou lá, fico assentado e não falo com ninguém, não.” Depois, quando cheguei lá, no primeiro dia fui escolhido pra fazer comida. Eu “Meu Deus,

eu nunca fiz comida em casa, vou ter que fazer comida aqui, meu”. O Militante: “Macho, aqui é um por si, todos por um”. Eu disse: “Como assim?”. Ele: “Se tu tiver doente, todo mundo vai te ajudar. Se os outros tiver doente, tu tem que ajudar”. Aí eu: “Legal”. Com isso, eu fui ver a comida. Cheguei lá, era só... um roçado lá, organizava a comida, assim. “Meu Deus, onde é que eu fui parar nesse negócio?” No outro dia, eu fui penar, estudar. Começou sobre a história do Brasil. Eu era meio fanático de história. Começou a falar como foi a história do Brasil. Ah, com isso, fiquei apaixonado demais pelo movimento. No segundo ano... quando eu tava no terceiro ano, eu num fui porque eu tava doente, que foi aqui.
(Trecho da entrevista com Vicente, 22/12/2015)

Essa aproximação com o MST, com as discussões, mobilizações e enfrentamentos na defesa da Reforma Agrária Popular, orientou, desde então, os percursos de Vicente, que passou a acompanhar as lutas, formações e encontros organizados pelo movimento.

A aproximação dos/as educando/as das escolas do campo com o estudo das mobilizações, das desigualdades sociais, das relações de classe e de opressão do povo trabalhador perpassa o currículo e o cotidiano da escola. Esse olhar o mundo e entender o que nele acontece proposto pela Educação do Campo colabora para que os/as jovens compreendam que, apesar de estarmos em uma democracia, os processos de decisão e intervenção na vida do povo não são democráticos e não condizem com os anseios do povo. Analisar essas contradições reais que atravessam as lutas de classe, principalmente no campo brasileiro enfocando as dimensões da realidade, é uma das características constitutivas da Educação do Campo (CALDART, 2009).

Sales (2006), ao refletir sobre a presença da juventude na militância do MST, diz que “Ao fazer parte de um grupo, os jovens procuram reconhecimento, estabelecem comunicação através das redes, selam compromissos, experimentam expressões públicas políticas ou culturais. É também uma estimulação tomar posições e desenvolver atividades conjuntas” (SALES, 2006, p.190). A possibilidade de conviver com outros/as jovens que também estão inseridos no MST, que conseguiram conquistar projetos para as juventudes de seus assentamentos, despertou em Vicente o desejo de organizar os/as jovens do Assentamento 25 de Maio:

(Kamila): Você participa de algum grupo, brigada, cooperativa?

(Vicente): Eu tenho... eu faço parte de um grupo de jovem na minha comunidade.

(Kamila): Tem grupo de jovem? De que é?

(Vicente): Tem. É lá do movimento.

(Kamila): Do MST?

(Vicente): É, MST. Nós somos o único do 25 de Maio que tem.

(Kamila): É grupo de jovens de quê? Tem alguma temática específica? É militância?

(Vicente): Não. É jovem mesmo, que estão estudando e que terminou de estudar. Nós vamos atrás do nosso direito. Vamo buscar a casa digital, mandala, alguns projetos pros jovem.

[...]

(Kamila) E vocês começaram quando esse grupo?

(Vicente): Começamos nesse ano.

(Kamila): E o que mobilizou vocês a se organizarem?

(Vicente): Porque nós... todo mundo ia pra luta, organizado. Nós ia representando a associação. Lá, eu conheci um grupo de jovem...

(Kamila): Vocês iam representando a associação por quê?

(Vicente): Porque eles pagavam a gente, pra nós ir. Dava R\$ 100,00 a R\$ 150,00, R\$ 200,00. Nós ia pelo dinheiro. Quando conheci um grupo de jovem lá, organizado, disse (o grupo disse pra ele e para Paulo): “Vocês vão vir por quê?”, “Pela associação”, “São besta, vocês. Porque vocês num vêm por vocês mesmo, atrás de projetos de vocês. Vocês conseguem”.

(Kamila): E que grupo é esse que vocês conheceram?

(Vicente): É do MST. Do assentamento. Lembro onde é não. Ele disse... ele juntou a gente, mostrou como era a realidade deles. Eles conseguiram casa digital, alguns projetos, como mandala. Alguns projetos para o grupo deles. Com isso, nós ficamos, nós era 8, “vamo fazer um grupo de jovem na nossa comunidade, tá?”, “Tá”, “Tá”. Nós viemo. Nós fizemo um grupo de jovem. No início, nós era 5. Num tinha 3? Era da outra comunidade.

(Trecho da entrevista com Vicente, 22/12/2015)

No assentamento, as maiores participações nas cooperativas são dos assentados que possuem a posse da terra — os jovens, enquanto filhos de assentados, são agregados e podem ou não fazer parte das associações. Os projetos com recursos, quando chegam, são disponibilizados para os responsáveis pela terra, vêm para quem tem o nome registrado no Incra. Os projetos que são conquistados através de muitas lutas, insistentes confrontos com o Estado e com ocupações demandam uma quantidade de assentados/as nos atos, para que possam ter uma maior repercussão. Nessas situações, as juventudes são sempre chamadas a ir representar seus assentamentos e recebem uma ajuda de custo para se manter nos dias da luta. Entretanto, jovens como Vicente e Paulo iam mobilizados pela oportunidade de ganharem um dinheiro. Aproveitar essa oportunidade não significa que os/as jovens não reconheçam a importância da luta, mas foi a princípio uma forma de “jogar” com a ocasião.

Nas lutas dos outros — que também são deles, ainda que não as percebessem assim —, eles encontraram motivos para continuar, buscar a participação de mais jovens, articular, em suas comunidades os seus pares, suas agendas, com o objetivo de mostrar que são também sujeitos do campo e assim democratizar não só as lutas, mas também as conquistas.

Seu envolvimento no MST se definia à medida que participava mais dos momentos promovidos pelo movimento. Eventos como Encontro Estadual do MST (2013/2014), Acampamento das Juventudes (2015) e Encontro Estadual da Juventude Campo e Cidade (UECE/2015) foram algumas das inserções do jovem, o que lhe proporcionou conhecimento de mundo, práticas políticas, desejo de mudança e de vencer a invisibilidade que ainda pesa sobre as juventudes do campo.

Figura 8 – Jovem Vicente participando do I Curso Popular da Juventude Campo e Cidade, realizado na UECE, em agosto de 2015



Fonte: Setor de Comunicação do MST/CE, autoria de Erandir Almeida.

Por outro lado, a participação de Vicente no movimento também era mediada por interesses próprios, desejo de mudança de si, de conquistar mais conhecimento, de conhecer novos lugares, de aprofundar mais os estudos sobre a agroecologia, tema tão defendido pelo MST. Quando estive na pesquisa de campo, reencontrei o jovem no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, seu interesse pela agroecologia é o que o estimula tanto a participar desse curso como a seguir nessa área. Seu projeto de vida é:

(Vicente): Agora, fazendo o curso Residência Agrária, no próximo ano eu vou pra atuar na militância, na outra brigada, com isso o movimento dá proposta pra juventude, dá curso, é curso superior. Com isso, eles queira me avaliar que eu encaixe direito, eu tô dentro.

(Kamila): Você espera seguir algum curso superior via movimento?

(Vicente): É, via movimento. Eu não tenho dinheiro pra pagar um curso.

(Trecho da entrevista com Vicente, 22/12/2015)

O MST tem conseguido conquistar, ao longo das suas reivindicações por educação (para todas as faixas etárias e níveis de escolaridade) para as áreas de assentamentos rurais, uma multiplicidade de cursos de nível superior a partir da política do Pronera. Carvalho (2006, p.196), ao recuperar algumas conquistas dessa política pública no Estado do Ceará, considera que a “[...] experiência do Pronera mostrou-se válida porque conseguiu

implementar uma educação sintonizada com a prática social dos trabalhadores do campo”. Para Vicente, fazer um curso superior através do movimento, em que a prática dele enquanto jovem agricultor seja considerada, é dar continuidade à formação que foi iniciada na escola do campo. Os cursos que o movimento tem conquistado trazem essa perspectiva de serem pensados para os/as trabalhadores/as camponeses/as até para que contribuam com as realidades materiais; por essa característica, o jovem deseja que em breve apareça a oportunidade de fazer uma graduação em agroecologia.

Figura 9 – Jovem Vicente no Encontro Estadual do MST do Ceará, em dezembro de 2015



Fonte: Setor de Comunicação do MST/CE, autoria de Erandir Almeida.

No final do ano de 2015, o jovem participou da Formação de Militantes do Movimento. Para ele, foi um momento de muito estudo, mas de indicação de uma nova rota, outro caminho no seu percurso, pois, a partir de janeiro, ele iniciaria a militância em outro assentamento. Nos percursos traçados por Vicente e nos seus projetos de vida, o campo se faz presente como o lugar físico em que esse caminhar vai se dar. A escolha do egresso por ingressar nesse movimento social se dá para contribuir com a organização das juventudes no assentamento em que irá atuar. Mas, em paralelo à luta pela Reforma Agrária, evidencia-se a luta pelo seu próprio sonho, uma tática traçada por ele para aproveitar os seus espaços de inserção.

5.2.6 “*Eu me interessei pela agroecologia*”: *Luís e a produção de canteiros*

Concluir o ensino médio e ficar no assentamento foi uma escolha do jovem Luís, que deixou a escola em 2013 e desde então tem conseguido realizar seus percursos no próprio campo. Sua primeira experiência de trabalho remunerado surgiu com um convite para acompanhar crianças nos transportes escolares entre as comunidades de Tigre e Paus Brancos, mas sua atuação enquanto monitor de transporte durou um ano, e o não pagamento da prefeitura foi a principal causa de seu desligamento.

Após deixar o serviço que desempenhava, ele voltou para continuar o que antes fazia em sua casa, cuidar das vacas. Entretanto, a figura de um agricultor foi significativa para que ele elaborasse alternativas para sobreviver e ter renda num território em que os/as jovens costumam não ver muitas possibilidades:

(Luís): [A] questão dos canteiros, agora que eu tô fazendo, foi o incentivo do meu próprio avô. Que eu não tinha interesse nenhum. Aí ele me passou que é dali que eu poderia ter uma renda. Aí, de acordo com que eu fiz o primeiro, fiz o segundo, aí quando eu tirei que vendi, que eu vi que dava certo, aí eu resolvi aumentar.

(Luís): Eu nem tava muito animado a começar, aí meu avô tava lá mexendo e me incentivou a começar um. Aí eu fui, gostei.
(Trecho da entrevista com Luís, 22/12/2015)

Luís estava trabalhando com a produção de canteiros, mas, apesar de ter nascido naquele ambiente e ter trabalhado no roçado, nunca havia demonstrado interesse em plantar legumes. Foi o incentivo e os conhecimentos do avô, com as técnicas e instrumentos que dispõe sobre essa cultura, que motivaram o jovem, contribuindo para que ele encontrasse em seu próprio meio uma forma de renda. Esse conhecimento de técnicas e instrumentos que são repassados entre as gerações em uma sociedade camponesa são tratados por WOLF (1976) como *fundo de manutenção*. Para o autor, esse fundo trata-se de uma acumulação cultural que vem do passado, constituindo tecnologias específicas.

A análise do autor é relevante por compreender que existe uma tecnologia desenvolvida no cotidiano das sociedades camponesas e que é repassada entre as gerações na forma de cultura, produzindo e mantendo esses saberes populares vivos. Saberes que, numa perspectiva de Educação do Campo, são potencializados na escola, na medida em que há uma “[...] vinculação orgânica entre a escola e a cultura, haja vista que esta instituição tem como finalidade precípua o saber” (DAMASCENO, 2013, p.100).

A escola, quando suscita o encontro entre conhecimento, saber popular e cultura,

nutre a curiosidade e o interesses das juventudes, pois aproxima os/as jovens daquilo já tão visto e tão repetitivo, oferecendo novas formas de olhar, uma aproximação que gera novos significados. Para esse jovem, a experiência de estudar em uma escola baseada na Educação do Campo contribui para suas escolhas, pois “[...] existem coisas aqui na escola que eu nunca tinha visto. E essas coisas que eu nunca tinha visto, eu passei a me interessar por elas”. Entre seus interesses, estava o componente de OTTP:

(Luís): Eu já me interessava, porque era uma coisa que eu nunca tinha visto, o manejo da terra, assim, de uma forma diferente. E, estratégia para poder fazer a própria produção de uma maneira saudável e melhor pra todos.

[...]

(Kamila): Você pretende fazer alguma graduação, algum outro curso? O que você pretende para o seu futuro profissional?

(Luís): Assim, eu me interessei em cima da própria agroecologia. Se eu puder complementar esse estudo agora, eu vou tentar.

(Trecho da entrevista com Luís, 22/12/2015)

Essa intenção de trazer a cultura camponesa para o cotidiano da escola, registrada explicitamente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, é entendida como uma forma de fortalecer o campesinato a partir do compromisso das juventudes com o assentamento, com um modo de produção que se oponha ao agronegócio. É sensibilizar as juventudes em seu “[...] potencial endógeno humano que mobilize a ação social coletiva em que se baseia a agroecologia [...]”⁹¹ (SEVILLA GUSMÁN, 2005, p.14).

A produção de Luís, quando estive realizando a coleta dos dados, estava em 13 canteiros, que já haviam gerado R\$ 200,00 por final de semana (quando a produção era completa). Seus canteiros eram de coentro e cebola, preferencialmente, sendo comercializados no próprio assentamento através de uma moto que percorria algumas comunidades nos sábados e domingos. Sua participação no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural contribui para que ele aproveite o conhecimento que é abordado no curso para melhorar o seu trabalho nos canteiros. O seu projeto de vida é “Aumentar a produção. [...] Aí já tô aumentando lá, complementando o espaço pra aumentar aquilo ali, pra chegar até a vender pra cidade”. O jovem Luís projeta seu futuro profissional na agricultura.

Com esse percurso apresentado — e o de outros egressos que estão trabalhando em suas casas com mandalas ou canteiros —, fica entendido que as teorias que diziam que o

⁹¹ Por “potencial endógeno”, considerar a “identificação que os sujeitos estabelecem com os conteúdos históricos de sua própria experiência vinculada com as de seus antepassados, que sem dúvida possuem uma articulação com seus agroecossistemas. O grau de identificação dos agricultores com a matriz sociocultural, gerada em sua interação com seus recursos naturais, constitui a dimensão agrária do endógeno” (SEVILLA GUSMÁN, 2005, p.11).

campesinato e a sociedade camponesa iriam desaparecer foram superadas. O campesinato existe, assim como as juventudes camponesas.

Figura 10 – Jovens semeando na bandeja durante o Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, em novembro de 2015



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

5.2.7 “Eu quero ensinar em uma dessas escolas aqui do assentamento, esse é o meu sonho”, Paulo, a dança e Educação Física no campo

Os percursos de Paulo após concluir o ensino médio são similares aos de Vicente. Embora com algumas paradas, mudanças de direção ou novos planos de fluxo, o jovem elabora novas maneiras de inclusão no campo. Assim como o amigo, Paulo também se inseriu nas atividades do MST, na organização do grupo de jovens do assentamento, participando de mobilizações, lutas, encontros e formações. Entretanto, a aproximação com a dança popular lhe proporcionou experiências significativas no que se refere à sua forma de estar no campo.

Ainda no ensino médio a diretora trouxe para a escola do campo um projeto de danças populares que foi ministrado por uma professora da UFC. Paulo, que já dançava *break*, aproveitou o momento para conhecer mais sobre outras danças. Nesse contato, o jovem se sentiu incentivado a desenvolver no assentamento um grupo de dança popular sob a sua tutoria, o que significava uma forma de dar continuidade ao que conhecera e proporcionar espaços de lazer e sociabilidade para os/as demais jovens assentados.

Na escola do campo, a cultura camponesa é interpelada de múltiplas formas, seja nos conteúdos do currículo escolar, seja em sua rotina. A dança popular, enquanto resgate de uma cultura nordestina, favorece que os/as jovens experimentem espaços de sociabilidade, de relações imateriais, de valorização de si e da história dos seus antepassados, aspectos necessários à formação integral do ser.

Paulo justifica que seu interesse por dança, esporte e educação física vem do fato de gostar de ter contato com os/as jovens. Pensar a sociabilidade das juventudes é considerar que ela também é formadora, e convém destacar que “[...] a convivibilidade grupal é elemento necessário na formação dos jovens [...]” (DAMASCENO, 2013, p.55). Para Paulo, ele aprendeu a se relacionar com as pessoas, com a sociedade, na escola:

(Paulo): O que eu aprendi muito na escola foi a ter contato com outras pessoas. Bastante, viu? Eu não gostava, eu era muito antissocial. Aqui na escola, eu tinha medo de dar uma palestra, falar assim em público, aí hoje eu já melhorei bastante. Ainda tenho medo de falar em público, mas melhorei bastante (Trecho de entrevista com Paulo, 22/12/2015).

Com a conclusão do ensino médio, o jovem sai da escola, mas volta em seguida em uma nova condição:

(Paulo): E tem a quadrilha da escola, n/é? Que eu que organizo a quadrilha aqui da escola e vários outros eventos aqui, culturais.

(Kamila): Então você se envolve nas atividades da escola?

(Paulo): Se envolvo. Eu que... de primeira, eu que era o coordenador da cultura aqui da escola. Eu que organizava tudo que era sobre a cultura. Mas agora (interrupção)

(Kamila): Era quando você estudava aqui?

(Paulo): Não. (pausa) É, eu comecei quando eu tava no terceiro ano, aí eu terminei e continuei sendo ainda. Aí eu tive um tempo mais afastado da escola, mas eu já tô voltando de novo.

(Trecho de entrevista com Paulo, 22/12/2015).

Para o egresso, a dança se apresenta como uma das formas de integração entre ele e o campo. Sua escolha por fazer uma graduação em Educação Física fortalece essa preferência, ele é reconhecido no assentamento pelo que faz:

(Kamila): Fiquei sabendo que você andou ministrando algumas oficinas de dança. Como foi?

(Paulo): Dei oficina de danças populares. Eu dei na escola do São Joaquim, me esqueci o nome da escola. E aqui na JetsJopli. Ah, foi bem, bastante bom, viu? Os alunos participaram bastante, inclusive eu vou de novo. Já fui chamado, só falta marcar agora.

(Kamila): Como foi que surgiu essa proposta das oficinas?

(Paulo): Foi assim, porque geralmente... eu danço faz muito tempo, n/é? E, de vez em quando, aqui tem uma apresentação de dança, aí o militante falou lá [...] Aí ele

falou que a escola queria que eu fosse dar as oficinas, aí eu fui. Gostei muito. Eu acho que eles gostaram também, que me chamaram de novo. (Risos)

(Kamila): O que você dança?

(Paulo): Eu danço danças populares, xaxado, cavalo marinho, coco, reisado, danço quadrilha, sou coreógrafo. Danço dança de rua. De tudo um pouco.

(Trecho de entrevista com Paulo, 22/12/2015)

Quando instigado a falar sobre seu projeto de vida, não houve dúvidas nem pausa para pensar, o jovem já sabia o que queria: “Eu quero ensinar, n/é? Eu quero ensinar numa dessas escolas aqui do assentamento. Meu sonho é esse”.

A Educação do Campo foi vivida por Paulo em seus vários aspectos, inclusive político e cultural. As experiências que vivenciou na escola, fora dela, no MST, com o grupo de jovens, com o *break*, com a dança popular, são orientadoras dos caminhos que vem construindo. Sua tática para permanecer no campo tem ritmo, expressão corporal, se movimenta. O jovem faz do passo de dança o seu caminho.

5.3 Sobre as táticas das juventudes e as formas de resistência

Por que pensar os percursos e os projetos de vida dessas juventudes enquanto “táticas”? O que essas “táticas” revelam? As pesquisas sobre os/as jovens do campo revelam que a juventude é “[...] identificada como problema social da migração do campo para a cidade” (CASTRO, 2009, p.19) e que as juventudes oscilam entre querer construir seus projetos de vida em suas localidades de origem ou na cidade (CARNEIRO, 1998), o que acaba por ser reforçado com o desinteresse pelo trabalho no campo, principalmente entre as jovens mulheres (FERRARI, 2002). Entretanto, a saída dos/as jovens das áreas rurais para as cidades é compreendida muitas vezes como algo negativo, principalmente por parte dos/as que se preocupam com a continuidade da cultura camponesa. Nos discursos do senso comum (como percebi durante a realização da pesquisa ao dialogar com assentados/as), é corrente encontrar falas que tratam os/as jovens do campo como desinteressados/as, passivos/as, seja em relação ao campo, à agricultura ou à sua própria existência.

Por não comungar com esses entendimentos que tratam os/as jovens como “sem perspectivas” e por acreditar na criatividade das juventudes, optei por desenvolver esta análise a partir do olhar de que os sujeitos da pesquisa não podem ser reduzidos a jovens “dominados” por um sistema capitalista que os exclui de seus assentamentos para que possam trabalhar de forma precária nas cidades — não discordo que essa é uma realidade presente na vida de muitos jovens do campo, entretanto escolhi ver o que também se cria, o que se espera

nessas relações sociais que se estabelecem. Quis ajustar minha lente e focar o olhar nos “modos de proceder” (CERTEAU, 2013) que guiam os percursos dos/as jovens em seus cotidianos.

Certeau (2013), ao estudar as camadas populares e suas relações com a cultura hegemônica (que produz consumidores), revela que estas não se dão apenas como uma imposição do capital, onde as populações só consomem e nada fabricam. Para ele, existem formas de uso e consumo, modos de proceder e astúcias entre os consumidores que lhes possibilitam criar algo novo quando se consome. A chave da sua elaboração é a antidisciplina que existe no comportamento dos consumidores.

Essa elaboração feita pelo autor me possibilitou enxergar nos percursos dos/as jovens as suas fabricações sobre os mesmos e a forma como utilizam certas circunstâncias para elaborar tanto os seus caminhos como seus projetos de vida. Assim, convém questionar:

[...] que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica (CERTEAU, 2013, p.40-41).

Inquietei-me por querer entender a contrapartida, os modos de proceder que são elaborados pelos/as jovens quando decidem seguir por alguns caminhos ou traçam seus projetos. Como visto anteriormente, os percursos dos/as egressos/as são sinuosos e em alguns momentos até mesmo contraditórios, entretanto, revelam as táticas para se conquistar sonhos, continuar no campo, ficar próximo da família ou viver outras relações na integração campo-cidade.

Idalina, Conceição, Manuel, Lourdinha, Vicente, Luís e Paulo, como tantas outras juventudes do campo e da cidade, criam suas táticas para se integrarem ao mundo, ao mercado, às culturas, ao trabalho. Táticas que possibilitam experimentações, seguidas por momentos de escolhas, dúvidas, hesitações, erros e acertos. Por “tática”, entendo “[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...] a tática não tem por lugar senão o do outro” (CERTEAU, 2013, p.94).

Qual o lugar da juventude na sociedade brasileira, se não na coalizão de forças, com o “lugar do outro”, o não jovem? Qual o lugar da juventude do campo se não na relação com o “lugar do outro”, o dono da terra? Ou ainda qual o lugar da juventude do campo na relação com o “lugar do outro”, o jovem ou não jovem urbano? Acredito que seria importante questionar se, em meio às condições materiais em que atualmente vivem as juventudes do

campo — e alargou o olhar para as múltiplas juventudes brasileiras —, seria possível problematizar que as nossas juventudes vivenciam a “ausência de um próprio” lugar.

Os sujeitos da pesquisa demonstraram, ao longo da minha inserção no campo, as táticas que são elaboradas para conquistarem esse “lugar do outro”. Se as políticas de desenvolvimento excluem as sociedades camponesas, os/as jovens interagem com a cidade para poder se incluir, no trabalho, na busca pela renda, para continuar estudando, terem momentos de lazer, ou seja, tentam aproveitar o que a cidade oferece.

As jovens Idalina, Conceição e Lourdinha estabelecem essa interação quando vão a Quixeramobim. Elas criam seus percursos nessa mobilidade entre o campo e a cidade como uma tática de permanecerem no assentamento (por conta da proximidade, podem ir e voltar diariamente, como já faziam alguns jovens, ou intercalar períodos) e ganharem alguma renda para se manterem. Assim também é Manuel, que, apesar de não ter morado ou trabalhado fora do assentamento, enxerga em Quixeramobim a realização de seu projeto de vida caso não consiga um emprego no assentamento. Percebo que a escolha por Quixeramobim se dá porque é a cidade mais próxima do assentamento (se partindo de algumas comunidades), pela existência de um transporte coletivo que vai para lá e facilita o deslocamento, como também pela possibilidade de continuar no campo perto da família.

Os relatos dos/as jovens sobre os seus percursos revelam a ânsia de aproveitar as oportunidades que aparecem. Mesmo um trabalho precário, algumas vezes, se configura como uma forma de aproveitar no cotidiano as “ocasiões” em que uma chance de renda aparece, como é o caso dos jovens que foram para São Paulo; ou de Lourdinha, quando saía de porta em porta em Quixeramobim para vender plano de TV por assinatura; ou de Vicente, quando aceitou os “bicos” na fábrica de carvão ou quebrando pedra para fazer estradas; ou de Idalina, quando foi ser babá no assentamento; e de Conceição, quando foi trabalhar em uma loja e não gostou do serviço. Muitos/as jovens usam essas ocasiões como uma forma de conquistar o que buscam.

A vontade dos/as jovens de sair do campo para a cidade não é um fenômeno novo no País, porém o assunto tem despertado o interesse de estudiosos das juventudes, que buscam compreender quais as questões específicas que impulsionam esse desejo de migrar. Para Carneiro (2008), a permanência dos/as jovens em seus universos sociais de origem depende da ampliação dos espaços de inclusão social, pois as juventudes rurais querem ter acesso ao mercado de trabalho, à educação e ao lazer.

Assim como as juventudes de periferias, os/as jovens do campo demonstram certo nomadismo. Para Borelli, Rocha e Oliveira (2009), seria essa condição de mobilidade,

que é o próprio nomadismo, o elemento que se sobressai quando se busca caracterizar a juventude contemporânea. Esse nomadismo, se pensado sob uma perspectiva do trabalho, encontrará nas juventudes camponesas muitas idas e vindas entre campo e cidade, trajetórias ioiô, como faz pensar José Machado Pais:

[...] os jovens sentem a sua vida marcada por crescente inconstância, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem da casa dos pais, para um dia qualquer voltarem; abandonam os estudos, para o retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se vêem sem ele [...] São estes movimentos oscilatórios e reversíveis que [...] a metáfora do ioiô ajuda a expressar (PAIS, 2005b, p.58).

A discussão de trabalho provocada por Pais em seu livro “Gancho, Tachos e Biscates – Jovens, Trabalho e Futuro” nos faz encontrar aproximações entre os jovens europeus e os jovens do interior do Ceará, mais precisamente do Assentamento 25 de Maio. Na busca por alguma forma de renda, jovens acabam se envolvendo em trabalhos precários, largando muitas vezes a escola por ter necessidade de ajudar os familiares ou pelo desejo de acessar o mercado de consumo (como foi o caso dos jovens que migraram para São Paulo antes mesmo de terminarem o ensino fundamental, ou assim que concluíram o médio, como os egressos).

Essa relação entre juventudes e consumo é discutida por Matos (2003), que chama atenção para o fato de que:

Os jovens, independentemente da classe em que estão situados, ou da escola em que estudam, impulsionados pelos meios de comunicação, buscam consumir para serem reconhecidos como pessoas de bom gosto e sucesso, e até mesmo para experimentarem a sensação de não-exclusão em uma sociedade que exclui a grande maioria das pessoas o tempo todo (MATOS, 2003, p.37).

Muitas são as juventudes que saem do campo em busca de emprego, mas acabam se deparando com baixos salários e altas jornadas de trabalho. Às vezes, são trabalhos ainda mais pesados que o do próprio roçado, contudo, são os que ainda, mesmo que precários, conseguem dar um retorno monetário. Todavia, quando a vida anda difícil, em meio aos percursos juvenis, o retorno para a casa dos pais pode ser um caminho, provisório ou não, mas é uma alternativa. Lourdinha, quando decidiu voltar para a casa dos pais, tomou essa decisão por não conseguir arcar com todas as despesas de uma casa na cidade, e o caminho de volta foi uma opção.

Os percursos dos/as jovens me levam a considerar que eles/as jogam com os acontecimentos, como uma forma de aproveitar as ocasiões. Por viverem em um contexto que

historicamente tem sido invisibilizado — pois é a cultura citadina e a vida urbana que são valorizadas pela sociedade —, eles/as acabam construindo aproximações entre os dois mundos (rural e urbano) como forma de viabilizar seus projetos de vida. Apesar de os sujeitos da pesquisa construírem essa relação com Quixeramobim, entendo que as juventudes do campo se apropriam com “astúcia” desse lugar do outro (que é a cidade, a vida urbana), e outras relações são elaboradas por esses/as egressos/as que decidem construir seus percursos no assentamento, na mobilidade entre campo e cidade.

A fala de Vicente foi a que mais me despertou a atenção sobre as táticas que os/as jovens estabelecem durante seus percursos. Ele, que tem como sonho continuar estudando e fazer uma graduação em agroecologia, sabia que, em casa, sob o controle do pai, não poderia realizar seu projeto de vida, até porque a família não tem condição de financiar o estudo para ele. Mas, com a aproximação ao MST na escola, o jovem compreendeu que a luta pela Reforma Agrária também é a luta por educação, assim é também a sua luta. Dessa forma, o jovem elaborou como tática seguir na militância, por acreditar nos ideais do movimento, mas também por querer, a partir dele, conquistar um curso de graduação no futuro.

Outras táticas de permanência elaboradas pelos/as jovens em seus percursos e projetos de vida no assentamento dizem respeito às oportunidades que Paulo viu na cultura popular camponesa, a partir da dança popular, a sua forma de se estabelecer no campo. Com o grupo de quadrilha, nas oficinas de dança nas escolas do assentamento ou em sua pretensão de ser professor de Educação Física nas escolas, o jovem recria formas de inclusão para si mesmo. Já a tática de Luís se construiu na “astúcia” de encontrar as brechas que surgiram na própria propriedade familiar — embora ele não seja o dono da terra, o incentivo do avô para que ele produzisse seu canteiro foi um oportuno para que conquistasse renda e projetasse seus caminhos na comunidade.

Tanto os percursos como os projetos de vida das juventudes egressas demonstraram a resistência dos/as jovens para ser incluídos/as na sociedade, no mundo do trabalho, na cultura, nos espaços de conhecimento e ação política, resistência que se estabelece no dia a dia — como diz Scott (2002), uma “resistência cotidiana” diante das únicas opções disponíveis. Nesse contexto é que as juventudes buscam vencer a invisibilidade.

No andarilhar cotidiano, há momentos de escolha e dúvida, e os/as egressos/as refletem sobre o que viveram, sobre os trabalhos precários por que passaram. Pode-se inferir que esses percursos são também formativos, mesmo que, em meio às oportunidades que surgem, os/as jovens se submetam a situações similares, ainda que de forma descontínua.

Com a pesquisa de campo e com esta análise, compreendo que as escolhas das juventudes (assim como elas próprias) não podem ser tratadas apenas como subjugadas, dominadas pelo capital, sem ação ou sem possibilidade de “fazer uso” da própria negação de direitos que os/as jovens sofrem e que os/as leva a migrar ou a permanecer em algumas circunstâncias. Acredito que, mesmo nessa relação, eles/as se aproveitam de alguma forma das ocasiões, das oportunidades, dos momentos para permanecerem no campo, ou mesmo pra continuar na mobilidade, ir e vir, ficar em tempos. Vejo as táticas como as maneiras que favoreceram ou favoreceram a realização dos seus projetos de vida, que são projetos de futuro, mas também projetos do presente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas
 A certeza de que estamos começando
 A certeza de que é preciso continuar
 A certeza de que podemos ser interrompidos antes de
 terminar
 Fazemos da interrupção um caminho novo
 Da queda, um passo de dança
 Do medo, uma escada
 Do sonho, uma ponte
 Da procura, um encontro!
 (Fernando Sabino)

Ao iniciar esta pesquisa, movia-se em mim um turbilhão de expectativas sobre como fazê-la e também em relação aos percursos das juventudes egressas da Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira após a conclusão do ensino médio, o que me revelava o desafio de como me aproximar desses percursos. Tal como as juventudes desta pesquisa mostraram suas “táticas” e suas relações com as oportunidades, assim o meu caminho também se fez. No momento em que surgiu o convite para participar do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural, o trabalho de campo se desenhou e os percursos começaram a ser pintados, registrados e mapeados.

A convivência com as juventudes de quatro assentamentos de regiões diferentes do Ceará possibilitou-me compreender que as realidades dos “campos” podem ser divergentes — a considerar que os assentamentos do litoral possuem uma relação com a água e com o mar que é própria desse território, distinto dos assentamentos do sertão, que vivenciam a estiagem e uma natureza opaca em muitas épocas do ano. No entanto, algumas características os unem: a luta pela Reforma Agrária, por direitos de produção e reprodução da vida, além da luta por educação e as formas de desenvolver essa proposta.

As pistas sobre os percursos iam surgindo durante a minha inserção no curso, que ora inclinavam-me para um lado (de que os/a egressos/as estão ficando no assentamento), ora para o outro (de que os/as egressos/as não estão ficando no campo), o que exigiu um olhar cuidadoso, atento e aberto, para não me deixar perder pelo que aparentemente surgia nessas observações. Se não fosse essa postura adotada por mim diante do campo de pesquisa, eu poderia ter não captado a complexidade dos percursos e dos projetos de vida dos sujeitos da pesquisa. Percursos e projetos complexos por dialogarem com muitas dimensões da vida cotidiana dos/as jovens. As relações de gênero, a relação com a família, o vínculo com a terra, o processo sucessório na agricultura familiar, o trabalho na unidade doméstica e no processo produtivo, a vontade de continuar os estudos, de ter renda, de querer viver momentos

diferentes, entre esses o lazer, são variáveis que tencionam, dialogam, contradizem e orientam as decisões desses sujeitos.

Esses/as jovens, que tiveram uma formação diferenciada na escola do campo, quando vivenciaram experiências de aproximação do conhecimento científico com a cultura camponesa, de valorização da rotina do assentamento e de participação em lutas pela educação e Reforma Agrária, significaram esses momentos diversamente e levaram algumas dessas práticas para as suas vidas, inclusive como rotas para seu próprio andarilhar pelo mundo.

A energia dedicada para a realização deste estudo se origina na minha intenção de que este possa contribuir para a Educação do Campo, para que os/as educadores/as das escolas percebam que o desafio colocado para eles/as é auxiliar as juventudes na elaboração dos seus projetos de vida. Convém acrescentar que minha finalidade com esta investigação não foi, em nenhum instante, avaliar a atuação da Educação do Campo nos percursos e projetos de vida dos/as seus/suas educandos/as, menos ainda examinar se essa educação tem conseguido contribuir com a permanência desses/as jovens no assentamento.

Meu objetivo se construiu na compreensão de que a Educação do Campo é mais ampla do que a orientação de jovens para o trabalho na agricultura ou para outras profissões, pois a percebo enquanto formadora de sujeitos integrais, políticos e históricos, que dialogam com o campo, mas também com as outras realidades sociais. Assim, quando realizei este estudo sobre os percursos iniciados e os projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo, não quis criar generalizações sobre os destinos das juventudes do Assentamento 25 de Maio após a conclusão do ensino médio na escola do campo, mas entender como os/as jovens elaboram tais itinerários e quais os diferentes elementos que compõem essas experimentações pela vida.

Busquei, então, responder à indagação que me fazia desde que conheci a discussão sobre Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico da escola: como essa experiência de formação é significada pelos/as jovens em suas vidas, nas escolhas de presente e futuro, nas suas compreensões de mundo, e de que forma eles/as foram tocados/as por ela? Com os resultados da pesquisa, optei por analisar esses percursos e projetos de vida não como quem julga as escolhas das juventudes, mas me sensibilizando com as circunstâncias e sentidos que as fizeram percorrê-los e que as desafiam cotidianamente a escolher, decidir, continuar ou seguir.

Considero que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Na busca por compreender como a Educação do Campo repercutia nos percursos iniciados pelos/as

egressos/as após a conclusão do ensino médio, assim como nos seus projetos de vida, entendi que, mais que uma orientação vocacional, a formação que os/as jovens tiveram os/as ajudou a pensar o mundo e as formas de estar nele. Pode-se dizer que a sua repercussão é imaterial, é invisível, se entranha na formação de um novo ser, que é inconcluso e que tem múltiplas experimentações de mundo.

As juventudes egressas da Escola João Sem Terra demonstraram que cada um/a deles/as se apropriou da Educação do Campo de formas diferentes, significando essa formação no diálogo com outras experiências que também vivenciam no assentamento ou fora dele. Essas juventudes são formadas na escola e fora dela, no cotidiano camponês, nas suas experimentações pela cidade, nas práticas de trabalho, como também no reconhecimento da negação de seus direitos e na luta por eles.

Ao proporcionar experiências práticas de convívio com o campo, a escola possibilitou que os sujeitos da pesquisa pensassem sobre o contexto em que vivem, desenvolvessem um novo olhar sobre as atividades corriqueiras, banais, alimentando o gosto pelo trabalho produtivo e pela agroecologia em alguns/mas jovens, que iniciaram seus percursos com atividades de produção de hortas e canteiros no assentamento. Os/as egressos/as também levaram para as suas casas o conhecimento da agroecologia, como exposto na pesquisa, contribuindo para a mudança de hábitos do trabalho na agricultura.

Para outros/as, a Educação do Campo proporcionou uma visão de mundo ligada à compreensão de que as juventudes também são sujeitos políticos, fomentando entre os/as egressos/as a formação política prática, nas lutas “da” e “pela” escola e/ou assentamento. Esses/as jovens experimentaram a organização coletiva na escola com seus núcleos de base, mas também após a conclusão do ensino médio tiveram tentativas de mobilização da juventude em suas comunidades. Para dois egressos, esse contato com as lutas sociais e com o MST proporcionou mudanças, seja na forma como viam o movimento, seja pela escolha de engajamento na militância e nas lutas pela Reforma Agrária. Esses percursos evidenciam que a Educação do Campo não está somente na escola, mas no dia a dia de cada jovem, quando eles/as conectam os conhecimentos adquiridos na escola com a vida, com o trabalho, com a coletividade, com as suas próprias lutas e de suas famílias e/ou comunidade. Nesse sentido, os/as jovens são também educadores/as do campo.

Ainda assim, é importante ressaltar que o contexto em que os/as jovens estão inseridos/as possui limites reais que dificultam a realização dos seus sonhos. Entendo que a Educação do Campo não é, por si só, resposta para todas as questões (migração, ausência de renda para as juventudes no assentamento, entre outras) colocadas durante a pesquisa, mas a

percebo como um caminho para a construção de uma nova sociedade camponesa em que os sujeitos se reconheçam como partícipes desse construto, que se dá no cotidiano, na vivência diária do assentamento com seus desafios, mas também com as suas conquistas coletivas.

No assentamento, as juventudes ainda não conseguem realizar suas aspirações materiais, então são constantemente interpeladas por momentos de escolhas que por vezes se contradizem às suas reflexões críticas sobre o mundo ou aos seus projetos de vida, mas também são desvios de rota para tentar alcançá-los por outros meios. Assim, as juventudes me revelaram suas táticas, formas de jogar e fazer uso das oportunidades. Momentos em que aparece um emprego, um curso, uma viagem, uma luta, que exige rápida decisão. Mudanças que chegam a gerar percursos descontínuos, podendo vir a incidir sobre o desenvolvimento dos projetos de vida.

As relações que a maioria dos/as jovens tece com a cidade — seja na busca por emprego, estudo, lazer, experimentações de uma cultura urbana, em uma mobilidade constante entre campo e cidade — podem ser entendidas como táticas para confrontar a exclusão de que essas e tantas juventudes do campo são vítimas. Ao conhecer seus percursos, me aproximei também de um cotidiano camponês em que família, estudo e trabalho (remunerado ou não) são temáticas importantes para a permanência deles/as. Assim, por não terem formas de desenvolver um trabalho que lhe dê autonomia financeira, os/as egressos/as vão se aproximando de trabalhos temporários, às vezes até precários.

Nessa complexidade que é a vida desses/as jovens do campo, os seus percursos e projetos são multifacetados — como um caleidoscópio de múltiplas dimensões que ora fundem sonhos e possibilidades, ora se chocam, gerando novas rotas e mudança de planos. Os percursos e os projetos de vida desses/as egressos/as da escola do campo registram criatividade, potencialidade, desejo de mudança, jogo com as oportunidades, táticas de resistência, de permanência e aspiração. Essas juventudes redesenham a relação campo-cidade e produzem outros sentidos para o “ficar ou sair” do campo.

Encerro considerando o que os/as jovens da pesquisa me mostraram, como fala Fernando Sabino: “[...] A certeza de que estamos começando/ A certeza de é preciso continuar/ A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar”. Os caminhos escolhidos pelos/as jovens e que compõem os seus percursos não são estáticos, não findaram, eles se movimentam constantemente. Os/as jovens estão só começando, e suas escolhas podem interromper seus percursos antes que atinjam seus projetos de vida. Entretanto, eles/as demonstram que, entre acertos e erros, fazem “[...] Da queda, um passo de dança/ Do medo, uma escalada/ Do sonho, uma ponte/ Da procura, um encontro!”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p.25-36, 1997. Disponível em: <<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Blog:%20Direito%20de%20se%20Diferente/Considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20Tematiza%C3%A7%C3%A3o%20Social%20da%20Juventude%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2015.
- ABRAMOVAY, R. (Coord.). **Juventude e Agricultura Familiar: Desafios dos Novos Padrões Sucessórios**. Brasília: Unesco, 1998.
- ASSOCIAÇÃO DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA DO ESTADO DO CEARÁ (ACACE). **Plano de Recuperação do Projeto de Assentamento São Joaquim**. Madalena, 2005. 56 f. (Mimeografado).
- ALMEIDA, N. R. O. de. **Jovens do Campo e Novas Tecnologias: Tessituras de Modos de Vida**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- ARAÚJO, F. M. L. Luzes da Instrução para o Brasil Rural dos Anos de 1930. **O Público e o Privado**, Fortaleza, n. 10, p. 35-56, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=145&path%5B%5D=218>>. Acesso em: 04 maio 2015.
- ARROYO, M. Que Educação Básica para os Povos do Campo? *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Textos de Estudo. **Boletim da Educação**, Rio Grande do Sul, n. 11, p.125-136. MST/ ITERRA, 2006.
- BAHNIUK, C.; CAMINI, I. Escola Itinerante. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.333-339.
- BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Coleção Por uma Educação Básica do campo, n. 3. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOGO, A. Mística. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.473-477.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p.20-28, 2002. Disponível em: <<file:///C:/Users/Visitante/Downloads/BONDIA%20Larrosa%20Notas%20sobre%20a%20experiencia%20e%20o%20saber%20de%20experiencia.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

BORELLI, S. H. S.; ROCHA, R. M.; OLIVEIRA, R. C. A. **Jovens na Cena Metropolitana: Percepções, Narrativas e Modos de Comunicação**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BOURDIEU, P. A Juventude É Apenas uma Palavra. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p.112-121.

BRANDÃO, C. R. **Diário de Campo: A Antropologia como Alegoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. O que É a Base Nacional Comum Curricular?, s/d. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Constituição, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 08 jul. 2015.

_____. Constituição, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 08 jul. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2015.

_____. Parecer CNE/CB nº 36, de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Parecer CNE/CEB nº 23, de 12 de setembro de 2007. Consulta Referente às Orientações para o Atendimento da Educação do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BRUMER, A. A Problemática dos Jovens Rurais na Pós-modernidade. *In*: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Org.). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p.35-51.

BUAINAIN, A. M.; PIRES, D. **Reflexões sobre Reforma Agrária e Questão Social no Brasil**. 2003. Fonte disponível em: < <http://www.abda.com.br/texto/antoniobuainain.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

CALAZANS, M. J. C. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural: Traços de uma Trajetória. *In*: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. (Coord.) **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento**: Formação de Educadoras e Educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: Escola É Mais do que Escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p.18-25.

_____. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n. 1, p.60-81, jan/jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Rev. Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 2, n.2, p.1-16, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf>. Acesso em: 05 set. 2015.

_____. Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Pedagogia do Movimento. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012a. p.546-553.

_____. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012b. p.257-265.

CANO, W. Da Década de 1920 à de 1930: Transição Rumo à Crise e à Industrialização no Brasil. **Revista Economia**, Brasília, v. 13, n. 3b, p.897-916, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/revista/vol13/vol13n3bp897_916.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

CARNEIRO, M. J. O Ideal Rurbano: Campo e Cidade no Imaginário de Jovens Rurais. *In*: SILVA, F. C. T; SANTOS, R.; COSTA, L. F. C. (Org.). **Mundo Rural e Política**: Ensaios Interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. Juventude Rural: Projetos e Valores. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma Pesquisa Nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2008.

CARVALHO, H. M. **Formas de Associativismo Vivenciadas pelos Trabalhadores Rurais nas Áreas Oficiais de Reforma Agrária no Brasil**. Curitiba: Ministério Extraordinário de Política Fundiária – MEPF; Núcleo de Estudos Agrários e de Desenvolvimento – NEAD e Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 1998. Disponível em: <http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Agronegocios/Formas_associativismo_vivenciadas_pelos_trabalhadores_rurais.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2016.

CARVALHO, S. M. G. de. **Educação do Campo: PRONERA**, Uma Política Pública em Construção. 2006. 226f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

CASTRO, E. G. de. **Entre Ficar e Sair**: Uma Etnografia da Construção Social da Categoria Jovem Rural. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1624/1/tese.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2013.

CASTRO, E. G. de *et al.* **Os Jovens Estão Indo Embora?** Juventude Rural e a Construção de um Ator Político. Rio de Janeiro; Seropédica: Mauad X; EDUR, 2009.

CAVALCANTE, M. J. A Cristalização de uma Cultura de Migração no Cotidiano de Indivíduos, Famílias e Jovens Interioranos do Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, 1997. Disponível em: <<http://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1997/1997-CristalizacaoCulturaMigracaoFamiliasInterioranasCeara.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

CEARÁ. Resolução 426/2008. Regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no Âmbito do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://fncee.com.br/wp-content/uploads/2014/09/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-426-2008-CAMPO.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

CEARÁ EM REVISTA. Camilo Santana Anuncia Cortes de 20% a 25% no Custeio. **Ceará em Revista**. 08/01/2015. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.cearaemrevista.com.br/2015/01/camilo-santana-anuncia-cortes-de-20-25.html&gws_rd=cr&ei=IBX0VuHTLoTCmwGh4I_IDw>. Acesso em: 28 fev. 2016.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CEPAL. **Juventud Rural: Modernidad y Democracia en América Latina**. Santiago do Chile: CEPAL, 1996. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/19628/S9600084_es.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 out. 2015.

CENTRO DE ESTUDOS DO TRABALHO E DE ASSESSORIA AO TRABALHADOR (CETRA). **Plano de Serviços de ATER**: Assentamento São Joaquim/25 de Maio. Boa

Viagem, jun. 2014. 33f. (Mimeografado).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA, F. de A.; CARVALHO, H. M. de. Campesinato. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). 2. ed. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.113-120.

CONSELHO REGIONAL DE ECONOMISTAS DOMÉSTICOS CRED I. **Guia Profissional Economista Doméstico**. Fortaleza, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Método Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMASCENO, M. N. Trajetórias da Juventude: Caminhos, Encruzilhadas, Sonhos e Expectativas. *In*: DAMASCENO, M. N.; MATOS, K. S. L.; VASCONCELOS, J. G. (Org.) **Trajetórias da Juventude**. Fortaleza: LCR, 2001. p.09-24.

_____. **Formação da Juventude e Valores**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013. 140 p.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: Estado da Arte e Perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, p.73-89, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1517-97022004000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 08 maio 2014.

DAMATTA, R. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

_____. Juventude, Socialização e Escola. *In*: DAYRELL, J. *et al.* (Org.). **Família, Escola e Juventude: Olhares Cruzados Brasil – Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.298-322.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. **Jovens do Brasil: Difíceis Travessias de Fim de Século e Promessas de um Outro Mundo**. 2003. Disponível em: <http://www.uff.br/obsjovem/mambo/images/stories/Documentos/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2014.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L. A Juventude no Brasil: Questões e Desafios. *In*: MATOS, M.; GOMES, N. L.; DAYRELL, J. (Org.). **Cidadania e a Luta por Direitos Humanos, Sociais, Econômicos, Culturais e Ambientais**. v. 5. Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, 2009. p.89-113. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267771482_A_JUVENTUDE_NO_BRASIL>. Acesso em: 09 dez. 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006.

DINIZ, A. S. **Trilhando Caminhos: A Resistência dos Camponeses no Ceará em Busca da sua Libertação**. 2009. 228f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA (EEMJSO). **Projeto Político Pedagógico de Formação Integral do Campo da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)**. Madalena, 2012. 183 f. (Texto digitado)

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

_____. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012a. p.496-500.

_____. Território Camponês. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012b. p.744-747.

FERRARI, D. et. al. Dilemas e Estratégias dos Jovens Rurais: Ficar ou Partir? **Est. Soc. Agric.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 237-271, 2004. Disponível em: <r1.ufrirj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/download/251/247>. Acesso em: 07 jul. 2015.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: Um Olhar Histórico, uma Realidade Concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V, n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publicpg.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLITNER, A. Os Problemas Sociológicos nas Primeiras Pesquisas sobre a Juventude. *In*: BRITTO, S. de. **Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p.37-67.

FOOTE-WHITE, W. Treinando a Observação Participante. *In*: GUIMARÃES, A. Z. **Desvendando Máscaras Sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1990. p.77-86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre Minha Vida e Minha Práxis**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: Mistificações e Desafios de uma Relação Complexa. **Salto para o Futuro**. s/d. Entrevista concedida à TV Escola. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/25293257/1207984995/name/frigotto.>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

FURTADO, E. D. P. Estudo sobre a Educação para a População Rural no Brasil. *In*: **Educación para la población rural em Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Peru**. Santiago: Unesco, 2004. Disponível em: <http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2014.

G1 CE. Camilo Santana Impõe Corte nas Despesas de Custeio das Secretarias. **G1 Ceará**. 07/01/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2015/01/camilo-santana-impoe-corte-nas-despesas-de-custeio-das-secretarias.html>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: Como Fazer Pesquisa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GÖRGEN, S. A.; STÉDILE, J. P. **A Luta pela Terra**. 3. ed. São Paulo: Scritta; Página Aberta, 1996.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Educação do Campo, Indígena e Quilombola é tema de Encontro Estadual**. 19 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ceara.gov.br/index.php/sala-de-imprensa/noticias/7985-educacao-do-campo-indigena-e-quilombola-e-tema-de-encontro-estadual>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GROPPO, L. A. **Juventude: Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000. 301p.

GUIMARÃES, G. G.; GRINSPUN, M. P. S. Z. **Revisitando as Origens do Termo Juventude: A Diversidade que Caracteriza a Identidade**. 31ª Reunião Anual da Anped, GT Psicologia da Educação. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4136—Int.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

GUIMARÃES, G. G.; MACEDO, J. G. de. Culturas Juvenis: Uma Ressignificação Contemporânea. **Travessias (Unioeste)**, v.6, p.1-18, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3359/2650>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

HEREDIA, B. M. A. **A Morada da Vida: Trabalho Familiar de Pequenos Produtores do Nordeste do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IANNI, O. O Jovem Radical. *In*: BRITTO, S. de. **Sociologia da Juventude I: Da Europa de Marx à América Latina de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p.225-242.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA); COOPERATIVA CENTRAL DAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA DO CEARÁ (CCA-CE); COOPERATIVA DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO E ASSISTÊNCIA TÉCNICA (COPASAT). **Plano de Desenvolvimento do P. A. 25 de Maio: COPAMA** (Versão Preliminar). Fortaleza, 1997. 37 f. (Mimeografado).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo Técnico**. Brasília: O Instituto, 2014. 39 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

KAYSER, B. **La Renaissance Rurale: Sociologie des Campagnes du Monde Occidental**. Paris: Armand Colin, 1990.

KOLLING, E. J.; NERY, I. I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação Básica do Campo**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, E.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e Educação. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.500-507.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre; Belo Horizonte: Artmed; Editora UFMG, 1999.

LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. v. 1, 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MANHEIM, K. O Problema da Juventude na Sociedade Moderna. *In*: **Sociologia da Juventude I: Da Europa de Marx à América Latina de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p.69-94.

MATOS, K. S. L. Escola: Quando a Juventude Tece Significados. *In*: DAMASCENO, M. N.; MATOS, K. S. L.; VASCONCELOS, J. G. (Org.) **Trajatórias da Juventude**. Fortaleza: LCR, 2001. p.41-56.

_____. **Juventude, Professores e Escola: Possibilidades de Encontros**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 160 p.

MATTOS, B. H. O. M. **Educação do Campo e Práticas Educativas de Convivência com o Semiárido: A Escola Família Agrícola Dom Frágoso**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2011.

MELUCCI, A. Juventude, Tempo e Movimentos Sociais. **Rev. Bras. Educ.** n.5-6, p.5-14, 1997. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a02.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Enem – Apresentação**, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.324-331.

MORIN, A. **Pesquisa – Ação Integral e Sistêmica: Uma Antropedagogia Renovada**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro**. 1997. Disponível em:

<<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1997%20E2%80%9320Manifesto%20das%20educadoras%20e%20dos%20educadores%20da%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20ao%20povo%20brasileiro%20-%20MST.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

_____. História do MST (1984 – 2009). **Caderno de Formação MST – CE**. n. 01, 2009. (Impresso).

MUNARIM, A. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p.57-72, jan.-abr. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388005>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

NETO; M. F.; PINHEIRO, D.; ESTEVES, L. C. G. Demandas Educacionais dos Jovens Brasileiros: Alguns Indicativos da 2ª Conferência Nacional de Juventude. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. p.1-22. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT03%20Trabalhos/GT03-2174_int.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2015.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). **Panorama Laboral 2014**. Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe. Peru, 2014. 117 p. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_325664.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

OSTERNE, M. do S. F. **Família, Pobreza e Gênero: O Lugar da Dominação Masculina**. Fortaleza: EDUECE, 2001.

PAIS, José Machado. A Construção Sociológica da Juventude: Alguns Contributos. **Análise social**, v. XXV, p.139-165, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos>>

/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 03 maio 2014.

_____. As Correntes Teóricas da Sociologia da Juventude. *In*: PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996. p.37-63.

_____. **Vida Cotidiana: Enigmas e Revelações**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003b.

_____. Jovens e Cidadania. **Revista Problemas e Práticas**, n. 49, p.53-70, 2005a. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n49/n49a04.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. **Ganchos, Tachos e Biscates**. Porto: Ambar, 2005b.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PASTOUREAU, M. Os Emblemas da Juventude: Atributos e Representações dos Jovens na Imagem Medieval. *In*: LEVI, G.; SCHMITT, J.-C. **História dos Jovens 1: Da Antiguidade à Era Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.245-263.

PEIRANO, M. Etnografia Não É Método. **Horiz. antropol.**, v.20, n.42, p.377-391, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

PEREIRA, V. A.; LIMA, M. da G. S. B. **A Pesquisa Etnográfica: Construções Metodológicas de uma Investigação**. VI Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI: Piauí, 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_17.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2015.

PERROT, M. **As Mulheres ou Os Silêncios da História**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005. 519 p.

PINTO, J. M. R. *et al.* O Desafio da Educação do Campo. *In*: BOF, A. M. (Org.). **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.13-45.

PINTO, M. de L.; PACHECO, J. K. (Org.). **Juventude, Consumo & Educação**. Porto Alegre: ESPM, 2008.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POUPART, J. A Entrevista de Tipo Qualitativo: Considerações Epistemológicas, Teóricas e Metodológicas. *In*: POUPART, J. (Org.). **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PRADO, A. A. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, 4, p. 5-27, jul. 1995. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/download/55/56>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

QUEIROZ, R. de. **O Quinze**. 92ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012a. p.293-299.

_____. Educação do Campo: Embate entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.1, p.459-490, mar. 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a20v28n1.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

ROSSETTO, E. R. A.; SILVA, F. T. Ciranda Infantil. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.127-130.

SACCONI, L. A. **Minidicionário Sacconi da Língua Portuguesa**. São Paulo: Atual, 1996.

SALES, C. de M. V. Os Jovens como Experimentadores e Produtores de Devires. *In*: DAMASCENO, M. N.; MATOS, K. S. L.; VASCONCELOS, J. G. (Org.) **Trajetórias da Juventude**. Fortaleza: LCR, 2001. p.25-40.

_____. **Criações Coletivas da Juventude no Campo Político: Um Olhar sobre os Assentamentos Rurais do MST**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2006.

_____. Mulheres Rurais: Tecendo Novas Relações e Reconhecendo Direitos. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 437-443, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2007000200010>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Cultura Juvenil e Perspectivas de Futuro de Jovens do Campo do Ceará. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALAS, 28., 2011, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2011. p.1-15.

SALLAS, A. L. F; BEGA, M. T. S. Por uma Sociologia da Juventude: Releituras Contemporâneas. **Política e Sociedade**, n. 8, p.31-58, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/1803/1562>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SAVELI, E. L. A Educação Obrigatória nas Constituições Brasileiras e nas Leis Educacionais delas Derivadas. **Revista Contraponto-Eletrônica**, Itajaí, v. 10, n.2, p.129-146, maio-ago. 2010. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1879>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

SAUER, S. O Significado dos Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil. *In*: FRANÇA, C. G. de; SPAVOREK, Gerd. (Org.). **Assentamentos em Debate**. v. 1. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2005. p.57-88.

SCOTT, J. C. Formas Cotidianas da Resistência Camponesa. Tradução de Marilda A. de Menezes e Lemuel Guerra. **Raízes**, Campina Grande, v. 21, n. 1, p.10-31, 2002. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_86.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2015.

SEVILLA GUSMÁN, E. **Sobre a Evolução do Conceito de Campesinato**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SILVA, V. A. **As Flores do Pequi: Sexualidade e Vida Familiar entre Jovens Rurais**. Campinas: Unicamp/CMU Publicações; Arte Escrita, 2007.

SIMPLÍCIO, A. V. de O. **Egressos do Curso Pedagogia da Terra e suas Práticas Educativas: Um Estudo de Caso no Assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará**. 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUSA, K. C.; SALES, C. M. V. A Mística nas Escolas do Campo: Reflexões sobre Espiritualidade. *In*: MATOS, K. S. L. de (Org.). **Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade II**. Fortaleza: Imprece; Eduece, 2015. p.266-281.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

STECANELA, N. Reflexões Teóricas sobre o Conceito de Juventude: Entre o que se Tem Dito e o que se Vê no Cotidiano. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, VIII, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina, 2010. p.1-15. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Sociologia_da_Educacao/Trabalho/06_55_17_REFLEXOES_TEORICAS_SOBRE_O_CONCEITO_DE_JUVENTUDE_ENTRE_O_QUE_SE_TEM_DITO_E_O_QUE_SE_VE_NO_COTIDIANO.PDF>. Acesso em: 08 maio 2014.

STÉDILE, J. P. Introdução. *In*: STÉDILE, J. P. (Org.) **A Questão Agrária no Brasil: O Debate Tradicional – 1500-1960**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Questão Agrária. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.639-644.

STROPASOLAS, V. L. Os Dilemas da Juventude no Processo Sucessório da Agricultura Familiar. *In*: RENK, A.; DORIGON, C. (Org.) **Juventude Rural, Cultura e Mudança Social**. Chapecó: Argos, 2014. p.139-162.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

UFC VIRTUAL, s/d. [On-line]. Disponível em: <<http://portal2.virtual.ufc.br/index.php/instituicao>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural – Residência Agrária**. Fortaleza, 2015, 15f. (Texto digitado).

WANDERLEY, M. N. B. A Emergência de uma Nova Ruralidade nas Sociedades Modernas Avançadas – O “Rural” como Espaço Singular e Ator Coletivo. **Revista Estudo Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, 15, p.87-145, out. 2000.

_____. Jovens Rurais de Pequenos Municípios de Pernambuco: Que Sonhos para o Futuro. *In*: CARNEIRO, M. J; CASTRO, E. G. (Org.). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. O Mundo Rural Brasileiro: Acesso a Bens e Serviços e Integração Campo-cidade. **Revista Estudo Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p.60-85, 2009. Disponível em: < <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/308>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

WHITAKER, D. C. A. et. al. A Transcrição da Fala do Homem Rural: Fidelidade ou Caricatura? *In*: WHITAKER, D. C. A. **Sociologia Rural: Questões Metodológicas Emergentes**. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002.

WOLF, E. R. **Sociedades Camponesas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

WOORTMANN, K. Migração, Família e Campesinato. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.7, n.1, p.35-53, jan.-jun. 1990a. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol7_n1_1990/vol7_n1_1990_2artigo_35_53.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2015.

_____. “Com Parente Não se Neguceia”: O Campesinato como Ordem Moral. **Anuário Antropológico**, 87. Brasília: UnB, 1990b. Disponível em: <<http://mstemdados.org/sites/default/files/Com%20parente%20n%C3%A3o%20se%20negueia%20In%20Anu%C3%A1rio%20Antropol%C3%B3gico%20-%20WOORTMANN,%20K..pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA O TRABALHO DE CAMPO

Na escola:

- 1) Levantar a quantidade de educandos/as que concluíram o ensino médio na Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (por ano).
- 2) Acessar a relação de educandos/as egressos/as do ensino médio dos anos 2012 e 2013 (anos que possuem a base diversificada no currículo) para definir qual o recorte que será realizado na escolha dos sujeitos da pesquisa.
- 3) Identificar se a escola ainda tem alguma relação com os/as egressos/as e se a mesma possui (ou tem alguma parceria) de projetos/cursos (além do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural – Programa Residência Agrária Jovem) para os/as educando/as que concluíram o ensino médio.
- 4) Verificar com a escola a participação dos/as egressos/as no Enem e o ingresso deles/as no nível superior.
- 5) Descobrir se a direção, educadores/as, demais colaboradores/as da escola sabem dar alguma informação sobre os/as educandos/as egressos/as; sobre o que fazem, se estão no assentamento, o que fizeram após concluir o ensino médio.

No assentamento:

- 6) Em posse da lista de concludentes do ensino médio, procurar no assentamento os/as egressos/as. Acredito que nessa busca irei encontrá-los e/ou narrativas sobre seus percursos.
- 7) Após identificar os/as egressos/as que estão no assentamento, optarei por observar, conhecer suas realidades concretas. Será um momento de aproximação com a realidade material das juventudes egressas no que se refere à vida na comunidade/assentamento, com a casa, com a família, com o trabalho, para compreender em que contextos seus percursos e projetos de vida se elaboram.
- 8) Optar pelas seguintes observações, levando em consideração os trabalhos de campo realizados por HEREDIA (1979), SALES (2006) e ALMEIDA (2012).
 - 8.1) Conhecer a história do assentamento (de preferência contadas pelas juventudes — mas também buscarei ouvir os/as assentados/as que estão desde a ocupação no Assentamento 25 de Maio).
 - 8.2) Verificar quais os “equipamentos” que as comunidades (do assentamento) possuem (escola, posto de saúde, creche, quadra, cooperativa, cisternas).
 - 8.3) Procurar dados sobre: “Quantas famílias/quantos jovens/quantas casas/escola/posto de saúde/poço/estrada/km da sede para o município/Micro reg./limites geográficos/cultura dominante/de quem era terra antes/clima” (ALMEIDA, 2012, p.156).
 - 8.4) Conhecer a estrutura familiar; identificar as relações hierárquicas e o lugar das juventudes nessa estrutura.
 - 8.5) Sobre a posse da terra: como se deu a conquista das famílias a propriedade da terra? Quais os bens que a família possui e como as juventudes se relacionam com essa terra e bens? Possui terra, gado, casa? “Tamanho do terreno total e de cada família” (ALMEIDA, 2012, p.156).
 - 8.6) As juventudes estão acessando a terra?
 - 8.7) Verificar se as juventudes e seus familiares estão organizados no assentamento em cooperativas, se participam do MST.
 - 8.8) Onde fica e o que produz a roça da família? “Quem trabalha na terra (unidade familiar = unidade de produção)” (ALMEIDA, 2012, p.156).

8.9) Além do trabalho agrícola (roça), existem outras atividades, como o trabalho na casa de família, artesanato, pesca, quintal produtivo, criação de animais? Quem participa desses trabalhos? (ALMEIDA, 2012).

8.10) “Detalhar casa: compartimentos, material que é feito, espaços das crianças, jovens, mulheres, homens, velho, frente e fundo da casa” (ALMEIDA, 2012, p.156), estilos das casas, a decoração, as plantas, o terreiro, os móveis e eletrodomésticos.

8.11) Identificar a produção no assentamento (calendário agrícola) (HEREDIA, 1977).

8.12) Produção para o consumo ou também para a comercialização? (HEREDIA, 1977).

8.13) “O que é coletivo e o que é individual?” (ALMEIDA, 2012, p.157).

8.14) Quem participa da brigada do MST? Homens e mulheres? E da direção do assentamento? (SALES, 2006).

8.15) As juventudes participam de algum grupo? Quais os grupos formais presentes no assentamento — grupos de jovens ou de produção? (SALES, 2006).

8.16) Jovens egressos/as participaram de encontros, da coordenação ou direção do assentamento, cursos de formação política (dentro e fora do assentamento) ou outros tipos de curso (SALES, 2006; ALMEIDA, 2012).

8.17) Os/as egressos/as possuem alguma renda? Qual a renda da família?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Madalena, ____ de _____ de 2015.

Prezado(a) _____, você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “**Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo**” no município de Madalena, Ceará, realizada pela pesquisadora Kamila Costa de Sousa, aluna (mestrado) regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), sendo orientada pela Professora Doutora Celecina de Maria Veras Sales. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo principal desta pesquisa é compreender a repercussão da Educação do Campo nos percursos iniciados e projetos de vida das juventudes egressas da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (escola do campo João Sem Terra).

A entrevista será utilizada como técnica de pesquisa. O material utilizado para coleta de dados será um formulário composto de questões abertas (semiestruturadas), sendo utilizado gravador para a entrevista. Se alguma destas questões gerarem desconforto ou constrangimento, você não será obrigado(a) a respondê-la. Isso não o(a) penalizará nem o(a) impedirá de continuar participando da pesquisa. As entrevistas ocorrerão em horário e local previamente combinados por você, participante da pesquisa. Depois das entrevistas, elas serão transcritas fielmente. Você terá liberdade de se recusar a participar da pesquisa a qualquer momento. Também haverá a coleta de imagens. Neste caso, a pesquisadora perguntará a você se seu rosto poderá ser exibido ou não, respeitando fielmente sua decisão. Outras técnicas, como grupo de discussão, poderão ser utilizadas caso a pesquisadora ache necessário.

A sua participação na pesquisa será de fundamental importância para que possam ser atingidos os objetivos do estudo, colaborando com a análise dos dados e publicação dos mesmos posteriormente. Será garantido seu anonimato, ou seja, o seu nome não será revelado

no decorrer da análise e na publicação do estudo. Não será cobrado nenhum valor para sua participação, assim como não haverá ressarcimento por contribuir com o estudo. Na conclusão do estudo, os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para o desenvolvimento de outros estudos referentes à temática estudada.

As pesquisadoras encontram-se disponíveis para esclarecer qualquer dúvida durante e após a pesquisa, por meio dos contatos: Kamila Costa de Sousa, telefone para contato: (85) 99792 6828, e-mail kamilacsousa@yahoo.com.br; e Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales, e-mail celecinavs@gmail.com.

Compromissos Éticos:

Dentre as normas previstas na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, destacamos o cumprimento de garantia de que você:

- Terá contato, em qualquer etapa da pesquisa, com os profissionais responsáveis pelo estudo para o esclarecimento de quaisquer dúvidas que surgirem. As coordenadoras desta pesquisa são: a Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales (celecinavs@gmail.com) e a aluna Kamila Costa de Sousa (kamilacsousa@yahoo.com.br).
- Neste estudo, todos os requisitos da Bioética serão rigorosamente cumpridos.
- Você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento durante a pesquisa, sem que com isso ocorra penalidade de qualquer espécie.
- Você está recebendo garantias de que não haverá divulgação de seu nome nem qualquer outra forma de informação que ponha em risco sua privacidade e seu anonimato.
- A pesquisadora utilizará as informações somente para esta pesquisa. Nós, Kamila Costa de Sousa e Celecina de Maria Veras Sales, pesquisadoras, assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

O abaixo-assinado, _____, _____
anos, RG nº _____, declara que é de livre e espontânea vontade a
participação como voluntário(a) da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive oportunidade de fazer
perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações
que responderam por completo minhas dúvidas.

_____, ____/____/_____.

Nome do(a) Voluntário(a)

Assinatura

Nome da Pesquisadora

Assinatura

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS JOVENS EGRESSOS/AS DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA

Objetivo	Perguntas de partida	Material
<p>Compreender como a Educação do Campo repercute nos percursos iniciados pelos/as jovens egressos/as e nos seus projetos de vida após a conclusão do ensino médio na escola do campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Você sempre estudou nas escolas do assentamento? • Quando você entrou na escola do campo, você achou a proposta dela diferente? • Com qual componente do currículo você tinha mais afinidade? • Qual a importância da base diversificada (currículo escolar) para a formação das juventudes do assentamento? • Quais as experiências que você vivenciou na escola que foram mais significativas para a sua vida? • O que você acha que aprendeu na escola e que consegue colocar em prática no seu dia a dia? • O que você acha da Educação do Campo ter o ensino mais direcionado para os aspectos da vida no assentamento/campo? • Você acha que a formação que você teve na escola do campo contribuiu para a construção dos seus percursos depois da conclusão do ensino médio? Como contribuiu? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravador • Caneta • Diário de Campo

Objetivo (cont.)	Perguntas de partida (cont.)	Material (cont.)
<p>Conhecer os percursos iniciados pelos/as jovens egressos/as e os seus projetos de vida após a conclusão do ensino médio na escola do campo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que você faz (tem feito) desde que concluiu o ensino médio na escola do campo? • Alguém te influenciou a tomar algumas decisões sobre o que fazer? • O que você pensa sobre a vida dos jovens rurais que vivem um “vai e vem” entre o campo e a cidade? • O que você acha que contribui para os seus percursos? • Quais as experiências que você teve (além da escola/educação do campo) que foram importantes para os percursos que iniciou? • Qual o seu projeto de vida? • Como você pensa estar daqui a dez anos? • Em que lugar você gostaria de viver? • Qual a profissão/atividade que você gostaria de exercer? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravador • Caneta • Diário de Campo
<p>Verificar como vivem os/as egressos/as da escola do campo no assentamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como é o seu cotidiano? • Você estuda, trabalha, desenvolve alguma atividade? • Você participa de algum grupo de jovem, cooperativa ou brigada do assentamento? • Como é a vida da juventude no assentamento? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravador • Caneta • Diário de Campo

Objetivo (conclusão)	Perguntas de partida (conclusão)	Material (conclusão)
Identificar se e quais os tipos de trabalhos em que as juventudes egressas estão se inserindo.	<ul style="list-style-type: none"> • Você trabalha? • Quais são as suas experiências de trabalho? • Quais as suas perspectivas de trabalho no assentamento? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravador • Caneta • Diário de Campo
Analisar se as juventudes estariam engajadas em suas comunidades na organização coletiva e luta pela Reforma Agrária.	<ul style="list-style-type: none"> • Você participa das discussões sobre o futuro da propriedade familiar? • Você participa de algum trabalho agrícola, atividades sociais, e/ou organizativas na sua comunidade? • Você participa do MST ou de algum outro movimento social? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravador • Caneta • Diário de Campo

ANEXO A – FÔLDER DISPONIBILIZADO PELA COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA E DA APRENDIZAGEM – DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA SEDUC



EDUCAÇÃO DO CAMPO



Abril de 2015

Fonte: Acervo Diversidade



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
Secretaria de Educação

CODEA - Diversidade e Inclusão Educacional
Educação do Campo

Nohemy Rezende Ibanez
Coordenadora CODEA
Diversidade e Inclusão Educacional

Adriana Madja dos Santos Feitosa
Orientadora CECIQ – Célula de Educação do Campo, Indígena e Quilombola

Silvana Teófilo Machado
Assessora Técnica da Educação do Campo

Maria Auxiliadora Vasconcelos
Yvan Viana Moreira Filho
Equipe Educação do Campo

Contatos
diversidadecampo@seduc.ce.gov.br
85 3101.3930/3101.3931



Fonte: Acervo Diversidade/SEDUC

Matrícula-Escolas de Ensino Médio da rede estadual em áreas de assentamento por CREDE, município, ano

MUNICÍPIO	ESCOLA	MATRÍCULA				
		2011	2012	2013	2014	2015
Indiçoca	EEM Maria Nazari de Sousa	622	570	460	413	370
Maracá	EEM Francisco Araújo Soares	388	380	425	402	314
Jaguaratama	EEM Dr. José Augusto Figueiredo	190	147	139	167	148
Massaroca	EEM João dos Santos de Oliveira	181	173	174	202	197
Macarentos	EEM Florestan Fernandes	155	133	123	115	181
TOTAL		1.486	1.403	1.256	1.298	1.138

Fonte: Dados SIGE

Observação: Na tabela (com os dados do SIGE) em que consta “Matrícula – Escolas de Ensino Médio da rede estadual em áreas de assentamento por CREDE, município, ano”, segundo a informação da assessora técnica da Educação do Campo (com quem conversei no dia 17/04/2015, na SEDUC), os dados sobre as matrículas de 2015 das EEM João dos Santos de Oliveira e EEM Florestan Fernandes foram trocados. Assim, os valores corretos seriam: 191 matrículas no ano de 2015 para a EEM João dos Santos de Oliveira; e 107 matrículas no ano de 2015 para a EEM Florestan Fernandes.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

"A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida — agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros"

(Resolução CNE/CEB nº 02 de 28/04/2008 (art.1º)).

A Secretaria da Educação, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Diversidade e Inclusão Educacional, reconhece a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo e vem garantido ampliação e qualificação da oferta de ensino médio às populações do campo, por meio de ações como a construção de novas escolas de ensino médio na zona rural e em áreas de assentamento, além de espaços complementares para a construção da identidade das escolas do campo; a qualificação do projeto curricular com a participação dos sujeitos e segmentos que participam da comunidade escolar local e em articulação com os movimentos sociais do campo, apoio a projetos de permacultura

desenvolvidos nessas escolas; contratação de profissionais técnicos da área agrícola para o desenvolvimento de componentes curriculares específicos e de apoio às atividades produtivas implementadas nos campos experimentais (Mandalla); aquisição de acervo bibliográfico para as escolas, dentre outras.

AÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- Reorganização Curricular em 05 escolas de Ensino Médio do Campo localizadas em Áreas de Assentamento;
- Organização de novos ambientes pedagógicos para o desenvolvimento das práticas curriculares – Campo Experimental;
- Construção de espaços físicos complementares para adequação dos projetos arquitetônicos das escolas do campo construídas (vestiários, galpões para os campos experimentais e cisternas para as escolas);
- Elaboração da versão preliminar das Orientações Curriculares para as Escolas do Campo;
- Realização de Encontros Estaduais da Educação do Campo, Indígena e Quilombola;
- Formação em Permacultura;
- Acompanhamento dos Programas e Projetos Federais: Ação do PRONACAMPO Escola da Terra, PDDE Escola do Campo e Água na Escola;

- Apoio à Escola Família Agrícola (EFA) Dom Frago de Independência;
- Apoio à realização das semanas pedagógicas das escolas do ensino médio do campo em áreas de assentamentos;
- Apoio à realização dos encontros dos educadores da reforma agrária – MST.

LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

- Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- Resolução CEE/CEB nº 426/2008, que regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará.
- Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- Decreto nº 7352, de 4 novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
- Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais.

Observação: interior do fôlder.

ANEXO B – BANNER DO “INVENTÁRIO DA REALIDADE” DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA

 INVENTÁRIO DA REALIDADE 			
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA - EEEMCJSO			
FORMAS PARTICIPATIVAS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO	FONTES EDUCATIVAS DO MEIO (NATURAIS CULTURAIS E SOCIAIS)	FORMAS DE TRABALHO	LUTAS SOCIAIS E CONTRADIÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Núcleos de base dos alunos; • Cooperativa do assentamento; • 23 Associações comunitárias; • Grupo de mulheres; • Igrejas (evangélica e católica); • 3 Polos educacionais municipais (Madalena e Quixeramobim); • 12 Escolas Municipais; • 4 assentamentos: 25 de Maio (17 comunidades), Marequetá, Pedras Altas e Santa Elisa. • Setor de Educação do Assentamento 25 de Maio; • Conselho Geral do Assentamento 25 de Maio; • Grupo de Jovens do Assentamento 25 de Maio; • Postos de saúde; • Práticas de esporte; • Benzedeiras; • Parteiras; • Parque de Vaquejada; • Campo de futebol; • Quadra poliesportiva; • Clubes Recreativos; • Cata-ventos; • Caixas d'águas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos culturais (quadrilhas, capoeira, danças, reisado); • Cordelistas; • Violeiros; • Rádio Comunitária; • 14 Açudes; • Riachos; • Projeto Fossa Verde; • Projeto Biodigestor; • Manejo da Caatinga; • Capineira; • Apicultura; • Cisternas de enxurrada; • Cinco (05) tanques de resfriamento de leite; • Poços profundos; • Cacimbões; • Reservas ambientais (Coletivas); • Lotes individuais (25 ha); • Organicidade. • Compostagem • Defensivos naturais • Mandala • Galeria do Açude do Quietto • Viveiro de mudas 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto fruta irrigada; • Padaria; • Trabalho coletivo; • Trabalhos individuais; • Funcionalismo público; • Agricultura familiar: granja, frutas, queijos; • Plantio e venda de “palmas”; • Ovinocultura; caprinocultura. • Bovinocultura • Horticultura; Quintais produtivos. • Projeto galinha caipira; • Artesanato (palha, crochê); • Pescadores; • Fabricação de materiais de limpeza; • Medicina alternativa. • Implantação de peq. Agro-industrialização p/beneficiar leite, mel etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brigada Edilson Monteiro; Brigada Antônio Conselheiro. • Projeto São José; • Estradas precárias; • Transporte de qualidade (micro-ônibus) • Estruturas precárias de algumas escolas; • Falta de telecomunicação; • Falta de recursos para a manutenção de recursos hídricos; • Falta de água em algumas comunidades; • Manutenção dos poços profundos nas comunidades. • Uso de agrotóxico; • Reutilização do óleo de cozinha • Gravidez na adolescência; • Comercialização de Drogas (lícitas e ilícitas); • Violência doméstica; • Exploração do trabalho infantil; • Poluição das Águas. • Planejamento familiar • Atendimento médico nas comunidades com qualidade. • Trabalhos de profissionais de saúde nas comunidades.

**ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE FOTOGRAFIAS DO SETOR DE
COMUNICAÇÃO DO MST/CEARÁ**

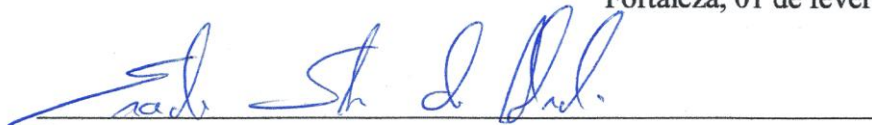
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Erandir Santos de Almeida, do Setor de Comunicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado do Ceará, **AUTORIZO** o uso de duas imagens de minha autoria (produzidas em encontros promovidos pelo MST/Ceará destinadas à divulgação na rede social Facebook), por Kamila Costa de Sousa em sua pesquisa de dissertação, intitulada “PERCURSOS E PROJETOS DE VIDA DAS JUVENTUDES EGRESSAS DA ESCOLA DO CAMPO”. As imagens se encontram na obra, com as seguintes especificações:

Identificação	Página da dissertação em que aparece:
Figura 8 – Jovem Vicente participando do I Curso Popular da Juventude Campo e Cidade, realizado na UECE, em agosto de 2015. Fonte: Setor de Comunicação do MST/CE, autoria de Erandir Almeida.	Página 172
Figura 9 – Jovem Vicente no Encontro Estadual do MST do Ceará, em dezembro de 2015. Fonte: Setor de Comunicação do MST/CE, autoria de Erandir Almeida.	Página 173

A presente autorização é concedida a título gratuito. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao uso da imagem de minha autoria ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Fortaleza, 01 de fevereiro de 2016.



Erandir Santos de Almeida

(Setor de Comunicação do MST/Ceará)

**ANEXO D – DECLARAÇÃO DE REVISÃO LINGUÍSTICA E FORMATAÇÃO
CONFORME O GUIA DE NORMALIZAÇÃO DA UFC**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a dissertação “**PERCURSOS E PROJETOS DE VIDA DAS JUVENTUDES EGRESSAS DA ESCOLA DO CAMPO**”, de autoria de KAMILA COSTA DE SOUSA, atende aos parâmetros exigidos pelo Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará, bem como às normas ortográficas e gramaticais da Língua Portuguesa.

Campina Grande, 24 de março de 2016.

Sílvia Almeida da Costa

Sílvia Almeida da Costa

Revisora

RG 2908567 SSP/PB