



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

KAMILA COSTA DE SOUSA

**JOVENS DA ESCOLA DO CAMPO: TESSITURAS HÍBRIDAS COM A CULTURA
DO CAMPO E DA CIDADE**

FORTALEZA

2020

KAMILA COSTA DE SOUSA

JOVENS DA ESCOLA DO CAMPO: TESSITURAS HÍBRIDAS COM A CULTURA DO
CAMPO E DA CIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

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

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S697j Sousa, Kamila Costa de.
Jovens da Escola do Campo: tessituras híbridas com a cultura do campo e da cidade / Kamila Costa de Sousa. – 2020.
188 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

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

1. Escola do Campo. 2. Educação do Campo. 3. Cultura Camponesa. 4. Jovens do Campo. I. Título.

CDD 370

KAMILA COSTA DE SOUSA

JOVENS DA ESCOLA DO CAMPO: TESSITURAS HÍBRIDAS COM A CULTURA DO
CAMPO E DA CIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira

Aprovada em: 31/03/2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Geovani Jacó de Freitas
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ferreira Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos/Às jovens interlocutores/as desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que se manifesta em minha vida todos os dias em forma de amor, saúde, prosperidade, cura e proteção e que me capacita para seguir em frente em busca dos meus sonhos.

À minha amada mãe, Maria do Carmo (Kcá), e ao meu amado pai, Fernando José, por serem amor, colo, consolo, abraço e carinho em momentos difíceis, mas principalmente por sempre torcerem por mim e por terem dedicado suas vidas a minha criação. A fé e o apoio incondicional de vocês me fizeram uma pessoa forte para seguir em frente.

Às minhas irmãs, Karolina Costa e Fernanda Luzy, pela companhia, amor e torcida diária. Vibramos a cada nova conquista.

Ao meu amado Luís Passos, companheiro presente. Sou grata por ser calma e sossego nos meus momentos de agitação, por ser apoio em momentos difíceis e por ser principalmente um dos maiores incentivadores dos meus sonhos. Sou grata por seu amor.

Ao Macuxo e ao Thor, cachorrinhos amorosos, com quem compartilho a vida diária e que são para mim muito mais que animais domésticos, mas a manifestação do amor, da pureza e da lealdade.

À minha orientadora, Celecina Sales, com quem compartilho há mais de uma década a minha caminhada acadêmica, profissional e pessoal. Sou grata, Celé, por sua amizade e carinho tão sinceros e significativos, por sempre apoiar as minhas escolhas, respeitar meus limites e confiar em mim mesmo nos momentos mais difíceis, em que precisei parar um tempinho para cuidar de mim. Seu compromisso como mulher, educadora e pesquisadora sempre me inspiraram, e a educadora que estou sendo tem muito de você.

Às Professoras Ercília de Olinda, Maria de Fátima Rodrigues e Sandra Gadelha e ao Professor Gil Jacó, pelos encontros que tivemos que foram ricos de reflexões. Esta tese recupera muitas das discussões que tecemos ao longo da caminhada no Curso de Doutorado, como também as importantes contribuições que cada uma/um fez a este estudo.

Ao Grupo de Pesquisa Juventude, Cultura e Sociedade, nas pessoas de Alexandre Joca, Ana Célia, Celecina Sales, Clédia Veras, Cícera Andrade, Inambê Sales, Jaiane Araújo, Lidiane Araújo, Lourdes Vicente, Marcos Campos, Nadja Rinelle, Shamaroni Rodrigues e Sílvia Maria, pelos momentos de estudo, alegria, brincadeiras, escrita e eventos acadêmicos compartilhados em nossas trajetórias acadêmicas.

Aos Docentes e Servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), em especial a Ariadina e Sérgio pela convivência respeitosa e solidária ao longo dos cursos de mestrado e doutorado.

A Moana, que, sempre presente na Faculdade de Educação, ofereceu muito mais que um serviço de xerox, mas a sua amizade.

A Sérgio Barros, médico atencioso e gentil, que surgiu em minha vida em um momento delicado, mas que, com seu profissionalismo, conhecimento e sabedoria, contribuiu significativamente para a minha saúde.

A todas as professoras e professores que passaram pela minha vida, que contribuíram para a minha formação intelectual e humana, a quem honro por chegar ao mais alto nível de formação.

Aos meus amigos e amigas de trabalho do Departamento de Educação do Campus Avançado de Patu (CAP), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), pela torcida, incentivo e apoio. Em especial às Professoras Edilma Braga, Joseane Abílio e Suenyra Nóbrega, com quem compartilho a vida e aprendo cotidianamente sobre a prática docente.

Aos/Às estudantes do Curso de Pedagogia do CAP/UERN que me mobilizam e me desafiam a ser uma educadora melhor a cada novo dia e com quem reflito e aprendo cotidianamente nas diversas salas de aulas.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) por confiarem neste estudo e por sempre me receberem com tanto carinho e respeito em seus assentamentos, escolas e eventos ao longo dos anos em que estudo sobre o campo. Em especial a Ana Paula, militante do MST que foi uma grande companheira nessa jornada de pesquisa e que viabilizou minhas idas e estadias no assentamento.

A Dona Cleide e ao Senhor Lopes, por me acolherem em sua residência no Assentamento Santana da Cal e me tratarem como parte da família. Graças à solidariedade, receptividade e amizade que me ofereceram, esta pesquisa pôde fluir.

Aos educadores e às educadoras da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, em especial à gestão, Prof. Erivando de Sousa, Profa. Márcia, as educadoras Leiliane, Celina, entre outras/os que me receberam na escola e foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e com quem pude vivenciar e aprender sobre a práxis da escola do campo.

Aos/Às jovens da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, por me acolherem na escola, aceitarem participar desta pesquisa e principalmente por confiarem nesta jovem pesquisadora que investigava seus modos de vida e cultura.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa concedida.

Nunca diga nordestino
Que Deus lhe deu um destino
Causador do padecer
Nunca diga que é o pecado
Que lhe deixa fracassado
Sem condições de viver

Não guarde no pensamento
Que estamos no sofrimento
É pagando o que devemos
A Providência Divina
Não nos deu a triste sina
De sofrer o que sofremos

Deus, o Autor da Criação,
Nos dotou com a Razão,
Bem livres de preconceitos.
Mas os ingratos da terra,
Com opressão e com guerra,
Negam os nossos direitos!

Não é Deus Quem nos castiga,
Nem é a seca que obriga
Sofrermos dura sentença!
Não somos nordestinados
Nós somos injustiçados
Tratados com indiferença!

Sofremos, em nossa vida,
Uma batalha renhida,
Do irmão contra o irmão.
Nós somos injustiçados,
Nordestinos explorados,
Mas nordestinados, não!
(Patativa do Assaré).

RESUMO

Esta tese tem por objetivo geral compreender como jovens educandos/as de uma escola do campo interagem, assimilam e ressignificam, em suas práticas cotidianas escolares, a cultura camponesa que é proposta pela Educação do Campo. Tem como lócus de pesquisa a Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, localizada no Assentamento Santana da Cal, na zona rural do município de Canindé, que iniciou suas atividades no ano de 2016. São sujeitos dessa investigação dez jovens educandos/as da escola, que vivem e constroem seus projetos de vida em seus territórios e elaboraram sentidos para a sua experiência escolar. A pesquisa fundamenta-se no aporte teórico-metodológico da pesquisa qualitativa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), orientando-se pelas contribuições da etnografia multi-situada (MARCUS, 1999), tendo em vista a construção do objeto e a realização do trabalho de campo. Foram utilizados como procedimentos a observação participante, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. A Educação do Campo (CALDART, 2002; 2012) e as escolas do campo no Ceará representam a conquista dos movimentos sociais camponeses, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo direito a uma educação contextualizada com a realidade do campo. Por estar concatenada ao território da qual faz parte, a escola estudada tem como uma de suas matrizes formativas a Cultura Camponesa, que para alguns jovens significa “valorizar quem nós somos”, além de possibilitar a construção de novos olhares sobre a vida no campo e possibilidades de permanência nesse território. Para outros, revela-se enquanto uma relação conflituosa de permanecer nesse espaço e desenvolver o trabalho na agricultura familiar camponesa. A práxis educativa da Educação do Campo/escola do campo anuncia a possibilidade de construção de uma nova realidade para as áreas rurais no Brasil, em que o trabalho produtivo e a cultura camponesa possam ser entendidos como fundantes para outro modo de produção de vida e de alimentos. A pesquisa revela que esses/as jovens educandos/as, em suas práticas cotidianas escolares, reelaboram formas de reexistência da cultura juvenil (PAIS, 2003), a partir das adesões e conflitos que emergem nas suas práticas culturais híbridas (GARCÍA CANCLINI, 2011) na escola. Eles/as expressam modos de proceder e táticas (CERTEAU, 2013) quando conseguem ressignificar a cultura instituída pela escola do campo e tecer significados para seus modos de vida.

Palavras-chave: Escola do Campo. Educação do Campo. Cultura Camponesa. Jovens do Campo.

ABSTRACT

This doctoral dissertation has the general objective of understanding how young students of a rural school interact, assimilate and resignify, in their daily school practices, the peasant culture that is proposed by rural education. Its research focus is the School of Rural Education Filha da Luta Patativa do Assaré, located in Santana da Cal Settlement, in the rural area of the municipality of Canindé, which started its activities in 2016. The subjects of this research are 10 young students of the school, who live and build their life projects in their territories and developed meanings for their school experience. The research is based on the theoretical and methodological approach of qualitative research in education (BOGDAN; BIKLEN, 1994), guided by the contributions of multisituated ethnography (MARCUS, 1999), having in view the construction of the object and the realization of field work. Participating observation, field diary and semi-structured interview were used as procedures. Rural Education (CALDART, 2002; 2012) and rural schools in Ceará represent the conquest of peasant social movements, especially the Landless Rural Workers Movement (Movimento Sem Terra - MST), for the right to an education contextualized with the reality of the countryside. Because it is connected to the territory to which belongs, the school under research has as one of its formative matrices the Peasant Culture, which for some young people means “valuing who we are”, besides enabling the construction of new perspectives on life in the countryside and possibilities of staying in that territory. For others, it is revealed as a conflicting relationship of staying in that space and developing work in peasant family agriculture. The educational praxis of rural education/rural school announces the possibility of building a new reality for rural areas in Brazil, in which productive work and peasant culture can be understood as foundations for another way of producing life and food. The research reveals that these young students, in their daily school practices, re-elaborate ways of reexistence of youth culture (PAIS, 2003), from the adhesions and conflicts that emerge in their hybrid cultural practices (GARCÍA CANCLINI, 2011) in school. They express ways of proceeding and tactics (CERTEAU, 2013) when they manage to resignify the culture instituted by the rural school and produce meanings for their ways of life.

Keywords: Rural School. Rural Education. Peasant Culture. Rural Youth.

RESUMEN

Esta tesis tiene el objetivo general de comprender cómo jóvenes estudiantes de una escuela rural interactúan, asimilan y replantean, en sus prácticas escolares diarias, la cultura campesina que es propuesta por la educación rural. El locus de investigación es la Escuela de Educación del Campo “Filha da Luta Patativa do Assaré”, ubicada en el asentamiento “Santana da Cal”, en la zona rural del municipio de Canindé, que comenzó sus actividades en 2016. Son sujetos de esa investigación 10 jóvenes estudiantes de la escuela, que viven y construyen sus proyectos de vida en sus territorios y elaboraron sentidos para su experiencia escolar. La investigación se basa en la contribución teórica y metodológica de la investigación cualitativa en educación (BOGDAN; BIKLEN, 1994) y se orienta por las contribuciones de la etnografía multi-situada (MARCUS, 1999), considerando la construcción del objeto y la realización del trabajo de campo. Fueron utilizados como procedimientos la observación participante, el diario de campo y la entrevista semi-estructurada. La Educación Rural (CALDART, 2002; 2012) y las escuelas rurales en Ceará representan la conquista de los movimientos sociales campesinos, especialmente el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), por el derecho a una educación contextualizada con la realidad del campo. Por estar vinculada al territorio al que pertenece, la escuela estudiada tiene como una de sus matrices formativas la Cultura Campesina, que para algunos jóvenes significa "valorar quiénes somos", además de permitir la construcción de nuevas miradas sobre la vida en el campo y posibilidades de permanencia en ese territorio. Para otros, se revela como una relación conflictiva de permanecer en ese espacio y desarrollar el trabajo en la agricultura familiar campesina. La praxis educativa de la educación rural / escuela rural anuncia la posibilidad de construcción de una nueva realidad para las zonas rurales en Brasil, en que el trabajo productivo y la cultura campesina puedan ser entendidos como bases para otro modo de producción de vida y de alimentos. La investigación revela que esos/esas jóvenes estudiantes, en sus prácticas escolares diarias, reelaboran formas de reexistencia de la cultura juvenil (PAIS, 2003), a partir de las adherencias y conflictos que surgen en sus prácticas culturales híbridas (GARCÍA CANCLINI, 2011) en la escuela. Ellos / ellas expresan formas de proceder y tácticas (CERTEAU, 2013) cuando logran replantear la cultura instituida por la escuela rural y tejer significados para sus modos de vida.

Palabras clave: Escuela del Campo. Educación rural. Cultura Campesina. Jóvenes del Campo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Jovem vestido com o estilo <i>hip-hop</i>	19
Figura 2 – Dança coco de roda (Escola Francisco Araújo Barros, Assentamento Lagoa do Mineiro)	23
Figura 3 – Dança <i>break</i> (Escola Francisco Araújo Barros, Assentamento Lagoa do Mineiro)	24
Figura 4 – Mística no III Festival de Arte e Cultura das Escolas do Campo – 2018.....	40
Figura 5 – Mística no III Festival de Arte e Cultura das Escolas do Campo – 2018.....	41
Figura 6 – Barraca de Comidas Típicas – Festa Junina da Escola Patativa do Assaré	54
Figura 7 – Cenário da festa junina da Escola Patativa do Assaré.....	55
Figura 8 – Grupo de quadrilha junina dos/as jovens da escola	56
Figura 9 – Mapa da Localização do Assentamento Santana da Cal	86
Figura 10 – Mulher agricultora regando hortaliças	97
Figura 11 – Batidão de <i>Funk</i> na comunidade rural.....	103
Figura 12 – Jovens dançando ao som do paredão de <i>funk</i>	105
Figura 13 – Estrutura Física da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré.....	110
Figura 14 – Mística em denúncia ao uso de agrotóxicos no Brasil	136
Figura 15 – Grupo de Reisado no III Festival de Cultura das Escolas do Campo	143
Figura 16 – Pintura representando a Cultura Camponesa na Escola do Campo	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Inserção no campo de discussão (período de 2013-2019).....	34
Tabela 2 – Jovens sujeitos da pesquisa	62
Tabela 3 – Jovens sujeitos da pesquisa e o tempo de duração das entrevistas	74
Tabela 4 – Trabalho e fonte de renda das famílias dos/as jovens	91
Tabela 5 – Trabalho produtivo das famílias dos/as jovens interlocutores no assentamento e comunidades rurais	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PERCURSO METODOLÓGICO: UM NOVO CAMPO DE PESQUISA E UM NOVO JEITO DE OLHAR	27
2.1	Etnografando a Educação do Campo: inserção no campo de discussão em espaços-tempos plurais com jovens do campo.....	29
2.2	Primeiras aproximações com objeto de pesquisa no movimento do real	38
2.3	A Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré como lócus de pesquisa.....	44
2.4	A inserção no Assentamento Santana da Cal: o trabalho de campo de cunho etnográfico e a utilização da observação participante e do diário de campo	46
2.5	Os sujeitos da pesquisa e os critérios de escolha	60
2.5.1	<i>Acácia</i>.....	63
2.5.2	<i>Tulipa</i>	63
2.5.3	<i>Alyssum</i>	64
2.5.4	<i>Gerânio</i>.....	64
2.5.5	<i>Jacinto</i>.....	65
2.5.6	<i>Delfínio</i>.....	65
2.5.7	<i>Áster</i>	65
2.5.8	<i>Camélia</i>	66
2.5.9	<i>Narciso</i>	66
2.5.10	<i>Oleandro</i>.....	66
2.6	Entrevistas e transcrições: com a fala os/as jovens do campo	66
2.7	O tratamento das entrevistas e o respeito à fala dos jovens sujeitos	79
2.8	A análise do material colhido no trabalho de campo	81
3	“ISSO É A VIDA DA GENTE!”: JOVENS E SEUS MODOS DE VIDA NO CAMPO	84
3.1	Campesinato como modo de vida das famílias dos/as jovens interlocutores/as no Assentamento Santana da Cal e comunidades rurais circunvizinhas	86
3.2	Território usado: lazer, educação no campo e a interação do/as jovens com a cidade	101
4	CULTURA CAMPONESA COMO MATRIZ DE FORMAÇÃO HUMANA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO DO CEARÁ	112

4.1	Povos do campo e suas lutas por reconhecimento: terra e educação.....	113
4.2	Educação do Campo como decolonialidade do ser e do saber dos povos do campo e prática libertadora.....	124
4.3	Educação do Campo e Formação Humana dos/as jovens na Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré.....	133
5	JOVENS E SUAS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS HÍBRIDAS NO CAMPO	150
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	181
	ANEXO A – PROGRAMAÇÃO DO III FESTIVAL DE ARTE E CULTURA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MST CEARÁ (2018).....	183
	ANEXO B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	184
	ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	187
	ANEXO D – DECLARAÇÃO DE REVISÃO LINGUÍSTICA E FORMATAÇÃO CONFORME O GUIA DE NORMALIZAÇÃO DA UFC...	188

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa de tese, busco compreender como os/as jovens educandos/as de uma escola do campo interagem, assimilam e ressignificam em suas práticas cotidianas escolares a cultura camponesa que é proposta pela Educação do Campo.

O interesse pela temática surge de algumas práticas de pesquisa e extensão iniciadas durante a graduação, quando pude — por intermédio do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Economia Doméstica — me aproximar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e das juventudes de áreas de assentamentos rurais do Ceará. A partir do contato com o MST, conheci as discussões sobre Educação do Campo e, desde então, iniciei meus caminhos na pós-graduação tendo como foco os estudos sobre juventudes e Educação do Campo, sendo essas as categorias centrais que embasam esta pesquisa.

No Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (SOUSA, 2013), optei por conhecer os significados da Educação do Campo para as juventudes da escola¹. Foi um momento de aproximação com a escola do campo, sua forma de pensar e realizar uma educação que seja contextualizada com o assentamento, com a cultura camponesa e tendo como orientação a defesa de uma educação pública para a classe trabalhadora, diferentemente da que o Estado efetivou em todo o território brasileiro, de forma homogênea, sem considerar as particularidades de cada região e território.

Para o MST, a cultura camponesa se refere à forma de produzir a vida e o alimento no campo, na relação com a terra e na luta social, sendo construída pelos sujeitos do campo “[...] numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual [...]” (TARDIN, 2012, p. 179). No contexto de assentamentos rurais, a defesa da cultura camponesa e da sua abordagem por meio da Educação do Campo é, além de um posicionamento político, uma estratégia de fortalecimento de um modo de produção: a agricultura familiar camponesa. Dessa forma, a proposta educativa traz para o espaço-tempo escolar o trabalho produtivo na agricultura familiar camponesa como meio e caminho para a formação das juventudes.

¹A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, localizada em Madalena/CE, no Assentamento 25 de Maio, o primeiro conquistado através da luta do MST por Reforma Agrária no estado.

A Educação do Campo surge no contexto de luta pela terra e por Reforma Agrária, quando os movimentos sociais se organizam para conquistar do governo uma educação de qualidade para os seus povos. O MST defende a necessidade de uma educação voltada para as especificidades dos camponeses, mas que possa refletir sobre um projeto de desenvolvimento popular para o País. Nessa concepção de educação, elaborada pelo MST, as juventudes ganham um novo lugar. Não devem ser compreendidas como receptoras do conhecimento, mas como os sujeitos da escola e agentes da transformação, por serem elas que poderão dar continuidade à construção e mudança do campo.

Quando iniciei meus estudos sobre Educação do Campo, tinha muita curiosidade de compreender suas particularidades. Definiria o primeiro momento em que estive na escola do campo como um encontro com o diferente, mas, ao mesmo tempo, com algo familiar. Apesar de a escola do campo possuir especificidades próprias, minha experiência enquanto estudante na educação básica e, posteriormente, funcionária de uma escola, transformava esse espaço em algo a princípio comum e que exigia, desde a primeira inserção, um olhar curioso, reflexivo para perceber elementos importantes do seu fazer pedagógico-político, entre eles: a recuperação e o fortalecimento do modo de vida, dos valores, dos saberes, do trabalho e da existência cultural, social e política dos/as agricultores/as camponeses/as.

Percebi, durante a primeira pesquisa na graduação, que os/as educandos/as demonstravam satisfação com a escola e entendiam sua importância para o assentamento, e enfatizavam a relevância da instituição para a defesa da Reforma Agrária e Agricultura Familiar Camponesa. Mas, quando questionados sobre o que fariam após concluir o Ensino Médio, o desejo de migrar era algo marcante. A saída para a cidade era muitas vezes idealizada pelos/as jovens como um caminho alternativo aos seus projetos, porém eles/as revelaram construções negativas do que era morar na cidade, associando o urbano a violência e insegurança. No entanto, quando pensavam em seus sonhos, a saída do assentamento era cogitada, apesar de não elaborarem ao certo como seria, visto que ainda estavam cursando o Ensino Médio e diziam que ainda não era o momento de pensar sobre deixar ou não o assentamento.

Durante esse tempo de estudo e pesquisa de campo realizada em 2013, identifiquei importantes desafios para a Educação do Campo. Um dos desafios que compreendi era de que, apesar de o MST e os demais movimentos do campo terem conquistado uma perspectiva de educação que parta da realidade dos/as seus/suas educandos/as — que fortaleça a cultura camponesa, o trabalho na agricultura —, a conquista

da escola e do currículo que dialoga com o campo não era suficiente para garantir a permanência das juventudes nos assentamentos, pois a vida dos/as jovens é perpassada por múltiplas dimensões e eles/elas demandam não apenas a escolarização. Corroborando Sales (2011) que são também demandas dos/as jovens do campo o trabalho remunerado, o acesso ao lazer e às tecnologias digitais, que são compreendidas pelas juventudes do campo como dimensões que faltam no campo.

Assim, foi perceptível a necessidade do diálogo entre as políticas públicas para as juventudes com a Educação do Campo/escola do campo, com os movimentos sociais, para que possam pensar alternativas para uma melhor condição de vida para esses novos sujeitos, que são crianças e jovens que possuem sonhos — entre eles, o emprego remunerado. Dar condições de permanência é garantir o direito dos/as jovens do campo, pois assim as migrações deixarão de ser a única opção, inclusive para os que não demonstravam o desejo de migrar.

Para a pesquisa de mestrado, defini como objeto de estudo os percursos iniciados e os projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo e suas relações com a Educação do Campo; para entender como essa proposta de educação repercutia na vida desses/as e ao mesmo tempo verificar os limites e desafios na formação dessas juventudes. O contato iniciado em 2013 com os educandos/as da escola, dos quais alguns/algumas estavam concluindo o Ensino Médio, promoveu um encontro com os sonhos deles/as; o que me motivou a reencontrá-los, saber onde estavam e quais os caminhos que começaram a percorrer. Nessa busca, muitos desafios à Educação do Campo foram apontados, dentre os quais: o de contribuir com a organização e emancipação das juventudes no assentamento.

A pesquisa da dissertação me despertou novos olhares sobre a educação e a escola do campo, pois, com um período maior de inserção no assentamento e de convivência com os jovens do campo, foi possível compreender como a presença da escola gerava significados diversos para os diferentes sujeitos do assentamento, criando expectativas variadas entre as famílias e os próprios jovens educandos. Durante a pesquisa, pude acompanhar os percursos e os projetos de vida de oito egressos que permaneciam no assentamento, mas ampliei o olhar ao dialogar, também, com os percursos de outros egressos que atravessavam a pesquisa com suas histórias de vida, narradas pelos próprios jovens da investigação.

A pesquisa que realizei no mestrado, intitulada “Percursos e Projetos de Vida das Juventudes Egressas da Escola do Campo”, revelou que os sujeitos da pesquisa significaram a Educação do Campo de diferentes formas e que seus percursos eram escritos a partir das

táticas que elaboravam para realizar seus sonhos, como a inserção na agricultura, no MST, no envolvimento com o trabalho precário e/ou temporário, na relação contínua entre campo-cidade. Assim,

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 (SOUSA, 2016, p. 187).

Os/as jovens egressos/as revelaram suas formas de jogar com as oportunidades, pois, diante da ausência de trabalho com renda em suas comunidades, alguns escreviam seus percursos aproveitando o emprego ou o “bico” (oportunidade de renda) que surgiam, mesmo que temporários e/ou precários, mas vistos como forma de realizar sonhos do presente e viabilizar a permanência no assentamento de tempos em tempos. Para Sousa (2016, p. 187) “[...] 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”. Nessa pesquisa, foi possível perceber a relação campo-cidade construída pelos/as jovens, relação esta que modifica o assentamento e que pode ser também pensada na escola do campo. Assim, faz-se necessário romper com a dualidade campo *versus* cidade, pois, vivendo em uma sociedade global, delimitar o que é do campo, ou da cidade, ou de outra cultura é não enxergar toda a dinâmica que experimentamos e não dar espaço à compreensão de que rural e urbano são mais próximos e complementares do que pensamos.

Desde minhas primeiras vivências de pesquisa e extensão em assentamentos rurais, na escola do campo, nos eventos e lutas do MST, a temática da cultura camponesa era algo que me deixava curiosa. Ao mesmo tempo que percebia a necessidade presente na escola e nas ações do MST de afirmar os valores das sociedades camponesas, os/as jovens com criatividade conseguiam atualizar e redesenhar formas de produzir com uma linguagem própria as experiências culturais que vivenciavam no assentamento, mas também em espaços-tempos outros, na cidade, na rede.

Ao reler meu diário de campo escrito em 2013, encontrei o seguinte registro, que considerei importante para a construção do objeto desta pesquisa:

Cheguei na Comunidade Paus Brancos 7h10 e fiquei aguardando o transporte escolar (Pau-de-arara) que levaria os alunos até a escola do campo, na

Comunidade Quieto. O carro chegou por volta das 7h20, tinha alguns alunos na parada esperando e uma funcionária, Selma, com quem troquei algumas palavras.

Já havia andado de Pau-de-arara há um tempo, mas foi bem diferente. O carro que levaria os alunos para a escola já vinha de outras comunidades do assentamento e chegou com alguns alunos já no transporte. Saímos por volta de 7h25 e pegamos uma estrada boa, só com alguns altos bem ruins.

Dentro do transporte tinha pouco jovens, eles não usavam fardas, vinham de calça jeans e chinelos, tinha uma jovem de All Star preto com cadarços cor de rosa. Os bancos do carro eram desconfortáveis, lembrei até das minhas reclamações com o ônibus da Penha que faz o trajeto Maranguape-Fortaleza. Eles se seguravam no banco com as mãos dispostas ao lado das pernas segurando no acento. Ouviam música funk em um aparelho celular e conversavam baixinho, quase não os ouvia, por conta do barulho do vento e do carro na estrada, percebia o funk quando o carro parava no caminho ou andava mais devagar. Fiquei com o corpo dolorido do banco e com o braço esquerdo cansado de fazer força para me segurar nas laterais do carro. Eles riam muito quando o carro dava um “catabilho” e a gente pulava do banco. Não poder encostar em algo quando se está sentada é muito ruim para mim. Porém, vejo que eles já estão acostumados e chegam a se divertir.

Chegamos na escola 7h59, os alunos que vinham no transporte estavam atrasados para a aula que inicia entre 7h - 7h30. Desceram do transporte 06 jovens mulheres e 05 jovens homens. Vi que uma delas tinha um piercing na lateral do rosto, abaixo da boca. Quando desci do transporte minhas nádegas doíam, mas entrei logo para ver o que eles fariam. Dois meninos desceram com o botijão de gás que vinha no transporte, e em seguida as meninas foram direto para a sala de aula.

Na escola não tinha muitos alunos nos corredores, havia alguns que saíam para uma aula de OTTP, vi que os meninos andavam com enxadas, botas e chapéu. Já as meninas não a percebi com trajes para essa aula, já que os meninos pude identificar assim que os vi, que se trataria de uma aula ligada a agricultura [...].

[À tarde, outra turma chegava na escola] Quando ouvi o som dos primeiros carros de transporte de aluno chegando, fui para o portão para observar a chegada dos mesmos. Eram cinco carros cheio de alunos, que vinham de várias comunidades do assentamento, e de assentamentos vizinhos, como Maraquetá e Tigre dos Carneiros. Eles desciam com o material escolar, poucos usavam a blusa da escola (farda), vinham de calça comprida, chinelo, sandálias, alguns poucos de tênis, ainda vi umas duas meninas de saia. Alguns estavam com fones de ouvido, boné, vi alguns meninos de brinco nas orelhas. Nesse momento pensei: existe diferença na forma de vestir, no uso de acessórios entre os jovens do campo e os jovens urbanos?

(Diário de Campo, 06/06/2013).

Durante a minha inserção na pesquisa de campo realizada em 2013, no Assentamento 25 de Maio, foi possível perceber as relações que os jovens construíam com a moda e com outras culturas juvenis.

Figura 1 - Jovem vestido com o estilo *hip-hop*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (junho/2013).

Refletir sobre as relações que os/as jovens do campo elaboram com a moda e com o mercado de consumo na sociedade contemporânea é fundamental para compreendermos como eles/as se manifestam no campo e como, a partir das suas escolhas de roupas, de adereços, de estilos, de músicas, vão conseguindo construir diálogos com outras formas de expressões culturais juvenis. Ao refletir sobre as relações construídas pelos jovens com a moda, Costa e Pires (2007, p. 58) destacam que

a moda se faz presente na sociedade contemporânea, indiferentemente das classes sociais, pois há produtos disponíveis para o consumo de todas as classes. O que muda são os valores. A moda/indumentária marca sua presença junto aos jovens, o que não poderia ser diferente, pois estes constituem um segmento importante na cultura de consumo; são, ao mesmo tempo, produtos da própria cultura de consumo, que tem como objetivo a juvenilização da sociedade.

As contribuições trazidas pelos autores nos possibilitam considerar que a moda para as juventudes se revela desterritorializada, ou seja, para o jovem da Figura 1, através do uso do boné estilo *hip-hop*, da corrente colocada no pescoço, como também da escolha de blusas com estampas e frases em inglês ou com símbolos que remetam a algum estilo musical ou marca, os/as jovens conseguem se comunicar com outros/as jovens, criar identificação, importar para o campo a cultura de outro lugar, da cidade, de outros jovens. Dessa forma, à medida que os jovens do campo vão interagindo, incorporando em suas vidas estilos outros, que não são próprios do campo, torna-se então impossível diferenciá-los dos jovens urbanos, quanto a vestimenta, estilo e música.

Mesmo possuindo a própria cultura, características, gestos, formas específicas de se relacionar com o campo — que são próprios dos sujeitos que vivenciam a realidade rural

brasileira e a produção da vida através do trabalho no campo —, pode-se considerar que “as fronteiras entre eles e outros jovens se diluem” (SALES, 2003, p. 138) por meio da moda e da utilização desses estilos. Para Sales (2003), distinguir os jovens rurais e urbanos não é tão simples, pois para ela a influência que os meios de comunicação de massa geram também no meio rural se dá no sentido de universalizar não apenas os estilos de falar, vestir e os gostos musicais, mas também as condutas.

Assim, em minhas inserções no campo, nos assentamentos rurais, nas escolas do campo, era sempre muito perceptível essa identificação e utilização de diversos elementos das culturas juvenis urbanas pelos/as jovens do campo. Essas observações me levaram a refletir que, se esteticamente não podemos diferenciar esses jovens dos jovens urbanos, como compreender então a experiência cultural dos/as jovens no campo?

Durante o primeiro ano na Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), me aproximei ainda mais do MST e das Escolas de Ensino Médio do Campo, que são escolas fundamentadas nas discussões feitas sobre Educação do Campo e que apresentam como característica o currículo e práticas educativas pensadas a partir da realidade dos assentamentos e que fortaleça o campesinato para o enfretamento do capital e do agronegócio.

Acompanhei junto ao MST Ceará o VII Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (julho/2015, no Ceará) e o II Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária (II Enera, setembro/2015, em Goiás), eventos importantes para entender na prática do MST a concepção de Educação do Campo. No encontro estadual, algumas dificuldades foram destacadas pelos/as educadores/as das escolas de Ensino Médio localizadas em assentamentos rurais de Reforma Agrária, que relataram perceber a não identificação de alguns/algumas jovens com a cultura camponesa. Para os/as educadores/as, essa não identificação dos/as jovens é resultado da ausência de: a) uma formação que desde a infância considere a cultura do campo como elemento fundante da educação escolar; e b) da falta de engajamento de alguns/algumas educadores/as na militância e nas lutas dos assentamentos².

No encontro nacional, muitas questões foram apontadas pelo Movimento, mas destaco o desafio da formação da juventude da classe trabalhadora e seu envolvimento com o trabalho produtivo no campo, a partir da defesa de um projeto de desenvolvimento

² Esses destaques foram sistematizados a partir das observações feitas por educadores/as das escolas do campo, através de suas falas em momentos de discussão no VII Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (em 2015, no Ceará).

agroecológico. No material produzido pelo setor nacional de educação do MST (2014), em preparação para o II Enera, o Movimento refletiu os desafios que encontra enquanto organização social para a formação das juventudes assentadas, entendendo que essa formação não se resume à escola, mas às demais vivências formativas que podem ter intencionalidades na sua atuação.

Entre os desafios colocados no caderno de textos do MST, resalto: formar lutadores e sujeitos políticos em um período de descenso das lutas de massa e de despolitização da vida social; formar trabalhadores camponeses em um período de ascenso do agronegócio (MST, 2014); tendo como linhas de ação, entre outras: “Potencializar a participação de jovens em atividades de formação de base e em cursos de formação política organizados pelo Movimento ou outras organizações de trabalhadores” (MST, 2014, p. 122).

Os desafios apresentados pelo MST me levam a considerar que, na construção da proposta educativa para os assentamentos, o Movimento elabora uma intencionalidade formativa e política quando pensa a educação das juventudes. Nesta se expressa a intenção de trazer para as escolas e para as juventudes vivências com a cultura camponesa, com o trabalho produtivo coletivizado, a organização juvenil nos assentamentos, a formação política para uma compreensão crítica da realidade em que se inserem.

Nas escolas do campo, a cultura camponesa constitui-se como uma das matrizes de formação humana propostas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola e tem como base a concepção de cultura camponesa do MST. A perspectiva de cultura camponesa elaborada pelo MST e trabalhada na escola tem como uma das suas dimensões o trabalho produtivo desenvolvido pelas famílias camponesas, mas que tenha como proposta ser uma alternativa e oposição ao modo de produção de alimentos desenvolvido nos latifúndios, através do agronegócio. Assim, a agroecologia se revela para o MST e para a escola como um caminho de transformação, pois, de acordo com Sevilla Gusmán (2005), a agroecologia tem um “potencial endógeno” de construção da identificação dos sujeitos com os conteúdos que compõem a sua experiência e a dos seus antepassados; então, para o autor, a agroecologia é capaz de mobilizar a ação social coletiva dos sujeitos.

Ainda que haja essa intenção expressa pelo próprio MST, recordo que, em meu primeiro contato com a escola do campo (em 2013), alguns desafios foram citados pela gestão da escola no que se refere ao desenvolvimento dessa proposta de educação. A diretora³ iniciou nossa conversa sobre a Educação do Campo me chamando a atenção para o

³ Recupero neste parágrafo algumas reflexões feitas pela diretora da Escola João dos Santos de Oliveira, em 2013, durante uma entrevista concedida para a realização da pesquisa no citado ano.

que chamou de “a prática da Educação do Campo”, como sendo um grande desafio e destacou que eu não encontraria na escola a educação pensada e idealizada que lemos nos textos, pois a mesma está em constante processo de construção. Tal observação já havia sido feita por uma militante do Movimento, quando conversamos a primeira vez. Essas falas já me deixavam com curiosidade para compreender a complexidade da práxis da Educação do Campo.

Outra inserção que possibilitou aguçar meu olhar para os objetivos desta pesquisa foi meu envolvimento no Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural (Residência Agrária Jovem, REAJO)⁴, projeto de extensão que me levou a conhecer 50 jovens de 04 escolas de Ensino Médio do campo, como também visitar essas escolas. Durante uma das etapas do curso, realizada na Escola de Ensino Médio do Campo localizada no Assentamento Lagoa do Mineiro (em Itarema/CE), pude ouvir algumas falas sobre as práticas formativas dos/as jovens e observar os agenciamentos cotidianos desses/as jovens nessa escola.

Em conversas com educadores/as da escola, soube das dificuldades que enfrentaram com as juventudes quando decidiram implementar as atividades ligadas ao trabalho na escola. O campo experimental da agricultura familiar camponesa e da Reforma Agrária entendido como o lugar de encontro entre a educação, produção, teoria e a prática, é o espaço onde o componente curricular Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) pode colocar em prática os conhecimentos abordados em sala de aula. Mas, segundo os/as educadores/as, os/as jovens quando iniciaram as aulas práticas demonstraram resistência ao trabalho na mandala⁵, alegando que “não trabalham nem na roça com o pai” ou “se meu pai me ver plantando aqui na escola, vai querer que ajude em casa também”. Ao reproduzir essas falas, os/as educadores/as demonstraram descontentamento, provavelmente porque possuíam expectativas quanto à adesão dos/as jovens a suas aulas.

A partir das falas, narradas pelos/as educadores/as, refleti: parte dos/as jovens não se identifica com o trabalho na agricultura ou não se identifica com uma formação que promova esse vínculo com a terra? Estariam se sentido condicionados/as a serem agricultores/as por vivenciarem essas práticas? Quais os significados que elaboram para o

⁴ O Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural foi projeto aprovado pelo MCTI/MDA-INCRA/CNPq nº 19/2014 - FORTALECIMENTO DA JUVENTUDE RURAL. O curso iniciou suas atividades em fevereiro de 2015 e finalizou em novembro de 2016.

⁵ Mandala: O sistema agrícola mandala é uma plantação sustentável com formato de círculo. Cada anel é destinado a um determinado tipo de cultivo e um ajuda o outro a sobreviver. Disponível em: <http://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/agricultura-sustentavel-conheca-o-sistema-agricola-mandala/>. Acesso em: 1 dez. 2015.

trabalho na agricultura (roça e o cuidado com os animais)? De um modo mais amplo, como os/as jovens vivenciam as experiências e práticas escolares que têm a cultura camponesa proposta pela Educação do Campo como o cerne de sua elaboração?

Ao observar os jovens dessa escola, percebi que se vestiam com roupas de estilo *rapper*, calças largas, mas com a perna mais justa, de moletom, seus tênis eram tipo botinha, usavam *bling-bling* (joias de tamanhos exagerados, em sua maioria na cor dourada, como correntes), boné estilo basquete, com letras douradas na frente, muito familiar aos estilos difundidos pelo *funk* ostentação.

Nessa escola, as propostas de vivências com a cultura camponesa que eram instituídas pela escola (como a apresentação de uma dança popular aos visitantes) eram constantemente interpeladas por outras expressões de culturas juvenis, mobilizadas nesse mesmo espaço pelos/as jovens educandos/as. Na escola, ao mesmo tempo que militantes do MST promoviam na confraternização do projeto (REAJO) momentos de valorização da cultura popular, do campesinato, os/as jovens aproveitavam o espaço para dialogar com outros estilos de música e dança.

Figura 2 – Dança coco de roda (Escola Francisco Araújo Barros, Assentamento Lagoa do Mineiro)



Fonte: arquivo pessoal do REAJO (setembro/2015).

Foi durante a confraternização das juventudes do projeto (REAJO), em especial na apresentação dos/as estudantes da Escola do Campo Francisco Araújo Barros, quando coreografaram uma dança tradicional nordestina conhecida como coco de roda, que me despertou a inquietação que mobilizou esta pesquisa. Observei que, enquanto as meninas vestiam as saias floridas rodadas, necessárias para o movimento na dança, os jovens que seriam seus pares na apresentação utilizavam as vestimentas características do *hip-hop*. Em

seguida, após finalizar a dança, os jovens conquistaram naquele espaço que estava tocando a música tradicional popular uma brecha para colocarem o som que gostavam e dançarem os passos de *break* ao som do *rap*, o que mobilizou outros jovens presentes para dançar, inclusive uma criança, criando em seguida um círculo com o revezamento de dançarinos durante a apresentação.

Os/as jovens conseguiram durante aquela noite apresentar danças que representavam culturas diferentes, apesar de ter sido proposta da escola apenas a dança do coco. Mas os/as jovens demonstraram naquele espaço suas afinidades por outras danças e músicas não produzidas no contexto cultural em que vivem.

Para mim, que apenas observava, ficaram várias inquietações, como: haveria conflito em relação à inserção de outras culturas dentro da escola do campo, visto que ela tem como fundamento a valorização da cultura camponesa? Como os/as jovens dialogam com essas culturas e o que conseguem produzir a partir desse encontro? E o que isso significa dentro da escola do campo? Seria algo a ser combatido, pois algumas culturas urbanas são resultado de uma indústria cultural capitalista que captura as juventudes e as orienta para outra lógica: a do consumismo (questão problematizada pelo MST em seus cadernos de estudo)?

Figura 3 – Dança *break* (Escola Francisco Araújo Barros, Assentamento Lagoa do Mineiro)



Fonte: arquivo pessoal do REAJÓ (setembro/2015).

A partir dessas observações, os objetivos desta pesquisa foram sendo elaborados. Defini como objetivo geral compreender como os/as jovens educando/as de uma escola do

campo interagem, assimilam e ressignificam em suas práticas cotidianas escolares a cultura camponesa proposta pela Educação do Campo. E, como objetivos específicos: a) verificar como a escola do campo trabalha a cultura na formação dos/as jovens educandos/as; b) investigar como os/as jovens educando/as interagem com as práticas educativas culturais que são promovidas pela escola; c) identificar o repertório cultural dos/as jovens educandos/as na escola do campo e d) refletir sobre as adesões e os conflitos vivenciados pelos/as jovens no cotidiano escolar.

Esta tese está organizada em seis capítulos, iniciando por este. O segundo capítulo trata do percurso metodológico desenvolvido para a realização da pesquisa. Nele, discuto como se deu a abordagem metodológica da pesquisa, em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentaram a metodologia e as técnicas escolhidas que foram fundamentais para a aproximação e compreensão do contexto social dos/as jovens. Tecer os diversos fios (dimensões) que compõem a realidade social estudada se tornou possível pela metodologia adotada, que possibilitou não só a aproximação como a compreensão do objeto de estudo. Apesar da minha experiência em outras pesquisas em assentamentos rurais organizados pelo MST e mesmo conhecendo quatro escolas de Ensino Médio do Campo, para esta pesquisa de tese precisei trilhar meus caminhos em um novo campo de pesquisa antes não estudado por mim, o que me exigiu desenvolver uma nova forma de olhar a problemática que orientou a elaboração deste estudo.

No terceiro capítulo, os modos de vida dos/as jovens interlocutores desta pesquisa são abordados com o propósito de apresentar elementos sobre a realidade da vida no campo, com sua forma de organização e produção de existências. São evidenciadas as transformações que vêm acontecendo nas áreas rurais, com ênfase, neste estudo, em um Assentamento Rural de Reforma Agrária no Estado do Ceará.

O quarto capítulo aborda aspectos importantes para a concepção, construção e desenvolvimento da práxis educativa da Educação do Campo nas Escolas do Campo de Ensino Médio do Ceará. Enfatizam-se as experiências formativas-educativas que têm sido desenvolvidas na Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré em diálogo com as falas dos/as jovens educandos/as sujeitos desta pesquisa — que, a partir de suas vivências cotidianas na escola e fora dela, elaboraram sentidos para a educação, para a vida no campo.

No quinto capítulo, serão discutidas as experiências culturais híbridas tecidas pelos/as jovens interlocutores/as da pesquisa, na interação entre campo e cidade. Apresentaremos alguns dos repertórios culturais que os/as jovens aderem e ressignificam em

seus modos de vida e como essas adesões podem reelaborar formas de reexistência da cultura juvenil. Para pensar sobre a existência juvenil na sociedade, em ênfase a brasileira, partirei das contribuições do campo de estudo da Sociologia da Juventude, que ampliam o entendimento dos discursos socialmente construídos sobre os/as jovens nas mais diversas épocas da trajetória humana.

No último capítulo, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, destacando as contribuições do estudo para pensar a Educação do Campo e a Escola do Campo a partir das experiências culturais juvenis na escola. São recuperadas as principais reflexões que esta tese propõe com o objetivo de revelar as formas como os/as jovens da escola vivenciam a cultura camponesa em seu cotidiano, como também a instituída pela escola, em diálogo com as outras expressões e experiências culturais juvenis, revelando que os/as jovens criam na escola e em outros espaços-tempos novas existências culturais híbridas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: UM NOVO CAMPO DE PESQUISA E UM NOVO JEITO DE OLHAR

[...] cada cientista social é um pintor que tenta pintar um quadro da realidade, no qual ele vai colocar as cores que considerar convenientes, a perspectiva que considerar correta, a paisagem que achar interessante. Em outros termos: inevitavelmente a obra científica é carregada de pressuposições ou interesses, que são extrateóricos, que são meta-teóricos, e que produzem uma certa espécie de quadro, de pintura da realidade (LÖWY, 1985, p. 77).

Discutiremos neste capítulo como se deu a abordagem metodológica da pesquisa, em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentaram a metodologia e as técnicas escolhidas, que foram fundamentais para a aproximação e compreensão do contexto social dos/as jovens. Tecer os diversos fios (dimensões) que compõem a realidade social estudada se tornou possível pela metodologia adotada, que possibilitou não só a aproximação como a compreensão do objeto de estudo. Apesar da minha experiência em outras pesquisas em assentamentos rurais organizados pelo MST e mesmo conhecendo quatro escolas de Ensino Médio do campo, para esta pesquisa de tese resolvi trilhar meus caminhos em um novo campo de pesquisa, o que me exigiu desenvolver uma nova forma de olhar a problemática que orientou a elaboração deste estudo.

Retratar uma determinada realidade social é o ofício e o desafio dos/as pesquisadores/as que atuam no campo das ciências humanas e sociais. No entanto, a forma como nós fazemos a leitura e a pintura de tal realidade não é linear e tampouco igual ou precisa em relação a esse mesmo contexto, que é a realidade manifestada. Pensar sobre a possibilidade de “pintar” um quadro sobre certa realidade é reconhecer que, assim como na ação da pintura, é necessário escolher técnicas, definir recortes da paisagem, eleger cores e formas para que, em uma tela vazia, possa se fazer ver um registro do real. Na pesquisa social, é necessário construir um objeto de pesquisa, definir o lócus, selecionar aportes teórico-filosóficos para embasarem a metodologia, escolher técnicas de pesquisa, definir o recorte do todo complexo social ao qual será investido o olhar investigativo, além dos sujeitos que darão voz e sentido à realidade estudada.

O olhar que empreendi nesta pesquisa é o que a faz ser inédita — ao apresentar elementos captados a partir de um ângulo, sob um ponto de vista pessoal, teórico, oriundo de experiências que vivi em muitos espaços-tempos formativos, da pesquisadora e educadora que sou, da minha participação na sociedade como sujeito político. Apresento nesta pesquisa a minha busca por compreender o modo de vida dos/as jovens que vivem no campo e suas

experiências em uma escola do campo, razão pela qual defini este estudo como qualitativo. A pesquisa qualitativa é entendida como “[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Essa busca por dar visibilidade ao mundo coloca o/a pesquisador/a na condição de mobilizar, por meio da metodologia e de técnicas de pesquisa, representações da realidade. Assim, a pesquisa qualitativa trata da realidade social a partir do olhar lançado pelo/a pesquisador/a que faz o corte do real.

Ao buscar “pintar” um quadro da realidade social como pesquisadora, reconheço e reflito não só as minhas escolhas para esta pesquisa, mas também os limites presentes na investigação. Paulo Freire (2003, p. 18), ao refletir sobre sua escrita, me convida a pensar que os nossos conhecimentos são também marcados por “Limites epistemológicos, econômicos, sociais, raciais, de classe”; e, para o autor, reconhecer tais limites se torna “uma fundamental exigência ética” (2003, p. 18). É no reconhecimento desses limites e na incapacidade de registrar a realidade em si que proponho nesta tese construir um conhecimento aproximado sobre a cultura e os modos de vida dos/as jovens do campo e como eles/as atribuem sentidos para as suas práticas cotidianas escolares na escola do campo.

É necessário reconhecer, também, que as relações que se estabelecem no campo de pesquisa — com aqueles sujeitos, informantes com quem convivemos por um determinado período de tempo, com quem interagimos e buscamos a partir deles entender o lócus de pesquisa e responder aos objetivos da pesquisa — nos revelam que o desenvolvimento do conhecimento não se dá individualmente, mas que a construção do conhecimento nas ciências humanas e sociais se dá no encontro com o outro, na interação social e na postura dialógica que assumimos quando reconhecemos esses sujeitos como produtores de conhecimento.

Compreendo que o conhecimento construído nesta tese é produto da interação humana entre pesquisadora e interlocutores. A pesquisa se desenvolveu assumindo que os/as jovens interlocutores da pesquisa construíram conhecimento sobre sua cultura, modos de vida e educação. Assim, coloquei-me no papel de fazer as mediações que julguei necessárias para retratar a realidade multifacetada do campo cearense em que esses/as jovens têm desenvolvido suas experiências de vida. Fazer o retrato dessa realidade foi possível porque, no trabalho de campo, os/as jovens me permitiram conhecer suas vidas e entender como vivem os/as jovens em assentamentos e comunidades rurais no Ceará.

Antes de recuperar o percurso metodológico realizado no trabalho de campo, é necessário situar de que campo do conhecimento esta pesquisa partiu. Inicialmente, posso

dispor que ela se caracteriza como uma pesquisa social, que pode ser compreendida como uma “prática de sujeitos situados em lugares, estruturas e processos sócio-históricos, e como uma atividade dotada de sentidos, intenções e interesses” (TEIXEIRA, 2011, p. 80). A pesquisa social é, nesta perspectiva, uma investigação em que tanto pesquisador/a quanto objeto e sujeitos estão situados na trama das relações sociais, que por sua vez integra na sua dinâmica influências de ordens variadas.

A pesquisa social pode ser compreendida como a indagação sobre a forma como os grupos sociais, os atores sociais, suas instituições e relações de várias ordens vão sendo construídas, organizadas e manifestadas na sociedade, buscando assim expor os aspectos que são também sociais que a constituem. Entendido o ponto de partida da pesquisa social, ainda se torna necessário demarcar que esta tese parte de uma vertente da pesquisa social, que é a pesquisa educacional/pesquisa em educação.

A pesquisa educacional, como seu nome já diz, refere-se à investigação em torno da problemática educacional, contemplando os aspectos do processo de socialização dos indivíduos e a formação humana em espaços escolares e não-escolares. A compreensão em torno da educação tem ampliado quanto ao entendimento de que educação abrange uma série de situações e fenômenos de socialização, que são formativos, não se restringindo mais somente ao ensino escolar, que é apenas uma face da multiplicidade de experiências educativas produzidas na sociedade. A ampliação do debate em torno da educação colabora para que as pesquisas educacionais passem a abordar um leque de temas, de sujeitos, nos mais diversos espaços-tempos formativos — funcionando como uma via de mão dupla, à medida que se pesquisa mais em contextos educativos não-escolares, mais se discutem e se constroem conhecimentos sobre o que venha a ser educação.

Nesta tese, a pesquisa tem a educação escolar e a instituição escolar como pontos de partida, mas a orientação teórico-metodológica que guiou este estudo esteve atenta para o reconhecimento de que os/as jovens sujeitos do campo estão sendo formados/as dentro e fora da escola, em tempos educativos diversos. Esta compreensão é base para as práticas educativas das escolas do campo.

2.1 Etnografando a Educação do Campo: inserção no campo de discussão em espaços-tempos plurais com jovens do campo

Refletir sobre este processo de pesquisa em que me inseri e minha formação enquanto pesquisadora-educadora me mobiliza a resgatar meu caminhar formativo, o

encontro com as discussões sobre a Educação do Campo, as experiências vivenciadas em assentamentos rurais com jovens educandos/as, educadores/as das escolas do campo e em espaços-tempos outros. Esse retornar no tempo me parece apropriado para pensar a compreensão que venho elaborando sobre a práxis educativa (FREIRE, 1983)⁶ da Educação do Campo em espaços-tempos plurais, pois não é possível entender a Educação do Campo como algo estático, fixo à instituição escolar. Ao contrário, a Educação do Campo vem se construindo historicamente em movimento, através do MST e de outros movimentos sociais, nas lutas sociais, no campo e na cidade, em espaços não-escolares, que colocam em cena uma perspectiva de educação que busca romper com a condição de subalternidade (SPIVAK, 2010) à qual os camponeses e camponesas foram historicamente submetidos.

Em 2013 iniciei leituras sobre a categoria teórica Educação do Campo, motivada principalmente pelas experiências anteriores no PET/UFC (com pesquisas e extensão), quando pude conhecer e me aproximar do MST e dos/as jovens do campo nos encontros estaduais da juventude do campo⁷. Foi nesses eventos que ouvi pela primeira vez a terminologia “Educação do Campo”, embora ouvisse diversas falas e experiências relatadas, eu não tinha uma compreensão mais perceptível sobre essa perspectiva de educação. Entendo que, nesse momento do meu percurso formativo, eu ainda não havia me aproximado da “inteligência do mundo” (FREIRE, 1989) para compreender as mediações existentes na palavra “Educação do Campo”. Ler a palavra não era suficiente para compreendê-la, era preciso fazer a “leitura do mundo”.

Paulo Freire (1989, p. 09) reflete que é necessário fazer uma “compreensão crítica do ato de ler”, acrescenta que o ato de ler não pode se esgotar apenas na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita. Ler a palavra escrita “Educação do Campo” e não me aproximar da sua realidade material, dos contextos sociais em que ela se faz, não era suficiente para conseguir desenvolver um olhar crítico, principalmente no que se refere à relação dessa proposta de educação com as experiências, modos de vida e perspectivas de futuro das juventudes do campo. Era preciso me aproximar. Vivenciar. Ouvir. Falar. Sentir. Ir à Luta. Cantar a Educação do Campo. Estar presente nos seus espaços-tempos plurais de construção.

⁶ “[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1983, p. 40).

⁷ 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 Realidade Brasileira para Jovens do Campo (2012).

Inserir-me em muitos e diversos momentos de Educação do Campo tem sido fundamental para elaborar sentidos para as práticas educativas e formativas que vêm sendo construídas nos assentamentos de Reforma Agrária, nas escolas do campo, nos cursos, eventos, feiras agroecológicas e lutas sociais organizadas pelo MST. Na busca pela leitura do mundo, optei por me inserir nessas realidades diversas estando presente, vivenciando momentos diferentes, construindo, assim, um saber a partir da experiência de campo.

Dessa forma, esta tese se compôs a partir dos múltiplos locais em que me inseri e desenvolvi observações, possibilitando que o trabalho de campo que construiu essa pesquisa se configurasse inspirado na metodologia da etnografia multi-situada. Esta é uma perspectiva desenvolvida pelo pesquisador George Marcus (1999), que entende que a etnografia pode ser realizada a partir de múltiplos locais em que o objeto de estudo possa ser observado e possa haver a participação do investigador, o que para o autor se configura como uma forma de superar as dicotomias entre o “local” e o “global”. Para Marcus (1999), a etnografia multi-situada extrapola as manifestações locais ao buscar reconhecer as narrativas presentes no sistema mundial, o que possibilita identificar a complexa arquitetura contextual em que os atores se inserem.

Os múltiplos locais em que observei e participei com os/as jovens nas vivências proporcionadas pelas escolas do campo, pelo MST e/ou no cotidiano do assentamento, me despertaram para o entendimento de que no desenvolvimento da etnografia multi-situada “Esse deslocamento coloca sob o foco da reflexão antropológica o modo como as identidades coletivas e individuais são negociadas nos lugares onde o antropólogo faz suas pesquisas de campo” (MARCUS, 1991, p. 197). Assim, nos muitos locais de inserção em que estive, percebi que os/as jovens negociavam com os lugares, momentos, espaços de fala e manifestação cultural o discurso da identidade do/a jovem do campo. Essa reflexão será retomada nas próximas seções para pensar sobre as experiências dos/as jovens com a Escola/Educação do Campo.

O que é preciso evidenciar inicialmente é que, por meio da etnografia multi-situada, foi possível ampliar o olhar sobre a forma como os/as jovens vivenciam a realidade dos assentamentos rurais e como desconstruem alguns discursos sobre si, enquanto juventude camponesa. Na etnografia multi-situada, a experiência que vivenciei nesses múltiplos espaços-tempos proporcionou não apenas ampliar o meu olhar enquanto estudiosa das juventudes rurais e Educação do Campo, mas principalmente tentar desconstruir a minha forma de refletir esses assuntos e sistematizar tudo o que consegui encontrar nas experiências de campo, que foram fundamentais para a pesquisa.

Claude Lévi-Strauss (1991) reconhece que a experiência de campo é imprescindível para a formação do/a antropólogo/a, o que considero também indispensável para quem ousa pesquisar na área da educação a partir da perspectiva da etnografia. O autor, ao tratar a experiência de campo na formação dos/as antropólogos/as, diz que esta

Representa um momento crucial de sua educação, antes do qual ele poderá possuir conhecimentos descontínuos que jamais formarão um todo, e após o qual, somente, estes conhecimentos se “prenderão” num conjunto orgânico e adquirirão um sentido que lhes faltava anteriormente (LÉVI-STRAUSS, 1991, p. 415-416).

Era a falta do olhar crítico sobre o contexto da Educação/Escola do Campo que me impedia de fazer a leitura da realidade-palavra, pois não havia inicialmente um olhar mais sensível para as questões que perpassam essas práticas. A ausência de sentido presente nas minhas leituras começou a ser provocada quando pisei pela primeira vez em uma escola do campo. Foi então que comecei a fazer “a leitura do mundo e a leitura da palavra”⁸, “de perto” dos/as jovens “e de dentro” do assentamento e da educação/escola do campo⁹.

Recuperar minha inserção nos contextos das realidades dos assentamentos rurais e da educação/escola do campo, pensar o objeto e os resultados desta pesquisa, assim como analisar meu processo formativo como pesquisadora, educadora, comprometida com pesquisas e discussões em torno dos/as jovens do campo, dos movimentos sociais, da Educação do Campo, da educação popular, configura-se para mim como um caminho que está sendo trilhado por meio da etnografia, por esse caminhar ter se constituído no “exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir)” (ROCHA; ECKERT, 2008) em outro modo de vida do qual não fazia parte. Para Roberto Cardoso de Oliveira (1996), o *métier* do antropólogo se constitui de três momentos que são estratégicos na investigação etnográfica, que são: o olhar, o ouvir e o escrever.

Esses momentos foram se desenvolvendo no trabalho de campo, mas não de maneira involuntária, pois estive atenta ao exercício da reflexão epistemológica, o que exigia de mim uma postura crítica sobre a forma como eu olhava e escutava o campo, me levando a retomar em vários momentos meus escritos no diário de campo como forma de pensar sobre a maneira como eu registrava minhas observações. Assim, fui constituindo, em cada deslocamento, aproximações com os saberes e com as práticas da vida social produzidas

⁸ Parafraseando Paulo Freire (1989).

⁹ Parafraseando a discussão feita por José Guilherme Cantor Magnani, no artigo “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana” (2002).

pelos sujeitos do campo, buscando sempre “*dar um zoom*”¹⁰ nos modos de vida dos/as jovens, para entender como se manifesta a realidade material e simbólica desses sujeitos.

Intitulo esta seção como “Etnografando a Educação do Campo: inserção no campo de discussão em espaços-tempos plurais com jovens do campo” por reconhecer que, na minha trajetória de pesquisadora, tenho aprendido e apreendido sobre as juventudes do campo e a Educação do Campo por meio da pesquisa etnográfica. Posso afirmar, conforme Rocha e Eckert (2008), que a pesquisa etnográfica se constitui no deslocamento da própria cultura do/a pesquisador/a para o interior do fenômeno que se busca observar, é nessa inserção e participação de maneira efetiva nas formas de sociabilidade que a realidade que se quer investigar vai se apresentando.

Recupero essas experiências na tentativa de, ao final desta tese, trazer alguma contribuição teórica ou ainda mais questionamentos que possam contribuir com a renovação das discussões sobre a juventude do campo, pois compartilho com Peirano (2014) a ideia de que o percurso etnográfico trilhado não trouxe retratos fiéis da realidade, mas pode contribuir para a construção de formulações teórico-etnográficas.

A escolha da palavra “Etnografando”¹¹ se deu por ter compreensão de que a ação de “etnografar” a juventude do campo, a Educação do Campo, ainda está em curso e não se esgota com a escrita desta tese. Aqui apresento um recorte de uma realidade que foi pensada a partir de um objeto de pesquisa, mas reconheço que essa mesma realidade está se movimentando constantemente, não para e é atravessada por diversas dimensões históricas, sociais, econômicas e políticas.

Apresento em síntese, nesta seção, a minha iniciação e os caminhos trilhados em diversos momentos junto aos/às jovens do campo, no campo e na cidade, nas escolas do campo, em contextos em que os pressupostos da Educação do Campo se manifestavam.

Assim, a partir de 2013, iniciei minha jornada nas realidades em que os/as jovens estavam e a Educação do Campo se constitui. Na tabela a seguir, sintetizo minha aproximação e inserção em contextos de Educação do Campo¹²:

¹⁰ Faço referência à função presente nas câmeras digitais que serve para aproximar a imagem da tela, podendo assim enquadrar a imagem que se quer registrar por meio da fotografia.

¹¹ “Etnografando” configura-se como um neologismo, fenômeno pelo qual se criam palavras a partir de outras já existentes.

¹² Não pretendo nesta subseção retomar as discussões que foram sendo elaboradas desde 2013 até a construção do objeto de pesquisa desta tese, pois os contextos de inserção a que faço referência — a pesquisa de campo/graduação “Juventudes e Educação do Campo: perspectivas e inquietações cotidianas”, o Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural (REAJÓ), a pesquisa de campo do mestrado “Percurso e Projeto de Vida das Juventudes Egressas da Escola do Campo”, o VII Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (2015) e o II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II Enerà/2015) — foram apresentados na introdução deste texto para expor como, ao longo da

Tabela 1 – Inserção no campo de discussão (Período de 2013-2019)

Contexto de inserção	Território Camponês/Outros espaços-tempos	Ano/Data
Pesquisa de campo/Graduação “Juventudes e Educação do Campo: perspectivas e inquietações cotidianas”.	Escola João dos Santos de Oliveira (Assentamento 25 de Maio, Madalena/CE)	2013
Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural	Escola João dos Santos de Oliveira (Assentamento 25 de Maio, Madalena/CE). Escola Francisco Araújo Barros (Assentamento Lagoa do Mineiro, Itarema/CE) Escola Florestan Fernandes (Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE) Escola Nazaré Flor (Assentamento Maceió, Itaipoca/CE) Universidade Federal do Ceará (no <i>Campus</i> do Pici e na Fazenda Universitária) Escola Família Agrícola Dom Fragoso (Comunidade Santa Cruz, Independência/CE) Ocupação ao INCRA (Abril vermelho/MST Ceará, 2016)	2015-2016 (22 meses)
Pesquisa de campo/Mestrado “Percurso e Projetos de Vida das Juventudes Egressas da Escola do Campo”	Escola João dos Santos de Oliveira (Assentamento 25 de Maio, Madalena/CE).	2015-2016
VII Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária	Escola Francisco Araújo Barros (Assentamento Lagoa do Mineiro, Itarema/CE)	28 a 31 de julho de 2015

minha trajetória de pesquisadora, vivenciei muitas experiências nesses diversos espaços-tempos que mobilizaram em mim curiosidades, inquietações que fizeram com que o objeto desta pesquisa fosse sendo construído. Nesta seção, retomo esses diversos momentos que chamei de “contexto de inserção” apenas com o objetivo de expor visualmente (na tabela) minha aproximação com o objeto de estudo aqui proposto para investigação e de justificar que alguns dos registros em diário de campo que serão retomados neste texto para contribuir com a análise e discussão dos objetivos não iniciaram com a pesquisa de doutorado. As problemáticas em torno da discussão da existência de uma cultura juvenil camponesa me inquietam há pelos menos 6 anos, e essa pesquisa contribui para que este debate seja iniciado. O trabalho de campo empreendido nesta pesquisa vem aprofundar problemáticas observadas e registradas nessas outras inserções.

II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II Enera)	Luziânia/GO	21 a 25 de setembro de 2015
Pesquisa de campo/Doutorado (2016-2019)		
Palestra na disciplina “Questões de Gênero, Étnico-Raciais e Intergeracionais”, com o tema “Juventude Camponesa” – Curso de Serviço Social da Terra em Convênio UECE /Incrá/Pronera	CETREX, Caucaia/CE.	01 de agosto de 2018
III Festival de Arte e Cultura das Escolas do Campo do MST Ceará: Cultura, arte e tradição, salve as manifestações populares!	Escola João dos Santos de Oliveira (Assentamento 25 de Maio, Madalena/CE).	29 a 31 de agosto de 2018
Encontro Estadual de Jovens do Campo	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	18 a 20 de junho de 2019
Festa Junina da Escola Filha da Luta Patativa do Assaré	Assentamento Santana da Cal, Canindé/CE	30 de junho de 2019
Jornada de Lutas da Juventude Sem Terra (MST)	Escola Filha da Luta Patativa do Assaré Assentamento Santana da Cal, Canindé/CE	22 e 23 de agosto de 2019

Fonte: elaborado pela autora.

Inicialmente, em 2013, fui a campo para realizar a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado em Economia Doméstica (UFC)¹³, como apresentado na introdução. Em 2014, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, no curso de Mestrado, e tinha como meta voltar a estudar a juventude do campo, em contextos que tinham as escolas do campo. Em seguida, durante os anos de 2015 a 2016, compus a Coordenação Geral do Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural (REAJU/UFC)¹⁴, que tinha como objetivo geral formar 50 jovens estudantes do Ensino Médio e recém-egressos das escolas do campo das áreas de Reforma Agrária “para uma compreensão crítica da realidade do campo com base nos princípios da agroecologia e enfoque no desenvolvimento sustentável do campo” (UFC, 2015). Esse curso, além de ter

¹³ O Trabalho de Conclusão de Curso foi defendido em 2013 no Curso de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará (UFC) e tem como título “Juventudes e Educação do Campo: perspectivas e inquietações cotidianas”. Esteve sob a orientação da Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales.

¹⁴ Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural do Programa Residência Agrária da Universidade Federal do Ceará (aprovado pela chamada pública MCTI/MDA-Incrá/CNPq N° 19/2014 - FORTALECIMENTO DA JUVENTUDE RURAL) iniciou suas atividades em fevereiro de 2015.

sido de grande importância para a minha formação como pesquisadora e educadora do campo, foi também parte do lócus da pesquisa de dissertação, pois nele realizei uma investigação exploratória para definir a pesquisa de mestrado e os sujeitos que fariam parte. A oportunidade de fazer parte da equipe pedagógica do Curso do REAJO foi uma experiência ímpar, principalmente pela vivência em Educação do Campo em diversos espaços-tempos, durante 22 meses de Curso.

Ainda em 2015, participei de dois eventos importantes para a Educação do Campo no Ceará e no Brasil, o VII Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária — que aconteceu na Escola do Campo Francisco Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, no Ceará — e, em seguida, o II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II Enera) — que aconteceu em Luziânia, Goiás. No ano de 2015, eu já havia iniciado a pesquisa de mestrado, que tinha como lócus e sujeitos, os/as jovens da Escola João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de Maio, em Madalena/CE. Após dois anos, retornei à escola que eu havia pesquisado em 2013, mas com o objetivo de estudar os percursos e os projetos de vidas dos/as jovens egressos/as.¹⁵

Após esse período, retornei em 2016 com um novo objeto de estudo, para a pesquisa de doutoramento, e entre 2018 e 2019 trilhei outros espaços-tempos que considerei importantes para pensar esse novo estudo. Embora não considere que haja uma divisão no meu caminhar entre o ano em que iniciei minha inserção no campo de estudo e os últimos momentos registrados para esta pesquisa de doutorado, para fins didáticos e organização da escrita desta tese, considerei separar meu trabalho de campo em dois momentos.

O primeiro momento, apresentado na introdução desta tese, corresponde às minhas primeiras incursões nos territórios camponeses, na convivência com os/as jovens do campo, espaços-tempos em que a Educação do Campo vem se constituindo em práticas cotidianas escolares e não-escolares. Soma-se a esse primeiro conjunto, outros momentos que vivenciei, que, para além do espaço rural, se amplia o debate sobre a Educação do Campo para uma dimensão maior de prática pedagógica-política, como as manifestações de rua e ocupações em que o direito à terra, à educação e à vida no campo era pauta de luta¹⁶. Nesse primeiro momento, foi feito um recorte temporal dos anos de 2013 a 2016. Tentei apresentar como se fez meu caminhar e minhas aproximações com os temas de estudo. Foram nessas interações que aprendi a olhar e a descobrir o outro, a desenvolver uma escuta

¹⁵ Na introdução desta tese, retomei a dissertação produzida em 2016 com a intenção de expor como a problemática desta pesquisa de doutoramento foi se delineando.

¹⁶ Refiro-me à ocupação na Sede do Incra em 2016.

mais atenta e reflexiva à fala dos/as sujeitos que cruzaram meu caminho. A partir desses momentos e a medida que eu conhecia mais do universo dos/as jovens do campo e sobre a Educação do Campo, mais inquietações surgiam, entre essas a problemática que dá norte a esta pesquisa.

O segundo momento se refere ao trabalho de campo desenvolvido com o objeto de pesquisa formulado, que apresentarei a partir das próximas seções. Discorro sobre como a etnografia iniciada anteriormente e essa nova inserção no trabalho de campo, em outro lócus antes não conhecido por mim, ajudaram a refletir as questões que impulsionaram esta pesquisa. Pensar sobre o campo de pesquisa é reconhecer que este não se deu por meio da escolha de um lócus, mas que é possível pensar o campo de pesquisa como construção, visto que ele foi se estabelecendo a cada nova inserção que eu fazia, mas principalmente nas negociações que estabeleci com os próprios territórios e seus sujeitos quanto a minha inserção ou não em determinados espaços-tempos que eram marcados por condicionamentos sociais e políticos que, mesmo não expostos publicamente, foram se expressando durante a investigação — sendo que em alguns momentos foi necessário recuar e redefinir a escola/assentamento em que a pesquisa se aprofundaria para a investigação do objeto de estudo. Assim, o trabalho de campo realizado para responder aos objetivos desta pesquisa será abordado nas próximas subseções deste capítulo.

Ao sistematizar o trabalho de campo, os percursos trilhados nesses diversos momentos e reconstruí-lo por meio de texto para esta tese, reconheço que o campo de pesquisa que aqui está sendo apresentado é resultado de uma construção etnográfica marcada por momentos de aproximação com esses diversos espaços-tempos, mas também de distanciamento, quando precisei compreender a minha presença nesses lugares e meu papel enquanto pesquisadora, o que me cobrava uma postura reflexiva dos eventos que presenciei e da minha forma de compreendê-los.

Ao discutir o trabalho de campo sob o enfoque da reflexividade, Guber (2001) diz que, para o investigador conseguir descrever a vida social que está estudando a partir dos seus membros, precisará se manter atento a três dimensões da reflexividade que estão em jogo no trabalho de campo, que são: a reflexividade do investigador enquanto membro de uma sociedade e cultura; a reflexividade do investigador levando em conta suas perspectivas teóricas, seus interlocutores acadêmicos, seus *habitus* disciplinares e seu epistemocentrismo; e a reflexividade presente na população que se estuda.

Rosana Guber (2001), com essa perspectiva do trabalho de campo e reflexividade, vem contribuir para a compreensão de que o conhecimento não se dá apenas

como resultado da relação entre o investigador e os sujeitos dos estudos, mas que há uma reflexividade diferente da do investigador sendo elaborada pelos nativos, que não só informam, mas constroem a realidade. Assim,

la reflexividad inherente al trabajo de campo consiste en el proceso de interaccion, diferenciacion y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente-sentido común, teoría, modelos explicativos, y la de los actores o sujetos/objetos de investigacion (GUBER, 2001, p. 50).

Portanto, é demandado ao investigador aprender no trabalho de campo a partir de outras perspectivas que não sejam apenas a sua e dos teóricos que possui afinidade.

Apesar de ter me dedicado aos temas Juventudes do Campo e Educação do Campo há pelo menos sete anos, é interessante questionar o porquê de continuar estudando esses temas, o que me mobilizou para passar mais quatro anos (no curso de Doutorado) investigando assentamentos rurais. Bujes (2007, p. 15), ao refletir sobre a sua trajetória de pesquisadora e como foi se constituindo em um campo de estudo (a infância), chama a atenção para a “[...] impossibilidade de engendrar caminhos ‘em abstrato’”. Compartilhando a perspectiva da autora, identifico que a inserção nesses anos em contextos e práticas de Educação do Campo tem me dado a oportunidade de não findar o conhecimento sobre os temas que venho estudando, mas, ao contrário disso, tenho sentido cada vez mais a necessidade de buscar compreender e refletir as várias dimensões da vida social que estão sendo construídas nesses espaços-tempos.

2.2 Primeiras aproximações com objeto de pesquisa no movimento do real

Para Osterne, Brasil e Almeida (2013), são dimensões fundamentais para a pesquisa considerar o movimento da realidade social com suas demandas e que a partir de perspectivas teórico-metodológicas a realidade será reconstruída. No movimento da realidade social, vivenciada e produzida pelas mais diversas juventudes, reconstruir o real do qual eles/as fazem parte e são construtores, exige a quem investiga a necessidade constante de fazer deslocamentos, não só físicos — como fiz ao longo do trabalho de campo para esta pesquisa —, mas principalmente deslocamentos e movimentações em torno do que se vê e de quais aportes teóricos poderão contribuir para a compreensão do movimento do real dos/as jovens. Nesta seção, abordo um dos primeiros momentos que vivenciei no trabalho de campo desta pesquisa que me fez compreender que o movimento do real em que os/as

jovens do campo estão integrados exige um olhar mais atento sobre as formas como eles/as dão sentido às experiências vividas na Escola/Educação do Campo.

Com o objeto de pesquisa desta tese construído, iniciei minhas primeiras observações no III Festival de Arte e Cultura das Escolas do Campo do MST Ceará, que tinha como tema “Cultura, Arte e Tradição: salve as manifestações populares”. O festival aconteceu entre os dias 29 e 31 de agosto de 2018, na Escola do Campo João dos Santos de Oliveira, localizada no Assentamento 25 de Maio, na cidade de Madalena/Ceará e reuniu jovens educandos/as, educadores/as de sete escolas do campo, além de assentados/as e seus filhos, vindos também de outros assentamentos, militantes do MST e demais interessados pelas discussões da Educação do Campo.

Iniciar o trabalho de campo na Escola do Campo João dos Santos de Oliveira foi para mim não só a oportunidade de rever os sujeitos da escola, com quem eu já havia convivido em vários momentos de 2013 a 2016, mas também de tentar encerrar um ciclo de pesquisa em um mesmo lócus e me preparar para o que ainda não conhecia. Até o festival, ainda não estava definida a escola em que eu iria realizar esta pesquisa, mas o que eu tinha como panorama era a possibilidade de pesquisar em uma escola do campo nova, que tivesse sido inaugurada entre os anos de 2016 e 2017, pelo fato de essas escolas terem como principal desafio a implantação da proposta formativa da Educação do Campo, o que geraria no movimento da realidade uma série de desafios e reflexões.

Cheguei ao Assentamento 25 de Maio na manhã do dia 29 de agosto de 2018, antes mesmo que todas as escolas tivessem chegado para participar do festival. Como todas as outras vezes, fui muito bem recebida e aproveitei para conversar com alguns conhecidos, inclusive com militantes do MST que já estavam na instituição. Pouco tempo depois, começaram a chegar alguns ônibus trazendo educandos/as e educadores/as das escolas do campo. Para me aproximar mais dos/as jovens que vinham chegando e para identificar de onde eram, me ofereci para ajudar a secretaria da escola no credenciamento dos participantes. Boa parte da manhã fiquei nessa função de receber e encaminhar para as salas de aula que funcionariam como alojamento aqueles/as que chegavam.

Fiz diversos registros em relação ao que observava na estética dos/as educandos/as ou que, naquela movimentação de jovens do campo do sertão, do litoral, da região de serra, me despertava mais atenção. Vi jovens entrando na escola com roupas de quadrilha, malas, colchonetes, ajudando a retirar os alimentos que cada escola trazia para contribuir com as refeições no festival. O festival, embora fosse na Escola do Campo João dos Santos de Oliveira, envolvia todas as escolas na organização e programação do evento.

A programação do Festival (ANEXO A) se organizou em momentos de discussão teórico-política com o “Mapa Cultural do Ceará”, “Análise de Conjuntura”, “Debate sobre a Dinâmica da Indústria Cultural Articulada ao Agronegócio e sua Atuação em nossos Territórios”, “Debate: o papel da cultura na luta de classes: definições das linhas políticas da cultura em nossas escolas do campo”; e outros momentos de vivência cultural, como místicas, apresentação de Mestres da Cultura Cearense (reisado, violeiros, repentistas), apresentação da Banda de Lata Criança Feliz (Assentamento Recreio), apresentações de quadrilhas juninas (das escolas do campo), apresentações culturais das escolas do campo (Dança do Coco, Reisado, apresentações de cordéis e outras danças), além da socialização das “Experiências das Escolas de Ensino Médio do Campo com a Cultura”, além das noites culturais que tinha momentos de apresentações, música e dança regional.

Durante os dias de festival, as escolas, por meio dos/as educandos/as e educadores/as, traziam para as místicas e apresentações as representações do que concebiam como sendo a cultura camponesa, idealizações de uma cultura que, como manifestada por eles/as, não teria sofrido mudanças, como se a cultura camponesa fosse estática. Em outros momentos, denunciaram por meio da mística a aculturação norte-americana, promovida pelas grandes corporações, entre elas a Rede Globo de Televisão.

Figura 4 – Mística no III Festival de Arte e Cultura das Escolas do Campo – 2018



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

A esse processo de aculturação norte-americana, a mística também apresentava a resistência da cultura tradicional, que não aceitava a violenta imposição de uma cultura que não representa o povo nordestino. Por meio da teatralização, que é um elemento importante de constituição da mística, quiseram apresentar que índios, camponeses, pescadores, artesãos e o próprio MST estão resistindo, construindo outros caminhos e formas de manter viva a cultura popular.

Figura 5 – Mística no III Festival de Arte e Cultura das Escolas do Campo – 2018



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

O III Festival de Arte e Cultura das Escolas do Campo também se constituiu como um espaço de resistência, por possibilitar a vivência e a discussão sobre a cultura popular e camponesa. No entanto, o movimento da realidade é paradoxo, revela certas oposições à dinâmica social, aos espaços de inserção e de atuação dos sujeitos, porque os atores sociais são dinâmicos e não podem ser compreendidos sob um único enfoque.

Enquanto os/as jovens vivenciavam as propostas elaboradas pelas escolas, também construídas e manifestadas por eles/as, inventavam também espaços outros não institucionalizados pela escola do campo, não incluídos na programação oficial do evento, mas construídos entre os pares, onde manifestavam o encontro com outras culturas juvenis. Observar esses momentos não institucionalizados na programação do evento foi

fundamental para refletir e desconstruir alguns discursos sobre as experiências culturais vivenciadas pelos/as jovens. A oportunidade de estar próxima aos/às jovens em vários momentos e poder observá-los/as gerou registros interessantes que serão retomados nesta tese para pensar sobre a forma como eles/as vão aderindo alguns estilos e expressões culturais. Pode-se considerar que no trabalho de campo

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação (VIANA, 2007, p. 12)

A observação se constitui um momento muito rico de informações durante o trabalho de campo, pois possibilita ao investigador ir identificando algumas dimensões da experiência cultural dos sujeitos investigados no contexto real deles. No entanto, observar não se torna uma atividade fácil diante da dinâmica da realidade, pois nem tudo é possível de ser registrado no momento em que o acontecimento se manifesta, assim cabe ao pesquisador desenvolver alguns artifícios para tentar captar e registrar o máximo de informações para posterior análise.

Outro momento que considere importante para refletir sobre os objetivos desta pesquisa foi a observação que realizei no XV Encontro Estadual da Juventude Sem Terra, realizado nos dias 18, 19 e 20 de junho de 2019, na Universidade Estadual do Ceará, no *campus* do Itaperi, em Fortaleza, Ceará. O evento contou com a participação de 200 jovens de áreas de assentamentos rurais, tendo como “objetivo fomentar o debate sobre a atual conjuntura e fortalecer os compromissos da juventude na defesa e construção da Reforma Agrária Popular” (MARINHO, 2019, s/p). O encontro contava como momentos de discussão em plenária, oficinas e noite cultural.

Para o MST, a cultura tem uma importância significativa para a organização da luta social e da juventude do campo, sendo sempre um tema de discussão presente nas falas dos militantes do setor de juventude. Para Sales (2006, p. 213), o MST “[...] começa a investir em expressões culturais no sentido de repensar valores e manter uma estreita relação entre cultura e política”, pois na experiência de luta do MST cultura e política fazem parte da vida cotidiana do povo do campo.

Durante o XV Encontro Estadual da Juventude Sem Terra, a indústria cultural era tematizada pelos jovens militantes com o objetivo de discutir como a cultura produzida

pelo modo de produção capitalista cria consumidores que não refletem os produtos que consomem — como as músicas machistas que inferiorizam as mulheres. As reflexões feitas pelo setor de juventude, assim como as intervenções dos jovens no encontro, serão retomados nos próximos capítulos para discutir a cultura e a juventude do campo.

Um terceiro momento que vivenciei e que considerei importante para problematizar nesta tese a categoria sociológica “juventudes” é decorrente da minha participação como palestrante na disciplina “Questões de Gênero, Étnico-Raciais e Intergeracionais” para o Curso de Serviço Social da Terra, em convênio UECE/Incra/Pronera, que realizei no dia 01 de agosto de 2018. Os/as educandos/as em formação eram em sua maioria militantes de movimentos sociais, principalmente do MST, de várias regiões do País. Para esse momento, preparei uma fala que contemplasse a temática “Juventude Camponesa”, fazendo um traçado histórico-cultural sobre como a categoria sociológica “juventude” foi se constituindo, as visões que se tinha sobre os/as jovens e a mudança de discussão para a perspectiva de entender as juventudes no plural, a partir das múltiplas culturas existentes. Por último, tratei da discussão em torno da juventude do campo, problematizando os desafios e as possibilidades de vida no campo para os/as jovens.

Durante a palestra deixei aberta a possibilidade de intervenção por parte dos/as ouvintes. Houve muitas falas e intervenções no que se refere à utilização da categoria “juventudes” (no plural). Alguns dos presentes demonstraram incômodo com a discussão em torno do pensamento de que a juventude é plural, argumentaram que essa “pluralidade” acaba por fragilizar a luta de classe porque gera uma “fiação” da juventude da classe trabalhadora, sendo na visão deles essa conceituação uma ideia do “capital” e um debate perigoso para os movimentos sociais. Ainda acrescentaram que é necessário que os movimentos sociais assumam e disputem o discurso sobre a juventude a partir da unidade da classe trabalhadora, sendo necessário unificar a juventude não pela cultura, já que a fragmenta, mas no debate da luta de classes.

Considerei essas problematizações feitas por alguns militantes dos movimentos sociais de extrema relevância para refletir sobre a categorização sociológica das “juventudes” e pretendo retomar esse debate no capítulo cinco desta tese.

Nas próximas seções deste capítulo, abordarei a pesquisa de campo realizada no lócus e com os sujeitos escolhidos para aprofundar as inquietações que surgiram nessas várias outras inserções que venho retomando desde a introdução deste texto e que foram fundamentais para construir o objeto de estudo desta pesquisa.

2.3 A Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré como lócus de pesquisa

A presente pesquisa teve como lócus a Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, que fica localizada no Assentamento Santana da Cal, S/N, no distrito de Bonito, na zona rural do município de Canindé, no Estado do Ceará¹⁷. A Escola Patativa do Assaré é uma escola estadual que faz parte das 12 escolas de Ensino Médio conquistadas pelo MST no Ceará, para as áreas de assentamentos rurais, com o objetivo de promover uma educação comprometida com a realidade e transformação do campo. A Escola Patativa do Assaré foi a oitava¹⁸ entregue pelo Governo do Estado do Ceará, restando ainda até o ano de 2019 três escolas do campo a serem construídas.

A distância da escola para a sede do município é de aproximadamente 14 quilômetros, distância que era percorrida diariamente pelos estudantes que a escola atende, pois antes da conquista dessa escola do campo a única opção para os/as jovens do campo cursarem o Ensino Médio era nas escolas urbanas em Canindé.

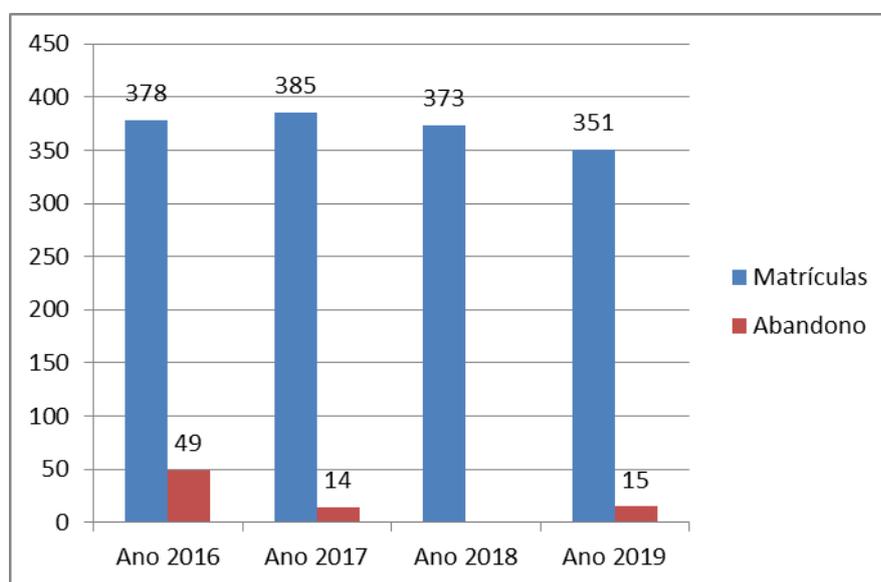
Durante a pesquisa de campo realizada em 2019, a Escola Patativa do Assaré atendia jovens educandos/as de 58 localidades/distritos, entre esses os distritos de Bonito e Caiçara. Dentre as demais localidades atendidas pela escola, destaco também os assentamentos Fé na Luta, São Paulo, Terra Livre e o próprio Assentamento Santana da Cal (onde está situada a escola), que são organizados pelo MST. Em 2019, 3% das matrículas eram de educandos/as que vivem no Assentamento Santana da Cal, dado que inicialmente já expressa uma diferença entre essa escola e as outras escolas do campo, como a do Assentamento 25 de Maio – Escola João Sem Terra, que, embora apresente um número menor de matrículas, todos os seus educandos são do próprio assentamento.

¹⁷ A aproximação com os/as jovens da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré aconteceu em outros espaços-tempos promovidos pelo MST e por escolas do campo — como apresentado nas páginas anteriores e sistematizado na Tabela 1 —, quando ainda não havia definições de lócus e sujeitos do estudo. A minha inserção no Assentamento Santana da Cal (Canindé/CE) e na rotina da escola do campo para o aprofundamento da investigação e definição dos sujeitos da pesquisa, para a realização das observações e entrevistas, ocorreu após a autorização da direção da escola e a aprovação do Projeto de Pesquisa intitulado “Cultura Juvenil Camponesa: Modos de Vida no Campo” — que deu origem a esta tese — pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (UFC).

¹⁸ As demais escolas são: EEM Maria Nazaré Flor (Assentamento Itapipoca/Itapipoca), EEM Francisco Araújo Barros (Assentamento Lagoa do Mineiro/Itarema), EEM Pe. José Augusto Réis Alves (Assentamento Pedra e Cal/Jaguaretama), EEM João dos Santos de Oliveira (Assentamento 25 de Maio/Madalena), EEM Florestan Fernandes (Assentamento Santana/Monsenhor Tabosa), EEM Francisca Pinto (Assentamento Antônio Conselheiro/Ocara), EEM José Fidelis (Assentamento Bonfim/Santana do Acaraú) e EEM Paulo Freire (Assentamento Salão/Mombaça).

A Escola Patativa do Assaré iniciou suas atividades no ano de 2016, oferecendo turmas de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, Ensino Médio Regular do 1º ao 3º ano e turmas noturnas de Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir do ano de 2018 a escola passou a oferecer apenas turmas de Ensino Médio e EJA. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré (EECFLPA, 2019), registram-se os seguintes números de matrículas nas turmas de Ensino Médio e EJA nos anos de 2016, 2017 e 2018:

Gráfico 1 – Matrículas e Abandono (Evasão escolar) no Ensino Médio e EJA



Fonte: produzido pela autora.

A partir da pesquisa de campo realizada, acrescentei no gráfico os dados de matrículas e evasão que obtive durante o período de investigação. A escola analisa em seu PPP (EECFLPA, 2019) que um dos principais motivos que ocasionaram o abandono escolar por parte dos/as jovens foi o êxodo rural da juventude, que migra para as cidades com o objetivo de encontrar empregos. Esse êxodo foi algo evidenciado durante o trabalho de campo, problemática que será discutida nos próximos capítulos.

Quando o projeto de pesquisa foi elaborado, a intenção era de desenvolver a pesquisa para além dos muros da escola, definindo o Assentamento Santana da Cal como sendo o lócus da pesquisa. No entanto, a realidade da escola, com seus múltiplos sujeitos de localidades diversas, nos exigiu repensar a pesquisa e problematizar os sentidos que o assentamento em que a escola está localizada atribui para a prática cotidiana escolar, além de discutir como a escola se transforma em um território de encontro do diverso, constituindo

assim desafios para o desenvolvimento da proposta de Educação do Campo sob a perspectiva de atuação em um território camponês. Assim, no próximo capítulo será retomada a discussão sobre o lócus da pesquisa, mas com o objetivo de refletir as relações existentes entre o Assentamento Santana da Cal, a Escola Patativa do Assaré e as demais localidades que os/as educandos/as vivem.

2.4 A inserção no Assentamento Santana da Cal: o trabalho de campo de cunho etnográfico e a utilização da observação participante e do diário de campo

Resgatar o percurso desta investigação para refletir sobre o objeto, o lócus, a metodologia e os instrumentos que precisei desenvolver é reconhecer que “[...] a pesquisa é sempre uma aventura nova sobre a qual precisamos refletir” (CARDOSO, 1988, p. 13). Apesar da minha experiência em pesquisa em áreas de assentamentos rurais, sobre Educação do Campo e juventudes, reconheço que esse novo objeto me lançou em uma aventura nova, por caminhos não antes trilhados e que me exigiu uma constante desconstrução do que imaginei e busquei encontrar durante a investigação, principalmente sobre a minha compreensão sobre a cultura juvenil camponesa. Nessa nova aventura, precisei refletir constantemente, diante das categorias empíricas e analíticas, mas também sobre o método que elegi.

Para refletir as experiências culturais vivenciadas pelos/as jovens na escola e no assentamento, parti da compreensão de que essa investigação se afirma como uma pesquisa social, o que para Minayo (2015) significa compreender que esse tipo de pesquisa se revela como uma reconstrução teórica, não apenas dos processos e relações sociais, mas também dos símbolos e significados que são elaborados pelos sujeitos sociais. A pesquisa social nesse estudo, com jovens do campo, nos trouxe a possibilidade de compreender a realidade social dos/as jovens no assentamento e nas demais comunidades rurais próximas à escola, assim como as formas como os/as jovens vivenciam e constroem cultura.

A metodologia de uma pesquisa tende a ser direcionada pelo próprio objeto de estudo e objetivos que são estabelecidos ainda no projeto de pesquisa. Nesta tese o objetivo geral da pesquisa era compreender como os/as jovens, educandos/as da escola do campo, interagem, assimilam e ressignificam em suas práticas cotidianas escolares a cultura camponesa que é proposta pela Educação do Campo. Assim, a melhor forma de construir o entendimento sobre essas questões foi por meio do trabalho de campo, dos pressupostos da

etnografia. A partir da minha inserção na realidade do campo de pesquisa, tento descrever, elaborar e formular os sentidos que os/as jovens dão às experiências culturais na escola.

Parti da compreensão de que, para identificar e entender as experiências culturais vivenciadas pelos/as jovens na escola, era preciso estar mais próxima, escutando a fala dos/as jovens, entendendo seus anseios, considerando suas singularidades e diferenças, em seus próprios contextos — postura teórico-metodológica que a pesquisa quantitativa não proporciona.

Ao discutir sobre a pesquisa qualitativa, Triviños (2013) esclarece que, na antropologia, ela surge quando os pesquisadores identificaram que a vida dos povos não podia ser quantificada ou representada por dados objetivos, demandando outras formas de investigação, e assim outras formas de interpretação. Como forma de responder a essas dimensões identificadas pelos antropólogos, a etnografia surge como uma perspectiva de investigação que possibilitaria aos pesquisadores informações mais detalhadas da realidade estudada.

A pesquisa qualitativa, para Bogdan e Biklen (1994) tem como uma de suas características o fato de o/a pesquisador/a estar inserido/a no ambiente natural que é a fonte direta de dados, o que o/a transforma no principal instrumento de pesquisa. A inserção no campo de pesquisa é uma necessidade fundamental para que o/a pesquisador/a possa desenvolver seu estudo, pois é a partir dessa presença no ambiente social que é possível identificar, conhecer e refletir as ações e os sentidos da prática social.

Para conhecer a realidade social dos/as jovens em uma escola do campo, que tem como centro de sua perspectiva formativa a Cultura Camponesa, foi necessário me inserir na Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, que está em um território significativo para a proposta de Educação do Campo, exigindo assim de mim a necessidade de também vivenciar o Assentamento Santana da Cal, para entender a forma como o mesmo está organizado e o que esse território significa para os que o habitam.

Para essa inserção no assentamento e realização do trabalho de campo, orientei-me pela abordagem etnográfica na pesquisa educacional (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), buscando não apenas realizar observações, mas descrever os significados culturais que os/as jovens sujeitos imprimem em seu cotidiano. A etnografia possibilita a aproximação com as realidades culturais, facilitada pelo convívio ao longo do trabalho de campo.

Chizzotti (2014, p. 71) acrescenta que a pesquisa etnográfica

caracteriza-se pela descrição ou reconstrução de mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo.

Para Pereira e Lima (2010), o objetivo da etnografia é conhecer a cultura de um grupo específico e suas práticas, acompanhadas em um determinado período de tempo. Mas para isso é necessário que o investigador tenha uma postura atenta e comprometida para que possa apreender os significados das práticas do grupo. Para desenvolver essa postura atenta e comprometida de que falam os autores, é necessário resgatar algumas etapas e características essenciais para se desenvolver uma pesquisa nessa perspectiva da etnografia.

Para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, de abordagem etnográfica, o trabalho de campo é indispensável, pois “[...] a importância do trabalho de campo ou pesquisa de campo como o modo característico de coleta de novos dados para reflexão teórica [...]” (DAMATTA, 2010, p. 165) é condição primeira para sua prática.

Minha inserção no lócus de pesquisa iniciou em junho de 2019, quando fui pela primeira vez ao assentamento e à escola para acompanhar a festa junina da instituição. Apesar de ter encontrado alguns jovens, educadores e o gestor em outros momentos de discussão, encontros e atividades que envolvessem as escolas do campo, iniciar a aproximação com esse contexto em um dia festivo foi muito interessante, pois a minha presença, embora fosse notada, não modificava significativamente a dinâmica do momento.

Para chegar ao assentamento, precisei buscar o MST para conseguir o contato da escola, saber se eu poderia ir à festa junina, além de precisar saber de informações sobre como chegar ao assentamento. Entrei em contato com Azalea, que é militante do MST na Brigada Mandacaru, em Canindé, e como sempre ela se mostrou muito solícita para contribuir com a pesquisa. Azalea foi também uma figura muito importante para mim desde a pesquisa da graduação, quando fui para Madalena e lá ela estava também organizando o Movimento na região. Saber que ela estava em Canindé foi algo que me deu certa calma, visto que meu maior receio era em relação à ida ao assentamento e retorno para a cidade. Não sabia como se daria o deslocamento. Azalea me passou o contato de Rosa, outra militante que atua na Brigada, que se encarregou de mobilizar minha ida ao assentamento. Rosa falou comigo por WhatsApp¹⁹, e combinamos como iríamos ao assentamento, horário de encontro em Canindé e como faríamos em relação à nossa estadia no assentamento após o festejo junino.

¹⁹ Aplicativo de mensagens instantâneas (textos, voz, vídeos, imagens e chamadas de áudio/vídeo).

Para ir à festa junina da Escola Patativa do Assaré, precisei chegar em Canindé um dia antes, pois o transporte que passa pelo Assentamento Santana da Cal sai do município próximo às onze e trinta da manhã. Como não queria arriscar perder esse transporte, optei por viajar na véspera e assim garantir a minha ida à festa junina. Quando cheguei em Canindé, por volta das 22 horas, fui para a casa de apoio da brigada do MST, onde conheci Rosa e conversamos sobre a pesquisa. Entre nossas conversas, Rosa me falou um pouco sobre as características do assentamento e dos jovens estudantes, que, segundo a informante, em sua maioria não são do assentamento onde a escola está localizada, mas de outros assentamentos e comunidades próximas.

No dia seguinte acordamos cedo para nos organizar para pegarmos o ônibus. Pela manhã não sabíamos se dormiríamos na escola ou se voltaríamos para Canindé, pois nosso retorno para a cidade dependeria de caronas que conseguíssemos. Chegamos no ponto de ônibus e ele ainda estava estacionado, pois só sairia às 11h30, enquanto os passageiros ficavam esperando em um restaurante vizinho. Também ficamos aguardando no restaurante. No horário definido para a sua saída, fomos para o ônibus e em seguida ele saiu. A passagem para o Assentamento Santana da Cal custava R\$ 5,00.

O ônibus saiu de Canindé e foi parando em alguns pontos, onde subiam e desciam pessoas. Rosa foi me falando sobre as comunidades durante o caminho no ônibus. Eu ia sentada no banco próximo à janela e Rosa no banco do corredor. Quando chegamos na zona rural, eu pensei que estávamos no assentamento, mas estávamos em comunidades próximas.

No caminho carroçal que o ônibus fazia, passamos por comunidades rurais, fazendas e trechos do assentamento que eram perpassados por essas outras comunidades. Em uma parte do trajeto, o ônibus parou e quando subiu um jovem eu logo o reconheci: era o que estava dançando *funk* no Festival de Cultura das Escolas do Campo em agosto de 2018, na Escola João Sem Terra. Naquele momento fiquei muito animada, pois esse jovem fazia parte de um grupo que eu já tinha observado durante o festival e que também estive no Encontro Estadual de Jovens do Campo, no ano de 2019, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), mas pensei que eles (o grupo) estudavam em outra escola do campo. Desde a primeira vez que os vi, me despertou muita atenção pelo diálogo com culturas juvenis que eles expressavam em seus corpos.

O jovem que entrou no ônibus se chama Dandelion, ele estava vestido com uma blusa de listra e um *short* xadrez, tinha uma bandana vermelha amarrada na testa e carregava um cajado e bolsas na mão. Quando o vi, perguntei a Rosa se ele era estudante da escola e se

fazia parte da quadrilha junina que iria se apresentar naquela noite. Rosa confirmou que ele era do grupo junino, mas era egresso da escola, e disse que ele estava sempre contribuindo com as questões culturais da escola e participava do MST. Em seguida, Rosa chamou Dandelion, ele saiu do meio do ônibus e se deslocou até o final, onde estávamos. Rapidamente fui apresentada e começamos a conversar sobre a festa junina da escola.

Enquanto conversávamos, fiquei observando Dandelion com aquele estilo característico de jovens urbanos, sua bandana amarrada na testa tem uma característica do *rock* (Axl Rose, do Guns N' Roses, utilizava esse estilo nos anos 1980 e 1990 — embora a bandana também nos remeta aos *cowboys*, adereço de que a moda se apropriou e deu sentido para estilos de se vestir), mas se misturava a outros elementos culturais, como o *short* colorido e o chinelo. No mesmo ônibus, outro homem também me despertou a atenção, esse provavelmente não era mais jovem, talvez tivesse um pouco mais de 30 anos, e sua imagem se opunha à de Dandelion porque estava vestido com uma roupa mais monocromática, camisa de botão na cor cinza, calça *jeans* em tom acinzentado, chapéu preto e um bigode bem expressivo no rosto. Poderia, por sua forma de vestir, arriscar dizer que esse homem vivia no campo, não apenas por estar no ônibus que nos levava para a zona rural, mas por todas as características presentes no corpo, no andar, na forma de vestir que estão presentes no nosso imaginário.

Enquanto estávamos no ônibus, Rosa perguntou para Dandelion sobre o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ele respondeu que não deu certo. Intrometi-me na conversa e perguntei-lhe se havia sido chamado para algum curso pelo Sisu, e ele confirmou que sim. O jovem falou que foi aprovado do Curso de Música na UECE, no Campus de Canindé, mas não foi cursar pois o curso era noturno e ele não tinha como se deslocar da sede do município para o assentamento à noite.

Ainda no caminho, subiu mais um jovem que ia para a escola. Eu também lembrava o rosto dele. O segundo a subir no ônibus foi Antúrio. Quando já estávamos perto da escola (fui informada por Rosa), passamos por mercearias, salão de beleza e um clube. Ao ver o clube, perguntei se fazia parte do assentamento e se tinha festa. Rosa disse que o clube faz parte da comunidade rural, mas que fica a menos de 3 quilômetros da escola, sendo difícil de identificar o limite entre o assentamento e a comunidade. Ainda sobre o clube, Dandelion comentou que haveria um “Batidão” no clube, nesse mesmo dia à noite. Perguntei o que era esse Batidão, e Dandelion riu e disse que é um paredão com *funk*, *brega-funk*, até afirmou que após a festa junina da escola tinha certeza que todos iriam para o clube.

Rosa sorriu e disse que achava que os educadores da escola não iriam. Dandelion, com tom de riso, disse que até eles iriam. Também comentaram que quem organizava esse paredão é um grupo de jovens, inclusive um é aluno da escola. Falaram o nome desse grupo, mas eu não entendi no primeiro momento. Falei para a Rosa que também queria ir para o paredão, ela riu e disse que poderíamos ir. Dandelion disse que não iria porque havia bebido no dia anterior e caiu de moto, estava com uma queimadura na perna (mas isso não o impediu de ir).

Chegamos à escola em seguida, e o ônibus parou exatamente em frente a ela. Combinamos com o motorista nosso horário de volta no dia seguinte, e ele disse que passaria em frente à escola às 5h30 da manhã. Ao descer do ônibus, falei com Antúrio, e Rosa explicou que eu estava vindo a primeira vez na escola e que estava querendo desenvolver uma pesquisa. Eles gostaram de saber e me falaram que essa era a melhor escola entre as escolas do campo.

Da fachada já achei a escola diferente. Sua entrada tinha grades altas na cor verde, e ao entrar na escola tive uma sensação de bem-estar. Acho que a disposição da planta da escola, tendo na entrada uma sala de recepção me fez sentir amplitude, organização. Não consigo na verdade explicar, mas eu senti algo de diferente das demais escolas. Talvez eu apenas tenha gostado mais do *layout* dessa escola. Fiz um pequeno *tour* pela escola, guiada pelos dois jovens, que, à medida que me apresentavam os espaços, faziam comentários.

Nesse passeio pela escola, fui vendo os seus colaboradores, que estavam organizando a decoração e mesas para a festa junina no local, que seria à noite. Na volta, sentamos juntos — eu, os dois jovens e Rosa — e continuamos conversando. Eles falaram que essa era a primeira apresentação da quadrilha da escola e que estavam ansiosos porque as roupas ainda não tinham chegado. Segundo eles a quadrilha foi definida em maio. Apesar do grupo de quadrilha ser recente na escola, alguns jovens já dançavam em quadrilhas do distrito.

Falei para eles que eu lembrava dos dois. Eles riram. Perguntaram “de onde?” Falei que lembrava deles arrasando, dançando *funk* no Festival de Cultura das Escolas do Campo, no ano de 2018, em Madalena, e que os vi no anfiteatro na escola com outros jovens dançando. Eles riram novamente. Falaram que não lembravam de mim. Completei dizendo que os vi no Encontro Estadual na UECE. Eles ficaram surpresos por eu me lembrar de tê-los visto também no encontro. Ao falar do *funk*, eles comentaram sobre um festival de dança que foi promovido pela Seduc e que eles participaram apresentando uma dança de *funk*. Nesse momento, Rosa, do seu lugar de militante, fez uma crítica aos meninos, ao dizer que a

música que eles dançaram era muito pesada. Eles surpresos falaram: “Você achou?”. Então ela completou dizendo que a letra que escolheram era muito pesada. Os jovens justificaram que o tema do evento era a evolução da dança, e eles queriam mostrar que uma dessas evoluções era o *funk*.

Em meio ao assunto, Dandelion e Antúrio falaram que queriam organizar um encontro de jovens (me explicaram que esse encontro era uma tarefa local referente ao Encontro Estadual de Jovens), mas a militante disse que eles teriam que antes dialogar com a Brigada, mas eles falaram que queriam antes conversar com a Girassol, porque eles (a Brigada) eram muito rígidos e a Girassol era da juventude. A militante então complementou dizendo que o MST tem seu jeito de organizar. Entre as conversas, fomos chamadas/os para almoçar. A cozinha da escola havia preparado almoço. O almoço estava gostoso, era um arroz cozido no caldo da carne com pedaços de carne. Após o almoço, ficamos conversando até os jovens da quadrilha chegarem. Logo começou a movimentação próximo ao portão da escola, eram motos e carros chegando. Educandos/as e educadores/as chegavam para organizar o espaço e os/as jovens se preparavam para a apresentação da dança junina. Passamos a tarde na organização da escola, e eu nesse contexto busquei interagir com os jovens, com os/as educadores/as da escola e demais colaboradores.

Durante a tarde havia uma tensão entre os/as jovens que iam dançar, pois as roupas da quadrilha junina ainda não haviam chegado, o que gerou um certo desconforto entre eles/as. Alguns chegaram até a comentar que não dançariam mais, quando as roupas chegaram inconclusas. Tiveram duplas dançando sem a roupa completa. Entre conversas do núcleo gestor, educadores/as, com os/as jovens, o grupo aceitou dançar e foi uma apresentação muito bonita. No próximo capítulo, trabalharei as observações realizadas durante o trabalho de campo.

Com o anoitecer e a proximidade do horário para o início da festa junina, começaram a chegar na escola muitas pessoas: homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos, do assentamento e das localidades vizinhas. As pessoas iam se espalhando pelos vários espaços da escola, e os grupos de pares iam sendo formados. Não era estranho cruzar com grupos de jovens rapazes ou grupos de jovens mulheres pelos corredores e áreas comuns da escola. Os jovens possuem essa característica de ocuparem os espaços comuns por meio dos grupos de pares.

A escola estava decorada com temas em alusão à festa junina e à cultura camponesa. Tinha bandeirinhas coloridas espalhadas pelos corredores da escola, decorações utilizando chapéu de palha, “Barraca de Comidas Típicas”; foi preparado um “Cenário” que

remetia ao sertão, para que os visitantes, educandos e educadores pudessem fazer suas fotografias. Havia também, brincadeiras que foram se popularizando e começaram a fazer parte das festas juninas, como a “Barraca do Beijo” e a “Barraca do Caritó”, cujo funcionamento não presenciei, pois estava na quadra acompanhando as apresentações dos grupos de dança junina.

Na barraca de comidas típicas, eram vendidas diversas opções de comida, muitas delas não eram “típicas” do campo, como salgados fritos, coxinha, enrolado de salsicha, canudinhos recheados, comidas de forno, como pães-pizza recheados com queijo e presunto. Havia também algumas comidas mais regionais, como bolo de milho, pé-de-moleque, pratos com arroz, vatapá, paçoca e também o mungunzá. Para beber, não tinha a opção de suco, sendo o refrigerante e a água os únicos líquidos disponíveis para o consumo.

Outro registro feito durante a observação da festa junina foi o “cenário” com a proposta de remeter à cultura camponesa, onde se poderia fazer fotos. Com a disseminação e ampliação do uso das redes sociais, como Facebook, Instagram e o próprio WhatsApp, a circulação de fotos e imagens pessoais passou a ser uma prática comum no cotidiano de muitas pessoas. É corriqueiro abrir esses aplicativos e ver fotografias, *lives*, vídeos, Boomerang de pessoas que registram suas ações, atividades e espaços que frequentam no dia a dia. Com isso, tem surgido a intenção de eventos — como festas, aniversários, formaturas — ou locais — como restaurantes, *shoppings*, entre outros — destinarem um espaço para a produção de fotografias que façam alusão à presença das pessoas naquele espaço-tempo-lugar. Isso pode se configurar no mercado como um momento oportuno de *merchandising*, pois, quando se posta nas redes sociais que se está naquele lugar/marca, faz-se nesse mesmo instante uma propaganda.

Figura 6 – Barraca de Comidas Típicas – Festa Junina da Escola Patativa do Assaré



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (junho de 2019).

No caso da escola, entendo que a criação desse cenário se deu não apenas para afirmar a cultura camponesa por meio de alguns itens que julgaram fazer parte da vida cotidiana do povo do campo — como o chapéu de palha, o pote de barro, os bancos de madeira e couro, o pilão, o cercado feito de madeira, além das plantas ornamentais que são comuns nos quintais e alpendres das casas rurais —, mas como uma forma de promover a interação dos visitantes com o discurso criado por meio desse espaço. O cenário é uma representação sobre um modo de vida, mas também interage com a forma como as pessoas vivenciam os espaços e as relações que criam com as tecnologias. Pensar nesse cenário como um espaço para as fotos é reconhecer, ainda que não reflexivamente, que as tecnologias como o celular *smartphone* fazem parte da dinâmica social do campo e que essa forma de decorar é também uma forma de ressemantizar a cultura tida como “tradicional”, “autêntica”, por meio da estetização do que venha a ser o modo de vida camponês.

Na foto abaixo, estou no cenário preparado para fotos na festa junina da Escola Patativa do Assaré. Quando tive acesso à internet, postei a mesma em meu *Status* do WhatsApp, com a descrição: “Festa Junina na Escola do Campo Patativa do Assaré. Viva a cultura camponesa!” (em 31 de julho de 2019). A postagem de certa forma representou a divulgação do lugar onde eu estava para a minha rede de contatos, como também a construção discursiva sobre esse cenário.

Figura 7 – Cenário da festa junina da Escola Patativa do Assaré



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (junho de 2019).

Durante a festa junina da Escola Patativa do Assaré, houve apresentações culturais, iniciando com uma dança realizada pelas educadoras da escola; em seguida, a apresentação do grupo de quadrilha junina de crianças de uma escola de Ensino Fundamental próxima ao Assentamento Santana da Cal; e, por último, a apresentação do grupo de quadrilha junina formada por jovens da escola.

A apresentação do grupo de quadrilha junina dos/as jovens da Escola Patativa do Assaré foi um momento que eu esperava com entusiasmo, não só pelo fato da dança que iriam apresentar, mas por todo o processo de construção do enredo, dos adereços, da idealização das roupas e músicas que os jovens foram me relatando ao longo do dia, que eles estiveram envolvidos ao longo dos três meses que antecederam a apresentação. Foi uma bonita apresentação que os/as jovens fizeram, com efeitos e um enredo pensado a partir do contexto do Nordeste brasileiro. Optarei por discutir nos próximos capítulos algumas dimensões presentes na festa junina da escola, para pensar a práxis da Educação do Campo e a cultura camponesa na formação dos/as jovens do campo.

Figura 8 – Grupo de quadrilha junina dos/as jovens da escola



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (junho de 2019).

Após as apresentações culturais, os/as educandos/as, educadores/as, familiares e visitantes que estiveram na festa junina começaram a se dispersar pelos espaços da escola, ocupando a sua área de convivência, onde estavam as barracas de comida e brincadeiras. Com pouco tempo, todos começaram a ir embora. Ouvi alguns jovens falando sobre o Batidão de *Funk* e logo tratei de combinar com Rosa a nossa ida para essa festa. Ficamos no portão da escola esperando uma carona que nos levasse até o clube onde teria o Batidão de *Funk*, víamos alguns jovens saindo de moto, outros chegando para pegar seus amigos. Combinações de amigos que diziam que iam em casa, mas que voltariam para a festa. Eu e Rosa continuávamos tentando conseguir uma carona, pois, apesar de o clube ser próximo, o deslocamento para lá seria ruim por ter trechos sem iluminação pública, principalmente o trecho que corresponde ao assentamento. Só a partir do início da Vila Santana da Cal encontravam-se postes de luz elétrica.

Depois de algumas tentativas de carona com alguns jovens, encontramos na saída da escola quatro educadoras que estavam indo para o clube que, quando souberam do nosso interesse, prontamente nos levaram ao local. Quando chegamos ao clube, tinham jovens do lado de fora, próximos às suas motos, onde se escoravam e conversavam. Na vizinhança do clube, algumas pessoas estavam nas calçadas, alguns vendiam comida em suas portas, outros vendiam bebidas. Não ficamos muito tempo fora do clube, só aguardamos alguns minutos enquanto chegavam algumas pessoas próximas às professoras.

Entramos no Clube por volta das 23 horas, apesar de não ter muito público, o Batidão havia iniciado. Fiquei no Batidão até aproximadamente 2 horas da manhã e, durante o tempo em que estive no local, consegui conversar com alguns/mas jovens e realizei a observação participante, estando junto no contexto social do estudo dos sujeitos. Ao pensar o trabalho de campo empreendido e minha presença naquele lugar, a escolha por observar vem da compreensão de que “Uma característica específica da observação participante é que ela ocorre sem que haja uma ruptura na vida cotidiana: nas práticas, nos costumes, nas dinâmicas dos espaços investigados” (JOCA, 2016, p. 303). Ir à festa junina da escola do campo e em seguida ir ao Batidão foi imprescindível para entender a dinâmica do campo e como as culturas vão se manifestando nele.

Neste capítulo não serão abordadas as observações realizadas no Batidão, pois algumas discussões acerca da cultura juvenil camponesa dialogarão com os dados obtidos nessa inserção.

Após a minha primeira incursão no campo de pesquisa vivenciando durante o dia uma realidade cultural camponesa multiforme, híbrida, voltamos para a escola de madrugada, enquanto o Batidão ainda tocava até perto do amanhecer. No dia seguinte, eu e Rosa voltamos para Canindé no mesmo ônibus em que viemos e que passou em frente à escola por volta de 5h15 da manhã, com destino à cidade levando muitos passageiros que vinham desde o Distrito de Bonito e iam subindo no transporte ao longo do percurso.

Voltei à escola em outros momentos, como na 10ª edição da *Jornada Nacional da Juventude Sem Terra*, que tinha como lema: “Juventude em luta: pela vida e por direitos!”, realizada pelo Setor de Juventude do MST/Ceará, nos dias 22 e 23 de agosto de 2019. A jornada fazia parte de uma série de programações propostas pelo Setor Nacional de Juventude do MST, que tinha como objetivo “[...] fazer um amplo processo de trabalho de base com a juventude sem terra, potencializando a formação humana e provocando iniciativas de organização, luta e solidariedade” (MARINHO, 2019, s/p). Dentre os temas propostos pela jornada para serem discutidos com os/as jovens, destacam-se a “Defesa da Educação Pública”, “Os impactos da Reforma da Previdência” e o “Extermínio da Juventude”.

A *Jornada Nacional da Juventude Sem Terra* foi realizada na escola em duas tardes seguidas, contando com a participação de todos/as os/as educandos/as e educadores/as da escola. Na quadra e na área de convivência, foram debatidos, por meio de música, dança e do debate promovido pelos militantes do MST, temas que perpassam o cotidiano das juventudes do campo, como também de outros/as jovens brasileiros. Os/as jovens da escola

se envolveram na jornada apenas por meio das apresentações culturais, trazendo para o espaço de debate questões que perpassam seus cotidianos na escola e/ou em suas comunidades. No quarto capítulo desta tese, será discutida a mística realizada pelos/as jovens da escola para a jornada, por trazer elementos pra pensar a condição juvenil e a formação dos/as jovens nessa escola.

Para aprofundar algumas observações que foram sendo realizadas durante a minha aproximação com jovens estudantes do contexto de escolas do campo, assim como com os/as jovens da Escola Patativa do Assaré, precisei retornar ao assentamento em outros momentos, chegando a ficar alojada em uma casa do assentamento por algumas semanas.

Minha intenção inicialmente era conviver um pouco com os/as jovens do assentamento, queria ter sido recebida em suas casas, no entanto, a proposta que recebi do MST, por parte de Rosa, era a de que eu ficaria na casa da Dona Cleide, uma senhora assentada que mora nas terras do assentamento desde quando ainda era uma fazenda, com um único proprietário. Não ficar na casa dos/as jovens foi uma consequência que o próprio campo de pesquisa me colocou, pois havia um número mínimo de jovens do Assentamento Santana da Cal estudando na Escola Patativa do Assaré e os/as jovens de quem me aproximei mais rápido eram de outras localidades. Não consegui criar uma aproximação com os/as jovens filhos/as de assentados/as, o que inviabilizou minha estadia na casa de algum/a jovem. Além do fato de eu ser uma jovem pesquisadora, mulher, e serem os/as jovens estudantes da escola que moram no Assentamento Santana da Cal em sua maioria homens.

O gênero da pesquisadora e dos sujeitos propiciava em muitos momentos mais aproximação ou certo distanciamento, que eram impostos pela minha condição de jovem mulher. Nas pesquisas com jovens, sempre senti dificuldade maior de aproximação com os jovens do sexo masculino, não só pela falta de assuntos corriqueiros que despertem diálogos com eles, mas também pelo fato de ter receio de investir na aproximação e ser compreendida de maneira errada, como, por exemplo, entenderem minha vontade de me aproximar como uma paquera. Esses são limites que nós mesmos, pesquisadores, vamos criando no campo de pesquisa e que surgem de outras experiências vivenciadas.

Fui recebida por Dona Cleide e pelo seu esposo, “Seu” Lopes, que carinhosamente me trataram com muita atenção, receptividade e zelo. Nessa casa pude não só ter um quarto para ficar durante os dias em que estive em campo, comida e bebida, mas também pude receber algo que é muito característico do povo do campo, principalmente dos mais velhos, que é o acolhimento e o desejo de nos oferecer, compartilhar, mesmo na sua

simplicidade, o que possuem. Assim, na casa desse casal de idosos me senti à vontade, recordei minhas férias na casa da minha tia que mora no sertão, os momentos com minha avó materna no interior em que minha mãe nasceu. Ao mesmo tempo que aquele território era estranho para mim, muito do cotidiano que se manifestou nos dias em que estive lá trazia uma certa familiaridade com a forma de viver da minha avó e da minha mãe, conseqüentemente a forma como ela me educou.

Na casa de Dona Cleide, fiz registros interessantes que me fazem refletir sobre o diálogo geracional e como os/as jovens — ao incluírem no cotidiano aspectos da modernidade, como a internet, os *smartphones*, as redes sociais — vão também modificando a forma de viver dos mais idosos, criando assim a transformação da cultura camponesa. Resgatarei a observação registrada sobre o uso das tecnologias pelo casal de idosos nos próximos capítulos, para pensar como a cultura camponesa tem se transformado na contemporaneidade.

A permanência no assentamento, para além do espaço-tempo escolar, foi muito significativa. Além de compreender um pouco mais sobre a dinâmica do campo, pude também frequentar a casa de assentados, conhecer alguns quintais e roçados, ir a momentos de lazer e de sociabilidade/fé, como uma missa, e vivenciar momentos do cotidiano da vida no campo que são elementos fundantes da cultura camponesa.

Encerro esta subseção afirmando que o trabalho de campo é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, sem os elementos advindos da prática social não é possível construir o conhecimento sincero à realidade social investigada. Só é possível entender os sujeitos e os sentidos que atribuem às suas práticas se nos permitirmos conhecer a realidade a partir do olhar do outro, da escuta atenta, dos momentos de silêncio e de sorrisos espontâneos, pois, como diz Brandão (2007, p. 12) “o trabalho de campo é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico [...] é uma relação produtora de conhecimento, que diferentes categorias de pessoas fazem [...]”. Assim, o trabalho de campo realizado nessa pesquisa se desenvolveu por meio da vivência com crianças, jovens, adultos, idosos, homens e mulheres, com quem meus caminhos se encontraram.

Compartilho com a mesma reflexão de Sales (2016, p. 48) ao dizer que

Com a etnografia aprendi toda a riqueza que envolve o trabalho de campo, como treinar o olhar, tentar me distanciar do etnocentrismo e estudar a cultura de cada grupo de forma singular, isso me trouxe o conceito de diferença, como também me fez perceber a importância do “informante” ser transformado em agente.

O trabalho de campo não só amplia o olhar de quem investiga, mas nos possibilita aprender e construir conhecimento com o/a outro/a. Com os sujeitos, produtores de conhecimentos, pude refletir sobre o objeto desta pesquisa.

2.5 Os sujeitos da pesquisa e os critérios de escolha

Durante a minha iniciação no campo de pesquisa, na festa junina da Escola Patativa do Assaré, não estava claro o desafio que se colocaria para a realização do trabalho de campo, pois naquele momento ainda não conhecia a diversidade de localidades que a escola atendia e que, de jovens do Assentamento Santana da Cal, havia apenas uma quantidade bem reduzida como educandos/as. Sem esses dados, inicialmente foi definido que os/as jovens sujeitos da pesquisa seriam os/as educandos/as que moram no Assentamento Santana da Cal. Quando informei na escola meu interesse em entrevistar os/as jovens que estudam lá e que moram no território em que a escola está situada, a coordenação pedagógica da escola concordou, mas me informou que a quantidade de jovens do assentamento era pequena. Ainda sem ter um dado numérico expressivo, pedi a coordenação para escolhermos quais os/as jovens que chamaria para fazer o convite para participar da pesquisa.

Pela dinâmica cotidiana da escola, cheia de atribuições e atividades curriculares a serem cumpridas, não consegui de início selecionar os/as jovens. Na primeira semana que passei na escola, meu tempo foi destinado à observação dos/as jovens nos horários extra-sala de aula, pois nesse período os/as jovens estavam em uma semana preparatória para as avaliações escolares. Eu não quis propor aos/às educadores/as tirar os/as jovens da sala de aula para não prejudicar a dinâmica da sala de aula nem os conteúdos a serem trabalhados, até porque nas semanas seguintes os/as educandos/as estariam realizando diversas avaliações.

Precisei me adaptar ao contexto da escola e pensar sobre os sujeitos a partir de duas realidades: 1) que apenas poucos educandos/as moram no Assentamento Santana da Cal (até esse momento eu não tinha informações precisas sobre a quantidade de jovens matriculados na escola nem quantos eram do Assentamento Santana da Cal) e 2) que a saída dos/as jovens da sala de aula para participar da pesquisa não poderia prejudicar o calendário de atividades da instituição. A coordenação pedagógica, a fim de ajudar com o avanço do trabalho de campo, passou nas salas dos/as jovens que moram no assentamento e os convidou para irem até a área de convivência, onde eu apresentaria a proposta da pesquisa.

Um jovem havia faltado, um era da turma do 3º ano da manhã e outros três eram da turma de EJA, no turno da noite. Quando os sete jovens chegaram, me apresentei, em seguida falei sobre a pesquisa e deixei que eles/as esclarecessem algumas dúvidas. Uma das perguntas era sobre como seria a metodologia da pesquisa, e expliquei que realizaria entrevistas e, se necessário, outras técnicas, como o grupo de discussão. Em seguida, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para eles/as e os deixei à vontade, afirmando para os/as jovens que a participação deles/as não era obrigatória. Essa última informação foi fundamental para que eles/as pudessem tomar a decisão de participar ou não da pesquisa. Assim, quatro jovens informaram que não gostariam de participar da pesquisa e três se mostraram interessados, levando o TCLE para casa, para que os pais pudessem autorizar.

Após a negação dos/as jovens ao convite de participar da pesquisa, precisei fazer outras tentativas e eleger novos nomes para participar desta investigação. Para redefinir quem seriam os/as demais jovens sujeitos, inicialmente, pedi à coordenação pedagógica a relação nominal dos educandos/as matriculados/as no Ensino Médio durante o ano de 2019. Essa relação, além de constar o nome completo, número de matrícula e data de nascimento dos/as jovens, também indicava a localidade/distrito de origem deles/as. Em posse da relação nominal dos/as educandos/as, comecei a listar as localidades/distritos em que os/as jovens moram, associando cada jovem ao seu respectivo local de origem. Até esse momento, eu não sabia dados precisos sobre a quantidade de matrículas ativas na escola nem a quantidade de localidades que a escola atendia.

Após ler e trabalhar os dados da relação nominal, listei 58 localidades/distritos, com 351 matrículas. Após esse levantamento, identifiquei os seguintes dados: que 12 educandos/as (incluindo 3 matrículas na EJA) — o que corresponde a 3% dos/as jovens ativos na escola — são do Assentamento Santana da Cal; e o maior percentual de matrículas, 10%, são de jovens do distrito de Caiçara, e 7,4%, da Vila Santana da Cal, comunidade rural vizinha ao Assentamento Santana da Cal. Com essa diversidade de jovens oriundos de espaços diferentes, era necessário estabelecer o que eu iria considerar para escolher entre as várias possibilidades de sujeitos. Então redefini como critérios convidar: a) jovens de 15 a 29 anos educandos/as da escola, b) jovens de diferentes localidades rurais, com o interesse de conhecer a diversidade de modos de vida no campo, e c) jovens que participaram de algum outro momento nos eventos/encontros nas escolas do campo em que estive.

Com esses novos critérios, foram escolhidos mais sete educandos/as, totalizando dez jovens sujeitos, dos quais seis eram do sexo masculino e quatro, do sexo feminino.

Dos/as dez jovens sujeitos escolhido, apenas três eram menores de idade e participaram da pesquisa após a autorização dos responsáveis. Todos/as os/as jovens tiveram acesso ao TCLE, e só iniciamos as entrevistas após a entrega desse documento.

Para manter o anonimato dos/as jovens, substituí seus nomes pelos de plantas ornamentais. As plantas ornamentais possuem belezas singulares, cada uma com suas características peculiares, únicas, que as difere uma das outras, assim como os/as jovens sujeitos da pesquisa, que mesmo vivenciando contextos rurais possuem trajetórias de vida heterogêneas, com experiências únicas que foram/são fundamentais para a construção dos sentidos da cultura e existência social no campo. A escolha foi feita de forma aleatória, não buscando fazer representações dos/as jovens por meio das características das plantas que o nomeiam. Para apresentar os/as jovens, sujeitos desta pesquisa, foi elaborada a tabela a seguir:

Tabela 2 – Jovens sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Sexo	Localidade	Série
Acácia	19 anos	Feminino	Assentamento Fé na Luta	3ª A
Tulipa	16 anos	Feminino	Assentamento Santana da Cal	1º C
Alyssum	16 anos	Masculino	Assentamento Santana da Cal	1º C
Gerânio	19 anos	Masculino	Assentamento Santana da Cal	3º A
Jacinto	19 anos	Masculino	Assentamento Santana da Cal	3º D
Delfínio	18 anos	Masculino	Caiçara	3º A
Áster	17 anos	Feminino	Olho D'água Cercada	1º C
Camélia	18 anos	Feminino	Santa Rosa	3º B
Narciso	18 anos	Masculino	São Serafim	3º D
Oleandro	19 anos	Masculino	São Serafim	3º C

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta seção, os/as jovens sujeitos da pesquisa serão apresentados/as a partir do contexto da realidade em que vivem, apresentando em síntese algumas características das suas trajetórias de vidas, a partir de suas narrativas. Nos próximos capítulos é que as falas dos/as jovens serão retomadas para responder os objetivos da pesquisa e construir diálogos com as teorias que darão elementos para refletir os modos de vida e a cultura vivida e construída pelos/as jovens.

2.5.1 Acácia

Acácia é uma jovem de 19 anos do sexo feminino, solteira, que reside no Assentamento Fé na Luta, que é um dos assentamentos organizados pelo MST/Ceará na região do Canindé. A jovem nasceu no município de Canindé, mas reside com sua família no assentamento desde sua infância. Os familiares, como o tio e o bisavô da jovem, foram trabalhadores que se envolveram com a luta pela terra e conquista do assentamento. De acordo com a fala da jovem “meu tio, meu bisavô, que conseguiram a papelada das terras, eles que lutaram”, algo que marca a história da família na terra. A memória da luta pela terra é algo que Acácia diz ter sempre ouvido por parte dos seus parentes.

A jovem mora com sua mãe, três irmãos e o padrasto e, no período da pesquisa, a mãe dela estava grávida — assim, a família em poucos meses seria composta por sete pessoas. A renda da família é oriunda da aposentadoria do padrasto, do Bolsa Família e do trabalho na agricultura. Na época do inverno, o padrasto planta no roçado milho e feijão, além de algumas raízes, como batata-doce e macaxeira. No quintal da casa, criam-se galinhas. Acácia tem muitas memórias da sua vida no campo, como da sua infância quando tinha farinhadas e a família se reunia para o trabalho na produção da farinha e as crianças brincavam.

Na sua trajetória escolar, Acácia estudou nas escolas da região próxima ao seu assentamento, pois não havia escola onde mora. Coursou o Ensino Fundamental no distrito de Caiçara e, quando concluiu o 9º ano, foi para Canindé cursar o Ensino Médio na escola profissional. Sua experiência na escola profissional foi marcada por um momento de ruptura, quando, por questões familiares, acabou perdendo dois semestres e, conseqüentemente, foi reprovada. Nesse mesmo período, a Escola do Campo Patativa do Assaré estava sendo inaugurada, e Acácia ingressou em 2017 no 1º ano do Ensino Médio.

Para Acácia, o ingresso na escola do campo foi um marco na sua vida. Ela acrescentou: “Eu acho que uma coisa boa que aconteceu na minha vida foi depois que eu comecei a estudar aqui, que eu fiz novas amizades e as pessoas me fizeram bem, e a escola também. A escola me mostrou outro lado”. A experiência na escola do campo foi apresentada pela educanda de forma positiva, e seus projetos de futuro estão sendo construídos a partir da compreensão que tem sobre a importância de estudar.

2.5.2 Tulipa

A história de vida da jovem Tulipa se diferencia da dos demais sujeitos pelo fato de ter nascido em um grande centro urbano e ter migrado para o campo com sua família ainda na infância. Tulipa é uma jovem do sexo feminino, com 16 anos e que vive no Assentamento Santana da Cal. O pai de Tulipa é cearense, de uma comunidade rural próxima a Canindé e foi para São Paulo ainda jovem. A mãe de Tulipa é paulista e conheceu o pai da jovem em seu estado de origem, onde Tulipa nasceu. A família da jovem vivia no município de Mogi das Cruzes, e os pais trabalhavam com reciclagem. A mãe de Tulipa trabalhava como gari.

Após a morte dos avôs de Tulipa em São Paulo e com o desejo do pai da jovem de ter um lugar para criar animais e plantar — já que na cidade em que moravam não era possível —, a família se mudou para o Assentamento Santana da Cal. Nesse período Tulipa ainda era uma criança, com aproximadamente cinco anos de idade. Através da associação do Assentamento Santana da Cal, a família conseguiu migrar para o assentamento e conseguir casa e terra para viver.

A família de Tulipa é composta por ela, o pai, a mãe, dois irmãos mais novos e uma irmã mais velha que recentemente havia saído de casa. O pai da jovem planta no inverno feijão, milho, jerimum, além de algumas frutas e hortaliças que são cultivadas pela mãe. A família também cria animais como ovelhas, cabras, porcos, galinhas e, aproximadamente, cinco gados. A renda da família basicamente se origina do trabalho na agricultura e do Bolsa Família e Seguro Safra.

Como Tulipa está morando no assentamento desde pequena, seus estudos foram nas escolas próximas ao assentamento em que mora. Coursou da Educação Infantil ao Ensino Fundamental nas escolas da Vila Santana da Cal.

2.5.3 *Alyssum*

O jovem Alyssum, de 16 anos, cursa o 1º ano e mora no Assentamento Santana da Cal. Sua família é composta pelo pai, mãe, ele e mais dois irmãos, o que totaliza cinco pessoas na casa. A renda da família se baseia na agricultura e na venda de salgados que o pai produz.

2.5.4 *Gerânio*

Gerânio é um jovem de 19 anos que cursa o 3º ano e mora no Assentamento Santana da Cal. A família do jovem é composta por sete pessoas: pai, mãe, Gerânio, duas irmãs, o cunhado e o sobrinho. O pai do jovem trabalha na escola do campo como apoio no Campo Experimental da Reforma Agrária. O jovem Gerânio tem uma relação muito próxima com o pai, sendo seu principal parceiro no trabalho na agricultura. Gerânio, em sua fala, demonstra o gosto pela agricultura e espera, quando concluir o Ensino Médio, investir mais tempo no quintal que está produzindo com o pai.

2.5.5 Jacinto

Jacinto é um jovem de 19 anos que cursa o 3º ano e mora com os avós no Assentamento Santana da Cal. O jovem morava em Fortaleza com os pais e vinha ao assentamento visitar os avós nas férias, até que decidiu vir morar um tempo no assentamento. Embora tenha sido criado na cidade, o jovem tem uma rotina de trabalho no campo, acordando cedo para ordenhar vacas com um tio.

2.5.6 Delfínio

Delfínio tem 18 anos e mora na comunidade de Caiçara, distrito de Canindé. Mora com a mãe, a irmã e a avó. A agricultura não é a fonte de renda da família, sendo a aposentadoria da avó e o trabalho com vendas da mãe que geram o recurso necessário para a família sobreviver. Delfínio narra a sua história de vida com ênfase na sua sexualidade, que foi algo que lhe causou muito drama nas experiências escolares anteriores ao seu ingresso na escola do campo. Assim, durante nossos diálogos durante minhas vivências no campo de pesquisa, o jovem se autodeclarava gay, ou como ele mesmo se define, jovem LGBT.

2.5.7 Áster

Com 17 anos, a jovem Áster cursa o 1º ano e mora na comunidade rural chamada Olho D'Água Cercada. A jovem mora com o pai, a mãe, o filho e a avó. A renda da família vem da aposentadoria da avó e do pai e do trabalho da mãe como professora. A família não planta no roçado, pois o pai não tem condição física para exercer o trabalho. Áster abandonou a escola quando engravidou e retornou os estudos no 9º ano na escola do

campo, quando ainda era oferecido. A jovem gosta da vida no campo e pretende viver em sua comunidade.

2.5.8 *Camélia*

A jovem Camélia tem 18 anos e mora em uma comunidade rural chamada de Santa Rosa, que fica a aproximadamente 7 quilômetros de Canindé. A jovem mora com a mãe, o padrasto e um irmão. Apesar de o padrasto plantar, a jovem demonstrou não ter muita proximidade com o trabalho produtivo. A renda da família se baseia no serviço de diária que o padrasto desenvolve e na agricultura por ele produzida para o consumo da família.

2.5.9 *Narciso*

O jovem Narciso tem 18 anos e mora na comunidade rural São Serafim, a 18 quilômetros de distância do Assentamento Santana da Cal. No período da pesquisa, o jovem morava apenas com a mãe e o pai, que já eram idosos. Pela idade dos pais, o trabalho na agricultura não era mais desenvolvido pela família. Narciso é o filho mais novo de dez homens e cuida dos pais. Nove irmãos do jovem migraram para São Paulo, onde trabalham como garçons. O jovem Narciso será o próximo a migrar, pois, conforme informou, estava aguardando apenas concluir o Ensino Médio para mudar com os pais para São Paulo.

2.5.10 *Oleandro*

O jovem Oleandro tem 19 anos e cursa o 3º ano. Mora na Comunidade São Joaquim com a avó e um tio. A renda da família é oriunda da aposentadoria da avó e do trabalho do tio como garçom em Canindé. O jovem contribui com o trabalho na agricultura desenvolvido pelo pai no roçado.

2.6 Entrevistas e transcrições: com a fala os/as jovens do campo

Durante o trabalho de campo, ao longo do período de inserção do/a pesquisador/a na realidade social investigada, pesquisador/a e sujeitos vão estabelecendo relações, criando certos laços de confiança, proximidades que são mediadas pelo ato da pesquisa. Torna-se frequente o diálogo entre o/a pesquisador/a e os sujeitos da pesquisa,

ocorrendo sem roteiros, em momentos não previstos e muitas vezes sem que o/a investigador/a esteja preparado para fazer registros fiéis das falas. Esses momentos de encontros espontâneos, no lócus de pesquisa, se constituem como uma parte importante para a coleta de dados, pois essas conversas informais mobilizam e direcionam o/a pesquisador/a a identificar o que precisa ser aprofundado a partir de *insights* que surgem dessa comunicação inesperada.

Nessas conversas inesperadas, sem pretensão inicialmente de produção de dados por parte dos interlocutores envolvidos no diálogo, o/a pesquisador/a acaba ouvindo e conhecendo muito sobre os sujeitos, seus modos de vida e os sentidos que dão às suas práticas sociais, dotadas de experiências construídas em espaço-tempos diversos. É a partir desses momentos que a realização de entrevistas pode se configurar como um recurso necessário para aprofundar alguns elementos da realidade social investigada que se manifesta a partir da vivência realizada durante o trabalho de campo.

Entrevista é algo usual, desenvolvida em muitos espaços com finalidades múltiplas, mas tendo basicamente como característica comum o fato de se configurar como uma conversa guiada pelo interesse de saber sobre algo que se manifesta por meios de perguntas elaboradas para fazer alguém falar. Mas a entrevista na pesquisa científica, embora tenha similaridades com outras entrevistas, tem como característica fulcral o fato de possibilitar a investigação da dinâmica social por intermédio da fala dos atores sociais.

Ao conceituar a diferença da entrevista como uma conversa ordinária para a entrevista em uma perspectiva científica, Gallego (2002, p. 416) destaca que “*Una conversación ordinaria puede tener múltiples sentidos pragmáticos; pero el principal sentido pragmático de la entrevista se encuentra en la investigación.*” Assim, na investigação científica o sentido pragmático da entrevista é a investigação, que resulta na produção do conhecimento.

A entrevista é uma técnica da pesquisa qualitativa que tem sido utilizada com frequência nas ciências humanas e sociais (GASKELL, 2013) por contribuir com a coleta de dados no trabalho de campo (GIL, 2012). Por sua possibilidade de aplicabilidade aos mais diferentes objetos de pesquisa qualitativos e contextos de estudo no campo da pesquisa social, a entrevista possibilita ao/à investigador/a ampliar o olhar sobre a realidade que investiga a partir da fala dos sujeitos que seleciona para ouvir. Assim, a entrevista qualitativa “[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2013, p. 65), além de possibilitar a quem

investiga a oportunidade de entender seu objeto a partir de uma perspectiva não previsível, que parte da vivência real dos atores sociais.

Outra possibilidade da entrevista na pesquisa qualitativa é que essa técnica pode ou não ser utilizada de forma exclusiva na coleta de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesta pesquisa de campo, sua utilização se deu de maneira a ir mais fundo no que estava sendo percebido por meio da observação participante.

Na realização do trabalho de campo, durante os dias em que estive em lócus e a partir de outras observações feitas em contextos de Educação do Campo, foi possível registrar a forma como os jovens vivenciam as culturas às quais têm acesso, a maneira como interagem com a escola e vão construindo seus próprios sentidos para a proposta da escola do campo e para os conhecimentos e práticas valorizados nesses espaços escolares, além de também ser possível verificar os desafios, contradições, conflitos e articulações feitos pelos/as jovens sobre a vivência com e entre o rural e urbano. No entanto, a necessidade de buscar “escavar” a forma como os/as sujeitos jovens interagem, elaboram e ressignificam a cultura camponesa por meio não só da Educação do Campo, mas de suas vivências reais, presentes e interligadas ao campo, foi possível por meio do desenvolvimento da entrevista.

A entrevista passou a ser neste estudo “a chave mestra” para acessar os significados subjetivos dos/as jovens para suas experiências escolares e juvenis em diversos espaços-tempos formativos e de existência. Sem o desenvolvimento das entrevistas com os dez sujeitos, não teria sido possível ouvi-los de forma mais profunda sobre o modo como vivenciam o rural, as músicas de que gostam, o que esperam para o futuro, como têm sido suas trajetórias escolares e como representam a cultura camponesa dentro e fora da escola. Por meio das suas falas nas entrevistas, consegui entender como interferem e modificam a dinâmica social e cultural do campo.

Sem as entrevistas, acessar esses sentidos poderia ser possível a partir de um período mais longo de inserção no campo, em que as conversas informais são também reveladoras da dinâmica social. Ainda assim, destinar um tempo para aprofundar assuntos com os sujeitos é enriquecedor, pois, por meio da fala podem ser apresentados elementos do vivido que não seriam ditos se não fosse pela pergunta realizada.

Após a definição dos sujeitos jovens que participariam da pesquisa, a apresentação do TCLE e a explicação de como seriam desenvolvidos as técnicas e os instrumentais de pesquisa, os/as jovens puderam decidir se participariam ou não do estudo, cientes de que para a coleta de dados seriam realizadas entrevistas individuais. Ao devolverem os TCLE — assinados pelos familiares quando menores de 18 anos ou

assinados pelos próprios jovens quando maiores de 18 anos —, novamente comuniquei-lhes que faria entrevistas gravadas, como constava no termo assinado. Nenhum dos/as jovens ou responsáveis se opôs, o que garantiu em seguida combinar os dias e horários para realizar a entrevista com cada educando/a da escola.

Após dias de observações e conversas informais desenvolvidas por meio do trabalho de campo e pela necessidade de buscar ouvir os/as jovens sobre alguns aspectos da pesquisa, elaborei um roteiro de entrevista, a fim de dar voz aos sujeitos para que eles/as pudessem apresentar suas perspectivas sobre as próprias experiências que produzem e encenam.

Entre as diversas técnicas de entrevistas utilizadas na pesquisa qualitativa, optei por trabalhar com a entrevista semiestruturada, que, segundo Lüdke e André (1986, p. 34) “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. A entrevista semiestruturada foi escolhida pela possibilidade de utilizar o roteiro com perguntas que abordassem alguns temas importantes para compreender os sentidos atribuídos pelos/as jovens à vida no campo, à escola, à proposta da Educação do Campo. Mas também pelo fato de que esse tipo de entrevista possibilita ao entrevistado se colocar de maneira mais livre, podendo até mudar o ritmo da entrevista ao trazer alguma temática não contemplada pelo roteiro, mas que o pesquisador pode entender como importante para o estudo, e assim modificar as perguntas e trazer novos elementos para o diálogo. Assim, a entrevista semiestruturada utiliza o roteiro com perguntas como uma bússola para orientar os rumos da conversa, mas não fica presa a esse instrumento, possibilitando que o entrevistado aborde em sua fala situações e temas que considerar importantes.

O roteiro de entrevista foi dividido em três temáticas que nomeei como: vida pessoal, Educação do Campo e cultura camponesa. Essas temáticas surgiram com a intenção de responder aos objetivos da pesquisa e produzir, a partir da entrevista com os/as jovens, momentos de reflexão sobre as condições de vida dos povos do campo, bem como fazer um apanhado a partir dos relatos da prática educativa da escola do campo, a partir do recorte da cultura camponesa. Nas perguntas temáticas sobre a vida pessoal, busquei, por meio das entrevistas, conhecer mais os/as jovens, onde moram e como são as comunidades em que estão, como estão organizadas as famílias, qual a renda da casa, com o que e como trabalham, se plantam e criam animais; além de buscar ouvir mais sobre seus gostos musicais, se seguem algum tipo de estilo de roupa, o que costumam fazer nos momentos de lazer e quais suas perspectivas de futuro. Essa temática buscava ouvir mais sobre o cotidiano

e os modos de vida dos jovens sujeitos, suas formas de ser, estar e interagir com o contexto camponês.

Na temática sobre Educação do Campo, as perguntas foram elaboradas com o interesse de provocar nos sujeitos a reflexão sobre suas trajetórias escolares, buscando identificar como se deu o caminho formativo desses/as educandos/as, em quais escolas estudaram e as conquistas e desafios vivenciados ao longo da formação escolar. Buscou-se também pensar e problematizar a partir dos/as jovens a proposta educativa da Escola Patativa do Assaré, a maneira como os/as educandos/as vão atribuindo sentidos à escola do campo e aos conteúdos e práticas escolares. Nessas perguntas, esperava-se identificar a partir da fala dos/as sujeitos como a cultura camponesa era manifestada no cotidiano da Educação/Escola do Campo e como eles/as iam assimilando esses momentos, se apropriando dos conhecimentos, saberes e informações que a escola aborda sobre a vida no campo.

Na última temática, cultura camponesa, o roteiro de entrevista foi elaborado sob a intenção de identificar a partir dos jovens sujeitos da pesquisa quais as experiências e repertórios culturais vividos por eles/as. Falar de cultura não é algo fácil por estarmos totalmente imbuídos por ela e construindo-lhe ao mesmo tempo, mas considerei importante tratar desse tema para entender se os/as jovens incorporam em suas representações sobre o modo de vida no campo a idealização e os discursos elaborados pela escola sobre o que seria a cultura camponesa. A escola do campo em seu cotidiano busca se construir a partir de uma idealização de cultura camponesa, não sendo inusitado trazer para o diálogo da entrevista uma terminologia que os/as jovens corriqueiramente vêm escutando, trabalhando e discutindo sobre seus aspectos na escola, pois, segundo o PPP (EECFLPA, 2019, p. 27) que orienta a instituição, “A escola do campo 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”. Então, a partir das perguntas do roteiro da entrevista eu queria entender quais os discursos que são produzidos pelos/as jovens a partir de suas compreensões sobre o que seja a cultura camponesa.

Apesar de ter escolhido desenvolver um roteiro de entrevista com perguntas abertas para orientar o diálogo, em muitos momentos não seguimos a ordem de perguntas propostas no roteiro, pois a conversa com cada jovem fluía de maneira diferente. Em alguns momentos eu fazia uma pergunta e, durante a entrevista, os/as jovens iam abordando assuntos que não compunham meu roteiro. Esses eram momentos riquíssimos, pois eles/as traziam elementos interessantes para pensar o objeto de pesquisa. Ou, em uma única pergunta feita, eles/as já iam refletindo e falando sobre situações e experiências que eu ainda

não havia perguntado e que poderiam ser abordadas em uma pergunta posterior, mas pela forma informal do diálogo abria-se a possibilidade de mudar o rumo da entrevista, abandonando em muitos momentos o roteiro de perguntas. Assim, a dinâmica com que as entrevistas iam sendo realizadas variava de um sujeito para outro. Em alguns momentos, algumas perguntas não se aplicavam à realidade de alguns/mas jovens, porque em uma única pergunta alguns/mas conseguiam antecipar elementos que poderiam ser tratados em perguntas posteriores, justificando a não necessidade de repetir o assunto.

Combinei com os/as jovens a data e o horário das entrevistas antecipadamente, para que pudessem se programar para participar da pesquisa. Conteí com o apoio da coordenação pedagógica para conseguir identificar os melhores momentos para que os/as jovens pudessem se dispor, pois estavam com um calendário de revisão de conteúdo para as provas, na semana seguinte provas e depois correção das provas e preparação para outras avaliações de caráter nacional. As entrevistas tinham que acontecer na escola, pois, como os/as jovens escolhidos não eram todos/as do Assentamento Santana da Cal, fazer em outro horário que não fosse o escolar seria inviável visto que eles/as não teriam como vir me encontrar na escola. Em relação aos sujeitos que moram no Assentamento Santana da Cal, consegui entrevistá-los à noite, na escola. Os/as demais jovens de outras localidades rurais, fui entrevistando ao longo das semanas, ou em horário de intervalo como o de almoço, nos dias em que as turmas estavam em horário integral, ou nos horários de algumas disciplinas que os/as jovens estavam em dia com os conteúdos e estudos, o que não os/as prejudicaria. Diante dessas especificidades do lócus de pesquisa, precisei me adaptar e, da primeira entrevista à décima, levei em torno de 14 dias para conseguir concluir essa parte da coleta de dados.

Em algumas situações, a entrevista na pesquisa com jovens pode se tornar um obstáculo para acessar os sentidos e falas sobre a realidade social por parte desses sujeitos. Principalmente por não ser uma técnica de pesquisa que envolve uma maior dinâmica e criatividade na coleta de dados, deixando os/as jovens parados/as em uma cadeira por tempo indeterminado, enquanto são entrevistados²⁰, se torna até mesmo desestimulante, pois a sequência de perguntas e respostas pode deixar os/as jovens desmotivados/as para dedicar

²⁰ Faço essa reflexão partindo das experiências que tive de pesquisas com diversos jovens, realizadas sob a orientação da Profa. Dra. Celecina Sales no PET/Economia Doméstica/UFC, e na pesquisa da graduação, quando desenvolvemos outras metodologias, como o grupo de discussão, a utilização de técnicas projetivas, entre outros recursos utilizados para estudar a temática das juventudes. Para ler sobre algumas propostas de metodologias de pesquisa com jovens, ver o texto “Pesquisa qualitativa: cartografando novos percursos na produção de conhecimento” (SALES, 2005) e a coletânea de textos presente no livro “Pesquisa qualitativa: formação e experiências” (DAMASCENO; SALES; ALMEIDA, 2016).

maior tempo ao ritual da entrevista. Embora haja esses limites no uso da entrevista com jovens, essa técnica ainda consegue ser uma ferramenta indispensável no trabalho de campo, deixando-nos na condição de conduzir a entrevista de maneira mais viva e com maior desenvoltura.

Mesmo reconhecendo os limites que pudessem surgir com a entrevista, como os/as jovens ficarem calados ou darem respostas monossilábicas, fui a campo preparada para desenvolver a técnica e acolher as dificuldades que surgissem em seu desenrolar. Entretanto, para a minha surpresa, as entrevistas tiveram boa receptividade por parte dos jovens sujeitos, que em sua maioria (seis sujeitos) dedicaram mais de uma hora para a sua realização e conseguiram produzir respostas com elementos para serem analisados a partir da maior parte das perguntas que foram feitas.

Escolhi como espaço para realizar as entrevistas uma sala da escola do campo que servia como sala de apoio onde estavam guardados instrumentos musicais que a escola havia recebido há pouco tempo e onde havia um armário em que estavam guardadas as roupas da quadrilha, além de outros itens que costumam usar nas místicas e ornamentação da escola. As paredes da sala tinham pinturas que faziam referência à juventude e ao MST. Era uma sala agradável, com ar-condicionado, duas carteiras e uma pequena mesa, que serviu de apoio para a realização das entrevistas. Organizei a mesa para que eu ficasse de um lado e o/a jovem do outro lado, mas posicionados de frente um para o outro. A sala ficava mais afastada das salas de aula, no bloco administrativo da escola, portanto não tinha muito barulho externo nem intervenções que pudessem atrapalhar o desenrolar da entrevista. Quando acontecia, em raros momentos, de alguém bater à porta ou precisar pegar algo na sala, entrando no espaço, eu pedia ao/à jovem para que parasse sua fala, retomando em seguida quando estivéssemos sozinhos/as.

Quando os/as jovens entravam na sala (individualmente), eu os recebia de maneira espontânea, animada, para que pudesse romper com a timidez e o silêncio, deixando-os/as mais confortáveis. Recordo que, para um jovem que entrou na sala, enquanto eu organizava as cadeiras e a mesa, eu disse, “Aqui não é De Frente com Gabi. É de frente com Kamila!”, em seguida o jovem sorriu e foi se acomodando na cadeira. Antes de iniciar as entrevistas, com todos os sujeitos eu perguntava se estavam prontos e se podíamos iniciar e, quando confirmavam que sim, em seguida eu perguntava se eu poderia ligar o gravador e todos/as afirmaram que sim. Assim que eu ligava o gravador, informava que o anonimato de cada jovem seria preservado, que seus nomes seriam substituídos por pseudônimos para garantir o anonimato de cada um/a. Também esclareci que as informações dadas durante a

entrevista seriam utilizadas apenas para fim científico e que, respeitando a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a participação deles/as na pesquisa não os/as colocaria em risco.

Apesar da cientificidade presente no ato de realizar entrevistas semiestruturadas, por se tratar de jovens, busquei fazer as perguntas e interagir com eles/as como se fosse uma conversa, buscando ouvi-los e criando diálogos sem expor minhas opiniões pessoais ou acadêmicas em torno das falas construídas nesse encontro com os/as interlocutores/as para não interferir nas respostas deles/as. Minha interação se dava no sentido de motivar a continuidade do discurso sobre um determinado assunto, ou quando se tratava, por exemplo, de bandas e/ou músicas que os/as jovens curtem e eu falava para eles/as se eu conhecia ou não, ou se eu também ouvia o mesmo tipo música. Colocar-me presente no diálogo, abolindo uma postura engessada em que o/a pesquisador/a apenas pergunta, sem interação, foi algo que achei necessário para possibilitar aos/às jovens a sensação de confiança, de proximidade, e para criar um diálogo contextualizado por meio das perguntas.

A relação que se estabeleceu com os sujeitos foi fundamental, pois, como destaca Szymanski (2010, p. 11):

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida a condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.

Enquanto jovem pesquisadora entrevistando jovens sujeitos, em muitos momentos eu tinha a meu favor a facilidade de dialogar sobre determinados assuntos, como música, bandas, redes sociais, porque são elementos com os quais também convivo e que de certa forma facilitavam nossa interação, me permitindo fazer perguntas que surgiam a partir do nosso diálogo.

Como é possível perceber na tabela a seguir, a maioria dos jovens sujeitos teve boa participação no desenrolar da entrevista. A maioria das entrevistas durou em média uma hora e as que tiveram duração menor não significam que não trouxeram dados importantes, mas apenas representam também algumas das características individuais dos/as jovens que eram mais calados/as, ou mais sucintos/as em suas respostas.

Tabela 3 – Jovens sujeitos da pesquisa e o tempo de duração das entrevistas

Nome	Idade	Sexo	Localidade	Série	Duração
Acácia	19 anos	Feminino	Assentamento Fé na Luta	3ª A	1:11:48
Tulipa	16 anos	Feminino	Assentamento Santana da Cal	1º C	1:47:12
Alyssum	16 anos	Masculino	Assentamento Santana da Cal	1º C	00:39:13
Gerânio	19 anos	Masculino	Assentamento Santana da Cal	3º A	1:19:00
Jacinto	19 anos	Masculino	Assentamento Santana da Cal	3º D	00:25:12
Delfínio	18 anos	Masculino	Caiçara	3º A	1:12:10
Áster	17 anos	Feminino	Olho D'água Cercada	1º C	00:28:14
Camélia	18 anos	Feminino	Santa Rosa	3º B	00:33:59
Narciso	18 anos	Masculino	São Serafim	3º D	1:01:03
Oleandro	19 anos	Masculino	São Serafim	3º C	1:01:47

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira a ser entrevistada foi a jovem Acácia, de 19 anos. A entrevista ocorreu no horário da tarde, na escola. A jovem demonstrou tranquilidade em relação às perguntas e ao uso do gravador. A entrevista teve duração de 1:11:48, e a jovem conseguiu dialogar sobre todas as perguntas feitas ao longo do nosso encontro, não deixando de responder a nenhuma das indagações que fiz. Ao falar sobre sua vida pessoal, a jovem ficou emocionada, disse já ter vivido muitas coisas:

Bem, sobre a minha vida, teve altos e baixos, né? Antes de conhecer a escola aqui [fez uma pausa] acho que a escola mudou muito a minha vida, porque apesar de ter pouca idade, mas eu já passei por muitas coisas que acho que se as pessoas vissem hoje... [em seguida fez uma fala como se fosse uma outra pessoa falando sobre ela]: “Ah, essa menina passou por tudo isso, não acredito!”. Mas realmente *a minha vida tem um passado bem ruim* (Acácia, 19 anos, grifo meu).

Tentando compreender um pouco mais da vida de Acácia e por ter percebido que ela vivenciou algo que foi marcante em sua trajetória, perguntei se ela gostaria de dar ênfase a alguma coisa que ela passou, e a jovem então relatou que algo bom que aconteceu na sua vida foi o seu ingresso na Escola do Campo Patativa do Assaré para cursar o Ensino Médio. Percebi que havia algo de traumático ou ainda não bem resolvido na vida da jovem, dizer que “a minha vida tem um passado bem ruim” (Acácia, 19 anos) pode significar uma diversidade de situações enfrentadas pela jovem. Ao notar que Acácia não estava disposta a tratar do que considerou como ruim na sua vida, eu não forcei, não fiz mais perguntas sobre

o que ela passou. Apenas respeitei sua vontade de não falar sobre o assunto e a acolhi com um sorriso.

A segunda entrevista aconteceu à noite, com Tulipa, de 16 anos. Como a jovem Tulipa mora no Assentamento Santana da Cal, ela aceitou que fizéssemos no turno da noite, o que não a faria sair da sala de aula durante o dia. A aula encerrou por volta de 17h30min, e iniciamos nossa conversa investigativa por volta das 18h. Tulipa é uma jovem que, como ela mesma disse, se emociona facilmente. Durante a entrevista, em vários momentos ela ficou emocionada, mas principalmente quando foi falar sobre um namorado com quem não estava mais por decisão do pai. O jovem com quem Tulipa namorou estava indo para São Paulo naquele mesmo dia e, segundo a jovem, ela não tinha conseguido se despedir dele. A migração dos/as jovens do assentamento para São Paulo era algo que ouvi de forma recorrente durante o trabalho de campo, discussão que trarei nos próximos capítulos. Tulipa respondeu boa parte das perguntas, não demonstrando dificuldades de compreender o que era perguntado. A entrevista com Tulipa durou 1:47:12 e, a partir de sua fala, foi possível identificar muitas das indagações que orientaram este estudo.

Realizei a terceira entrevista com Alyssum, um jovem de 16 anos que também mora no Assentamento Santana da Cal. Alyssum e eu marcamos uma entrevista para o turno da manhã, no dia da semana que ele não tinha aula integral. Quando cheguei à escola, por volta de 7h da manhã, no dia marcado para a entrevista, fui abordada por Alyssum, que estava sentado em um dos carros de horário que ficam estacionados no terreiro lateral da escola. O jovem veio até mim para falar que não poderia participar da entrevista naquela manhã, mas que poderíamos fazer à noite. Agradei por ele ter me informado e combinamos para a noite. Quando entrei na escola, fiquei pensando: se ele não poderia participar da entrevista, o que fazia então nos carros de horário? Pois, depois de nos falarmos, ele voltou para o transporte pau-de-arara. A primeira justificativa que imaginei foi que ele não queria mais participar e que iria ficar marcando e desmarcando. Acredito que essa preocupação surgiu por conta do meu anseio em ouvir os/as jovens e realizar as entrevistas. Passei o dia observando a escola, como estava fazendo durante as semanas de inserção no lócus da pesquisa e, no final do dia, quando a aula encerrou e os/as educandos/as saíam de suas salas com destino ao portão de entrada/saída da escola, Alyssum veio até mim novamente e me perguntou se eu estaria à noite na escola, pois ele iria em casa e voltaria para a gente realizar a entrevista. Confirmei que sim e que estaria esperando por ele. Realizei a entrevista de Alyssum no mesmo dia que entrevistei Tulipa, logo que concluí com a jovem.

Quando Alyssum entrou na sala, a curiosidade da pesquisadora foi ativada e minha primeira pergunta, sem gravador, foi querer entender o que ele fazia de manhã no terreiro da escola, se havia vindo só me dizer que não ficaria. Foi então que o jovem me disse que estava ali pela manhã para vender salgadinhos e outros lanches para as pessoas da escola. A família do jovem faz salgadinhos e lanches para vender e, quando ele não está na sala de aula, cuida das vendas no lugar do seu pai, que está no posto todos os dias à tarde e nas manhãs que o filho está no horário integral da escola. A entrevista com Alyssum durou 00:39:13, e o jovem, diferentemente dos outros com quem eu havia conversado, era mais tímido, bem conciso em suas falas e demonstrou certa dificuldade para responder algumas perguntas ligadas aos temas da Educação do Campo e da cultura camponesa. Precisei, em vários momentos, refazer as perguntas, tentar construir um espaço de diálogo que facilitasse o jovem a se expressar, no entanto foi inútil. Seu silêncio, ou melhor, sua resposta: “Não sei dizer, não!” (Alyssum, 16 anos) não era dada por desinteresse em responder — afinal, ele foi até a escola à noite, esperou por mais de uma hora e quarenta minutos que Tulipa terminasse para chegar sua vez —, mas compreendi que o jovem tinha dificuldade de se expressar pela forma que propus, talvez pela sua timidez. Apesar de ter sido uma entrevista com duração menor, em relação às duas primeiras, Alyssum em suas poucas palavras conseguiu contribuir para a pesquisa, principalmente no que se refere à compreensão do modo de vida dos/as jovens no campo. Observando Alyssum em sua postura, gestos e seu jeito tímido, percebi que ele carrega no corpo algumas características do homem do campo, com seu jeito mais contido, com mãos que sinalizam o trabalho na roça, com seu rosto marcado do sol e pela forma de falar. Alyssum falava mais com o corpo do que com suas palavras.

Narciso foi o quarto sujeito a ser entrevistado. A entrevista com ele foi realizada no turno da tarde, quando estava na escola apenas para acompanhar uma pessoa que trabalha na instituição e que mora em sua comunidade. Narciso tem 18 anos, e a entrevista com ele fluiu de forma tranquila, pois o jovem era muito comunicativo e, como estava na escola desde a sua fundação, tinha muitas narrativas sobre momentos vividos na escola. Ao longo da entrevista com o jovem, que durou 1:01:03, foi possível conhecer a realidade da sua família, que tem a migração como um fator determinante da estrutura e organização familiar. A entrevista com ele foi tranquila, pois não apresentou dificuldades com as perguntas e conseguimos interagir bem no diálogo que foi construído em torno das temáticas propostas pelo o roteiro.

A quinta entrevista foi realizada com Gerânio, jovem de 19 anos que mora no Assentamento Santana da Cal. Marcamos de nos encontrar na escola durante o turno da

manhã, no dia que em que o educando não tinha turno integral na escola. A entrevista com o jovem foi proveitosa e, apesar de ele demonstrar ser um jovem tímido, gostava de se comunicar e falar sobre as suas percepções em torno da vida no campo e da Educação do Campo. A entrevista com Gerânio durou 1:19:00 e, entre as dimensões mais abordadas, estava o trabalho na agricultura, uma vez que o jovem demonstrou bastante gosto pela produção na roça.

Oleandro, de 19 anos, foi o sexto sujeito entrevistado e a dinâmica da entrevista transcorreu muito bem, no turno da manhã, quando o jovem estava na escola. A coordenação pedagógica articulou a saída do jovem da sala de aula para realizarmos a entrevista. O jovem demonstrou que estava confortável com a situação e dialogou comigo sobre diversos assuntos, inclusive sobre seus projetos de vida. A confiança construída em torno da entrevista garantiu ao sujeito se sentir confortável inclusive para destacar uma crítica à escola, embora ele considere a instituição uma boa instituição por ter uma proposta diferente. A duração da entrevista com esse sujeito foi de 01:01:47 e foi possível a partir de sua fala refletir alguns conflitos que perpassam os projetos de vida da juventude do campo.

A sétima jovem a ser entrevistada foi Camélia, de 18 anos. Nosso encontro se deu no turno da tarde, em um dia letivo em que a educanda estava com horário livre e podendo participar sem que houvesse prejuízos em relação a sua ausência na sala de aula. A entrevista com a jovem durou 00:33:59, uma das menores entrevistas, o que atribuo ao fato de a jovem não ter uma vivência muito rural, dificultando sua interação com algumas perguntas mais específicas sobre o modo de vida no campo. Nosso diálogo acabou por se desenvolver mais em torno da sua vida pessoal e da experiência da jovem na escola do campo.

Jacinto foi o oitavo jovem entrevistado. Encontramo-nos na escola logo pela manhã, no início das aulas. O jovem estava em um dos laboratórios didáticos da escola e foi direcionado à sala onde ocorriam as entrevistas pela coordenação pedagógica. Assim como Alyssum, Jacinto é um jovem de poucas palavras, pelo menos no momento da entrevista. Nosso diálogo só durou 00:25:12, tempo que o jovem considerou suficiente para expor sua compreensão da realidade de que faz parte. O sujeito, por ter uma vivência com a cidade, trouxe elementos em sua fala oportunos para fazer reflexões sobre as relações que se constituem entre o rural e o urbano.

Áster, de 17 anos, é uma jovem mulher, mãe, que é muito precisa em sua fala. A entrevista aconteceu no horário da tarde na escola, quando a jovem estava livre após concluir uma prova. A jovem, durante a entrevista, elaborava seu discurso de maneira clara,

prática e, quando eu arriscava investir em outras perguntas não previstas no roteiro para aprofundar o que ela acabava de dizer, se ela não achasse necessário, respondia “Só isso!”. Apesar de a entrevista com a jovem ter durado apenas 00:28:14, ela conseguiu me fazer compreender um pouco da vida cotidiana no campo.

A última entrevista feita foi com Delfínio, um jovem de 18 anos que mora no Distrito de Caiçara. A escolha do jovem como interlocutor desta pesquisa se deu pelo fato de ser uma figura recorrente nos eventos da Educação do Campo no Ceará. Nos encontramos em vários outros momentos já citados em outra seção (2.1) deste capítulo. Com Delfínio, eu havia agendado umas três tentativas para realizar a entrevista, no entanto as programações de prova e revisões da escola o impediam de sair da sala de aula, o que prontamente eu compreendia. Consegui realizar a entrevista com Delfínio uma manhã na escola, que ele mesmo me procurou e disse que estava disponível. Assim, o jovem foi quem decidiu o momento ideal para que pudéssemos nos falar.

Delfínio é um jovem espontâneo, muito comunicativo, que fala alto e tem sorriso largo. Nos outros momentos que nos encontrávamos na escola, durante as minhas observações, conversávamos sobre assuntos corriqueiros. Assim, durante a entrevista já tínhamos construído uma relação de proximidade, pois ele já sabia um pouco sobre a minha vida e eu vinha conhecendo um pouco sobre ele. A entrevista com o jovem durou 01:12:10, se desenvolveu como uma conversa em que o sujeito sentiu confiança para me relatar sua história de vida e os principais desafios vividos sobre a sua sexualidade. Ao escolher trabalhar com a entrevista, Szymanski (2010) destaca que a intenção do pesquisador não se delimita apenas na busca de informações, mas se quer criar para o entrevistado uma situação em que ele sinta confiança e possa então se abrir por meio da fala. Com Delfínio, a confiança vinha sendo construída ao longo dos dias na escola, durante as conversas informais, assim no momento de falar sobre algo que no passado lhe causara dor, o jovem confiou na minha escuta e na pesquisa.

Delfínio se define como um jovem LGBT, e a Escola do Campo Patativa do Assaré foi para ele um marco importante na sua vida, pela forma como o acolheu e ampliou sua relação com o mundo e com o conhecimento. Sua narrativa é marcada de dor pelo preconceito que vivenciou na sua trajetória escolar.

As relações construídas entre interlocutores — pesquisadora e sujeitos — durante a entrevista qualitativa possibilitou não só a descoberta do outro, que confiou sua vida, sua história e memórias, os sentidos que cria para a suas ações e vivência no mundo para a pesquisadora, mas permitiu principalmente a oportunidade de aprender com o

diferente, de respeitar os limites dos sujeitos e de acolher as condições de vida a que os atores sociais são submetidos. À pesquisadora, foi deixado o dever ético e político de denunciar, através da publicação da pesquisa, as diversas práticas discriminatórias e a negação de direitos a que os diversos atores sociais são cotidianamente submetidos e calados.

2.7 O tratamento das entrevistas e o respeito à fala dos jovens sujeitos

Após a realização das entrevistas, os dez arquivos em formato de áudio MP3 foram transcritos para o formato de texto para que, posteriormente, fosse feito o estudo das falas juvenis retratando os modos de vida no campo, que se constituem como dados da pesquisa de campo e que foram utilizados para responder aos objetivos desta investigação. A transcrição do áudio corresponde ao ato de transformar as informações contidas em um formato de áudio para o formato de texto, o que demanda um trabalho artesanal cuidadoso e dispendioso de ouvir minuto por minuto, digitar o que foi falado no áudio com atenção e respeito à fala dos interlocutores, sendo fidedigno ao diálogo.

Para realizar as transcrições dos áudios das entrevistas, contei com o apoio de três pessoas²¹ que fizeram a primeira transcrição do conteúdo. Após receber os arquivos de textos correspondentes às transcrições dos áudios, realizei um segundo momento individualmente, que correspondia à leitura do texto transcrito acompanhada do áudio da entrevista, com o compromisso de garantir que as falas foram fidedignamente transcritas e ajustar possíveis erros de digitação ou de incompreensão de palavras que para mim eram conhecidas e que, pelo fato de eu ter entrevistado os/as jovens, saberia identificar. Após conferir os áudios com o texto, foi possível imprimir o material digitado e fazer a leitura completa dos dados da pesquisa, fichar o conteúdo das falas e então começar a elaborar a análise dos resultados da pesquisa, a fim de responder ao objeto deste estudo.

As transcrições para o uso das falas dos jovens sujeitos na pesquisa foram feitas utilizando as orientações teórico-metodológicas de Whitaker *et. al.* (2002)²², que demonstram preocupação quanto à forma como a fala do homem [e mulher] rural tende a ser representada nas transcrições de entrevistas. Para os autores, existe relação de poder na forma como a representação das particularidades da fala dos sujeitos do campo são

²¹ Agradeço a Ariana, Davi e Patrícia por me auxiliarem nas transcrições dos áudios das entrevistas.

²² O encontro com a proposta teórico-metodológica de Whitaker *et. al.* (2002) para as transcrições de entrevistas das falas dos povos do campo aconteceu durante o desenvolvimento da dissertação (SOUSA, 2016), e, por reconhecer a importante contribuição ética feita pelos autores, retomei essas orientações para transcrever a fala dos jovens do campo nesta tese.

apresentadas no texto. A preocupação com o homem [e mulher] rural se justifica pelo fato de que “[...] ele tem sido a vítima indefesa de transcritores bem intencionados que julgam estar respeitando seu discurso e conseguem reproduzir apenas a caricatura de sua pronúncia” (WHITAKER *et. al.*, 2002, p. 116).

A crítica dos autores (WHITAKER *et. al.*, 2002) se assenta na percepção de que há uma intencionalidade hierárquica na forma como a fala do/a pesquisador/a e dos homens [e mulheres] do campo são representados no texto. Para o/a pesquisador/a, são feitas todas as correções necessárias para que o texto que representa a sua fala não contenha erros gramaticais e ortográficos, como se em sua fala jamais ocorressem erros ou deslizes no uso da linguagem. Mas, ao representar a fala das pessoas do campo, evidenciam-se erros ortográficos sob a justificativa de supostamente estar sendo fidedigno à fala do homem [mulher] do campo.

Para Whitaker *et. al.*, é preciso compreender que a transcrição da fala do homem [mulher] do campo deve, sim, ser fidedigna, respeitando a sintaxe do discurso, com seus erros e acertos, até porque erros de concordância são corriqueiros até para os que se consideram mais eruditos. No entanto, sua crítica se faz em relação à forma como se busca reproduzir a fala original do sujeito usando palavras com erros ortográficos para supostamente representar a pronúncia original do falante. Whitaker *et. al.* (2002) acrescentam que não dá para transcrever a pronúncia de um grupo social, mas que a tentativa de fazer isso por meio do registro da palavra escrita de forma errada constitui-se como desrespeito.

Superar o caráter caricatural das transcrições das falas dos homens [e mulheres] do campo e respeitar os/as entrevistados/as significa “[...] 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). Nas transcrições realizadas e nos trechos que serão apresentados nesta tese, as falas juvenis foram respeitadas em sua forma original, buscando me afastar da prática equivocada de fazer uma caricatura desses sujeitos por meio da tentativa errônea de transcrever para o texto seus sotaques.

As características das falas dos jovens do campo foram mantidas, considerando a maneira como os sujeitos da pesquisa elaboraram suas frases, os elementos que utilizaram, as palavras que escolheram para construir o discurso, assim como acertos e erros de concordância verbal e nominal.

2.8 A análise do material colhido no trabalho de campo

Organizar as observações registradas no diário de campo nas várias incursões realizadas ao longo da construção e investigação do objeto desta pesquisa, assim como recuperar em texto as falas e os sentidos atribuídos pelo/as jovens para as suas experiências no contexto rural e na escola do campo, não foi uma atividade fácil. A análise dos dados da pesquisa foi uma etapa fulcral do processo de elaboração desta tese, pois sem um devido rigor metodológico ao analisar os achados do campo, eu correria o risco de apenas expor as opiniões dos/as jovens sobre os temas tratados ao longo da investigação, o que descaracterizaria este texto enquanto trabalho científico.

Analisar e interpretar os dados da pesquisa é, para Gomes (2015, p. 79), “[...] a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”. Explorar as opiniões dos/as jovens interlocutores/as desta investigação não se tratou de compilar falas e registros do diário de campo, mas se realizou como atividade intelectual de tentar compreender o meio social em que os/as jovens estão inseridos/as, considerando tanto o que é homogêneo como o que se difere nas informações dadas por eles/as e dialogar com a fundamentação teórica, a fim de responder aos objetivos postos para este estudo.

Com a realização da pesquisa inspirada na etnografia multi-situada, muitas foram as informações obtidas, que me colocavam enquanto pesquisadora em uma posição de desestabilização de alguns discursos construídos em torno da Educação do Campo e da juventude do campo. Fui captando as informações de diversas formas, pelo olhar, ouvindo, experienciando momentos com os/as jovens, comendo a mesma comida e ocupando os mesmos lugares onde comiam, vendo-os dançar, brincar, conversar em momentos outros em que não estive com os/as jovens, mas com outras gerações de camponeses ou com os/as educadores/as da escola do campo e militantes do MST; e são esses registros que também compõem o material de análise, pois na etnografia “[...] 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. 4). A partir da fala da autora, considero que os dados coletados na pesquisa foram analisados com o interesse de trazer novos elementos para pensar sobre o tema em estudo.

Como processo de análise, parti das contribuições de Roque Moraes (2003), que propõe a Análise Textual Discursiva (ATD) como forma de auto-organização dos dados da pesquisa, o que gera novas compreensões sobre a realidade estudada e resulta na captação do

novo emergente. O autor afirma ser necessário para a realização da ATD considerar três elementos que compõem o ciclo do processo de análise: unitarização, categorização e comunicação.

O primeiro elemento é a unitarização, que corresponde em síntese ao processo em que os dados do trabalho de campo são examinados em detalhes, a partir de várias leituras. Essas leituras podem ser feitas de várias maneiras, mas cabe ao/a pesquisador/a desenvolver o “[...] esforço de colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro” (MORAES, 2003, p. 193). Esse esforço de partir da perspectiva do outro foi algo empreendido inicialmente no trabalho de campo por meio da reflexividade (GUBER, 2001), mas que se torna extremamente necessário no processo de análise. Não adiantaria buscar registrar os dados da pesquisa atento à forma como o outro constrói sua realidade e, ao chegar na análise do material obtido no trabalho de campo, interpretar esses registros apenas pela reflexividade do pesquisador, sem retornar à reflexividade também presente no sujeito que elaborou a realidade registrada.

Roque Moraes sugere que, após as leituras, sejam estabelecidas a desconstrução e unitarização do texto, que podem ser compreendidas como “[...] processo de desmontagem e desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes” (MORAES, 2003, p. 195). Após desconstruir o texto em unidades de análise, o/a pesquisador/a precisa se impregnar desse material para então conseguir fazer emergir as novas compreensões. Cabe acrescentar que, nesse ciclo, o/a pesquisador/a também parte das suas leituras teóricas para analisar o material.

O segundo elemento apresentado por Moraes (2003) é a categorização, que corresponde ao “estabelecimento de relações”. É nesse momento que se categorizam as unidades de análise, como uma forma de compreender os elementos semelhantes e produzir as interpretações que expressarão as novas compreensões sobre a realidade estudada. O terceiro elemento é a comunicação, que é para Moraes (2003) o momento em que o pesquisador, após todo o processo de análise, conseguirá expressar as compreensões atingidas. O autor define essa perspectiva de análise como “uma tempestade de luz”, pois no processo de auto-organização dos dados se produzem novas compreensões sobre o que se estuda.

É importante ressaltar que a pesquisa qualitativa não se propõe a expressar verdades sobre a realidade estudada, mas criar interpretações críticas e sistematizadas a partir dos grupos sociais estudados. Ao me aproximar dos/as jovens durante todo o percurso construído no trabalho de campo, orientado pela etnografia multi-situada, busco, a partir das

análises que serão apresentadas nos próximos capítulos, contribuir com a tematização das juventudes, mais especificamente das juventudes rurais, quanto a seus modos de vida e experiências educativas, políticas e culturais que estão construindo no campo brasileiro.

3 “ISSO É A VIDA DA GENTE!”: JOVENS E SEUS MODOS DE VIDA NO CAMPO

Eu sou uma pessoa bem feliz assim. Vivo bem, graças a Deus, né? Não vivo no luxo, mas vivo bem. Vivo igual a todo mundo do interior, né? Eu acho que, tipo, viver feliz, é ter saúde, né? A gente não luxa igual os da cidade, mas a gente tem a vida padrão da gente, né? Mas eu vivo bem, dá pra gente passar, né? Isso é a vida da gente! (Delfínio, 18 anos).

Neste capítulo, os modos de vida dos/as jovens interlocutores/as desta pesquisa são abordados com o propósito de apresentar elementos sobre a realidade da vida no campo, com sua forma de organização e produção de existências, além de evidenciar as transformações que vêm acontecendo nas áreas rurais, com ênfase, neste estudo, em um assentamento rural de Reforma Agrária no Estado do Ceará, denominado por Assentamento Santana da Cal.

Conhecer as formas de viver no campo, a partir dos/as jovens e de suas narrativas sobre o cotidiano no contexto rural, é fundamental para compreender os sentidos que os/as jovens dão às suas experiências na escola do campo. Esta escola, diferentemente de outras escolas situadas em áreas rurais, expressa o desejo de que a “[...] escola possibilite a permanência do(a) jovem no campo” (EECFLPA, 2019, p. 7). A intenção política e pedagógica da escola do campo contribui não apenas para a formação dos/as jovens, mas também acaba por repensar o território onde se insere, pois cria uma série de ações na escola e em seu entorno que dão visibilidade a especificidades do trabalho, da cultura e dos sujeitos do campo.

Iniciei este capítulo com a fala de Delfínio (18 anos), um dos jovens interlocutores desta pesquisa, por considerar que ele conseguiu anunciar no seu discurso a compreensão presente no senso comum sobre o que seja a vida no campo, visão que ainda é elaborada a partir da histórica dicotomia entre rural e urbano. Nessa perspectiva dicotômica, se o luxo está para a cidade, a simplicidade está para o campo, naturalizando-se as condições de existência com o lugar em que se vive.

Ao me referir à fala do jovem associada ao senso comum, estou considerando que “O senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas, porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social” (MARTINS, 2013, p. 54). Há uma construção de significados compartilhados socialmente sobre o que seja a vida no campo ou na cidade, que não é apenas construção de outros, mas também são significados absorvidos pelos/as jovens na interação que estabelecem com a cidade.

É corriqueiro identificarmos na opinião pública, em romance, poemas, poesias, músicas, novelas, ditados populares, cordel, entre tantos outros, diversos discursos e formas de representar as áreas rurais e a vida nesses lugares. Muitas vezes foram até criadas caricaturas sobre os homens e mulheres do campo, enfatizando e exagerando não apenas os traços físicos desses sujeitos, mas, sim, a cultura que se expressa por meio da forma de falar, andar, vestir, trabalhar e, entre outras formas, também a maneira de se relacionar com a terra e a natureza. Essas representações contribuem para a elaboração de uma percepção sobre o que seja o cotidiano no mundo rural.

Mas o que desperta atenção são os discursos presentes nas legislações que validam a diferença entre rural e urbano. Wanderley (2009a, p. 66), ao recuperar algumas legislações que versam sobre o meio rural, como, por exemplo, o Código Tributário Nacional (Lei nº 5172, de 25 de outubro de 1966), identifica que “[...] para ser considerada urbana, uma cidade não precisa comprovar sua capacidade para o exercício das funções urbanas, porém, a presença de equipamentos de infraestrutura e serviços [...] são vistos legalmente, como a negação da condição rural.” Assim, a própria legislação brasileira legitima a diferença por meio da negação de direitos sociais no campo brasileiro.

Marques (2002, p. 97) corrobora essa compreensão e acrescenta que:

o espaço rural corresponde a aquilo que não é urbano, sendo definido a partir de carências e não de suas próprias características. Além disso, o rural, assim como o urbano, é definido pelo arbítrio dos poderes municipais, o que, muitas vezes, é influenciado por seus interesses fiscais.

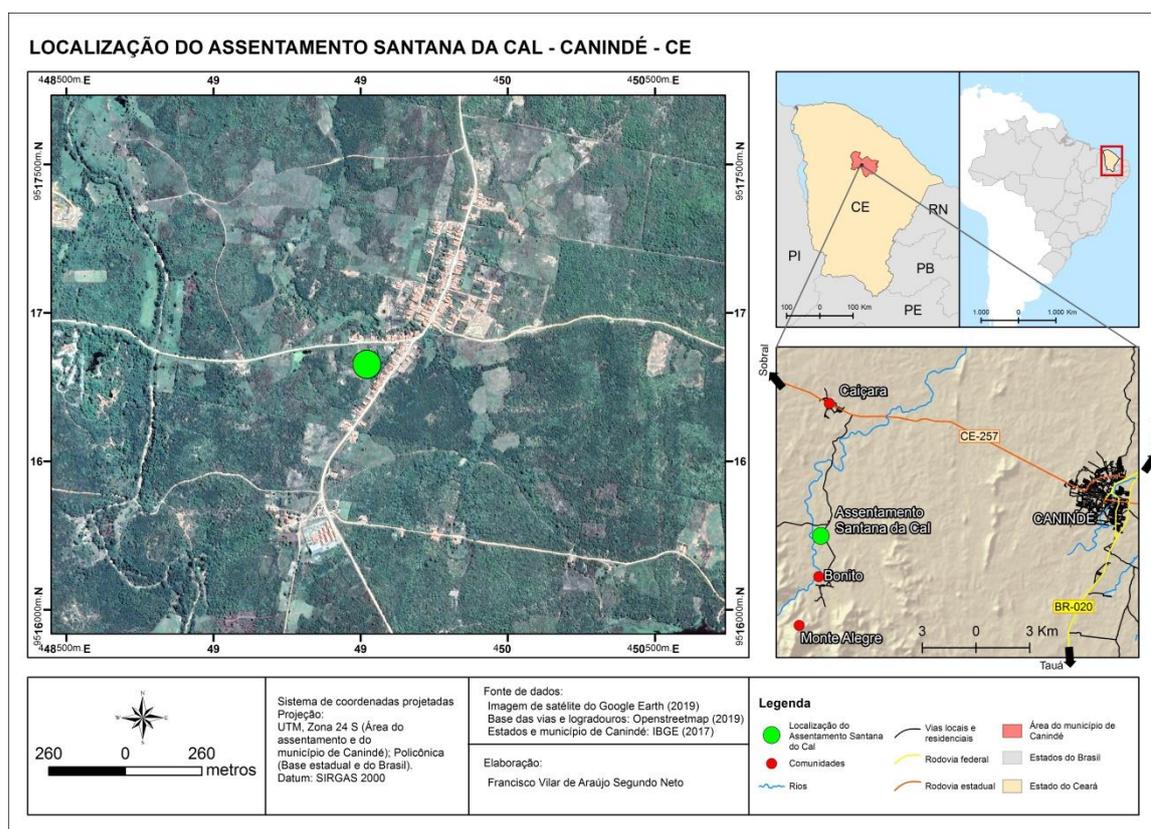
Quando Delfínio afirma que no campo os sujeitos não vivem com o luxo que para ele existe na cidade, o jovem apresenta em sua fala elementos que diferenciam os modos de vida no espaço rural e no urbano. Embora a vida na cidade não seja luxuosa para todos, ou seja apenas para uma parcela menor da população, na cidade encontra-se, ainda que muitas vezes de maneira precária, muitos dos direitos sociais estabelecidos pela constituição brasileira, como o acesso a educação, saúde, trabalho, transporte, lazer, entre outros (BRASIL, 1988). No espaço rural a escola, o lazer e o trabalho, por exemplo, possuem dimensões particulares, próprias do contexto geográfico, político, econômico, cultural e social desse território.

Nas próximas seções, o campo será discutido a partir dos modos de vida dos jovens, com suas famílias, no Assentamento Santana da Cal e comunidades rurais circunvizinhas.

3.1 Campesinato como modo de vida das famílias dos/as jovens interlocutores/as no Assentamento Santana da Cal e comunidades rurais circunvizinhas

O Assentamento Santana da Cal possui especificidades que o difere dos demais assentamentos que visitei, principalmente quanto a sua organização geográfica. O assentamento fica a 28 quilômetros do centro da cidade de Canindé, e seu acesso se dá pela CE-257-14km. É preciso se direcionar a uma estrada de terra para chegar ao local, onde logo se avista ao chegar nele a Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. Na figura a seguir, é possível identificar a localização do assentamento em relação à sede do município, como também a proximidade com algumas comunidades rurais.

Figura 9 – Mapa da Localização do Assentamento Santana da Cal



Fonte: Mapa elaborado pelo Geógrafo Francisco Vilar de Araújo Segundo Neto para este trabalho.

Na primeira vez que fui ao assentamento, peguei um transporte coletivo que saía do centro de Canindé e que tinha como uma de suas paradas a escola do campo. Depois de sair da via estadual (CE-257), iniciamos o percurso na estrada de terra e então passei a observar e registrar os lugares por onde passávamos na intenção de tentar realizar

mentalmente a organização do assentamento, com seus limites físicos, para entender no caminho o que era o assentamento e o que não era.

Só a partir da observação participante, com minha inserção no lócus de pesquisa, andando pelo assentamento, na estadia em uma casa de assentados/as, visitando outras casas e quintais produtivos, foi que consegui me aproximar um pouco da dinâmica dos/as assentados/as e organizar a compreensão sobre a disposição do assentamento naquela terra. O assentamento tem em seu entorno comunidades rurais e/ou distritos que criam certa dinâmica com esse território de muitas formas, mas principalmente com a escola, pois a maior parte dos/as educandos/as da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré não são do Assentamento Santana da Cal, e sim de outras localidades rurais próximas.

Para chegar ao Assentamento Santana da Cal, pela CE-257-14km, passei pela Fazenda JP, que, diferente das outras comunidades rurais do percurso, tem seus limites geográficos expressos em pinturas nas cores amarela e azul feitas nas cercas, espaços de trabalho e nas casas de moradores. Na Fazenda JP, as cercas que delimitam e dividem a terra privada da estrada carroçal têm suas pontas pintadas de amarelo e azul. As casas dos moradores são pintadas em amarelo e é feito o registro numérico das casas com uma pintura na parede registrando as informações: Casa 01, Casa 02 e os demais imóveis da propriedade. Com tantos registros visuais, foi possível perceber a intenção de expor e delimitar a propriedade privada.

Ao seguir pela estrada carroçal com destino à escola, existem outras comunidades rurais: São Joaquim e a Vila Santana da Cal, para então chegar ao Assentamento Santana da Cal. Seguindo a estrada carroçal, é possível chegar a um distrito de Canindé chamado de Bonito. No percurso até a escola, logo após a Fazenda JP, as comunidades rurais que vinham em seguida até chegar ao assentamento não tinham identificações, e não pude pela observação saber quais os limites entre uma e outra. Nessas comunidades, vi diversos tipos de comércio: mercearia, bar, clube de festa, salão de beleza, oficina mecânica, além de igrejas católicas e evangélicas. Diferentemente do assentamento, na vila que o antecede tinha um maior número de casas, bem próximas ou vizinhas de parede.

Tive a oportunidade de à noite frequentar essas comunidades e experimentar um pouco da dinâmica noturna do lugar. Em ambas as comunidades rurais, há postes de energia pública instalados, o que as diferem também do Assentamento Santana da Cal, que durante a noite tem como única fonte de luz elétrica as casas dos/as assentados/as e as luzes do prédio da Escola do Campo. Percebi certa diferenciação entre as comunidades rurais e o

assentamento, não só quanto a estrutura física e oferta de serviços, mas também pela forma de fazer referência à terra e à dinâmica social estabelecida no assentamento, pois há um discurso presente entre os/as assentados/as sobre a importância do trabalho produtivo, da organização coletiva e participação política nesse território e nas demais lutas sociais.

Por assentamentos rurais, estou considerando, inicialmente, que as terras antes improdutivas que compõem esse lugar foram desapropriadas dos até então proprietários, por meio do Estado, que para fins de Reforma Agrária, foram distribuídas para que famílias que não possuem terras possam trabalhar e produzir a vida nesse lugar. Nessa perspectiva, a Reforma Agrária se constituiria como um caminho para a superação da pobreza e da fome, à medida que possibilitaria às famílias o acesso à terra para poder plantar e tirar o sustento dos seus membros. Seria a Reforma Agrária, nessa perspectiva, uma forma de inclusão social. No entanto, os assentamentos se constituem em um território marcado por desafios, principalmente no que se refere a políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento social e produtivo das famílias nesses lugares.

É importante também entender que não podemos reduzir os Assentamentos Rurais à compreensão inicial de que são apenas resultado das distribuições de terras. Nesse sentido, é preciso ampliar o olhar e considerar que:

A expressão assentamento é utilizada para identificar não apenas uma 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).

Os assentamentos rurais são muito mais do que um local delimitado por um título de posse e legitimação da propriedade, são na verdade o resultado de uma série de processos que antecedem ao acesso à terra. Para Leite (2012), é importante compreender que a formação dos assentamentos não segue um único modelo, pois podem existir diferenças quanto à origem dos trabalhadores e organizações envolvidas na luta e/ou democratização do acesso à terra. Entre as formas existentes de estabelecer a criação de assentamentos no País, destaco duas: a desapropriação resultante das ocupações provenientes das lutas dos movimentos sociais e a desapropriação impulsionada pelo Estado.

A primeira forma inicia-se com a organização dos movimentos sociais em torno da discussão pelo direito a terra para produzir, sendo que o MST tem sido um dos principais movimentos sociais que conseguiram colocar na agenda nacional a necessidade de Reforma Agrária no Brasil. Outros processos que ocorrem são a ocupação da terra, quando diversos

sujeitos do campo, com suas famílias, se envolvem e elaboram, por meio da presença nesse lugar, o sentido da terra como produção da vida. Somam-se aos processos anteriores, as lutas e negociações em torno da conquista da terra, pressionando o Estado para desapropriação. Conquistada a terra, um novo processo se inicia com a organização social dos sujeitos nesse novo lugar, que perpassa a forma de trabalhar, de organizar os espaços da família e o que for comum.

No caso do Assentamento Santana da Cal, a conquista da terra não se deu por meio da ocupação da terra pelos movimentos sociais, mas foi resultado da desapropriação das terras improdutivas da Fazenda Santa Ana pelo Estado, que corresponde à segunda forma citada anteriormente. Assim, o assentamento começou a se constituir quando a terra começou a ser redistribuída aos trabalhadores que queriam permanecer na terra e àqueles que começaram a buscar também por um pedaço de terra para produzir. Em conversa com Dona Cleide, uma das moradoras mais antigas do lugar — desde a época em que a fazenda pertencia ao seu primeiro proprietário e se chamava Fazenda Cabral, nos anos de 1910, a fazenda tinha apenas duas famílias, entre elas a família dos pais de Dona Cleide. Mas foi a partir de 1996, quando se iniciou as discussões em torno da desapropriação da terra para promover a redistribuição dessa propriedade rural, que mais famílias das comunidades rurais próximas à fazenda começaram a procurar também por terras onde pudessem produzir sem precisar estar submetidas a ordens e pagamentos ao patrão.

Apesar de o Assentamento Santana da Cal não ter sido conquistado no processo de luta e ocupação por parte do MST-Ceará, o movimento passou a participar da sua organização, desenvolvendo a sua atuação junto às famílias e à associação dos/as assentados/as. A atuação do MST no assentamento tem contribuído para que os/as assentados/as conquistem direitos sociais, entre essas conquistas destaca-se a Escola de Educação do Campo Filho da Luta Patativa do Assaré.

O Assentamento Santana da Cal, em setembro de 2019, registrava 20 famílias; no entanto, dessas, 17 são famílias assentadas e 3, famílias agregadas. Com a minha inserção no assentamento durante o trabalho de campo, pude conhecer um pouco das famílias e identificar que têm ocorrido algumas mudanças quanto ao número de integrantes na casa e também em relação à composição dos membros familiares. Na casa de Dona Cleide, a família era composta por ela e o marido, mais cinco filhos e um neto, porém ao longo dos anos essa configuração havia mudado, pois todos os filhos e o neto haviam migrado para a cidade. Dos filhos de Dona Cleide, uma estava morando há anos na cidade de Fortaleza/CE; uma estava na cidade de Canindé/CE; dois, no Estado de São Paulo com o neto; e um filho

morando fora do País. No período da pesquisa, a família de Dona Cleide em casa era apenas ela e o marido, ambos com mais de 60 anos de idade.

A redução dos membros da família foi algo perceptível também na casa de alguns dos/as jovens interlocutores/as que residiam no assentamento ou em comunidades rurais próximas. Não identifiquei, entre os interlocutores, famílias extensas vivendo na casa e produzindo na roça, e isso se dá principalmente pela migração dos jovens para a cidade. A família de Acácia e Gerânio era uma das maiores, composta por sete pessoas vivendo na casa. Os demais jovens possuíam quantidades de membros diferentes na casa: Tulipa, seis membros; Alyssum, cinco membros; Jacinto, três membros, que correspondem a ele e seus avós; Delfínio, quatro membros; Áster, cinco membros; Camélia, quatro membros; Narciso, três membros, que correspondem a ele, a avó e o pai; e Oleandro, três membros. As famílias eram compostas por perfis diferentes de membros, tendo na maioria a presença dos avós como importantes figuras na renda familiar.

A mudança na composição da família no assentamento e comunidades rurais próximas — seja pela migração dos/as jovens para a cidade ou por as famílias terem menos filhos, ou ainda pelos rearranjos das famílias em que jovens ficam sobre a tutela dos avós ou outros familiares — repercute diretamente no trabalho e na produção da agricultura familiar, pois a quantidade de membros, o sexo e a idade dos que a compõem potencializam ou reduzem a atividade no roçado. No caso da família que me recebeu em seu domicílio, as atividades eram divididas entre os dois membros presentes na composição da família durante o período desta investigação.

Assim, na casa de Dona Cleide as atividades eram divididas entre o casal de idosos e que tinha o gênero como demarcador do tipo de atividade que seria desenvolvida. Todas as manhãs, quando eu acordava, ouvia Dona Cleide e o Senhor Lopes conversarem na cozinha, que era o último cômodo da casa e que tinha uma porta que dava acesso ao quintal da casa. Era o momento em que ele já retornava de alguma atividade produtiva, como, por exemplo, a distribuição de alimentos entre os bichos que criava. Dona Cleide estava nas atividades domésticas, como preparando o café da manhã, lavando as louças ou cortando cebolinhas, que eram cultivadas em seu quintal, para armazenar na geladeira. Após tomar café da manhã e sair para a escola, os via se organizando para suas próximas atividades, que costumavam ser para Dona Cleide varrer a casa ou o terreiro, lavar roupa, fazer o almoço, cuidar dos bichos próximos à casa; e para o Senhor Lopes ir para o roçado, cuidar dos bichos de maior porte.

A agricultura é praticada pela maior parte das famílias, mas não é a única fonte de renda dos/as assentados/as e das demais famílias dos/as jovens, pois a presença dos/as aposentados/as na casa representa uma importante fonte de renda para suprir as despesas do lar. Além de outros membros das famílias que atuam em outras atividades para além da produção na agricultura, como professoras, comerciantes ou na construção civil (como pedreiros ou auxiliares).

Foi possível perceber com a pesquisa que as famílias dos/as jovens possuem maneiras heterogêneas de gerar renda em suas casas. Ao perguntar aos/às interlocutores/as sobre a renda das suas famílias e o tipo de trabalho que desenvolviam, os/as jovens informavam em primeiro lugar os recursos que eram oriundos de aposentadorias, programas sociais e/ou trabalhos informais. A agricultura ocupava o primeiro momento na fala dos/as jovens quando essa atividade era a única fonte de renda da família. Na tabela a seguir, é possível identificar as diversas formas de garantir o sustento da família:

Tabela 4 – Trabalho e fonte de renda das famílias dos/as jovens

Jovem	Quem trabalha?	Fonte de renda/Programa Social
Ácacia	Padrasto	Aposentadoria e agricultura
	Mãe	Bolsa Família
Alyssum	Pai	Agricultura
	Pai e Mãe	Venda de salgados fritos
Áster	Avó	Aposentadoria
	Pai	Aposentadoria
Camélia	Mãe	Professora na Vila Santana da Cal
	Padrasto	Trabalha por diária na agricultura e outros serviços, como na construção civil
Delfínio	Avó	Aposentadoria e pequena venda de ovos
	Mãe	Vendas (não especificou)
Gerânio	Pai	Funcionário da escola
Jacinto	Avó	Aposentadoria
	Avô	Aposentadoria
Narciso	Mãe	Aposentadoria
	Pai	Aposentadoria
Oleandro	Avó	Aposentadoria
	Pai	Agricultura
Tulipa	Tio	Garçom na cidade
	Mãe	Venda de hortaliças
	Pai	Agricultura e criação de animais

Fonte: elaborada pela autora.

No campo, mesmo aqueles que já são aposentados, como é o caso do casal de idosos que me hospedou e de algumas famílias dos/as interlocutores/as, alguma atividade produtiva costuma ser realizada, mesmo que seja apenas no quintal da casa. Essas práticas se manifestaram nas falas de todos/as os/as jovens da pesquisa, que, embora não destacassem a agricultura como principal fonte de renda da família, ainda assim afirmavam que muitas atividades produtivas eram realizadas por seus familiares. No trabalho de campo, foi possível identificar o que as famílias dos/as jovens produziam, quem participava do trabalho produtivo, como também compreender como se constituía a renda da família. Na tabela a seguir, apresento o que as famílias dos/as jovens produziam no período da pesquisa:

Tabela 5 – Trabalho produtivo das famílias dos/as jovens interlocutores no assentamento e comunidades rurais

Jovem	Trabalho produtivo	Produção	Familiares envolvidos
Ácacia	Agricultura	Feijão, milho batata, macaxeira	Padrasto
	Quintal	Frutíferas	
	Criação de animais	Galinhas	
Alyssum	Agricultura	Feijão, milho	Pai e os filhos homens (ajuda de Alyssum)
	Quintal	Hortaliças, frutíferas	
Áster	Quintal	Frutíferas	Avó, mãe
	Criação de animais	Galinhas	
Camélia	Agricultura	Feijão, Milho	Padrasto
	Criação de animais	Porcos, galinhas	
Delfínio	Quintal	Hortaliças, frutíferas	Avó
	Criação de animais	Galinhas	
Gerânio	Agricultura	Feijão, Milho	Pai e Gerânio
	Quintal	Hortaliças, frutíferas	
Jacinto	Agricultura	Feijão e milho	Avô
	Criação de animais	Vaca, cavalo, ovelha, porco	
Narciso	Agricultura	Feijão, milho	Tio e Jacinto Pai (ajuda do Narciso)
	Criação de animais	Galinha, porco	
Oleandro	Quintal	Frutíferas	Pai (ajuda de Oleandro)
	Agricultura	Feijão e milho Hortaliças, frutíferas	
	Agricultura	Feijão, milho Hortaliças, frutíferas	
Tulipa	Criação de animais	Ovelha, cabra, porco, galinha e gado	Pai (ajuda do irmão mais novo e de Tulipa)

Fonte: elaborada pela autora.

A agricultura, quando praticada pelas famílias dos/as jovens (no assentamento ou nas comunidades rurais) sem membros que possuam uma profissão e/ou ocupação no mercado de trabalho com provimentos mensais ou trabalhos temporários, tinha caráter de subsistência para as famílias. Em sua maioria, o que produziam na agricultura era destinado para o consumo da família, enquanto outras famílias também produziam para vender em feiras ou nas casas próximas ao assentamento. No assentamento, assim como nas comunidades rurais que os/as interlocutores/as vivem, a maior parte da produção é feijão, milho ou capim para gado. Algumas famílias criam animais para consumo e/ou venda, entre esses: galinhas, porcos, gado e cabras. O quintal da casa é também espaço de produção, onde são plantadas frutíferas, cebolinha e coentro, além de serem criados os animais de pequeno porte.

O tipo de produção e as pessoas envolvidas nesse processo são dimensões fundamentais da luta por Reforma Agrária no País e para a constituição dos assentamentos. Movimentos Sociais do Campo, como o MST que tem maior expressividade e atuação política em torno da questão agrária brasileira, recolocam na cena política do País a definição de um modo de vida histórico e característico da formação do Brasil (FORMAN, 1979), que é o campesinato.

Por campesinato, Costa e Carvalho (2016, p. 23) entendem que

é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (bioma e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado.

Ao refletir sobre o campesinato, uma das suas principais características se refere ao trabalho familiar na unidade produtiva (CHAYANOV, 1974), que tem relação direta com a garantia da reprodução da família. O acesso a terra é uma das condições necessárias para que muitos agricultores possam sobreviver, no entanto, a relação que se estabelece com a terra e com a produção de alimentos oriunda do trabalho na agricultura é o que distingue principalmente o modo de vida camponês. Os/as camponeses/as possuem uma pequena propriedade de terra, onde o trabalho de plantar e colher é desenvolvido pelos membros da família e a produção é a fonte de subsistência da família.

Heredia (1979, p. 17) acrescenta que a unidade camponesa possui especificidade, “[...] ela é, ao mesmo tempo, unidade de produção e unidade de consumo, visto que os membros que a compõem estão relacionados a *priori* ao processo produtivo e mediante laços

de parentesco”. No caso das famílias dos/as jovens, o trabalho produtivo é feito pelos próprios membros da família, variando a quantidade de pessoas envolvidas, o gênero e o papel que cada um assume na composição familiar. Na maioria das famílias, o responsável por mobilizar o trabalho produtivo é o pai, ou aquele que possui a posse da terra — como é o caso dos jovens que moram com os avós e o avô, figura masculina, se torna a principal referência da unidade camponesa. Ainda em outros arranjos familiares, como no caso da família do jovem Oleandro, mesmo que a posse da terra pertença à sua avó, o responsável pela produção familiar é o seu pai, filho da idosa.

Nota-se que o homem adulto ocupa sempre a responsabilidade do patrimônio familiar, o que para Carneiro (2001) tem relação com a dinâmica de reprodução social em que, a partir do gênero, papéis são reservados ao homem e à mulher do campo. Silva e Schneider (2010, p. 205) acrescentam que “As mulheres figuram como responsáveis pelas propriedades somente quando são viúvas ou solteiras, não havendo homens na família, o que evidencia o peso da tradição patriarcal na composição familiar”. Entre as famílias dos/as jovens interlocutores/as, embora a composição seja diversa quanto à figura que representa a chefia da casa, como por exemplo a avó de Oleandro, quando se trata do trabalho na agricultura, esse costuma ser desenvolvido pelo homem mais velho residente no domicílio.

As mulheres ainda ocupam na composição da família camponesa o espaço doméstico, sendo suas atividades em geral: lavar, cozinhar, cuidar da casa, das crianças e dos demais familiares. Mas também são responsáveis pelos animais pequenos que ficam no entorno da casa e/ou por cultivar algumas hortaliças e frutíferas no quintal da casa, somando-se inclusive em alguns momentos ao trabalho na roça, que é tido como uma ajuda. Sobre isso, Sales (2007) diz que, como o trabalho da mulher é qualificado como ajuda, pelo fato de não participar de todas as etapas que compõem o trabalho no roçado, as mulheres foram invisibilizadas e não tiveram seus direitos garantidos por muito tempo; e essa invisibilidade, acrescenta a autora, não se deu apenas na família, mas também em outras instituições sociais, como o sindicato e órgãos públicos.

Na fala de muitos/as dos/as jovens entrevistados/as, quando eu perguntava sobre o tipo de atividades produtivas, eles/as imediatamente identificavam o trabalho no roçado, quando este era a principal fonte de renda da casa, e havia sempre relacionada a essa atividade a figura masculina: pai, avô e/ou tio. O trabalho desenvolvido no quintal pelas mulheres, como no cultivo de hortaliças ou criação de pequenos animais para o consumo da família, revelava-se inicialmente como um não-trabalho, visto que eles/as não faziam referências a esse espaço produtivo quando eu inicialmente perguntava. Os quintais, a

relação de trabalho desenvolvida neles e o que se cultivava e/ou criava nesses locais, apenas surgiam quando eu perguntava se eles possuíam quintais com algo plantado e/ou animais.

Quanto à participação dos/as jovens no trabalho produtivo na roça, em suas falas era quase que um consenso o reconhecimento de que eles/as não trabalham, mas ajudam. Ao pensar sobre o trabalho no roçado da família, um dos jovens disse: “Eu ajudo. Eu ajudo na limpa, né? [Porque] tem uma limpa, [eu ajudo] junto com ele, para cultivar. Aí fico ajudando [...] eu e o pai.” (Oleandro, 19 anos). No caso das jovens mulheres, o trabalho, assim como o de suas mães e avós, é desenvolvido dentro do espaço doméstico. Quando perguntei à jovem Tulipa se ela trabalhava, ela disse que sim, mas em casa: “Arrumo a casa, lavo a louça, se a mãe precisar ir pro Canindé, eu faço o almoço. Fico com os dois meninos. Ajudo ela a aguardar os canteiros, porque a gente ‘agoa’ quase todo dia. O açude é bem próximo, o açude aqui e o canteiro ali [fazendo gestos com a mão]” (Tulipa, 16 anos). O trabalho desenvolvido por Tulipa, ainda que não gere renda para a família, possui significativa importância, pois garante a reprodução da sua família.

Foi possível perceber também que dois dos/as jovens interlocutores/as também desenvolvem outras atividades que contribuem para a renda da família. Alyssum (16 anos) e Tulipa (16 anos) residem no Assentamento Santana da Cal, estudam na mesma sala de aula e desenvolvem atividades similares para as suas famílias, que é a venda de produtos oriundos da agricultura. Os pais de Alyssum possuem em seu quintal hortaliças e frutas e dividem o consumo entre a casa e a venda:

Kamila: E o que vocês plantam?

Alyssum: Planta milho, feijão, essas coisas aí.

Kamila: E vocês tem horta?

Alyssum: Planta. A mãe planta cebola, coentro, hortelã, essas coisas mesmo.

Kamila: Tem fruta?

Alyssum: Planta o mamão, também banana.

Kamila: Tudo o que vocês plantam é para o consumo de vocês?

Alyssum: Consume e vende também, os dois.

Kamila: Vende o que sobra, é?

Alyssum: Não, é mais pra venda mesmo.

Kamila: Vocês dividem o que é para a casa e o que vai para a venda?

Alyssum: É. Mas é mais pra venda.

Kamila: E onde vocês vendem?

Alyssum: Lá no Canindé, lá em frente a Roberto.

Kamila: Mas é na feira?

Alyssum: Não, é não.

Kamila: É tipo uma barraquinha fixa?

Alyssum: É.

Kamila: Vocês vendem toda semana?

Alyssum: Não, só dia de quarta. (Trecho da entrevista, Alyssum, 16 anos).

Na família do jovem, o trabalho produtivo é o que garante o sustento da família, pois os itens produzidos no roçado ou no quintal da casa servem para o consumo da família, mas também para a venda, o que garante renda para consumir os itens que precisam e que não produzem. Na casa da jovem Tulipa, a família também produz alimentos e cria animais, mas assim como a família anterior, também divide a produção para o consumo da família e para a venda. Na atividade de venda, mais uma vez a figura do/a jovem se torna importante para a realização da atividade:

Tulipa: A minha mãe, ela tem umas hortas que é cebolinha, tomate, pimentão e coentro. As outras coisas não se dão bem por lá. Aí o meu pai tem capim, aí quando é no inverno ele planta feijão, milho, jerimum, melancia, tudo em quanto. E nós temos uma criação de ovelha, de cabra, porco, de galinhas e cinco gados.

Kamila: Tudo o que vocês produzem e criam é para o consumo da família? Ou vocês também vendem?

Tulipa: As plantas da mãe, elas dão intermediário, não dão toda hora, não. Mas sempre que tem, ela usa mais pra vender. Aí as ovelhas, o pai não vende muito. É mais as cabras e o gado que, quando tão bom pra vender, ele vende. E os porcos que é mais constante que ele vende mais.

Kamila: E as galinhas?

Tulipa: Não, a galinha é pra comer os ovinhos.

[...]

Kamila: E onde vocês vendem?

Tulipa: Aqui na vila [fazendo gesto com a mão, indicando a direção para a Vila Santana da Cal]. A gente vende de tardezinha porque de manhã uma estuda [a irmã] e de tarde outra estuda. Aí não tem como vir nem de manhã nem de tarde. Aí a gente vende de tardezinha.

Kamila: Você vai vender que horas?

Tulipa: 6 horas.

Kamila: Onde você vai vender é em uma casa específica ou algum canto?

Tulipa: Não, eu saio vendendo, quem quiser comprar compra.

Kamila: Você vende por quanto?

Tulipa: O mói é 1 real.

Kamila: E demora quanto tempo pra vender?

Tulipa: Depende, se eu levar 15 mói, só dá pra chegar até ali [gesticulando] naquele primeiro bar, porque eles dizem que a verdura da mãe é boa e que é maior o mói. É o que eles diz, não sei se é pra enganar, mas eles diz que a verdura da mãe é melhorzinha. Aí só chega aqui nas primeiras casas da vila. Aí, se muita gente for vender, a gente demora um pouquinho, mas sempre vende, não tem perigo de voltar com verdura pra casa, não.

Kamila: Mas vende todo dia? Não, né?

Tulipa: Não, só final de semana e não é todo final de semana, porque as plantas lá da mãe, não sei por que é, não dão bem, acho que seja por causa da terra, mas deu uma melhorada bastante. (Trecho da Entrevista, Tulipa, 16 anos).

A participação dos/as jovens na unidade produtiva se dá de diversas formas, não apenas no trabalho produtivo na roça ou no espaço doméstico. Os/as jovens desempenham as atividades de acordo com a necessidade da família, sempre orientados/as pelos pais, que distribuem os trabalhos entre os/as filhos/as. Durante a pesquisa de campo, percebi que não apenas as famílias dos/as jovens possuem frutas e hortaliças no quintal, mas outras famílias

também. Inclusive a venda de hortaliças para vizinhos no assentamento, comunidades rurais vizinhas, ou ainda na cidade de Canindé, é algo presente na casa de outras famílias do assentamento, o que se constitui como uma atividade para complementar o orçamento da casa.

Durante minha estadia no assentamento, cheguei a conhecer alguns quintais produtivos de famílias do assentamento, como o da fotografia a seguir (Figura 10), que era produzido pela família de uma jovem professora que também trabalha na escola do campo. A família da professora produzia no quintal e em outra localidade bem próxima da casa, onde tinha um açude. Durante a visita que fiz, identifiquei não só as várias frutas e hortaliças plantadas, mas também conheci e observei o trabalho desenvolvido pelos membros da família no roçado. Observar a diversidade de plantas existentes naquela terra — em um contexto de sertão, produzido pela unidade familiar, mesmo com poucos recursos, a partir de uma perspectiva agroecologia — foi enriquecedor para mim, enquanto pesquisadora, educadora, cidadã, sujeito político, pela possibilidade de reconhecer na experiência prática de outros que é possível desenvolver outro modo de produção de alimentos, em que há o respeito à terra, aos sujeitos envolvidos e aos alimentos produzidos.

Figura 10 – Mulher agricultora regando hortaliças



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Ao conversar com a professora no roçado, entre as plantas que ela apresentava para mim, ela falou sobre a sua vida no campo e sobre quando começou a trabalhar na agricultura com a família. A professora disse que, antes de ter a filha, não se interessava pelo

trabalho na agricultura, mas, quando sua filha nasceu, ela sentiu a necessidade de ter uma renda para criar sua menina. Foi então que ela mobilizou a família a construir canteiros, plantar frutas para que pudesse sustentar a família que estava construindo.

A fala da professora demonstra que, para alguns/mas jovens quando não estão na condição de “chefe do lar”, o trabalho que desenvolvem na unidade familiar é visto por eles/as também como ajuda. Mas, quando passam a ter filhos, o senso de responsabilidade e a necessidade de ter renda mudam a relação de alguns/mas jovens com a agricultura. Tornar-se mãe ou pai, para os/as jovens, é como se eles/as passassem da juventude para a vida adulta (SALES, 2006), e então eles/as começam a assumir a atividade que desenvolvem como trabalho, principalmente por passarem a acessar a renda.

No entanto, quando os/as jovens ainda estão na casa dos pais, eles/as não se reconhecem enquanto trabalhadores rurais, pois as atividades que desempenham na família é uma ajuda aos pais, que são culturalmente e socialmente definidos como os provedores do lar. É importante destacar que há não apenas uma divisão sexual do trabalho, mas também geracional, que coloca os/as jovens na condição de subordinação aos seus responsáveis, desempenhando atividades na casa ou na roça que são determinadas pelos pais a partir do gênero e da idade dos/as filhos/as. Sobre a condição do/a jovem na unidade familiar, pode-se dizer que:

é uma condição de subordinação, especialmente da jovem. Se a visibilidade de rapazes e moças está circunscrita, sobretudo, pelo viés do trabalho, essa condição é ainda mais marcante no caso das moças. [...] A divisão do trabalho na unidade familiar lhes destina o espaço da casa, a esfera doméstica. Nesse espaço se desenvolve um trabalho que não é considerado “produtivo”, na medida em que não possibilita o acesso à renda. O trabalho na lavoura, ao contrário, é identificado com a “esfera produtiva”, pois através dele é possível a obtenção de uma renda direta. Além disso, é considerado um tipo de trabalho inadequado para as mulheres, pois se trata de um trabalho pesado (AGUIAR; STROPASOLAS, 2010, p. 167).

Para as jovens mulheres, o desafio é ainda maior por conta do papel que ocupam na estrutura social, sendo que os trabalhos que desenvolvem na unidade familiar, por não serem reconhecidos como produtivos, não lhes garantem renda e conseqüentemente geram em algumas jovens mulheres a negação desse lugar como lugar possível para se realizar profissionalmente. Ao entrevistar os/as jovens e perguntar sobre seus planos futuros, apenas um jovem (Gerânio) demonstrou interesse em trabalhar com a agricultura e, conseqüentemente, permanecer no assentamento. Nas próximas seções deste capítulo, retornaremos às perspectivas de futuro dos/as jovens, mas é importante compreender que,

entre os muitos desafios vividos pelos/as jovens no campo, está a condição que ocupam na unidade de produção familiar.

A forma de trabalho, assim como os membros envolvidos nas atividades produtivas e o destino dado ao resultado da produção, são dimensões importantes para pensar sobre a agricultura familiar desenvolvida nas áreas rurais, principalmente quando falamos em assentamentos rurais resultantes da distribuição de terra por meio da Reforma Agrária, pois são os sentidos atribuídos à terra e ao seu potencial em promover a vida e a reprodução da família que irão diferenciar esse modo de produção de outros presentes no campo, como o agronegócio.

Para o MST, recuperar a discussão política sobre o campesinato e afirmar esse sistema econômico como modo de produção para as famílias assentadas onde atua, em contraposição ao capitalismo agrário, é uma condição *sui generis* do próprio movimento. No entanto, é importante problematizar essa categoria “campesinato”. A definição de campesinato é desafiante, vistas as diferenças históricas e sociais em que o termo tem sido elaborado e utilizado, o que impossibilita a simples aplicação rígida dessa categoria teórica para explicar as diferentes realidades vivenciadas no campo. Para Wanderley (2015, p. 30), “A compreensão do que seja um campesinato no Brasil continua a ser objeto de um amplo debate e de acirradas disputas políticas, que envolve, entre outros, pesquisadores acadêmicos, formuladores de política e os distintos movimentos sociais”. Nesta pesquisa, a realidade dos/as jovens e seus familiares, com seus modos de produzir e reproduzir a vida no campo, revelam formas heterogêneas de relação com a terra, com a produção agrícola, inclusive evidenciam as pluriatividades desenvolvidas pelos membros da família, o que expõe que a renda dessas famílias não se constitui exclusivamente pela agricultura.

Pensar sobre campesinato, embora não seja o objeto de estudo desta tese, a partir da realidade dos/as jovens interlocutores da pesquisa se torna desafiante, sobretudo porque os/as jovens e seus familiares estão em territórios diferentes — não apenas em relação às localidades, mas principalmente quanto à formação e organização política de cada lugar. Dos/as jovens, quatro vivem em assentamentos rurais que são organizados pelo MST, e os demais, em comunidades rurais e/ou distritos que não possuem organizações como associações ou cooperativas, por exemplo. Isso é importante destacar, pois nos assentamentos rurais em que o MST atua há um investimento do movimento social quanto à organização política dos/as assentados/as para a compreensão e defesa do campesinato enquanto modo de vida.

Reconhecer essas diferenças presentes entre as localidades rurais é fundamental para problematizar o uso do conceito de campesinato para se referenciar aos modos de vida dos/as jovens e de seus familiares. Poderíamos considerar que todo agricultor que trabalha com produção em pequena escala, possuindo ou não a posse da terra onde estão envolvidos apenas os familiares em regime de cooperação, e que tem como objetivo suprir as necessidades da família pode ser chamado de camponês? Seria esse espaço onde o agricultor está inserido, com essas relações que se constroem nesse espaço-tempo, uma evidência do campesinato? Wanderley (2015) chama a atenção para a existência de debates, na academia e em espaços políticos, sobre a dificuldade de definir o que é agricultura familiar, ou campesinato. Não querendo me aprofundar nesse debate, recupero a compreensão da autora, para pensar sobre a família dos/as interlocutores e a especificidades dos seus modos de vida. Para a autora,

apesar da heterogeneidade referida, todas estas situações concretas apontam para a existência, no meio rural brasileiro, de produtores agrícolas, vinculados a família e grupos sociais que se relacionam em função da referência ao patrimônio familiar e constroem um modo de vida e uma forma de trabalhar, cujos eixos são constituídos pelos laços familiares e de vizinhança. É a presença desta característica que nos autoriza a considerá-los camponeses, para além das particularidades de cada situação e da conexão (ou superposição) das múltiplas referências identitárias, assumindo que os conceitos de campesinato e agricultura familiar podem ser compreendidos como equivalentes (WANDERLEY, 2015, p. 31).

Na perspectiva do MST, no entanto, faz-se necessário demarcar que tipo de agricultura está sendo desenvolvida pelas famílias quando se usa o termo “agricultura familiar”. Em vários momentos durante o trabalho de campo, ouvi que esse conceito foi cooptado pelo modo de produção capitalista no campo — ou seja, o agronegócio — como forma de usufruir da compreensão que o termo emprega quanto a uma produção desenvolvida pela família, ainda que tenha base capitalista, mas que apenas emprega a família como mão-de-obra. Assim, o movimento recupera a necessidade de se afirmar o modo de fazer agricultura dos camponeses, como uma agricultura familiar camponesa, que significa, para Carvalho e Costa (2012, p. 29), “[que] a expressão agricultura camponesa comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais.” Pode-se perceber que há uma diferenciação fundamental entre produção da agricultura familiar e da agricultura familiar camponesa, pois

A agricultura familiar camponesa tem como unidade produtiva a família, que mantém entre si laços de parentesco, e tem como característica predominante a propriedade dos meios de produção, sendo o trabalho meio e, de certa forma, fim

da reprodução da vida familiar e social. O trabalho submete e ao mesmo tempo dá um novo sentido à reprodução social. Embora dominada pelo mercado, a organização familiar a este não se subordina, sendo considerada também uma unidade de produção e consumo, de produção e reprodução social. Possui uma autonomia relativa no contexto global e valoriza os grupos domésticos, além das relações internas como projetos para o futuro, deixando clara a importância para si da manutenção dos valores culturais gestados em sua relação com a terra, com a família e nas circunvizinhanças (RODRIGUES, [200?], p. 9).

Identificamos no modo de produzir das famílias dos/as jovens interlocutores a não subordinação dos seus processos produtivos ao capital — pois só produzem com aquilo que conseguem dispor, sejam as sementes, os utensílios para plantar no roçado ou a quantidade de familiares envolvidos no trabalho na roça. Outro ponto é que o resultado da produção não tem como fim apenas a comercialização — pois nas famílias se percebe que a produção tem como fim a subsistência da família (mesmo quando o excedente passa a ser negociado na própria comunidade e/ou em feiras, tem também a dimensão do sustento da família). Assim, considero que o campesinato se expressa como modo de vida desses sujeitos.

3.2 Território usado: lazer, educação no campo e a interação do/as jovens com a cidade

O campesinato enquanto modo de vida das famílias e dos/as jovens interlocutores/as expressa as relações que são construídas no assentamento e nas comunidades rurais em que eles/as vivem, não só por meio do trabalho na agricultura, mas também pela forma como vivenciam o cotidiano no campo e os sentidos que atribuem às práticas sociais experienciadas em seus territórios.

Os/as jovens interlocutores/as vivem no Assentamento Santana da Cal (lócus da pesquisa, onde se situa a escola do campo), no Assentamento Fé na Luta (que foi resultado da ocupação e da luta do MST) e em outras localidades rurais (Caiçara, Olho D'água Cercada, Santa Rosa e São Serafim) que, mais do que uma terra onde se planta e se colhe alimento, são onde expressam sua existência a partir do uso que fazem dos espaços.

Entender esses locais, em que os/as jovens e suas famílias vivem, se constitui a partir da compreensão de que esses são territórios usados (SANTOS, 1994) e que as ações humanas nesse espaço constroem conteúdos em um certo espaço-tempo. Assim, a partir de Milton Santos (1978; 1979), é possível pensar que o assentamento e as demais comunidades em que os/as jovens vivem não podem ser elaborados como algo rígido, fixo e delimitado,

mas que esses territórios se constituem como espaços elaborados e significados pelos/as camponeses/as.

No Assentamento Santana da Cal, durante o trabalho de campo, consegui vivenciar um pouco dos espaços elaborados pelos/as camponeses/as, não só na escola do campo, mas na casa, na igreja, nos quintais presentes no assentamento e nas comunidades vizinhas. Mesmo com a quase inexistente oferta de direitos sociais no assentamento, os/as assentados/as em seu cotidiano vão elaborando sentidos para esse lugar, extrapolando a noção de terra para plantar, mas atribuindo ao assentamento o sentido de vida individual e coletiva.

Como a observação para esta pesquisa foi realizada no Assentamento Santana da Cal, os registros que trago nesta seção foram realizados no mencionado assentamento e na comunidade rural vizinha, denominada pela população como Vila Santana da Cal, espaços em que vivenciei o modo de vida dos/as camponeses/as nesses territórios.

O lazer possui uma dimensão importante para a vida humana e para o/a jovem, em especial, isso não é diferente. Mas no campo as opções de lazer são poucas, para alguns/mas jovens, e as que tem se misturam com o espaço doméstico onde eles/as já vivenciam cotidianamente também o trabalho doméstico. Quando entrevistei os/as jovens e perguntei sobre o que gostavam de fazer nas horas vagas, nos momentos de lazer, quase que por unanimidade falaram que gostavam de utilizar o celular para ouvir música e/ou usar a internet, mas também falaram em assistir televisão e os jovens homens mencionaram jogar futebol. Um dos lazeres que apareceu entre a fala dos/as jovens foi frequentar as festas próximas do assentamento, nas comunidades vizinhas, no distrito de Bonito, ou ainda na cidade de Canindé.

Durante minha ida ao assentamento para a festa junina da escola do campo (mencionada no capítulo anterior), pude presenciar uma festa organizada por jovens em uma comunidade próxima ao assentamento. Fui para a festa com uma das militantes do MST e com as professoras da escola do campo, e lá no evento encontramos vários/as educandos/as da escola do campo que estavam na festa junina da escola, inclusive muitas jovens ainda maquiadas e com penteados, pois faziam parte do grupo de quadrilha junina da escola.

A festa era chamada pelos/as jovens de Batidão, por ter como estilo principal de música o *funk*. Quando chegamos ao clube, tinha jovens do lado de fora, próximos a suas motos, onde se escoravam e conversavam. Na vizinhança do clube, algumas pessoas estavam nas calçadas, alguns vendiam comida em suas portas, outros vendiam bebidas. Não ficamos muito tempo fora do clube, só aguardamos alguns minutos enquanto chegavam

algumas pessoas próximas às professoras. Entramos no clube por volta de 23 horas, apesar de não ter muito público, o Batidão havia iniciado. Fiquei no Batidão até aproximadamente 2h da manhã e, além de conversar com alguns/mas jovens, pude realizar a observação participante, estando junto no contexto social do estudo dos sujeitos.

O clube se localizava na Comunidade Rural São Joaquim, que fica a aproximadamente 3 quilômetros da escola e tinha seu acesso muito fácil, pois a estrada carroçal passava em frente ao lugar. O clube em seu interior tinha dois espaços, de um lado havia uma quadra cimentada e, do outro espaço, em que o chão era de terra, acessava-se o portão de entrada/saída, os banheiros e o bar. Havia também a presença de uma senhora vendendo churrasquinhos feitos lá em uma churrasqueira improvisada com materiais de alvenaria. A quadra cimentada era o espaço em que a festa tinha maior público, pois em uma das extremidades da quadra estava um paredão de som e, na outra extremidade, mesas e cadeiras distribuídas por toda a quadra, onde os/as jovens colocavam suas bebidas e ficavam próximo dançando e/ou conversando com seus grupos de pares. Na fotografia a seguir, é possível ver a organização do espaço da festa:

Figura 11 – Batidão de *Funk* na comunidade rural



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

A maioria do público na festa era jovem, mas havia também muitos adultos, inclusive um grupo de aproximadamente cinco educadoras da escola do campo, entre elas uma que estava como seus dois filhos na festa. Assim que chegamos ao clube (eu com as professoras e a militante do MST), ficamos certo tempo observando o ambiente, como se quiséssemos ser aceitas naquele ambiente que parecia ser um espaço não-adulto. Aos poucos fomos nos situando e, embora nossa presença ainda fosse notada pelos/as educandos/as da escola, não os/as inibia de cantar, dançar, namorar e beber. As professoras com quem eu estava logo começaram a beber e dançar *funk*, inclusive alguns/mas educando/as apareciam para interagir com nosso grupo e elaboravam coreografias para dançar com as professoras.

Neste lugar, enquanto pesquisadora, me sentia um tanto estranha, não pelas músicas, pois eu conhecia todas que tocavam, mas por não estar com um grupo do qual me sentisse parte. Já que havia conhecido as professoras nesse mesmo dia, eu não consegui me sentir suficientemente confortável para dançar com elas. Então passei boa parte do Batidão observando e conversando.

Percebi que as mulheres estavam todas usando *short*, exceto eu, que estava com uma saia de pontas assimétricas abaixo do joelho e, no instante em que percebi isso entendi por que estava me sentindo “um peixinho fora d’água”. O meu *look* destoava do das demais mulheres presentes no Batidão, pois eram roupas “muito vestidas”, uma vez que eu havia escolhido para usar na escola, na festa junina. No entanto, a realidade empírica me levou ao clube e até chegar lá não tinha percebido que eu poderia estar vestida de forma inapropriada para a proposta do evento. As professoras da escola também estavam usando shortinhos desde o evento da escola.

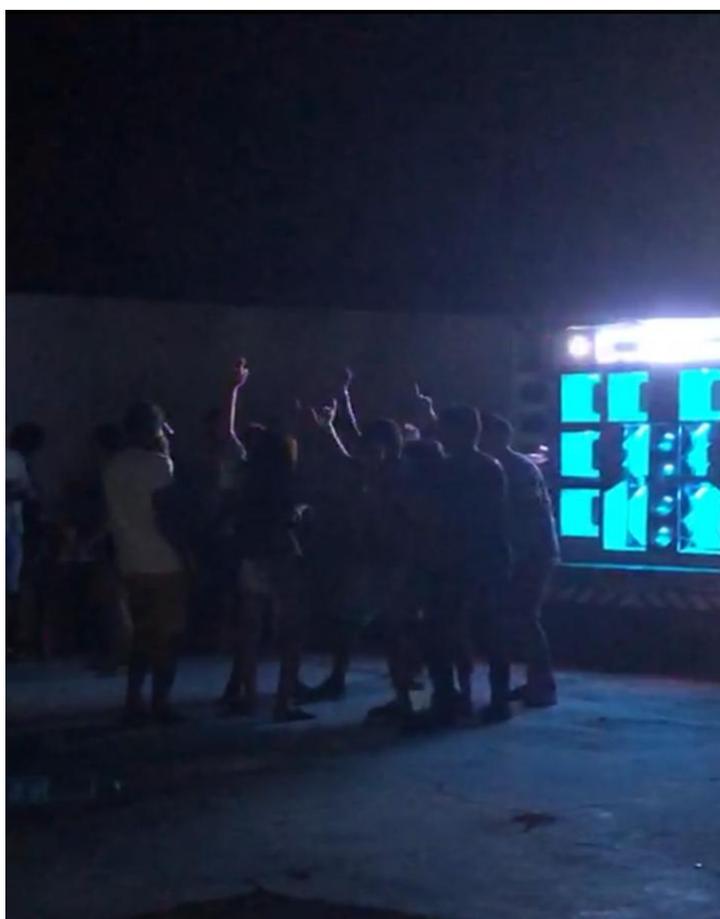
Foi interessante que na escola eu já havia percebido as professoras de shortinho curto — inclusive, para iniciar o evento junino da escola com uma mística, uma das professoras me pediu a minha saia emprestada e as demais improvisaram saias com toalhas de mesa. Só quando chegamos ao clube, entendi que as professoras já vinham prontas de casa para ir ao Batidão depois da festa junina. Foi interessante porque o fato de as professoras já terem se planejado para ir à festa após o evento da escola ia em descontração à fala da jovem militante do MST, que achava que nenhum/a educador/a da escola do campo iria. Foi um dos jovens que encontramos no ônibus para a escola que disse que até as professoras iriam.

Entre as jovens mulheres, era expressivo vê-las usando *short* jeans cavado, que é um modelo muito característico de bailes *funks*, em que as pernas ficam mais expostas nas laterais. Já os jovens homens não seguiam um único modelo de vestimenta, pois usavam

calças, bermudas, blusas de manga e camisetas. A presença de vários estilos era algo também compartilhado pela organização do evento, que tocava não só *funk*, mas forró e sertanejo, como forma de agradar os diversos públicos presentes.

Mas era o *funk* e o *brega-funk* que mais animavam o público no clube, não só pela batida característica que esses gêneros musicais possuem, mas principalmente pela possibilidade de dançar coreografias sozinhos/as, ainda que organizados/as em grupos. Assim, bem próximos/as às caixas de som do paredão, os/as jovens dançavam, bebiam, paqueravam, namoravam, dançavam e se divertiam.

Figura 12 – Jovens dançando ao som do paredão de *funk*



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

As observações realizadas no Batidão me possibilitaram vivenciar e identificar como os/as jovens do campo estão construindo espaços de lazer, de sociabilidade com outros/as jovens e não-jovens. Também permitiu enxergar como essas novas experiências culturais trazidas por eles/as vão modificando a dinâmica social do campo e reelaborando

seus modos de vida, que, mesmo que camponeses, apresentam certa expressividade quanto à interação com a cidade.

Para refletir sobre as experiências que os/as jovens estão construindo em seus assentamentos e comunidades rurais e o uso que fazem desses territórios quando decidem organizar festas como o Batidão, faz-se necessário partir do entendimento de que o campo atualmente expressa-se como um novo contexto. Assim, entender o mundo rural só vai ser possível se compreendermos que este está inserido em uma sociedade urbano-industrial (WANDERLEY, 2009a). O rural é um espaço físico diferenciado, que possui referências identitárias particulares (WANDERLEY, 2000) e relações com a cidade que não podem ser negligenciadas ao buscar compreender a dinâmica social dos seus sujeitos, principalmente os/as jovens que, ao vivenciarem a integração campo-cidade (WANDERLEY, 2009a), acabam incorporando diversos elementos culturais urbanos e atualizando seus modos de vida e a tradição cultural da família camponesa.

A interação entre campo e cidade é algo presente na vida dos/as jovens interlocutores/as, principalmente com a cidade de Canindé, pela proximidade entre as comunidades rurais e esse espaço urbano. A partir da fala dos/as jovens, foi possível perceber que essa interação se dá principalmente pelo objetivo de suprir algumas necessidades de consumo dos/as entrevistados/as e de suas famílias, como para comprar alimentos não produzidos na unidade de produção familiar, comprar roupas e outros itens de consumo; mas também para acessar serviços como bancos e hospitais. Também foi perceptível que alguns/mas jovens também interagem com a cidade para vivenciar momentos de lazer, como ir a restaurantes, festas, passear na cidade. Percebi essa interação com a cidade durante o trabalho de campo, como registrado no diário de campo:

Cheguei ao ponto de ônibus que tem a linha da cidade de Canindé para o Assentamento Santana da Cal bem cedo. O ônibus só sairia entre 11h30 e 12h, mas eu cheguei da minha cidade em Canindé por volta de 9h30 da manhã. Fiquei na parada (que é na porta de um restaurante) esperando dar o horário e enquanto estava nessa espera muitas pessoas iam chegando, passageiros que também pegariam a mesma linha que eu. Vi pessoas, de idades diferentes, e que por motivos diversos estavam na cidade. Mulheres e homens adultos/os chegavam com sacolas e caixas de compras, que amontoavam no piso do ônibus, se tornando intransitável estar no ônibus sem pisar em alguns pacotes colocados ao longo do veículo. Algumas mulheres idosas que também chegavam lá vinham com blusas de santos e pequenas bolsas de viagem. Até então eu não havia percebido, mas muitas pessoas estavam em Canindé por conta da Festa de São Francisco da Chagas, que havia iniciado em 24 de setembro e encerrado no dia 04 de outubro. Só entendi esse fluxo maior de pessoas no ônibus quando educadoras e educandas da escola começaram a chegar, e próximas a mim (que já era alguém reconhecida por elas) começaram a conversar. Uma das jovens que chegou era Pardal, que eu já havia tido contato em vários momentos na escola. Pardal era uma jovem comunicativa,

então assim que me viu próxima às educadoras da escola do campo, logo se aproximou. Durante a conversa percebi que Pardal estava em Canindé desde 30 de setembro, que era o período que iniciava a última semana dos festejos na cidade. Devido à importância da data religiosa no município, a escola do campo não estava tendo aula nesse período, retornando exatamente no dia de hoje, quando eu estava indo para lá. Pardal estava em Canindé a semana toda, na casa de familiares, havia vindo para a cidade para participar dos festejos religiosos, mas também participar das festas de forró na cidade, que ocorriam após os momentos da Igreja Católica. Enquanto conversavam, as educadoras e Pardal iam identificando os momentos da festa que teve com Gustavo Lima (no dia 03/10/2020) na cidade, como também iam comentando quem tinham visto da escola nesses momentos. Percebi a partir da fala da jovem que muitos outros/as amigos/as dela também estavam na cidade para “curtir” as festas (Diário de Campo, Canindé, 07 de outubro de 2019).

A vivência do lazer na cidade pelos/as jovens era algo perceptível quando falávamos sobre o que gostavam de fazer e a ida às festas era o que aparecia em suas falas. Outros jovens também iam para a cidade para visitar e ficar hospedados na casa de familiares, o que se configurava também como um passeio, por saírem da sua rotina no campo. Alguns jovens relataram que já haviam também trabalhado na cidade, como vendedora, que era o caso de Acácia (19 anos), ou como garçom, que foi a experiência vivida por Narciso (18 anos). Mas também tinham os que possuíam uma vivência maior com grandes centros urbanos, como Jacinto²³ (19 anos), que havia nascido em Fortaleza/CE e costumava sempre no período de férias ficar na capital do Estado, na casa dos seus pais. A jovem Tulipa (16 anos), apesar de não ir com frequência à cidade de Canindé, havia vivido recentemente a experiência de passar um mês de férias no Estado de São Paulo, que é a terra natal da sua mãe. Acácia (19 anos) também chegou a morar em São Paulo por poucos meses, por conta de alguns problemas que sua família estava enfrentando.

Apesar dessa interação com a cidade, é importante destacar que os/as jovens não frequentam o espaço urbano de maneira igual, pois como alguns relataram, suas idas não são constantes por conta da falta de recurso para pagar passagem ou abastecer seus veículos, tornando a ida à cidade escolhida pela necessidade ou em momentos oportunos, como as tradicionais festas que acontecem anualmente em outubro no município de Canindé. Estar na cidade e/ou conviver nesse espaço não é para todos/as os/as jovens e famílias, pois a cidade não é um espaço democrático em que todos podem usufruir do que ela oferta, uma vez que é necessário ter recursos financeiros para se deslocar e consumir o que se oferta nesse espaço. A negação do acesso à cidade, por motivos econômicos, é algo presente na vida dos/as jovens pobres e de suas famílias, e pude perceber isso quando o jovem Dandelion, em

²³ Jacinto mora com a avó e o avô no Assentamento Santana da Cal. Segundo ele, foi uma opção sua morar no campo.

conversa comigo e Rosa no ônibus indo para a escola do campo, nos contou que foi aprovado no Curso de Música da UECE, no *campus* de Canindé, mas que não poderia cursar, pois o curso era noturno e ele não tinha como se deslocar da sede do município para o assentamento à noite, por não ter transporte nem condição de financiar esse deslocamento diário.

Para pensar sobre os modos de vida dos/as interlocutores/as da pesquisa, é necessário ampliar o olhar sobre as relações que se estabelecem entre campo e cidade. Superando a noção dicotômica, conseguimos entender o rural e o urbano como *continuum* (KAYSER, 1990), que significa um novo sistema de relações entre rural e urbano proporcionado pelo crescimento da cidade e pela urbanização do campo, o que contribui para a diminuição da oposição e da dependência espacial.

As relações entre rural e urbano se processam não apenas pela interação dos sujeitos nesses espaços, mas também pelo avanço das tecnologias no campo. Os/as jovens, especialmente, conseguem incluir na rotina do campo aspectos de outras culturas, como é o caso do *funk*, não porque frequentaram bailes *funks* no Rio de Janeiro ou São Paulo, mas porque o rádio, a televisão, a internet possibilitam o acesso ao mundo, incluindo nos seus modos de vida influências de outras culturas.

Os/as jovens do campo revelam, a partir de suas experiências de interação e integração com a cidade, que a cultura nas suas vivências se manifesta de forma plural. Em suas práticas sociais e em seus grupos de pares “[...] as ações culturais constituem movimentos. Elas inserem criações nas coerências legais e contratuais. Inscrevem trajetórias, não indeterminadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais” (CERTEAU, 1995, p. 250). Esse movimento e essa mobilidade cultural que os/as jovens elaboram modificam o cotidiano camponês.

Para Giddens (1991, p. 27), a modernidade cria modificações, pois “[...] os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles”. E essas mudanças são vivenciadas não só pelos jovens, mas por todas as gerações que são incluídas de diversas formas nessas outras experiências culturais, mesmo na negação, por exemplo, de um Batidão de *funk* na comunidade rural em que moram. Mas são as tecnologias que conseguem, principalmente, desterritorializar esse espaço camponês, quando promovem outras vivências culturais por meio da internet, por exemplo.

No trabalho de campo, vivenciei momentos de utilização da internet pelo casal de idosos que me hospedou em casa. Achei interessante pela forma como as tecnologias de

comunicação vão fazendo parte da rotina das pessoas que vivem no campo, não havendo na situação específica uma diferenciação do uso em relação à idade:

Hoje aconteceu um fato muito interessante na casa da Dona Cleide e do Senhor Lopes, que me causou desconforto, a *priori*, mas também motivos de reflexão. Enquanto assistíamos à televisão na sala da casa, eu e o casal de idosos, o telefone da Dona Cleide tocou e ela foi atender. Era uma de suas filhas, que mora em São Paulo. A ligação foi feita utilizando a função de vídeo por meio do aplicativo WhatsApp. Ao atender a chamada de vídeo, a filha da senhora foi convidando os demais irmãos, ficando em vídeo na ligação a filha de Canindé, os dois filhos que estão em São Paulo (cada um em sua respectiva casa) e o filho que mora fora do País. A conversa entre eles/as durou um bom tempo, inclusive fui apresentada a todos e acabei precisando conversar por vídeo, mesmo não gostando muito de usar essa ferramenta no aplicativo. No momento fiquei até um pouco constrangida, pois estava por vídeo falando com várias pessoas que não conhecia. Talvez o incômodo tenha sido principalmente pelo fato de ser por vídeo, que é algo que não uso, mas que Dona Cleide, por exemplo, se sentia muito confortável em utilizar. Percebi pela conversa deles que a ligação dos/as filhos/as nesse formato se constituía como uma rotina na casa dos idosos, inclusive como relatado por Dona Cleide e Senhor Lopes, ela e ele ficam esperando a ligação todos os dias (Diário de Campo, Canindé, 08 de outubro de 2019).

A utilização da tecnologia de chamada de vídeo na casa de Dona Cleide elabora uma série de modificações nesse espaço-tempo da casa, pois o aplicativo WhatsApp consegue não só conectar esses vários sujeitos que estão em lugares diferentes, mas cria para os idosos um momento de interação com os/as filhos/as e de reviver na casa, ainda que virtualmente, a convivência coletiva da família quando todos/as ainda estavam sob o mesmo teto.

É interessante que o uso das tecnologias no campo é influenciado principalmente pelos/as jovens que vão incluindo seus pais e avós no mundo conectado. Na casa da Dona Cleide, foram seus filhos que instalaram a internet, compraram um celular mais moderno que pudesse utilizar aplicativos e redes sociais, para conseguirem se comunicar com a mãe e o pai onde estivessem.

Os/as jovens em suas muitas experimentações culturais vão trazendo diversos elementos para a vida no campo, modificando e reelaborando a cultura local. Nos próximos capítulos, aprofundaremos mais essa percepção de que os/as jovens são também responsáveis pela renovação cultural do território onde vivem, como também nessas tessituras com outras culturas vão dando significados para seus modos de vida.

O território que os/as jovens e seus familiares estão ocupando, usando, modificando, dando sentido às práticas culturais e sociais estabelecidas nesses lugares se constitui também enquanto território em resistência (ZIBECHI, 2015). Nesses espaços em

que há a negação de diversos direitos sociais, os/as camponeses/as criam e recriam maneiras de sobreviver e reexistir.

Para Zibechi (2015, p. 39), “O território é, então, o espaço onde se desenvolvem relações sociais diferentes das capitalistas hegemônicas, aqueles lugares onde os coletivos podem praticar modos de vida diferenciados”. Assim, no Assentamento Santana da Cal (em ênfase neste estudo por ser onde a escola do campo está localizada e onde vivem alguns/mas jovens entrevistados/as), a resistência se dá no modo de produzir a vida em suas casas e roças, pois, mesmo em uma sociedade capitalista, eles conseguem dar outros sentidos para a produção de alimentos que não é o lucro, mas a subsistência das famílias. Mas também esses territórios estão em resistência na forma como lutam por direitos sociais, entre eles o direito a educação e escola.

A oferta da educação e escola nas áreas rurais historicamente tem se revelado de maneira precária, ou muitas vezes inexistentes em várias comunidades rurais do País. No caso do Assentamento Santana da Cal e das comunidades vizinhas, essa realidade não era diferente. Durante a entrevista dos/as jovens, ao ouvir sobre a experiência escolar deles/as, pude compreender que a escola para eles/as foi um direito, pois não havia na maior parte dos territórios deles/as a presença dessa instituição — a maioria deles/as precisavam se deslocar para a comunidade mais próxima que tivesse uma escola ou grupo escolar.

No caso do Assentamento Santana da Cal, não havia escola até a conquista da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré. As crianças e jovens precisavam se deslocar para a Comunidade São Joaquim, para distritos próximos ou até mesmo para a sede do município para estudar.

Figura 13 – Estrutura Física da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

A Escola do Campo surge no lócus desta pesquisa como resultado das lutas sociais do MST-Ceará por educação nos assentamentos de Reforma Agrária do Estado. No entanto, a localização sobre onde ficaria a escola foi objeto de disputa entre o movimento, assentados e prefeitura do município de Canindé. Segundo as informações fornecidas por Dona Cleide — que participou de ocupações e de todo o processo de conquista da escola —, a prefeitura do município queria que a escola fosse construída em um dos distritos do município, no caso em Bonito. Esse impasse gerou uma série de negociações entre Estado, MST, assentados/as e prefeitura municipal, até que o assentamento conseguiu firmar a escola no seu território, inclusive por dispor de terras para construir o Campo Experimental da Reforma Agrária e Agricultura Familiar Camponesa, condição necessária para a concepção de escola do campo que é proposta pela instituição.

A escola no Assentamento Santana da Cal está localizada em um lugar de passagem. Sua estrutura física ocupa um espaço onde há estrada carroçal nas suas extremidades — que interligam o assentamento a comunidades rurais próximas, como o distrito de Bonito à sua direita, a Vila Santana da Cal à sua esquerda —, e, nos fundos da escola, há outra estrada que dá acesso a outras comunidades.

A escola iniciou suas atividades em 2016 e desde então tem atendido jovens de 58 localidades, totalizando no segundo semestre do ano de 2019 o número de 351 educando/as matriculados entre turmas de Ensino Médio em turno integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A presença da escola no assentamento modificou a dinâmica do território, não apenas pela conquista em si do direito a educação escolar, mas também pelas diversas ações, estudos, atividades formativas e políticas que se realizam a partir da e na escola e que geram mudanças na forma de conceber e fazer uso desse território. A escola do campo nessa perspectiva se insere nos modos de vida dos/as jovens e das famílias, à medida que transforma o ato cotidiano de ir à escola em ato político e de reexistência de camponeses/as que se afirmam enquanto sujeitos de direitos.

4 CULTURA CAMPONESA COMO MATRIZ DE FORMAÇÃO HUMANA NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO DO CEARÁ

Neste capítulo, serão abordados aspectos importantes para a concepção, construção e desenvolvimento da práxis educativa da Educação do Campo nas escolas do campo de Ensino Médio do Ceará. Daremos ênfase nas experiências formativas-educativas que têm sido desenvolvidas na Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré em diálogo com as falas dos/as jovens educandos/as sujeitos desta pesquisa, que, a partir de suas vivências cotidianas na escola e fora dela, elaboraram sentidos para a educação, para a vida no campo e para a cultura camponesa.

A Educação do Campo como fenômeno que surge no contexto rural brasileiro (CALDART, 2012), associada às lutas sociais por terra e Reforma Agrária, apresenta elementos que a diferem de outras propostas educativas antes e ainda vigentes que foram/estão sendo direcionadas aos povos do campo. Antes de ser uma política educacional definida pelo Estado, a Educação do Campo é a manifestação dos ideais de sociedade, de educação e de escola construídos por trabalhadores/as do campo e sujeitos que estão organizados na sociedade sob a forma de movimentos sociais²⁴.

No que se refere à Educação do Campo, essa terminologia expressa o projeto de educação (e conseqüentemente de sociedade) que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) busca construir para os territórios camponeses, como caminho para superação do modo de produção capitalista no campo brasileiro. O MST, desde a década de 1970, tem desenvolvido ações sociopolíticas com o intuito de visibilizar a negação de direitos a que homens e mulheres do campo estão historicamente submetidos.

A constituição da Educação do Campo no âmbito dos movimentos sociais surge a partir das lutas por reconhecimento (HONNETH, 2003) dos povos do campo como sujeitos de direitos. A partir do momento em que diversos sujeitos do campo compreenderam as situações de desrespeito a que foram submetidos historicamente — sem

²⁴ Para Touraine (2003), os movimentos sociais podem ser compreendidos a partir da combinação de um conflito social com um projeto cultural, reconhecendo a existência de um adversário social, o que significaria dizer que a ação empreendida por esses movimentos permitiu um relativo progresso social. O movimento social caracteriza-se também pelos princípios de identidade, de oposição e de totalidade, que significam a identificação comum entre os sujeitos, a oposição a um projeto hegemônico e a totalidade da compreensão dos motivos pelos quais lutar. Na visão de Gohn (1997), os movimentos sociais podem ser caracterizados como ações sociopolíticas que são construídas por atores coletivos presentes em diferentes classes sociais, em contextos em que há relações de força na sociedade civil. Ao desenvolver as ações, criam identidades, estabelecidas em diversos espaços não institucionalizados, mas que se propõem a gerar transformações na sociedade, sejam de caráter conservador ou progressista.

direito a terra, a educação e escola de qualidade, com a negação de diversos direitos sociais —, é que puderam elaborar uma percepção que extrapolou o individual e compartilhar experiências de situações de não-reconhecimento, que se tornaram mobilizadoras da luta social por meio da organização dos movimentos sociais. A “luta por reconhecimento” é, para Honneth (2003), a forma pela qual o indivíduo se insere na sociedade a partir do momento em que vivencia experiências de desrespeito. Para o autor, é na compreensão coletiva das experiências de desrespeito que os indivíduos se organizam na busca por mudanças sociais, precisando assim se inserir na sociedade através da necessidade de luta por reconhecimento.

Movimentos sociais, como o MST, mobilizam na sua práxis política o desejo de mudança social, por todas as situações de desrespeito que homens/mulheres do campo passaram. O Movimento vem, através da luta pela Reforma Agrária e Educação do Campo, defender o reconhecimento social, por parte do Estado e da sociedade, dos modos de vida e da cultura camponesa como sendo necessários para a construção de outro modo de produção social, que respeite a vida, a natureza e os sujeitos do campo. O MST e seus atores sociais são importantes sujeitos políticos, principalmente em tempos de perda de direitos, pois colocam em cena o debate em torno das questões das minorias, dos/as trabalhadores/as, tornando-se assim um relevante elo para a mobilização e organização dos atores políticos. Eles também apontam um meio de reivindicar, desenvolver e acessar as políticas sociais, por conseguirem, a partir de muitos mecanismos de ação, construir possibilidades e diálogos com o Estado, fazendo falar os que antes não eram ouvidos.

Serão abordadas nas próximas seções deste capítulo as lutas por reconhecimento travadas pelo MST no País, que tem a terra e a educação como temas fundantes da luta social. Será discutida a especificidade da Educação do Campo como uma perspectiva de decolonização da educação escolar, além de evidenciar os principais eixos formativos que orientam a práxis educativas nas escolas do campo. Será refletido o currículo presente na escola e o desafio de formar os/as jovens do campo em um contexto camponês. O capítulo será encerrado com a discussão acerca da Cultura Camponesa, que é matriz de formação humana para as escolas do campo.

4.1 Povos do campo e suas lutas por reconhecimento: terra e educação

Historicamente, a terra no Brasil tem sido utilizada de forma excludente, desde que os povos originários tiveram seus primeiros contatos com os colonizadores. Na escola, é comum ouvirmos que os portugueses “descobriram o Brasil” e foram os “responsáveis pela

colonização e povoação do território brasileiro”. Mas não estudamos que é nesse processo de “descobrimento” que se origina o problema agrário contemporâneo (BUAINAIN; PIRES, 2003), acentuando-se na atualidade cada vez mais a concentração fundiária a uma pequena parcela da população. Isso repercute em graves problemáticas sociais, conflitos, violência no meio rural, negação dos modos de vida e cultura daqueles que vivem e trabalham no campo e, conseqüentemente, na migração como alternativa, além da falta do direito de poder produzir o alimento e a vida nesse chão.

Caio Prado Júnior (1979) formulou importantes contribuições para o debate sobre a questão agrária no País, evidenciando que mais da metade da população brasileira — na época em que publicou seu estudo — não tinha como utilizar a terra para se sustentar, pois a grande concentração da propriedade fundiária estava em benefício de uma pequena minoria da população. Na atualidade, essa realidade não se modificou, pois, conforme revela o “Censo Agro 2017”, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a concentração de terras para os latifundiários aumentou, uma vez que metade da área agrícola do País pertence a 1% das propriedades (PEQUENAS, 2019).

A dinâmica histórica com que as terras brasileiras foram sendo apropriadas por colonizadores, que chegavam à costa brasileira com o objetivo de explorar os recursos naturais do então lugar encontrado instaurou os conflitos agrários no País, culminando no etnocídio do povo indígena. Mais do que exterminar a cultura de um povo, à medida que a apropriação privada das terras foi se estabelecendo, iniciou-se também a modificação das relações sociais e de produção com e na terra. A terra passou a ter outra função social, que não era mais a produção da existência humana, pois seu uso é então redefinido a partir da lógica da exploração e da comercialização dos produtos nela produzidos, tirando o direito de quem nela trabalha usufruir da sua produção.

Para Stédile (2011), Simplicio (2011) e Medeiros (2002), é no sistema de colonização que se originam os latifúndios no Brasil. Reconhece-se que, há mais de 500 anos, a apropriação privada das terras, através da concessão de sesmarias, inviabilizou o acesso da população à terra, concentrando-a nas mãos dos poucos representantes da Coroa Portuguesa, a quem se destinava a acumulação de riquezas a partir da comercialização da produção.

A colonização portuguesa não só inaugurou o latifúndio no Brasil, mas provocou, a partir de uma série de desrespeitos aos povos indígenas, negros escravizados e camponeses pobres a negação do direito à existência (cultural, social e econômica). É ainda no Brasil Colônia que as desigualdades sociais, a fome, a miséria humana se estabeleceram e

determinaram àqueles sujeitos que, para sobreviver, precisariam construir caminhos possíveis para a resistência a um projeto de sociedade excludente.

Apesar de não ser de interesse deste texto recuperar a historiografia oficial do Brasil como nação, povo, cultura, modo de produção, entre outras dimensões que compõem a sociedade deste país, como a questão agrária, serão abordados a seguir alguns eventos que fazem parte do discurso sobre a luta pela terra no Brasil com a intenção de tentar criar uma linha cronológica sobre as formas de organização e manifestação dos povos do campo na defesa dos seus territórios. Essa tentativa de resgate das trajetórias das lutas sociais no campo apresenta também um desafio epistemológico de buscar ao menos evidenciar a necessidade de decolonização dos discursos, que, ao se tornarem oficiais, são tidos como a versão possível para explicar a realidade social, correndo assim o risco de criar vazios epistêmicos por não conseguir expor as experiências não sistematizadas pelo discurso oficial.

Para Mignolo (2003), existe uma relação entre colonialidade e epistemologia, originada no lugar de origem geohistórico em que as teorias são criadas, evidenciando como o etnocentrismo e o eurocentrismo criaram uma verdadeira colonização epistemológica. Para o autor, significa dizer que o direito ao pensamento, à ciência, estaria relacionado a determinados homens, lugares, culturas e línguas. Partindo dessa discussão, seria necessário então construir teorias concatenadas às diversas realidades sociais locais, fazendo emergir novos locais de enunciação, ao invés de adaptações teóricas originadas em contextos geohistóricos colonizantes, que não reconhecem os saberes que não foram sistematizados pelos cânones da ciência eurocêntrica.

Traçar uma linha cronológica sobre os eventos sociais em que a luta popular pela terra foi reconhecida pela historiografia já admite certo limite, pois se expõe como uma linearidade, como se os conflitos no campo tivessem se desenvolvido de forma sequencial. Embora reconheça que na sociedade não há uma linha contínua para os eventos da vida, os fenômenos sociais que serão apresentados contribuem para revelar que, no reconhecimento da negação do acesso à terra e na condição de exploração da mão de obra camponesa, os sujeitos do campo não estiveram parados.

Conforme Fernandes (1999), a luta pela terra e a resistência camponesa na história do Brasil têm mais de cinco séculos e representam a ação que os camponeses desenvolvem para entrar na terra e conseguir resistir contra a expropriação. Stédile (2019) complementa que a maior parte dos episódios de resistência, rebeliões e revoltas que ocorreram no Brasil em cinco séculos tem como elementos centrais a concentração de terras,

que resultou na exclusão dos camponeses do acesso aos bens naturais e aos meios de produção, que são fundamentais para que pudessem sobreviver.

Ao resgatar os episódios de resistência dos camponeses no Brasil, Stédile (2005) elabora uma análise delineada em quatro períodos históricos:

O primeiro período que o autor apresenta corresponde aos anos de 50.000 a.C. a 1500 d.C., que corresponde ao período em que o território brasileiro foi ocupado por comunidades aldeãs, em que o uso da terra se fazia por meio de um comunismo primitivo, pois a terra não era uma propriedade e a produção era para subsistência de todos os que faziam parte da tribo (STÉDILE, 2005).

O segundo período corresponde aos anos da colonização do território brasileiro, indo por volta de 1500 a 1850, que discuti no início desta seção. Nesse período, a ordem vigente era o capitalismo mercantil, assim a Coroa Portuguesa precisou organizar a economia e a estrutura agrária da colônia brasileira para produzir e exportar; então organizou as terras em latifúndios, para uma produção em forma de monocultura, com base no trabalho escravo. Registram-se nesse contexto as lutas dos povos indígenas na busca por defender seus territórios. A Confederação dos Tamoios (1554–1567) registra-se na historiografia oficial como a revolta dos povos indígenas tupinambás contra os colonizadores portugueses, que resultou no massacre e escravidão indígena pelo poder militar que a Coroa Portuguesa detinha.

O terceiro período que Stédile (2005) acrescenta corresponde aos anos de 1850 a 1930, que tem como marco a promulgação da primeira Lei de Terras no Brasil. A lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, que:

Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara (BRASIL, 1850).

Na lei supracitada, as terras que antes eram dos povos originários são demarcadas como sendo da Coroa Portuguesa, e a ela fica a liberdade de decidir como usá-las, a partir do objetivo de enriquecer o império. As terras a partir dessa lei foram repassadas aos colonos que pagavam a Coroa a compra delas, o que já denota que o acesso às terras só era possível àqueles que por ela podiam pagar, excluindo assim os indígenas, negros escravizados e demais população pobre que utilizava a terra como um bem público. A citada

lei em seu texto não faz menção à destinação de terras para que indígenas e/ou negros escravizados pudessem plantar para sobreviver, não havia a preocupação de garantir a mínima sobrevivência daqueles que já produziam suas vidas no território brasileiro antes mesmo de os colonos chegarem, isso porque índios e negros escravizados não eram sequer considerados sujeitos.

Com a Lei de Terras de 1850, legitima-se a grande propriedade, o latifúndio no Brasil (STÉDILE, 2019). Pensar sobre os impactos da promulgação da citada lei na estrutura agrária brasileira e na dinâmica do campo brasileiro é algo de fácil identificação, visto que acompanhamos periodicamente os conflitos que a busca pelo acesso a terra ainda produz no País.

Mas a mesma lei também gerou impactos na vida da cidade, como destacam Nascimento e Maia (2011, p. 47): “[...] o processo de privatização do solo urbano institucionalizado pela Lei de Terras (1850) é um marco importante para a compreensão da cidade, da vida urbana e, portanto, da rua”. A Lei de Terras não apenas criou privatizações de terras no campo, como também reorganizou a cidade gerando a privatização da terra urbana. Ao analisar a estrutura fundiária da cidade da Parahyba, Nascimento e Maia (2011) acrescentam que essa legislação alinhou e ordenou as ruas das cidades, criando novas condutas que iam desde o comportamento das pessoas na cidade (buscava-se alcançar a civilidade), a maneira de construir as habitações no espaço urbano, conseqüentemente modificando “[...] a morfologia e o conteúdo da cidade e da vida cidadina” (NASCIMENTO; MAIA, 2011, p. 45).

Trazer esse diálogo com a cidade é necessário para compreender que, desde o surgimento delas, campo e cidade possuem relações peculiares, influenciando um ao outro e sendo influenciados, como uma via de mão dupla, pelos fenômenos que ocorrem em cada espaço. Assim, a Lei de Terras modificou o campo e a cidade, criando nesses mais diversos lugares processos de negação e exclusão dos mais diversos brasileiros.

Mas, retomando o terceiro período das lutas pela terra organizado por Stédile (2005), esse período de 1850 a 1930 também ficou reconhecido na historiografia oficial como um período de efervescência social, em que diversas lutas sociais foram travadas no campo. Os livros de história oficiais registram as formas de resistência dos povos do campo, como lutas messiânicas, destacando como principais: a Guerra de Canudos, na Bahia, entre os anos de 1870 e 1879, que tinha como líder Antonio Conselheiro; e a Guerra do Contestado, em Santa Catarina, entre os anos de 1912 e 1916, sob a liderança do Monge José Maria.

Pode-se dizer que a historiografia oficial das lutas sociais no Brasil criou diversos discursos sobre as práticas políticas de sujeitos em vários momentos históricos do País. Estudiosos da Guerra de Canudos, como Moura (2000), identificam na versão oficial sobre os movimentos camponeses do campo uma tentativa de estereotipar essas experiências a partir de um discurso que atribui às reivindicações sociais dos camponeses apenas o caráter messiânico. Moura (2000, p. 22-23) diz que:

sabemos, que muita tinta já foi gasta para estudar-se esse movimento como sendo de fanáticos, messiânico, religioso, místico e mesmo pré-político, mas nunca, ou quase nunca, como sendo um protesto radical da massa camponesa por melhores condições sociais. Com isto, exclui-se o movimento de Canudos do nosso processo emergente de transformação social, de mudança social e de protesto social colocando-o, por isto, como atípico, marginal e divergente daquilo que seria a nossa evolução histórico-social normal. Daí procurarem enquadrar o seu principal líder como pessoa exótica, louca, delinqüente ou dominado por complexos patológicos. E, por outro lado, a massa camponesa que o seguia como composta de ignorantes, fanáticos e possuídos de fantasias alucinatórias.

O discurso construído na versão oficial da história sobre as lutas sociais camponesas não se fez buscando entender o comportamento social e a realidade material em que esses sujeitos estavam condicionados, tampouco buscou dar voz aos que lutaram, ou mesmo aos líderes como Antonio Conselheiro, que, assim como tantas outras figuras surgidas dos contextos de expropriação da vida humana, do reconhecimento das condições de desrespeito, mobilizaram-se e criaram caminhos alternativos à dura realidade que vivenciavam. Diversos camponeses construíram e protagonizaram a política a partir da experiência prática da realidade, sem prescrições e/ou *modus operandi*. No entanto, suas práticas políticas não foram registradas pela história oficial.

Para Moura (2000), isso é resultado dos preconceitos ideológicos dos estudiosos que estudaram e produziram discursos sobre Canudos. Ainda para o autor, o olhar lançado para essa movimentação social no campo não esteve atento aos fatos objetivos que fizeram com que diversos sujeitos seguissem um líder, como também não se atentou ao comportamento social e à criatividade construtiva dos membros da Guerra Camponesa de Canudos.

Diante das observações levantadas pelo o autor, caberia questionar como se constroem os discursos sobre as práticas sociais e como tais discursos conseguem se legitimar enquanto uma história oficial não contada pelos próprios sujeitos? O que está em jogo na construção da representação do outro? Spivak (2010), ao refletir sobre a representação dos sujeitos no Terceiro Mundo, evidencia que há nessa representação um

discurso ocidentalizado, que cria requisitos para definir a condição de subalternidade dos sujeitos, sendo demarcadores ideológicos e que, ao buscar criar a representatividade dos sujeitos, acabam por subalternizá-los. Para a autora, há uma diferença entre o subalterno “falar” ou ser “representado”; no primeiro caso, ao se criarem mecanismos de fala para que o subalterno seja ouvido, o mesmo pode se autorrepresentar; mas, ao ser representado pelo discurso do outro, pode-se cair na contínua construção do subalterno se esse discurso se faz alicerçado nas epistemologias eurocêntricas.

A historiografia oficial, ao construir discursos sobre as lutas camponesas como um caminho para representar os subalternos, reforçou a condição de subalternidade daqueles que estão nas camadas mais baixas da sociedade, que foram excluídos do acesso aos bens sociais, como a terra e a educação. A problemática desses discursos subalternizantes tem sido discutida a partir do reconhecimento de que o paradigma eurocêntrico de ciência criou/cria uma série de omissões epistemológicas quando não reconhece conhecimentos outros que não são os construídos no continente europeu, assim criando discursos de representação que estão distantes das realidades sociais do Terceiro Mundo e/ou que não conseguem criar mecanismo para que os próprios subalternos possam falar e ser ouvidos.

Em países latino-americanos, como o Brasil, que se constituíram a partir da colonização portuguesa e espanhola, a ruptura com a condição de colônia não findou com o advento da república, pois outras colonialidades foram sendo elaboradas, como, por exemplo, no nível da construção do conhecimento científico e, por que não dizer, da historiografia oficial. Santos (2018, p. 105) diz que “[...] a colonialidade é um conceito que possibilita a compreensão da continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais metropolitanas”. Assim, construímos explicações para as nossas próprias vidas a partir de discursos ocidentais, negligenciando muitas vezes o movimento da realidade que se manifestava, colonizando as práticas políticas sociais das minorias, dos povos do campo, reconstruindo sobre forma de discurso os processos de dominação e exploração ao qual fomos submetidos.

Para Moura (2000, p. 24), os discursos que foram criados sobre a Guerra Camponesa de Canudos buscavam negar e colonizar as práticas políticas vivenciadas pelos camponeses nessa luta social:

Criou-se um conceito de movimento social no qual somente seriam considerados políticos aqueles que tivessem condições de elaborar um programa de ação e de governo de acordo com os postulados da Revolução Francesa e que desembocassem, como conclusão, em um projeto liberal. Fora desse caminho não haveria salvação. Os demais seriam formas arcaicas de movimentos sociais,

banditismo social, milenarismo, mas todos fora dos padrões normativos e ideológicos que dariam as razões para serem reconhecidos como políticos. Embora o conceito de movimento pré-político tenha sido cunhado por um historiador grandemente ligado ao pensamento marxista — E. J. Hobsbawm —, acreditamos que ele é eurocêntrico, elitista e uma forma neoliberal de se analisar e interpretar a dinâmica social. Se o aceitarmos seriam excluídos como políticos todos os movimentos do chamado Terceiro Mundo. A luta de Zapata e Pancho Villa no México, a de Sandino, na Nicarágua, o movimento camponês de Pugachov, na Rússia, todos os movimentos de libertação da África Negra como o kinbangista, incluindo-se os Mau Mau e o de Lumumba. Todos seriam englobados genericamente sob o título de milenarismo, salvacionismo ou banditismo social e com isto seria descartada a essência dos mesmos, conservando-se apenas a sua casca exterior, a sua forma, sem, no entanto, decifrar-lhe o seu *conteúdo* político.

Ao evidenciar todos esses movimentos sociais que estariam à margem das definições teóricas eurocêntricas sobre o reconhecimento ou não dos mesmos como movimentos sociais, Moura (2000) nos convida a reescrever a história das lutas sociais do povo brasileiro a partir do conteúdo político que as lutas manifestam. Reconhecer os camponeses como sujeitos políticos já se constitui um ato de rebeldia e de decolonização da política e daqueles que a fazem. Milton Santos (1999) corrobora ao dizer que a visão distorcida do mundo, produzida em função de outras realidades, é devastadora para as ciências humanas, por se correr o risco de resignar a realidade às formulações alheias, que, aceitas como universais, limitam a elaboração do pensamento brasileiro e latino-americano.

Para Santos (1999, *online*, s/p), “Não se trata de dar as costas à realidade do mundo, mas de pensá-la a partir do que somos, enriquecendo-a universalmente com as nossas ideias [...]”. Os conhecimentos produzidos no norte possuem sua importância histórica, contribuíram/contribuem — ainda que com seus limites — para a compreensão da sociedade, a partir de seus contextos, em seus tempos históricos. Mas esse paradigma não deve ser o único possível para explicar a dinâmica social e humana. É preciso sistematizar as experiências do mundo, a partir dos diversos sujeitos, das múltiplas realidades em que se inserem, para que possamos, ao falar a partir do que somos, criar caminhos para a superação das relações de dominação e poder que cotidianamente são reelaboradas.

Discutir sobre a invisibilidade e a negação do caráter político da Guerra Camponesa de Canudos, ainda que de forma sintética, teve a intenção de trazer para essa seção a reflexão de que, na história oficial brasileira, não está escrita a multiplicidade de formas de fazer política e resistência dos camponeses, bem como de outros sujeitos pobres. Foram criados discursos de representação desses sujeitos e das suas experiências de luta e resistência fazendo-se falar por eles. Esses discursos se construíram de forma estereotipada, a partir de ideologias dominantes, inferiorizando esses sujeitos e suas práticas e colocando-

os no lugar da subalternidade ao não conferir importância e reflexividade ao que construíram. Assim como Canudos e Contestado, com o Quilombo dos Palmares, entre tantas outras experiências de resistência (mesmo as microrresistências cotidianas), seus saberes e fazeres não foram impressos na nossa história oficial, ou se foram foi sob uma perspectiva colonizante.

Compreendidas as experiências políticas e de resistência encadeadas pelos camponeses entre os anos de 1850 e 1930, é possível refletir sobre o último período proposto por Stédile (2005), que corresponde aos anos de 1930 a 1964. O quarto período inicia, conforme Stédile (2019, p. 64), “[...] caracterizado pela crise do latifúndio exportador e monocultor escravista”. Stédile (2005) apresenta como as modificações no sistema político e econômico desencadeadas pela Abolição da Escravatura (1888), pela Proclamação da República (1889) e pela Revolução de 1930 foram determinantes para essa crise e consequentemente para o fim do latifúndio exportador e monocultor escravista. Emerge, então, outro modelo de produção no campo, em que a agricultura é submetida aos processos de industrialização, mudando a dinâmica do campo e colocando para o camponês diversos papéis a serem assumidos para além da produção de alimentos, como fornecer mão-de-obra barata para as indústrias que surgiam na cidade, visto que a migração se tornou uma expressiva consequência da organização fundiária e produção no campo.

No quarto período, que vai de 1930 a 1964, houve a diferenciação na forma como os camponeses se organizaram. Martins (1981) considera que, a partir dos anos 1950, as mais importantes formas de organização e luta política dos camponeses se deu através da Liga Camponesa e dos Sindicatos. Entre os vários movimentos camponeses que surgiram em várias regiões do País, destacam-se: lutas de posseiros de Teófilo Otoni, em Minas Gerais entre os anos de 1945 a 1948; a revolta de Dona “Nhoca”, no Maranhão, em 1951; a Revolta de Tombas e Formoso, em Goiás, entre 1952 e 1958. Em 1955, os primeiros sindicatos de trabalhadores rurais começaram a ser organizados, ainda que não reconhecidos legalmente começaram a atrair centenas de camponeses, o que resultou em diversos conflitos e violência entre os trabalhadores rurais e os fazendeiros (MARTINS, 1981).

Outros eventos também aconteceram no mesmo período, Stédile (2011) destaca: a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), que tinha o Partido Comunista Brasileiro (PCB) como influência. Em 1954, surgiram as Ligas Camponesas em Pernambuco, a partir da luta dos trabalhadores de engenho que tinha como propósito fazer pressão no Governo de João Goulart para que uma lei de Reforma Agrária fosse implantada. No Rio Grande do Sul, sob a influência do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), do então

governador Leonel Brizola, surgiu o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER). Em relação à presença dos partidos políticos nas lutas camponesas, Martins (1981, p. 81) diz que “A história política do campesinato brasileiro não pode ser reconstruída separadamente da história das lutas pela tutela política do campesinato”. Os partidos políticos buscavam fazer a mediação das reivindicações camponesas.

Na década seguinte, com o Golpe Militar de 1964, os movimentos sociais camponeses foram perseguidos e as lideranças, mortas ou exiladas. No mesmo ano em que a ditadura iniciou, o Governo Militar promulgou o Estatuto da Terra, Lei 4.504, de 1964. De acordo com Buainain e Pires (2003), o documento criava instrumentos para que o acesso à terra fosse democratizado, perspectiva essa influenciada pelos Estados Unidos, que entendiam que a Reforma Agrária seria um caminho para enfraquecer os movimentos comunistas na América Latina, visto que, por meio da Reforma Agrária, seria possível melhorar as condições de vida das massas. No entanto, a Reforma Agrária ficou limitada apenas ao discurso redigido em papel, pois na realidade do campo as terras estavam cada vez mais concentradas nas mãos de latifundiários, enquanto os trabalhadores camponeses sofriam violações de direitos e violência física.

Mesmo em um contexto de opressão estabelecido pelo Governo Militar, na década de 1970 novas mobilizações foram sendo construídas pelos camponeses, a partir das várias experiências históricas pulsantes de lutas experienciadas no campo. Pode-se dizer que o campesinato brasileiro tem se mostrado ao longo da sua existência de maneira insubmissa (MARTINS, 1981) à opressão e negação de direitos e da vida por parte dos latifundiários e do modo de produção capitalista.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) começou a se organizar em torno dos anos de 1978 a 1983, a partir de formas diferentes de lutas pela terra e com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que teve importante contribuição para a organização dos grupos de camponeses que se faziam presentes pelo País (FERNANDES, 2012b). Mas o MST se torna oficialmente reconhecido como movimento social camponês em janeiro de 1984, quando ocorreu o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel no Estado do Paraná.

Para o MST (2014b), foram as condições históricas, com os fatores econômicos, sociais e políticos próprios da realidade camponesa, que impulsionaram o seu surgimento. Fatores econômicos, como a concentração da propriedade da terra, a expansão da mercantilização da lavoura, a utilização de químicos e genéticos; fatores sociais, como a migração dos trabalhadores para a Amazônia ou a cidade, resultado da exclusão da

agricultura; fatores políticos, como a atuação da CPT junto aos camponeses, o surgimento de um novo sindicalismo e o período de redemocratização do País após a Ditadura Militar, assim como a não aceitação das condições de opressão foram importantes para que o Movimento pudesse se organizar.

É necessário destacar que o MST inicia um novo ciclo de lutas, incorporando novos temas, como os efeitos sociais ocasionados pelas construções de usinas hidrelétricas, a preservação das zonas de matas, entre outros temas, que, além de revelarem as alterações ocorridas no campo, também expõem o surgimento de novos conflitos (MEDEIROS, 2002). O MST, a partir da leitura feita sobre a realidade do campo brasileiro, conseguiu ampliar a discussão da luta pela terra para uma compreensão outra de luta pelo reconhecimento dos camponeses e das camponesas como sujeitos de direitos.

Fernandes (2012b, p. 496) considera que:

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.

O MST consegue ultrapassar as barreiras físicas do território camponês, apresentando o debate sobre a necessidade da Reforma Agrária para a população brasileira — não apenas a que está no campo, mas também para quem está na cidade —, por compreender que a luta camponesa é a luta unitária da classe trabalhadora, buscando assim o apoio das forças populares nesses diferentes espaços. Na experiência de privação, exclusão, opressão e dominação por parte de um sistema econômico que gera desigualdades, o Movimento se constrói orientado pelos ideais do socialismo, construindo na práxis da luta social um programa de Reforma Agrária que seja popular.

Nomeado como “Programa Agrário do MST: Lutar, Construir Reforma Agrária popular!”, o Movimento apresenta em sua cartilha a compreensão para a luta social e sociedade que orientam suas ações:

Nosso programa agrário busca mudanças estruturais na forma de usar os bens da natureza, que pertencem a toda sociedade, na organização da produção e nas relações sociais no campo. Queremos contribuir de forma permanente na construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna (MST, 2013, p. 35).

A partir do reconhecimento de si, das problemáticas vivenciadas no campo, com as diferentes situações de desigualdades, o MST busca, por meio de suas ações, construir

mudanças na realidade agrária do País. O Movimento modifica também a cidade ao promover o debate político no plano nacional sobre a necessidade de democratizar a terra, os bens sociais e os espaços de ação política.

Construir a luta social e participar da política nacional, para o MST, só se faz por meio de uma educação crítica da realidade, pois — embora a socialização dos sujeitos do campo se desenvolva por meio da vivência cotidiana no campo, através da cultura camponesa, nos momentos de trabalho e lazer — é necessário ter acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, para que então os sujeitos possam fazer as mediações necessárias entre a realidade e os conteúdos para poder agir e transformar o campo.

O direito de acesso à educação foi uma necessidade percebida pelo MST desde as ocupações de terra, como também nos assentamentos que foram sendo conquistados. No entanto, embora houvesse a percepção da falta de escola para as crianças que estavam com idade escolar, essa problemática não foi solucionada imediatamente, só se transformando em uma pauta de luta pela resistência das mulheres, mães e educadoras camponesas (CALDART, 1997; 2004). A educação é o caminho primeiro para que os/as camponeses/as possam se inserir na política, pois só por meio da compreensão da realidade e da situação de desrespeito é que esses sujeitos podem construir caminhos para transformação das realidades opressoras presentes no campo.

As lutas dos povos do campo ao longo da formação e organização do território brasileiro ratificam que a privação de direitos, ao mesmo tempo que cria segregação, também encoraja aqueles que foram colocados em situação de desrespeito e subalternidade a se organizarem e construírem seus próprios discursos, a se projetarem na cena política. As práticas políticas construídas pelo MST são lutas pelo reconhecimento da condição de direitos e cidadania dos/as camponeses/as, sendo a terra e a educação condições necessárias para que esses sujeitos possam viver com dignidade.

4.2 Educação do Campo como decolonialidade do ser e do saber dos povos do campo e prática libertadora

Construir a luta social para a educação dos povos do campo tem sido para o MST uma condição necessária para que a Reforma Agrária Popular seja alcançada, como também para transformar a realidade da vida dos/as trabalhadores/as. Nessa perspectiva, na concepção do movimento social, é preciso uma educação que consiga promover nos sujeitos

do campo o reconhecimento do desrespeito que vivem e assim desenvolver a leitura da realidade, que é necessária para agir em sociedade. Mas, para isso, é preciso um projeto de educação diferente para a classe trabalhadora que está no campo, pois a educação que historicamente foi oferecida aos/às camponeses/as se constituiu como projeto de educação colonizante.

A educação para os povos do campo nem sempre foi um direito social e só surgiu no meio rural de forma tardia e descontínua (CALAZANS, 1993). Para Calazans (1993), apesar de a educação rural ser datada do fim do segundo império, ela não esteve acessível a todos, realizando-se de maneira elitista, pois estava destinada apenas às elites econômicas e intelectuais (FERREIRA; BRANDÃO, 2011). É no início da história da escolarização dos brasileiros que as desigualdades sociais vão sendo reforçadas, e a negação do direito à educação/escola para índios, negros escravizados e pobres vai reforçando seus espaços de ocupação na hierarquia social do País.

O direito à educação é mencionado pela primeira vez na Constituição de 1824, mas não esclarece como vai se dar nem o papel do Estado para a garantia desse direito. Saveli (2010), ao estudar a obrigatoriedade da educação nas constituições e leis educacionais brasileiras, destaca que esse direito se constituiu de forma genérica, pois, mesmo com a intenção de popularizar a instrução primária, esta apenas era acessada pelas camadas sociais mais privilegiadas.

Em outros momentos, como nos anos de 1930, com as mudanças políticas e econômicas, o início do Estado Novo, transformações que ocorreram no campo e na cidade influenciaram também as propostas de educação para os/as camponeses/as. Migrações constantes, aumento populacional nas cidades e a crise da mão-de-obra para a agricultura nos latifúndios geraram a necessidade de elaborar projetos educativos que garantissem a permanência dos trabalhadores no campo. Diversas investidas governamentais e das oligarquias rurais direcionaram projetos educativos para os que vivem no campo.

Na década de 1930 houve uma importante articulação, chamada de Ruralismo Pedagógico, que tinha como propósito construir a ideia de que a vida no campo possuía virtudes, criando uma oposição à vida na cidade. No entanto, Leite (1999) entende que essa articulação tinha como meta combater o esvaziamento populacional das áreas rurais, visto que isso era um obstáculo para os latifundiários, que perdiam poder na relação econômica e política do País. Nos anos seguintes, décadas de 1940 e 1950, diversos projetos e programas educativos surgiram no Brasil, a partir do funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha como patrocínio programas norte-

americanos (CALAZANS, 1993), no entanto foram iniciativas que não contribuíram para a transformação da realidade educacional brasileira, por terem sido pacotes prontos de projetos educativos internacionais que não se encaixavam no contexto brasileiro e só revelaram a investida colonizadora do capitalismo no campo.

Farias e Faleiro (2020, p. 14) afirmam que “[...] a Educação Rural está a serviço do mercado e da economia, e, assim, da própria colonialidade dos sujeitos do campo, oferecendo uma educação unicamente nesses moldes [...] conferindo a estes funções e educação alienadoras para gerar mão de obra para sujeição ao capitalismo”. Na perspectiva dos autores, a educação rural historicamente oferecida nas áreas rurais do País contribuiu para fortalecer os interesses dominantes no Brasil.

Apesar das iniciativas educativas no campo brasileiro, o analfabetismo no contexto rural não foi superado. Esperava-se que, com o surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 4.024 de 1961, a problemática da educação rural fosse evidenciada e fossem definidas propostas para reverter essa situação; no entanto, as expectativas quanto a essa inclusão não foram alcançadas (FURTADO, 2004) e novamente a população das áreas rurais foram intencionalmente esquecidas.

Contudo, apesar da privação do direito a educação por parte do Estado, coexistiram na mesma década experiências educativas não institucionalizadas e que se projetaram como caminhos alternativos para a formação crítica das comunidades populares, como forma de resistência aos programas educativos colonizantes. Carvalho (2006) destaca algumas dessas experiências: o Movimento de Educação Popular (MEP), criado em Recife, sob a liderança de Paulo Freire; os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE); e o Movimento de Educação de Base (MEB). A educação praticada nesses contextos tinha como premissa construir o olhar crítico dos sujeitos sobre suas realidades, mas principalmente fomentar nesses sujeitos o desejo de transformação da estrutura econômica vigente.

Paulo Freire foi um importante educador e teórico que, através das experiências do MEP, contribuiu para a construção do olhar crítico sobre o sistema de ensino brasileiro e sobre as práticas educativas desenvolvidas na escola. Em “Pedagogia do Oprimido” (2005), Freire, ao discutir a prática de educação bancária presente nas salas de aulas, denunciou não apenas a precária realidade vivenciada na escola, como a transmissão de conteúdos que pouco favorecem a formação crítica dos sujeitos. Freire contribuiu para uma concepção de educação e escola outra, a qual se distancia da escola tradicional, que não reconhece os saberes presentes nos sujeitos; redimensionando o lugar da educação na vida dos sujeitos ao

desenvolver na realidade prática a educação para a formação e liberdade dos sujeitos. Freire (1967) afirma que a educação tem o sentido de ato político, por compreender que educação e política não são opostas, podendo contribuir para a submissão (Educação Bancária) ou emancipação (Educação Libertadora) das classes sociais. A educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967) compreende que os sujeitos, conscientes dos seus direitos e papel no mundo, possam se organizar e criar caminhos para a superação das desigualdades. As contribuições de Paulo Freire foram propulsoras não só do MEB, mas da reorganização dos movimentos sociais na cena política do Brasil, que passaram a considerar a educação como dimensão necessária para a organização e formação política das classes populares no País.

Mas, com a Ditadura Militar iniciada em 1964, as perseguições aos movimentos sociais também se manifestaram contra a educação popular, sendo seus líderes perseguidos. Nesse mesmo contexto, a ofensiva hegemônica dos Estados Unidos no Brasil orientou não apenas a política econômica, como também os rumos da educação. Leite (1999, p. 42) acrescenta que “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”. Era de interesse dos militares atingir os indicadores de desenvolvimento para estabelecer relações políticas e econômicas com os Estados Unidos. Mas os programas de extensão realizados não contribuíram com o desenvolvimento do campo, e a migração para as cidades continuou a crescer; e, como consequência, as problemáticas sociais na cidade. Furtado (2004) acrescenta que, no ano de 1940, a maior parte da população vivia no campo, o que representava 41 milhões de habitantes, 70%; enquanto em 1980 a população no campo diminuiu para 32% em relação à população da cidade, que passou a ser 68%.

É com a redemocratização do País e as novas formas de se organizar no campo, através dos movimentos sociais, que a educação rural foi colocada na cena política nacional, porém, não mais pela intenção do Estado ou das elites agrárias e órgãos internacionais, mas pelos próprios sujeitos do campo, que perceberam nas lutas sociais a necessidade de uma educação que se opusesse ao projeto colonizador dos/as camponeses/as. Como visto na subseção anterior, o MST é um dos movimentos sociais camponeses que tiveram/têm maior visibilidade no plano nacional pelas mais variadas formas de discutir a política agrária e as problemáticas do território camponês.

O MST acumulou em suas ações um saber prático, oriundo do seu fazer político e organizativo, que foi fundamental para orientar a concepção de educação que defende. Por saber prático, Charlot (2000, p. 62) diz que “Não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o que é feito dele, em uma relação prática com o mundo”. Assim, o MST, a partir da condição

de existência em que vivem os/as camponeses/as no campo nacional e internacional (visto que entendem que a luta camponesa/luta de classes é internacional), gestou um saber sobre o cotidiano do campo, com seus limites e potencialidades de trabalho, organização, cultura e luta social. Esse saber se tornou prático, a partir do momento que os camponeses/as conseguiram fazer a leitura de suas realidades a partir do entendimento das estruturas sociais, políticas e econômicas colonizantes, que têm na educação e na escola capitalista o caminho para excluir e oprimir os sujeitos mais pobres. Esse saber construído se torna prático à medida que vão sendo construídas — ainda que em uma escala microscópica — transformações na realidade do campo.

A educação que o MST projeta tem o sentido de construir a liberdade da terra e dos sujeitos que nela/dela produzem suas vidas. Opondo-se à lógica escolarizante, a educação se amplia dentro do Movimento como forma de educar de maneira crítica os sujeitos para que eles possam reconhecer as opressões que os atingem, como também organizar a luta social contra o projeto capitalista colonizante. O Movimento, a partir das experiências de opressão, assume um fazer político-educativo que tem a Pedagogia do Oprimido como concepção norteadora da *práxis* da luta social. A Pedagogia do Oprimido “É uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão” (ARROYO, 2012, p. 553). Para o MST, organizar a luta por Reforma Agrária tem um sentido mais amplo, que é o de construir com os oprimidos caminhos para a superação das relações de opressão do sistema capitalista.

O MST busca em suas ações, estudos, no fazer político com camponeses/as elaborar o (auto)reconhecimento das formas de colonização da vida e dos sujeitos, como também denunciar esse projeto ideológico para construir caminhos para que a pátria seja mais democrática e que seus mais diversos sujeitos sejam livres.

Para se poder pensar em liberdade, em dignidade humana, direitos humanos, democracia, cidadania, solidariedade, respeito pelo outro, como requer a ética que tentamos ver implantada na economia, na política, na cultura, na educação e na religião, é preciso, antes de mais nada, reconhecer que fomos e somos colonizados. Colonizados nos saberes, nas práticas e nos poderes. Colonizados para não reconhecer o outro. Colonizados para o individualismo mais crasso. Para a autossuficiência prepotente que só vive da exploração do outro. Doentia sempre: sádica e ou masoquista. Colonizados para a exclusão, para a submissão, jamais para a Democracia, para a solidariedade e para o respeito do outro como outro (ZANOTELLI, 2014, p. 492).

O autor citado acima possibilita a reflexão sobre como o projeto hegemônico, neoliberal, tem sido colonizador. No século XXI registra-se a necessidade de fortalecimento da democracia, a sociedade cria diversos discursos sobre inclusão, respeito, solidariedade, uma ética de convivência harmônica com o outro, com o diferente; no entanto, na realidade prática, somos colonizados em várias dimensões e colonizamos a nós e aos outros quando reproduzimos diversos aspectos da submissão. O MST, embora construa uma perspectiva de libertação e emancipação que em muitos discursos se projeta como algo utópico, tem dado à sociedade brasileira a oportunidade de entender como tem se construído o projeto antidemocrático na prática do sistema capitalista.

Em suas práticas políticas, o MST foi questionando a proposta educacional que atenderia as necessidades dos/as assentados/as (CARVALHO, 2006), resultando, em 1987, na criação do Setor de Educação do MST. Carvalho (2006) acrescenta que, com a pressão das famílias, principalmente das mães e professoras que expuseram a necessidade de escolas para as crianças, o Movimento assumiu a necessidade da luta por educação e escola, criando o citado setor. Porém, apesar de em 1987 já haver a discussão sobre a necessidade da educação para a Reforma Agrária, só em 1995 é que esse tema vira ponto de discussão no Programa Agrário do Movimento. A partir da criação do Setor de Educação, ampliou-se o sentido da luta e novas ações foram sendo criadas para dar visibilidade às demandas sociais dos sujeitos do campo.

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 (SOUSA, 2016, p. 80).

É a partir da compreensão indissociável entre terra e educação — ou seja, que a luta pela Reforma Agrária Popular é também a luta por Educação (e demais direitos sociais) — que o MST inicia uma série de articulações, estudos, lutas sociais, conflitos e negociações com o Estado para definir o tipo de escola e de educação que deveria formar os sujeitos do campo. Entre os diversos marcos que registram a luta por educação para os povos do campo, destaco o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), que se realizou no ano de 1997, na cidade de Brasília.

O I Enera foi um importante encontro para a luta em defesa de uma educação que levasse em conta a realidade do povo do campo. É nesse encontro que se inicia o uso da terminologia Educação do Campo, que representa não apenas uma nomeação diferente para

a educação que se quer construir, mas a oposição ideológica às experiências colonizantes da educação rural. Para Caldart (2004, p. 1), é “[...] Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural [...]”. Caldart (2002) acrescenta que o “do” campo, em substituição ao “no” campo, tem como intenção reconhecer que o “do” parte do entendimento de que a educação deve partir do lugar onde os sujeitos estão, para que possam participar considerando a cultura e as necessidades humanas e sociais dos sujeitos.

A Educação do Campo e sua nomenclatura expressam a trajetória de lutas e resistências dos camponeses no Brasil por uma educação comprometida com o desenvolvimento popular do campo. O termo “campo” em substituição ao “rural”, conseqüentemente Educação Rural, busca romper com uma visão arbitrária desse espaço como apenas destinado à produção de alimentos e/ou lugar do atraso, naturalmente não desenvolvido. A terminologia “campo” reconhece esse lugar como Território Camponês, ou seja, “[...] é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência” (FERNANDES, 2012a, p. 744). Para esse território, para o povo camponês é necessária concepção outra de educação e de escola. Assim,

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 (SOUSA, 2016, p. 25).

Para os povos que constroem suas vidas em um território camponês, é necessária uma educação que se comprometa com o desenvolvimento desse território e que reconheça a cultura, os saberes, o trabalho, os modos de produzir, historicamente repassados entre as gerações, como necessários para a formação dos novos sujeitos do campo — crianças, jovens, homens e mulheres. A Educação do Campo se desenvolve como proposta de educação contra-hegemônica por se opor à formação dos sujeitos do campo para o mercado de trabalho, mão-de-obra barata e desqualificada, interesse do capital. O entendimento que defende é de que a educação é um importante meio para a humanização dos sujeitos, emancipação das classes, ruptura com as desigualdades sociais, construção de novos conhecimentos e dos sentidos para a vida em coletividade, para o trabalho socialmente útil, para a valorização da cultura e enquanto formação política e cidadã.

As bases intelectuais e práticas da Educação do Campo podem ser encontradas nas experiências de Educação Popular vivenciadas no País a partir dos anos de 1950, impulsionadas pelas ideias de Paulo Freire. Para Costa (2012, p. 121):

A Educação do Campo não pode ser entendida como deslocada do conceito de educação popular. Sabemos que esta nasceu fora da escola, mas como concepção de educação ela teve e tem grande influência na educação escolar. A educação popular faz opção pelo resgate da função social da Educação por meio de um novo projeto de sociedade.

Promove-se, então, na Educação do Campo, a formação dos sujeitos camponeses valorizando os saberes de que são portadores, que historicamente construídos fazem parte do cotidiano familiar e da comunidade, em diálogo com os conhecimentos universais acumulados pela humanidade, para promover assim a elaboração de conhecimentos novos, vivos, críticos e contextualizados com o território camponês.

Entendemos, então, que a Educação do Campo, em seus princípios de educação popular, expressa o compromisso de uma educação com o povo e para o povo, construída nas experiências na unidade familiar, na vida coletiva no campo, no trabalho produtivo, nos múltiplos espaços-tempos vivenciados pelos sujeitos, entre eles as lutas e os movimentos sociais. Como nos diz Caldart (2000, p. 205), há uma “Pedagogia do Movimento” por esse movimento (o MST) ser um dos principais sujeitos educativos que formam os sem-terra, pois por ele “[...] passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, uma marcha, uma escola”. Amplia-se, assim, a noção de educação e formação humana, que reverbera na Educação do Campo e que nos faz entender que esta não se dá apenas nos espaços escolares (ainda que a luta seja para que o Estado assegure o direito a escola e a educação no campo em todos os seus níveis), mas nos diversos momentos e espaços em que o compromisso com o desenvolvimento popular do campo seja construído.

A participação de pessoas comuns — trabalhadores/as que vivem no campo construindo suas vidas por meio da agricultura familiar, da cultura e das diversas formas de organização do espaço rural brasileiro — na mobilização em prol da educação e da escola que querem para seus filhos revela que Educação do Campo se constitui enquanto um projeto político popular de educação para a classe trabalhadora camponesa que se opõe à cultura hegemônica escolar imposta à diversidade de sujeitos por meio do sistema de ensino. A Educação do Campo nesse processo vem se constituindo como uma proposta de decolonização dos sujeitos e dos saberes dos que vivem no campo.

As contribuições do pensamento decolonial têm trazido elementos para pensarmos como essas experiências educativas — construídas pelos movimentos sociais e sujeitos do campo — podem contribuir para a ruptura das práticas educativas e sociais colonizadoras, pois, como destacam Farias e Faleiro (2020, p. 17), “O potencial de enunciação aberto pela Educação do Campo, enquanto movimento e possibilidade de pensar alternativas para a educação escolar do campo, não perpassa o pensar somente o campo, mas possibilita pensar sobre uns projetos decoloniais de Brasil”. Essa perspectiva de projetos decoloniais a que se referem os autores é perceptível nas práticas educativas escolares e não-escolares da Educação do Campo.

Apesar de a perspectiva decolonial ainda não estar presente na elaboração política e educativa, nos discursos e materiais desenvolvidos pelo MST, seja nas lutas sociais ou nas concepções que elaboram sobre a Educação do Campo, entendo que muitas das práticas políticas e educativas desenvolvidas pelo Movimento se aproximam e dialogam com as contribuições do pensamento decolonial.

Catherine Walsh (2013), ao elaborar uma perspectiva de Pedagogia Decolonial, corrobora para que possamos ver o mundo com olhares outros, contribuindo, a partir dessa perspectiva, com a elaboração de projetos que se oponham ao racismo epistêmico e a formas de colonialidade do ser, do saber e do poder. As contribuições da autora ampliam meu olhar no sentido de entender que a prática educativa da Educação do Campo se constitui como um projeto alternativo construído pelos oprimidos, que, mesmo submetidos à institucionalidade do Estado que legitima suas escolas de Ensino Médio através do sistema de ensino, por exemplo, consegue desenvolver práticas antirracistas, antimachistas e de decolonialização da própria educação escolar.

Nesse sentido, é possível dialogar sobre as experiências e práticas educativas da Educação/Escola do Campo a partir das contribuições de Freire (1967), quando anuncia o sentido político, emancipatório e de humanização que a educação dos oprimidos possui, constituindo-se como prática libertadora. A Pedagogia Decolonial não se opõe a essa percepção, ao contrário, soma-se às contribuições de Paulo Freire por entender que a educação decolonial tem “[...] um sentido prático e concreto em favor das lutas de descolonização, libertação e humanização” (WALSH, 2013, p. 42). Não trazer para este texto as contribuições do pensamento decolonial — que tem significativamente contribuído para a organização política de diversos movimentos sociais pelo mundo, assim como também tem inserido na ciência a ampliação do olhar de mundo e de conhecimento, nos fazendo refletir sobre as formas como sempre construímos ciência, a partir de que lugar e

referencial teórico — seria calar o que busco dar voz nesta tese: que são as práticas educativas libertadoras, emancipatórias e decoloniais que a Educação/Escola do Campo se coloca a missão de construir e como os/as jovens educandos/as vão interagindo, assimilando e ressignificando essas práticas em seus modos de vida.

Nas próximas seções, a partir das falas dos jovens sujeitos da pesquisa sobre as experiências escolares vivenciadas na Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, essa reflexão em torno das experiências decoloniais de formação dos sujeitos do campo serão retomadas com a intenção de refletir sobre a práxis educativa desenvolvida por meio da Educação do Campo.

4.3 Educação do Campo e Formação Humana dos/as jovens na Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré

No Ceará, a conquista do direito a educação básica para as juventudes de áreas de Reforma Agrária se expressa com a Resolução nº 426 de 2008, que regulamenta a educação básica na escola do campo. Com essa conquista após as ocupações e reivindicações do MST junto ao Governo do Estado do Ceará, entre os anos de 2010 e 2019, foram inauguradas e iniciaram suas atividades nove escolas de Ensino Médio do Campo, e duas estavam em construção.

Por escola do campo, entendemos que

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 (SOUSA, 2016, p. 105).

A Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, localizada no Assentamento Santana da Cal, lócus desta pesquisa, está situada em Canindé, município do Estado do Ceará que possui o maior número de assentamentos, o que significa dizer que a conquista da Escola de Ensino Médio tem grande representatividade para a luta camponesa e para essa região, pois, além de ser a materialização da luta social, é também a conquista do direito de os/as jovens do campo estudarem em seus territórios.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, o trabalho, a luta social e a cultura se constituem como matrizes

de formação humana, pois, conforme estabelece o documento “[...] é de fundamental importância para práxis da produção do conhecimento e sua sistematização que se busque referências em matrizes pedagógicas para efetivar a formação humana na escola” (EECFLPA, 2019, p. 24). As matrizes pedagógicas definidas pela Escola do Campo são norteadoras da prática pedagógica e da formação humana dos/as educandos/as a partir da perspectiva de Educação do Campo construída pelo MST, a partir das suas experiências na luta social e nos referenciais que utilizam para pensar as diversas dimensões que perpassam a luta por Reforma Agrária Popular no Brasil.

A perspectiva de Educação do Campo se efetiva na Escola do Campo Patativa do Assaré através do currículo escolar que tem em sua base diversificada a ênfase na cultura e no trabalho camponês. Por meio dos componentes curriculares Projetos, Estudos e Pesquisa, Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) e Práticas Sociais Comunitárias, os/as jovens vão sendo formados em uma perspectiva crítica, engajada e transformadora da realidade. Mudanças que se concretizam, por exemplo, no trabalho na agricultura familiar camponesa, quando, por meio do conhecimento da agroecologia (foco da formação do componente de OTTP), pretende-se que os/as juventudes possam mudar hábitos, como o uso de agrotóxico na produção de alimentos das suas casas e comunidades.

No PPP, “O trabalho como matriz de formação humana” (EECFLPA, 2019, p. 24) na escola do campo fundamenta-se nas contribuições de Marx (1985) sobre a condição ontológica do trabalho, que é a indissociabilidade entre trabalho e produção da vida, visto que o trabalho é ineliminável para a existência do ser social. Mas não se trata de qualquer trabalho, visto que o trabalho desenvolvido pelo modo de produção capitalista aliena, oprime e coloniza o trabalhador, que não se reconhece no que produz e/ou não consome sua própria produção.

Para a escola do campo, recuperar o sentido ontológico do trabalho é afirmar a defesa de um modo de produção alternativo e oposto ao capitalismo, recuperando assim para o espaço escolar o entendimento de que:

Pelo trabalho, o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola deve se apropriar do seu caráter educativo, ajudando a perceberem seu vínculo com as demais dimensões da vida: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isso nos desafiamos a estar vinculados ao mundo do trabalho e a educar-se para e pelo trabalho (EECFLPA, 2019. p. 25).

Na escola do campo estudada, o trabalho se desenvolve de muitas formas, mas neste estudo destaco o trabalho produtivo que é promovido na instituição a partir do componente curricular Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP). Com esse componente curricular, a escola busca aproximar os/as jovens do trabalho produtivo na agricultura familiar camponesa, que é vivenciado por eles/as em seus territórios. Porém, na escola assume-se a dimensão científica e política desse trabalho, desenvolvendo a relação teoria e prática para a formação crítica dos/as jovens.

As experiências com o trabalho produtivo geram uma série de percepções sobre a sua importância na escola, por parte dos diversos sujeitos escolares. Mas, para os/as jovens, que veem sua formação articulada com a defesa da agricultura familiar camponesa, a adaptação a essa perspectiva de formação se dá com momentos de negação à prática do trabalho e/ou aceitação da atividade instituída. Ao entrevistar os/as jovens, perguntei sobre as práticas educativas vivenciadas na escola com o trabalho produtivo e como eles/as percebiam o componente de OTTP. Para um dos jovens, a escola do campo tem

ensinamento diferente, aqui tem uma oportunidade, que em base das outras escolas você não tem. Na matéria OTTP, você aprende a usar a terra de forma correta, não de forma errada, a produzir de forma correta. Porque tem muitos aqueles lugares que usam veneno pras coisas, já aqui não, usam a forma mesmo, natural, onde não precisa usar o veneno. E nem, tipo, na minha comunidade, eles queimam, né? Cortam e queimam, já aqui não, né? Eles ensinam que não, que tem que desmatar mesmo, né? Cortar, afastar e deixar aquela área limpa, aí deixa afastado mesmo, que ali mesmo vai se decompondo. Ali mesmo vai virar é adubo mesmo, pra terra mesmo (Trecho da entrevista, Oleandro, 19 anos).

A fala do jovem Oleandro apresenta a compreensão que o educando tem sobre a Educação/Escola do Campo e o que a diferencia de outras instituições, enfatizando principalmente o que ele considera como sendo de mais importante na escola. Quando o jovem diz que a escola trabalha a forma correta de plantar e cuidar da terra, ele recupera o sentido político que o trabalho produtivo tem para o MST e que orienta a formação na escola. O MST tem sido também responsável pela inclusão do debate sobre a produção de alimentos saudáveis no País, denunciando o agronegócio não apenas pela sua forma de exploração e concentração da terra por meio do latifúndio, mas também pelo uso dos agrotóxicos.

No II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II Enera), uma das místicas que presenciei e que me deixou mais emocionada com a narrativa criada — e também preocupada com a produção de alimentos no Brasil — foi a mística em que várias mulheres denunciavam que no leite materno havia a presença de agrotóxicos.

Figura 14 – Mística em denúncia ao uso de agrotóxicos no Brasil



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (setembro/2015).

No componente OTTP (e demais práticas formativas vivenciadas na escola), assume-se a defesa da produção de alimentos a partir da agricultura familiar camponesa e do Paradigma Agroecológico, que são concepções fundamentais e orientadoras das práticas educativas desenvolvidas na escola. Assim, busca-se que na escola do campo se promova um conhecimento novo, comprometido com a vida e se opondo criticamente ao modo de produção capitalista — que, no campo brasileiro, se fortalece através do latifúndio e do agronegócio — que envenena os alimentos, o solo, a água, envenena a vida.

É opondo-se a esse projeto em curso no Brasil que a Educação do Campo, por meio das escolas do campo e dos conhecimentos agroecológicos, busca construir e desenvolver práticas agrícolas que respeitem a natureza e garantam uma alimentação saudável à nação. Projeto este que defende a agricultura familiar camponesa, ao lutar e resistir pelo projeto de segurança e soberania alimentar para o País.

Para esse projeto ser conquistado, a Agroecologia é uma importante aliada dessa perspectiva de educação, pois, ao valorizar e reconhecer os saberes e as técnicas dos povos tradicionais do campo (GUHUR; TONÁ, 2012) em diálogo com os conhecimentos universais que “[...] incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (LEFF, 2002, p. 42), cria novas possibilidades para a produção de alimento e da vida no campo.

As práticas de trabalho produtivo na escola são também desenvolvidas pelos/as educandos/as não apenas pela compreensão da sua importância política e social, mas pela obrigatoriedade que essas atividades possuem no componente curricular da escola. Ao

conversar com uma das jovens sobre suas experiências na escola e adaptação à perspectiva de formação proposta pela Educação do Campo, a educanda relatou que sentiu estranhamento quando entrou na escola e precisava desenvolver o trabalho no Campo Experimental:

Tulipa: A primeira vez, eu fui logo dizendo que, “ah, se tem esses funcionários na escola, que diacho é que nós vamos fazer? Nós não vamos ganhar nada”. Aí depois, passando os tempos, eu vi que eles estavam querendo só ensinar, porque eles não fazem você morrer de trabalhar, eles dão só uma autoavaliação, essas coisas, e você aprende a fazer. E eu achei que “ah, eles num vão querer que a gente morra de trabalhar, não, eles querem só que a gente aprenda como é que se faz”. Aí pronto, me acostumei.

Kamila: Mas você se acostumou rápido ou demorou?

Tulipa: Não, assim [fez uma pausa]. Eu me acostumei rápido porque eu já fazia as coisas em casa, mas quando eu estou de mau humor eu começo logo a falar “Isso não presta pra nada”, mas é que sou eu assim, bipolar, né?

Kamila: Mas os outros, os teus colegas, eles também aceitam fácil ou eles não gostam?

Tulipa: Ano passado eles não gostavam, não, mas esse ano, quando fala que é OTTP, vamos se nós num for [riu]. Não, nós temos que ir. E nós sempre vamos, a turma participa.

Kamila: Durante a aula homem e mulher fazem a mesma coisa?

Tulipa: Faz. Não [fez uma pausa para explicar], assim, as mulheres cuidam mais das hortas, porque tem algumas meninas que são mais fresquinhas, por exemplo, elas fazem só as hortas, mas as outras, elas aguam, plantam, cavam, mexe com porco, tudo.

Kamila: Você faz de tudo ou fica só com as hortas?

Tulipa: Não, eu faço de tudo. É melhor fazer tudo mesmo que aí a sua nota é maior.

(Trecho de entrevista, Tulipa, 16 anos).

O ingresso dos/as jovens na escola do campo gera uma série de estranhamentos nesses/as educandos/as, não só pela estrutura física da escola — que é algo que lhes causa deslumbramento, visto que as escolas que frequentavam nas suas comunidades rurais eram pequenos grupos escolares com estrutura física precária, onde funcionavam turmas multisseriadas —, mas também pelos vários componentes curriculares, conteúdos a que passam a ter acesso na escola e, mais especificamente, aqueles que se constroem a partir das matrizes formativas (trabalho, luta social e cultura) definidas pela escola do campo. Como vemos na fala da jovem, o encontro com o trabalho na escola do campo é algo que desperta rejeição *a priori* nos/as educandos/as, pois eles/as não entendem, quando ingressam nessa nova realidade escolar, o porquê de estudar sobre a agricultura na escola.

Esse estranhamento se dá porque a escola rural historicamente não dialogou com seus territórios, tampouco reconheceu e valorizou os modos de vida dos sujeitos do processo educativo como sendo dimensões importantes para a formação humana. Na escola rural “[...] apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve

com a terra” (RIBEIRO, 2012, p. 294). A educação rural, além de não ter conseguido construir o conhecimento contextualizado com o local onde está inserida, não contribuiu para que os povos do campo compreendessem os processos de exclusão que os oprimia, tendo se manifestado como uma perspectiva colonizante do camponês. Assim, quando os/as jovens ingressam na escola do campo, em que há perspectivas política, econômica, ideológica e social para o campo, reafirmadas no cotidiano escolar, nos conteúdos e nas práticas educativas, esses sujeitos estranham e muitas vezes negam essa proposta.

Alguns/mas jovens — aqueles que possuem uma maior proximidade com o trabalho produtivo por desempenharem alguma atividade no roçado ou quintal da família — não se negam a desempenhar as práticas agrícolas na escola. Já os que se negam, embora realizem alguma atividade em casa, negam por motivos diversos, entre estes uma possível não identificação ou negação da agricultura como uma perspectiva de trabalho para quem está estudando. Mas é importante destacar que negar-se a realizar as práticas educativas do trabalho produtivo na escola não significa necessariamente não fazer. A escola do campo, mesmo com sua perspectiva contra-hegemônica, possui um currículo e é uma instituição legitimada pelo Estado; e, apesar de resistir a algumas determinações do sistema de ensino que se desencontram das suas concepções de educação/escola, ainda assim se constitui a partir de processos de avaliação dos/as educandos/as e atribuição de notas. Dessa forma, assim como outras escolas, os/as jovens podem realizar as atividades propostas pela escola não apenas pela perspectiva crítica do ato em si, mas também pelo processo de avaliação e nota que pode ser gerado com a realização das atividades dos componentes curriculares.

Assim como Tulipa (16 anos), que demonstrou certa preocupação em participar das atividades também pela nota, o jovem Gerânio (19 anos) identifica essa preocupação por parte de alguns de seus colegas:

Kamila: Desde que você começou a ter aulas de OTTP você tem gostado? Ou achava ruim?

Gerânio: No nono ano sim, eu achava ruim. Mas a partir do primeiro ano em diante eu já comecei a gostar.

Kamila: Tem muita resistência dos teus amigos em relação a trabalhar, lá no quintal produtivo da escola?

Gerânio: Sim, até agora. Até no terceiro ano, tipo tem uns que chega lá num quer fazer nada, diz: “eu vou lá fazer nada, eu num trabalho nem em casa vou trabalhar aqui” eles dizem, é a frase que eles mais diz.

Kamila: E eles não trabalham mesmo em casa?

Gerânio: Pelo que eles falam dá pra pessoa saber que eles não fazem nada, né?

Kamila: E no final das contas, eles fazem ou não?

Gerânio: Alguns, porque o professor ameaça colocar falta.

Kamila: Aí eles fazem?

Gerânio: É! Aí eles fazem. (Trecho de entrevista, Gerânio, 19 anos).

A inserção dos/as jovens na agricultura é um desafio que se apresenta na sociedade camponesa e se manifesta também na escola do campo. Diversos estudos buscam compreender quais os fatores envolvidos no desejo de permanecer ou deixar o campo, assim como de trabalhar ou não na agricultura familiar. Carneiro (1998) identifica, entre outras dimensões, que o contexto socioeconômico possui influência no desejo de migrar, pois se expressa a vontade dos/as jovens de melhorarem seus padrões de vida através de trabalhos que lhes proporcionem não apenas acesso à renda, mas uma remuneração maior, que lhes permita ingressar no mercado de consumo. Porém, por outro lado, a família ainda se configura como uma “cápsula protetora” (WOORTMANN, 1990) em que os/as jovens encontram segurança para permanecer quando não têm renda ou oportunidades de trabalho. Assim, a relação dos/as jovens com a família é, para Wanderley (2009b), uma relação perpassada por afetos, conflitos e pela produção.

Assim, a escola do campo, mesmo com sua intenção pedagógica em torno do fortalecimento da agricultura familiar camponesa, precisa reconhecer as diversas dimensões que perpassam a vida dos/as jovens do campo, inclusive o que os/as leva a aceitar ou recusar — em seus discursos e/ou participação em práticas educativas — o trabalho produtivo instituído pela escola. Ainda que o campesinato se constitua como modo de vida dos/as educandos/as e de seus familiares, é preciso considerar que, na interação campo-cidade, os/as jovens vão também reelaborando seus projetos de vida. Isso inclui também perspectivas profissionais, pois, com o acesso a escolarização e ao Ensino Médio, eles/as passam a vislumbrar, a partir do conhecimento do Enem e do reconhecimento enquanto sujeitos de direitos, a possibilidade de acessarem o Ensino Superior.

Embora o trabalho produtivo na agricultura familiar não se desvincule da cultura — pois a forma de cuidar da terra, de produzir, de se relacionar com esse território; a participação dos familiares; a divisão sexual do trabalho; entre muitos outros gestos e ações, são a própria manifestação da prática social desses sujeitos, que constitui sua cultura —, para fins didáticos de análise das matrizes formativas da educação/escola do campo, apresento essas matrizes separadamente, ainda que, nas práticas educativas cotidianas da escola, essas matrizes não se desvinculem.

A cultura ocupa uma dimensão fundante na perspectiva da Educação do Campo, pois essa concepção de educação surge no reconhecimento da existência uma cultura própria, que é construída e partilhada pelos diversos sujeitos que constroem suas vidas no território camponês, que em suas práticas sociais no mundo se expressam por gestos e ações, elaborando significados (GEERTZ, 1989) para o que tecem na relação social do grupo do

qual fazem parte. Assim, ao se reconhecer as especificidades dos modos de vida dos camponeses — e entender que há nesses modos de vida processos de opressão, exclusão e colonização, mas que, mesmo diante das condições históricas de negação aos direitos dos povos do campo, esses sujeitos reinventaram-se e teceram modos de resistir nesses territórios — é que a Educação do Campo se constitui enquanto perspectiva de educação política dos/as camponeses/as para a superação das desigualdades sociais e culturais que deixaram à margem da sociedade os/as camponeses/as brasileiros/as.

Para Caldart (2007, p. 3), a Educação do Campo vem tratar da especificidade

[d]os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, [que] não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso [...].

Nessa perspectiva, a Educação do Campo tem como orientadora das suas práticas educativas a própria experiência cultural e política vivenciada nos assentamentos rurais, acampamentos e lutas sociais. Essa experiência que é sistematizada por meio da categoria “Cultura Camponesa”, que tem como principal articulador o MST, que resgatou esse conceito em uma perspectiva política e ideológica, para a afirmação da condição humana e cultural dos que vivem no campo. Para o MST,

[...] discutir então a questão da cultura adquire um significado político e ideológico muito importante, pois a resistência a [...] ofensiva neoliberal está relacionada também à cultura, aos nossos costumes e valores do meio rural e do MST como movimento social” (BOGO, 2000, p. 4).

Há, para o Movimento, uma relação indissociável entre Educação do Campo e cultura camponesa, pois ambas se articulam na compreensão de que a educação é processo ininterrupto de formação humana; e a formação humana dos/as camponeses/as se dá pela cultura. Logo, Educação do Campo e Cultura Camponesa estão em dependência mútua, pois não há como educar sem estar atento à cultura dos indivíduos, tampouco há cultura se não houver educação.

O que pretendo expor é que, não havendo anteriormente pela educação rural o reconhecimento do sentido político do ato de educar a partir da realidade cultural do espaço rural, tornou-se necessário repensar a escola e as perspectivas educacionais que eram vigentes para os povos do campo e que reforçavam a exclusão social dos camponeses. Repensar essas práticas gerou a necessidade de propor uma perspectiva educativa que se

articulasse com a cultura, assim a Educação do Campo tem sido construída como perspectiva de formação humana contextualizada com a realidade camponesa.

Nesse sentido, a Educação do Campo recupera as concepções sobre o que seja Cultura Camponesa, a partir das experiências culturais vivenciadas no campo e sistematizadas pelo MST em seu sentido político e identitário, e a escola do campo institui uma proposta educativa em que busca trabalhar a cultura camponesa na formação dos/as jovens educandos/as. Sob essa perspectiva, “A escola do campo 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” (EECFPLA, 2019, p. 27). Dessa forma, há na escola do campo uma compreensão teórico-prática sobre o que seja a Cultura Camponesa e como desenvolver a formação humana dos/as educandos/as a partir desse entendimento.

No trabalho de campo, consegui observar e registrar, a partir da minha experiência na escola do campo, como a Cultura Camponesa é compreendida e como as práticas educativas são orientadas por essa concepção. A escola concebe a Cultura Camponesa como matriz de formação humana, assim como o trabalho e a luta social (que ainda será discutida), orientando o trabalho pedagógico a fim de contemplar nas práticas cotidianas escolares a intenção pedagógica da formação a partir e por meio da Cultura Camponesa, precisando em alguns momentos diferenciar, evidenciar e demarcar o que seja essa cultura e como/quando ela está sendo trabalhada.

Um dos primeiros momentos que vivenciei com as escolas do campo, após a definição do objeto desta pesquisa, em torno da manifestação pedagógica da intenção de trabalhar com a Cultura Camponesa foi no III Festival de Arte e Cultura das Escolas do Campo do MST Ceará: Cultura, Arte e Tradição, salve as manifestações populares! No festival, a definição de Cultura Camponesa era estabelecida desde a programação do evento (ANEXO A), do qual participaram mestres da cultura cearense, apresentações de Reisado, benzedeadas/benedores, violeiros, repentistas, dramatas, capoeira, sanfoneiros, artesãos, apresentações culturais das Escolas do Campo, Banda de Lata Criança Feliz, além das místicas, que são práticas culturais presentes na rotina da escola.

Havia também na programação do evento momentos para debater a partir da participação do MST, o “Mapa Cultural do Ceará”, a “Dinâmica da Indústria Cultural Articulada ao Agronegócio e sua Atuação em nossos Territórios”, que eram momentos de debate político em torno da concepção de Cultura Camponesa estabelecida pelo Movimento

a partir das suas leituras teóricas e da realidade, em contraponto ao avanço ao capitalismo e à indústria cultural no campo brasileiro.

Durante o evento, fiz vários registros sobre a dinâmica cultural que se estabelecia ali, tentando sistematizar as práticas sociais culturais que aconteciam naquele espaço escolar, principalmente as práticas dos/as jovens, que transitavam entre as vivências culturais instituídas pela escola, através da programação; e seus modos de reelaborar, ressignificar o espaço-tempo escola-evento. Durante o evento, principalmente durante os turnos da manhã e da tarde, os/as educandos/as que vieram junto com suas escolas assistiam, apresentavam ou debatiam o que estava proposto. A participação dos/as jovens era chamada pela organização, principalmente por esses momentos se constituírem enquanto momentos formativos da Educação do Campo, assim cada escola e educadores/as tinha que mobilizar os/as jovens para estarem presentes nesse espaço educativo.

Em umas das programações do evento, havia a apresentação de um Reisado, com um dos Mestres da Cultura, reconhecido pelo Estado como tal, e sua contribuição ao evento se deu de duas formas: em um primeiro momento, ele apresentou o Reisado na escola do campo, o que mobilizou a participação dos presentes para assistir e interagir com a música e com a dança dessa manifestação cultural. No segundo momento, a diretora da escola que estava sediando o evento convidou a todos/as os/as participantes para acompanharmos o Reisado em sua procissão pelas casas do assentamento, combinando o horário e local de saída da escola para visitar as casas.

Ao chegar no horário marcado para a realização dessa programação, percebi que havia certo desconforto por parte da organização do evento pela mínima participação das pessoas naquele momento, o que a levou a entrar na escola e sair convidando as pessoas e os/as jovens para acompanharem o Reisado, mas pouco adiantou sua mobilização, pois os/as jovens não vieram, e o Reisado seguiu em procissão para as casas do assentamento. Nesse momento, enquanto pesquisadora, fiquei em dúvida se seguia a procissão do Reisado ou se ficava na escola para observar os/as jovens, pois estar com eles/as era meu principal objetivo. Mas, em respeito à manifestação cultural e ao Mestre de Cultura e demais sujeitos que compunham o Grupo do Reisado, assim como pela curiosidade de ver de perto pela primeira vez essa prática cultural, decidi seguir em procissão.

Figura 15 – Grupo de Reisado no III Festival de Cultura das Escolas do Campo



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Aproximadamente 20 pessoas participaram da procissão, entre elas o próprio Grupo de Reisado, que era composto prioritariamente por pessoas adultas, idosas e apenas três jovens que dançavam ao som do triângulo e da sanfona a música tocada na porta das casas dos/as assentados/as. O Grupo de Reisado estava caracterizado com roupas que remetiam a personagens — como o rei, o mestre, o contramestre, os moleques, entre outros —, e também havia a presença de músicos tocando instrumentos como triângulo, sanfona, violão e zabumba, que cantavam e animavam essa manifestação.

Então saímos de casa em casa, cantando junto com ao Grupo de Reisado a música que repetiam em cada porta visitada:

Lá vem chegando o Reisado / Cheio de graça e folia / Oh, senhor dono da casa,
 abre a porta e deixe entrar / Essa bandeira sagrada vem aqui lhe visitar / Bendito
 louvado seja / Pra hoje e sempre o amor / Se essa vida é tirana e causa tamanha dor
 / Quanto mais se for sozinha a lida do cantador/ Por isso meus companheiros
 cantem comigo / que não canto só / Pra encontrar em cada rosto um destino bem
 “mió”.

(Chico Lobo – Reisado)

Quando chegávamos às portas das casas, em sua maioria as famílias estavam com as portas fechadas, mas, ao ouvir a chegada do Reisado anunciada pela música cantada e dançada, os/as moradores saíam de suas casas e nos recebiam com alegria e gentileza. O

Grupo de Reisado saía das casas após receber alguma doação, como um pacote de feijão, ovos ou o que a família estivesse disposta a doar. Foi a primeira vez que acompanhei essa prática cultural religiosa e me recordo quando, em certo ano na minha cidade, um grupo se organizou para passar nas casas durante a noite, em comemoração ao Dia de Reis. No entanto, naquela época não cheguei a ver como o grupo ia se aproximando das casas e como era a receptividade das pessoas. No caso da minha família, me recordo que foi entregue uma doação em dinheiro que era pedida pelo grupo.

No assentamento, a presença do Grupo de Reisado modificava a rotina da vida no campo, fazendo com que, à medida que passávamos pelas casas, os/as assentados/as fossem abrindo suas portas e ficando nos terreiros para acompanhar a movimentação do grupo naquele espaço. O som, a música, a dança, o colorido das roupas dos personagens, as risadas, os sorrisos trocados e a própria movimentação no território camponês rompiam com a repetição que existia no ato de ir às casas, cantar as mesmas músicas, receber a oferta, cantar em agradecimento e se direcionar para outra casa.

Não percebi, durante essa vivência com o Reisado no Assentamento 25 de Maio, a presença dos/as jovens nas casas e/ou terreiros, isso devido provavelmente à presença deles/as na escola, ou ainda porque não quiseram assistir à manifestação cultural. Só quando já havíamos concluído a procissão do Reisado, quando já voltávamos para a escola do campo, foi que passei por uma casa em que havia dois jovens no quintal de casa, ouvindo músicas de *funk*. No instante em que ouvi a música, pensei como era interessante que, enquanto estávamos naquele território vivenciando uma manifestação da cultura popular brasileira, no mesmo espaço-tempo havia jovens ouvindo outros estilos de música, interagindo com uma cultura outra que não era a produzida naquele lugar. Ao pensar sobre isso, sorri, e ao meu lado estava uma jovem mulher militante do Setor Nacional de Cultura do MST que, ao interagir comigo, disse em relação à música *funk* que os/as jovens ouviam: “Está vendo como é desigual? Enquanto nós temos que ir de porta em porta com a cultura popular, a Indústria Cultural tem todos os meios de comunicação e consegue atingir mais pessoas e em todos os lugares” (Jovem militante, 2018).

A fala da jovem militante me inquietou muito, não apenas pela dimensão política do seu discurso, mas principalmente pelo desafio que deve se expressar no cotidiano da escola do campo, quando a instituição precisa lidar com as concepções de educação e cultura que possuem — ligadas à prática social e política do MST — e com as interações culturais que os/as jovens realizam em diversos espaços-tempos físicos e virtuais que transitam.

Nesse mesmo dia, foi realizada uma noite cultural com apresentação do Grupo de Reisado, de danças populares e com músicos repentistas. Enquanto as primeiras apresentações aconteciam, havia uma expressividade de pessoas presentes na quadra da escola, mas aos poucos o espaço foi esvaziando e, quando as apresentações estavam só nas músicas dos repentistas, praticamente não havia mais jovens no espaço. Percebi que os/as jovens haviam saído da quadra, ficando ali apenas as pessoas adultas, educadores/as, assentados/as que vieram prestigiar o evento e os militantes do MST. Então, decidi sair à procura dos jovens pela escola, para entender os motivos do esvaziamento da quadra e consequentemente da programação oficial.

Percebi que os/as jovens haviam criado na escola um evento paralelo, não-oficial e desterritorializado da cultura local:

Saí em busca dos/as jovens pela escola, pois suas ausências na quadra me despertaram muita curiosidade. Andando pela escola percebi que os/as jovens educandos/as estavam organizados/as em diversos grupos, ocupando muitos espaços da escola, como corredores, entrada das salas de aulas (onde estavam suas barracas e redes), mas principalmente os espaços mais distantes da quadra, como o anfiteatro aberto que ficava em um local da escola pouco movimentado, já próximo aos banheiros do alojamento. No anfiteatro havia muitos jovens, sorrindo, dançando e brincando. Ao me aproximar deles/as os/as vi cantando e dançando o *funk* carioca, inclusive escolheram músicas do que se chama *funk* proibidão. Nos momentos em que estive observando, percebi que havia na dinâmica daquele grupo juvenil a socialização de passos de dança do *funk* e um trio de jovens homens, em específico, chamava a atenção pela desenvoltura com que dançavam. Ali os/as jovens criaram um evento paralelo, com a apresentação de danças aleatórias e improvisadas (Trecho do Diário de Campo, 29 de agosto de 2018).

Os/as jovens educandos/as, ao incluírem o *funk* na escola do campo, em um festival que tinha como tema a Cultura Camponesa, ainda que de forma não-oficial, abalaram os quadros de referência (HALL, 2011) que há sobre o que seja essa cultura camponesa, as formas de vivê-la e de manifestá-la. Esses momentos de desestabilização das referências geram conflitos epistemológicos, políticos e práticos, principalmente para a escola, que se vê na condição de mediar a cultura instituída pela escola com a cultura vivenciada pelos/as jovens.

A cultura é para o MST uma dimensão importante da luta social, por isso em seus vários espaços de atuação a cultura camponesa é manifestada por meio de várias linguagens, como, por exemplo, a mística, em que se costuma encenar aspectos dos modos de vida camponeses e recuperar a memória da resistência do povo do campo. Sales (2006, p. 214) acrescenta que “Nos momentos da discussão de temas, o movimento incentiva a apresentação de discussões através de recursos que envolvam outros elementos além da fala,

como a utilização de cartazes, teatro, poesia e música”. É uma preocupação política do Movimento debater também como a cultura pode se tornar uma forma de oprimir os sujeitos.

Na programação do segundo dia de festival, um dos temas do debate foi sobre “A Indústria Cultural Articulada ao Agronegócio e sua Atuação em nossos Territórios”, proferido pela jovem militante do Setor Nacional de Cultura do MST. Em sua fala, a jovem tentou denunciar, entre outras coisas, a presença da indústria do agronegócio na produção cultural brasileira — por exemplo, como o agronegócio financia a propaganda de marcas de carro e/ou músicas que as juventudes cantam em seus territórios, como exemplo citou o trecho da música “Tenho muito gado no posto e o bolso cheio de dinheiro/Quem foi que chegou?/O playboy fazendeiro!/Olha que eu tenho uma Hilux/[...] vou pra minha fazenda fazer aquela farra/ Convido a mulherada só do tipo Panicat [...]”. Em sua fala, essas músicas, assim como o *funk*, que foi algo também percebido por ela durante a noite anterior no evento, vão criando estereótipos sobre as mulheres, sobre a vida no campo, além de criar um imaginário de vida a que os jovens camponeses não têm acesso, como, por exemplo, ostentar no campo com uma Hilux. Enquanto a jovem debatia o tema, percebi uma maior interação dos/as jovens com o tema, eles/as inclusive sorriam e concordavam por gestos quando ela fazia alguns comentários críticos em relação às músicas que os/as jovens têm ouvido no campo.

Nas místicas realizadas durante os dias de festival, havia sempre a representação da resistência das camadas populares e das comunidades tradicionais, contra o avanço neoliberal no campo e nos seus modos de vida. Representaram índios, pescadores, agricultores/as, capoeiristas, dançarinas de coco de roda, resistindo à imposição cultural do modo de produção capitalista, simbolizado pela bandeira norte-americana e pelo empresariado.

Na Educação/Escola do Campo, assim como no MST, existe o compromisso ético e político da valorização dos saberes produzidos pelas classes populares, por aqueles que foram oprimidos e excluídos dos discursos oficiais sobre o que seja a cultura brasileira. A escola, ao trabalhar a cultura popular, a expõe como uma “[...] prática local e temporalmente determinada, como atividade dispersa, no interior da cultura dominante, como mescla de conformismo e resistência” (CHAUÍ, 1994, p. 43). Logo, a cultura popular é apresentada e representada na escola do campo a partir da memória dos modos de vida desses povos.

Na Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, a cultura camponesa idealizada e defendida pelo Movimento e pela Educação do Campo é

materializada na ornamentação e decoração da escola, nos cartazes que fazem referência a ela, na organização dos espaços, nas atividades curriculares escolares, místicas e nos eventos promovidos pela escola.

Figura 16 – Pintura representando a Cultura Camponesa na Escola do Campo



Fonte: acervo da pesquisadora.

Para os/as jovens, a formação humana por meio da cultura promovida pela escola se torna importante por contribuir para que eles/as conheçam mais sobre seus territórios e ajudem seus familiares e comunidades. Para um dos/as jovens, a escola:

[é] muito boa pro jovem do campo, que quer aprender e quer seguir aquela vida ali. Tipo, não só voltada a ela, mas para alguns conhecimentos. Ela é muito boa, mas esses outros, assim, que não ligam pra nada, diz que a escola é ruim. Não sei o quê mais lá. Mas eu, pra mim, na minha vida, me ensinou muita coisa, me ajudou muito, porque eu não sabia bem dizer nada. Tinha vontade de trabalhar com os quintais produtivos, aí os professores foram ensinando e me auxiliaram mais (Trecho de entrevista, Gerânio, 19 anos).

Outro jovem acrescenta que a instituição é “uma escola de bastante aprendizagem, tanto na cultura, tanto na vida pessoal também. Na parte política também” (Narciso, 18 anos). A compreensão do jovem sobre os aprendizados construídos pela escola perpassa as matrizes de formação humana estabelecidas na proposta educativa, entre essas a luta social

que compreende a formação política dos/as jovens a partir da realidade material e cultural em que estão inseridos. Conforme o EECFLPA (2019, p. 25-26) da escola:

Para uma pedagogia formadora de sujeitos construtores do futuro, é necessário assegurar mecanismos que permitam a articulação da escola com os movimentos sociais do campo; garantir que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo; promover a organização coletiva, solidária e cooperativa; e compreender as lutas sociais e organização coletiva como estratégias pedagógicas, desenvolvendo práticas que fortaleçam na juventude a postura humana e o valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, e a esperança.

Para que os/as jovens possam contribuir para a transformação da realidade camponesa, não aceitando as situações de opressão impostas ao campo pelo Estado e pelo modo de produção capitalista, a escola entende que a luta social forma os/as sujeitos à medida que eles/as reconhecem a negação dos direitos sociais em suas vidas. A escola do campo tem construído momentos de formação prática da noção de cidadania quando leva os/as jovens para os espaços públicos para vivenciar a política na rua, nas manifestações e ocupações. Essa concepção da luta social para formação humana vai de encontro à Pedagogia do Movimento, que para Caldart (2000, p. 205) significa reconhecer que os sujeitos são formados no próprio movimento social, pois nele “passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, uma marcha, uma escola”.

Os/as jovens interlocutores/as, a partir das experiências formativas na luta social propostas pela escola do campo, vivenciaram diversos espaços de ocupação e de luta por direitos. Uma das lutas sociais citadas por um dos jovens foi a ocupação que realizaram na Câmara Municipal da Cidade de Canindé, para reivindicar o direito ao transporte escolar para que continuassem a ir para a escola. Para um dos jovens, a luta social é importante

[...] porque tem muitas pessoas que, tipo, acontece muitas injustiças, aí, né?, ficam calado. Finge que não vê, não escuta. Mas aí tá lá o pessoal dos movimentos, vão lá pras ruas, pra lutar, buscar os direitos e mostrar a realidade. Eu acho importante isso aí, né? Acho legal! (Oleandro, 19 anos).

A presença do MST na escola é vista pela maioria dos/as entrevistados/as como sendo importante para a formação política deles/as, apesar de alguns/mas terem estranhado a presença de um movimento social na dinâmica da escola. Mas, mesmo no estranhamento, os/as educandos/as se adaptam com as práticas educativas escolares da escola do campo, que se diferencia muito das escolas que frequentavam antes de ingressar na escola em estudo.

A partir das entrevistas, percebi que os/as jovens vivenciam no cotidiano da escola do campo processos diferentes de adesão às propostas da escola, pois em suas falas revelam que consideram importante a forma como a escola articula a educação às suas vidas, e isso é algo valorizado por eles/as. Não demonstraram negação ao que a escola institui como cultura camponesa ou em relação às atividades que são desenvolvidas nos componentes curriculares. Mesmo na disciplina de OTTP, quando eles/as não querem realizar a princípio as atividades no trabalho produtivo, acabam se envolvendo ou por gostarem do educador responsável pela disciplina; ou porque é obrigatório para registrar presença e nota na aula; ou ainda porque, mesmo estudando e desenvolvendo o trabalho na agricultura, a saída da sala de aula para outro espaço mais aberto em que podem manusear equipamentos e interagir com o ambiente ou com os colegas se torna um diferencial. Isso não significa dizer que os/as jovens aprovam tudo o que a escola promove, mas eles/as vão negociando a obrigatoriedade do que foi instituído, com os sentidos que atribuem às práticas educativas.

5 JOVENS E SUAS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS HÍBRIDAS NO CAMPO

Neste capítulo²⁵, serão discutidas as experiências culturais híbridas tecidas pelos/as jovens interlocutores/as da pesquisa na interação campo e cidade. Apresentarei alguns dos repertórios culturais que os/as jovens aderem e ressignificam em seus modos de vida e como essas adesões podem reelaborar formas de reexistência da cultura juvenil. Para pensar sobre a existência juvenil na sociedade, em ênfase a brasileira, partirei das contribuições do campo de estudo da Sociologia da Juventude, que ampliam o entendimento dos discursos socialmente construídos sobre os/as jovens nas mais diversas épocas da trajetória humana.

A Sociologia da Juventude tem buscado revelar como os/as jovens têm sido representados/as ao longo das décadas, mas principalmente o papel que os/as jovens vêm ocupando na sociedade e como eles/as vêm contribuindo para a transformação política, econômica e social. Para o sociólogo Pierre Bourdieu (1983, p. 113), “a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e velhos”. O autor nos leva a refletir sobre a elaboração dessa categoria sociológica enquanto algo que foi delineado por relações sociais conflituosas, nas quais se delimita o que é ser jovem e não-jovem. Assim, reitero que para o autor “juventude é apenas uma palavra”, pois as fronteiras que delimitam a diferença etária entre o jovem e o adulto são fluidas e arbitrárias.

Ao longo da trajetória humana e social, as diferenças entre o jovem, o adulto e o velho foram sendo escritas de várias formas, mas com a percepção da existência da juventude, ainda que esta tenha ocupado em cada sociedade posições, funções, representações diferentes. Ao estudar sobre como o jovem e a juventude se revelava ao longo do tempo, Cassab (2011) identificou que, na sociedade romana, os ritos de passagem eram momentos importantes para simbolizar, entre outros, o momento de entrada no que o autor chamou de “mundo jovem”. A simbologia da troca de toga sinalizava para a sociedade romana que os sujeitos homens estavam passando da infância para a juventude. É interessante também destacar que essas representações e simbologias eram demarcadas pelo gênero. Os aspectos simbólicos, como a troca de toga, revelam as tentativas de distinção dos sujeitos ao longo dos anos de vida.

²⁵ Recupero, neste capítulo, alguns autores e discussões que considero fundamentais e que trouxeram elementos para a reflexão da construção sociológica da juventude na minha dissertação (SOUSA, 2016), e que são necessários para pensar a cultura e os modos de vida dos/as jovens do campo.

Nos estudos sobre a iconografia medieval, Michel Pastoureau (1996) quis demonstrar como os jovens eram representados, identificando estratégias de afastamento como forma de diferenciar um jovem de um não-jovem. O autor compreendeu com seu estudo que o jovem na sociedade medieval não ocupava uma posição social de valor, por isso era sempre representado em um tamanho menor se comparado ao adulto. Segundo ele, “O jovem ocupa na imagem um lugar pequeno porque ocupa um lugar pequeno na sociedade” (PASTOUREAU, 1996, p. 252). Na sociedade medieval, a posição de destaque era ocupada pelo adulto homem, mas não todos, apenas aqueles que detinham também o estatuto social baseado na condição econômica.

Ao realizar um avanço temporal — da sociedade medieval para a sociedade contemporânea —, no que se refere às juventudes rurais, os/as jovens que vivem no campo, percebemos que esses sujeitos ainda estão sendo invisibilizados pela nossa sociedade, POR gestores de políticas públicas e pelo próprio Estado. Para Weisheimer (2013, p. 23), “A invisibilidade social a que estes jovens estão submetidos consiste numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que, dessa forma, eles não se tornam sujeitos de direitos sociais ou alvos de políticas públicas [...]”. Na contemporaneidade, diferentemente da sociedade medieval em que os/as jovens rurais ainda apareciam nos calendários agrícolas, é possível perceber que os jovens muitas vezes são também invisibilizados no trabalho produtivo que desenvolvem na unidade familiar, uma vez que — conforme algumas falas — o trabalho juvenil na roça é compreendido como ajuda²⁶.

É possível perceber que o reconhecimento da existência do jovem sempre se manifestou, mas os sentidos atribuídos a esses sujeitos e o “lugar” que ocupam se diferenciaram ao longo da história humana; assim, suas representações variavam em função da idade, da aparência física e do papel que ocupavam em cada sociedade e época. Mas, essa percepção diversa sobre os/as jovens também se deu por parte da ciência, que os/as estudaram sob a óptica das Ciências Sociais, da Psicologia, da Educação, entre outras áreas de conhecimento.

No campo da Sociologia da Juventude, autores como Andreas Flitner (1968) demonstraram especial atenção e reflexão sobre a função social atribuída a juventudes na sociedade de sua época. Flitner (1968) percebeu que, na tentativa de explicar as condutas dos jovens e na busca por justificativas para a delinquência desses sujeitos, muitos

²⁶ Abordo essa discussão na dissertação (SOUSA, 2016), quando pude, a partir das narrativas das famílias e dos/as jovens, entender como a sociedade camponesa compreende o trabalho juvenil na casa e no roçado.

estudiosos do período desenvolveram teses que partiam de compreensões do campo da psicologia.

Assim, Flitner (1968, p. 45) colabora com essa discussão ao acrescentar como esses vários campos de estudo foram buscando explicar as práticas sociais dos/as jovens. O autor, ao se referir aos estudos de Stanley Hall, diz 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”. Para autores como Stanley Hall, que estudam a partir da perspectiva da Biologia e Psicologia, uma das formas de explicar o comportamento jovem seria pelo fator psicológico atribuído às mudanças biológicas do corpo juvenil, que, devido a mudanças hormonais, causaria aos/as jovens diversos comportamentos. Logo, Hall atribui à juventude a perspectiva de que esse é um período de turbulências.

Os estudos sobre os/as jovens pela óptica do corpo biológico e psíquico elaboram concepções sobre esses sujeitos como estando passando por uma fase da vida, reduzindo as práticas sociais dos/as jovens aos seus hormônios e/ou condição ligada à maturação biológica e sexual. Assim, para alguns estudos, os/as jovens estão passando por uma fase da vida, estão em transição para a vida adulta, logo a juventude é um “vir a ser” adulto, quando, nessa perspectiva, o comportamento juvenil seria resolvido.

Contribuindo com essa reflexão, Dayrell (2003, p. 40) compreende que são construídas muitas imagens sobre a juventude, destacando que “Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente”. Ao se referir a essa ideia de juventude como transição para a vida adulta, Stecanela (2010) diz que foi a sociedade moderna que elaborou essa ideia de transição, pois para a modernidade o ideal de vida está no adulto, porque é ele quem está inserido no mercado de trabalho.

Ao refletir sobre a perspectiva de educação e escola oferecida para a maioria dos/as jovens brasileiros, consigo perceber que muitos discursos voltados à escolarização dos jovens partem do reconhecimento de que estão formando-os/as para o futuro, para quando chegarem à vida adulta. No entanto, apesar de na escola do campo pesquisada se ter também essa perspectiva de escolarização dos/as jovens para o seu desenvolvimento e atuação profissional no futuro, está também presente — e isso considero que a difere das escolas que estão vinculadas a um sistema de ensino — um olhar voltado para o/a jovem do presente, para o lugar que os/as jovens da escola do campo ocupam na sociedade brasileira,

em seus territórios, promovendo inclusive a formação e organização dos seus estudantes em grupos para atuação política, artística e produtiva em seus assentamentos.

Apesar de algumas conquistas, no que se refere ao reconhecimento dos jovens em seu tempo presente e condição de vida, principalmente no campo das políticas públicas juvenis, esse olhar ainda não conseguiu alcançar a maioria das escolas brasileiras, sendo ainda muitos dos referenciais e estudos que orientam as práticas pedagógicas e escolares fundamentados em teorias e compreensões que pensam os jovens apenas pela perspectiva da transitoriedade,

Para autores como Dayrell e Carrano (2002), estudar os/as jovens a partir da concepção social da juventude como transitoriedade reafirma os preconceitos e as imagens criadas sobre os/as jovens, não sendo nessa perspectiva valorizados/as nas suas formas de vivenciar suas experiências sociais e culturais, reafirmando visões negativas sobre o que seja a juventude. Essas visões negativas que os autores anunciam acabam sendo incorporadas pelo Estado, pela sociedade e são representadas através de discursos diversos sobre a juventude, orientando inclusive a criação de programas sociais para atender jovens — programas estes que, reduzindo-os/as à compreensão da transição, acabam agindo como mecanismos de controle dos/as jovens enquanto eles/as concluem o período de transição.

Melucci (1997) chama a atenção para a dificuldade de compreender as experiências sociais dos/as jovens apenas pelo olhar da faixa etária, pois se cai no risco de não perceber os conflitos e tensões que se estabelecem na realidade social que geram as diversas formas de os/as jovens se comunicarem no mundo, expressando-se principalmente através da cultura. Para o autor,

A natureza precária da juventude coloca para a sociedade a questão do tempo. A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais (MELUCCI, 1997, p. 13).

A identificação social dos jovens como jovens remete, como o autor destaca, não mais à condição biológica, pois é no plano da dimensão simbólica que se elabora uma concepção outra sobre a juventude. Mais do que ter uma idade que possa classificar os sujeitos enquanto jovens ou não, é no plano das experiências culturais — que são também

simbólicas, políticas, educativas — que os sujeitos vão se identificando como juventude, rompendo com as caixinhas das idades e os limites definidos socialmente para as gerações.

É importante acrescentar que muitas perspectivas perpassam os estudos sobre a juventude, que partem da sistematização da visão social sobre os/as jovens. Há um discurso ainda muito presente na sociedade brasileira — manifestado pela preocupação com os/as jovens no sentido dos riscos de problemas sociais que eles/as podem gerar se não tutelados pelas instituições socializadoras — que acaba por cristalizar estereótipos sobre a juventude.

A juventude, como destaca Abramo (1997), foi tematizada a partir da percepção do “problema social”. Isso significa dizer que os/as jovens se tornaram objeto de estudo de muitos pesquisadores pela compreensão que tiveram de que eles/as poderiam ameaçar a ordem social, fosse pelos problemas individuais ou das instituições socializadoras ou porque suas organizações juvenis e movimentos sociais juvenis, como destaca a autora, poderiam gerar transformações tanto na ordem social como na dimensão da herança cultural, que é socializadora.

Não considerar os/as jovens como sujeitos, ou olhá-los apenas pela perspectiva de problema social, gera políticas públicas que não irão potencializar as experiências juvenis, mas agirão apenas como correção e coerção aos comportamentos que para a sociedade, e principalmente para o Estado, são destoantes do que se idealiza como sociedade com coesão social.

É necessário, assim, compreender os/as jovens a partir das suas experiências e contextos sociais plurais, heterogêneos para poder entender como se dão e o que mobiliza as práticas sociais e culturais dos/as jovens em seus territórios. Essa concepção parte do entendimento de que “juventude” é uma categoria social, que não surgiu espontaneamente correlacionada à maturação biológica do corpo, mas que foi elaborada por grupos sociais, que a partir de suas ações e comportamentos no mundo, os/as levaram e levam a se identificarem como jovens (GROPPO, 2000). Assim, a juventude é uma construção social, simbólica, histórica, política, elaborada nas práticas e experiências culturais e sociais dos sujeitos que se percebem e reconhecem outros na condição de jovem.

Ao compreender que a juventude é construção social, problematiza-se a transitoriedade das práticas dos/as jovens e explicações sobre elas, como também a necessidade de entender que existem variadas formas, modos, comportamentos e ações da juventude, ou melhor, das juventudes.

A partir da realidade empírica e das diversas formas de vivenciar a juventude, torna-se perceptível que sua conceituação é difícil, pois, enquanto categoria social envolvida no movimento e na dinâmica das relações instituídas na sociedade,

não há de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, a diferentes teorias (PAIS, 2003, p. 36).

As contribuições de Pais (2003) em torno da complexidade e heterogeneidade da conceituação da categoria social juventude vêm no sentido de utilizar o plural no termo — juventudes — como uma tentativa epistemológica de contemplar a diversidade de sujeitos jovens em seus vários contextos sociais, culturais, econômicos e políticos de vida. É interessante destacar que, na palestra que proferi para militantes do MST no Curso de Serviço Social da Terra, que tinha como tema “Juventude Camponesa”, alinhada à demanda solicitada pela coordenação do curso para atender ao tema gerador “Questões de Gênero, Étnico-Raciais e Intergeracionais”, houve uma posição clara e expressiva contrária à utilização do termo “juventudes”, que apresenta o “s” para reafirmar a pluralidade de jovens e formas de vivenciar a juventude.

No diálogo construído pelos/as militantes, o entendimento por eles exposto é de que há nessa conceituação uma tentativa de diluir a luta popular dos jovens enquanto classe trabalhadora. O que entendi na fala dos/as militantes é que eles/as possuem receio de que essa pluralidade, afirmada pela categoria sociológica, dilua a identidade política que constitui o discurso sobre o que seja a juventude da classe trabalhadora, por mais que eles/as também reconheçam que os/as jovens podem ter culturas diferentes.

Como estudiosa das juventudes, entendo que não há como estudar sobre os/as diferentes jovens se eu partir para o campo de pesquisa atenta apenas a uma das dimensões que perpassam a vida humana e social desses sujeitos, que é para esse grupo a luta de classe e social dos/as trabalhadores/as. É um risco pensar os/as jovens apenas sob esse enfoque, que é a dimensão da luta de classes, pois estaria excluindo muitas outras dimensões que são importantes e que perpassam a vida dos/as jovens, como também tantos/as outros/as jovens, inclusive de classes sociais mais privilegiadas, por exemplo. Se direcionasse o olhar nessa lógica, os/as jovens das classes sociais mais privilegiadas, por não estarem no processo de luta e resistência social, não poderiam então ser identificados/as como jovens? Não fariam parte da juventude? Ou, ainda, mesmo os/as jovens da classe trabalhadora, que não se

reconhecem enquanto incluídos/as nessa classe, que não possuem essa identificação e não participam de movimentos sociais e lutas sociais, não constituem também as juventudes?

Entendo que para o Movimento juventude e política caminham juntas, pois, como costumam reforçar em suas falas, “Ser jovem e não ser revolucionário é uma contradição genética”²⁷. Esta frase manifesta a idealização que o próprio Movimento faz em relação ao papel social dos/as jovens na luta de classe. No entanto, como pesquisadora analisando um objeto sociológico, apesar das minhas afinidades políticas e de concepção de mundo, preciso reconhecer que ainda que os/as jovens tenham construído e participado de grandes revoluções sociais, é possível identificar no contexto brasileiro uma série de organizações juvenis que, desde os anos de 2018, por exemplo, vêm se manifestando publicamente (e principalmente pelas redes sociais) a favor do conservadorismo, do tradicionalismo e das instituições mais controladoras do povo.

Ao se tratar do uso das categorias, como, por exemplo, jovem, Castro (2012, p. 437) diz que esse “é um termo usado pelo senso comum, pelo campo acadêmico e mesmo em espaços políticos [...]”. No que se refere aos espaços políticos e de lutas sociais, concordo com Castro (2009, p. 183) quando ela diz que “[...] os movimentos sociais rurais no Brasil são, hoje, palco do surgimento de novas organizações de juventude como ator político”. Essa intenção de fortalecimento da juventude rural para atuação política e luta por direitos é, sem dúvida, uma dimensão e expectativa importante para o MST e para a Educação e Escolas do Campo.

Fazer esse debate categórico é necessário para esclarecer que a utilização da categoria “juventudes” não é utilizada no sentido de se opor à busca da “unidade” pensada pelos movimentos. Ao contrário disso, vem contribuir para que o olhar se amplie sobre a pluralidade existente não só entre jovens, mas também nos próprios jovens, inclusive em relação aos jovens do campo.

Quando se trata dos estudos sobre os/as jovens do campo, muitas são as dimensões que precisam ser consideradas, inclusive a presença ou não de movimentos sociais em seus territórios, pois a atuação desses movimentos, como o MST, nos territórios dos/as jovens pode proporcionar para eles/as a compreensão crítica da realidade rural em que estão inseridos/as, como também uma visão mais reflexiva sobre sua própria condição juvenil. No entanto, para muitos outros jovens que vivem nas áreas rurais do país onde não se tem organizações sociais como movimentos sociais e/ou sindicatos que ajudem os/as

²⁷ Frase de Che Guevara.

jovens a se organizarem, essa reflexão crítica e engajamento nas lutas sociais, assim como o próprio reconhecimento enquanto sujeito de direito, pode não acontecer ou acontecer de forma mais fluida e não orgânica. Assim, os/as jovens que estão no campo vivenciam realidades plurais e diversas.

Refletir sobre as juventudes que vivem nas áreas rurais do País se dá pela compreensão primeira de que há especificidades que as diferem, por exemplo, das juventudes urbanas; como também especificidades ligadas ao território, como a organização social em torno de uma luta por terra, como é o caso dos assentamentos rurais de Reforma Agrária. Assim, é preciso considerar 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).

O reconhecimento que Sales (2006) faz sobre a heterogeneidade das juventudes, inclusive sobre a diversidade existente entre jovens rurais, tem como propósito revelar que, mesmo entre os territórios rurais em que há a presença de jovens, esses poderão ter vivências e reconhecimentos diferentes no que se refere a ser jovem ou vivenciar a condição juvenil em seus territórios. Muitas vezes, esse reconhecimento está associado à posição que esses sujeitos ocupam na família ou na forma como interagem com a cidade e com outras culturas juvenis.

A relação dos/as jovens com o espaço urbano é algo presente no cotidiano deles/as, seja por meio das tecnologias sociais, televisão, ou rádio, seja pelas idas e vindas à cidade. Devido à localização do Assentamento Santana da Cal, que tem proximidade com a sede do município de Canindé, além do ônibus que faz a rota entre o assentamento e cidade, os/as jovens têm maior oportunidade de mobilidade, podendo assim vivenciar, mesmo com alguns limites, o campo e a cidade. Para Kayser (1990), a relação entre rural e urbano se manifesta como um *continuum*, explicado pelo autor como o resultado do crescimento das cidades e da urbanização do campo. Essa compreensão de *continuum* contribui para entender que as oposições entre rural e urbano são fluidas, principalmente pela dependência e interações que se estabelecem entres esses espaços.

Essas relações campo-cidade vivenciadas pelos/as jovens da escola se constituem não apenas no espaço físico, com deslocamentos para os centros urbanos. Considero aqui deslocamentos outros, feitos na rede, no uso de aplicativos, plataformas, sites de busca e de redes sociais de comunicação online, que possibilitam o contato e experiências culturais virtuais que são também incorporadas aos seus modos de vida.

Ao navegar pela internet esses/as jovens têm a possibilidade de encontrar informações, pessoas, ideias. Um mar de subjetividades que são injetadas como um passe de mágica na rede em tempo real e que estimulam a criar diversas maneiras de se comunicar e de construir aprendizado sem necessariamente sair do seu espaço físico (SALES, ALMEIDA, 2015, p. 274).

Os/as jovens possuem oportunidades de interação com outros/as jovens e não-jovens, com suas culturas, pela desterritorialização que a internet consegue promover. Assim, quando o acesso é possível para os/as jovens do campo, eles/as conseguem acessar ambientes virtuais que são importantes para a sua formação e prática cultural. Os/as jovens entrevistados/as utilizam as redes sociais cotidianamente, mas também utilizam plataformas como o YouTube para ouvir músicas, ver vídeos e vídeos diversos que os/as interessa e lhes possibilitam momentos de lazer, modificando inclusive as vivências culturais da sua casa e famílias.

As famílias dos/as jovens apresentam certa dependência com a cidade, principalmente no que se refere ao uso de serviços sociais, como postos de saúde, hospitais e ainda outros serviços, como bancos e comércio. Para o jovem Gerânio (19 anos), sua ida para a cidade é “[...] pro dentista ou então eu vou fazer as compras lá de casa”. Mas também, a cidade, para os/as jovens, oferece a oportunidade de vivenciarem coisas diferentes: “É porque na cidade tem mais comida diferente do que no interior, né? Aí, tipo, a gente vai é mais pra se divertir mesmo, sair no final de semana pra comer uma pizza, pra ir ver a galera mesmo” (Narciso, 18 anos). A cidade tem uma oferta maior de consumo, serviço e lazer, o que para os/as jovens é um atrativo para sair da rotina; mas, para estar na cidade, eles/as precisam não apenas de recurso, mas também de mobilizar os parentes para que possam recebê-los/as quando quiserem ficar por alguns dias na cidade. Mais uma vez, a família é suporte para os/as jovens.

Além disso, a interação dos/as jovens interlocutores/as com a cidade também se dá pelo trabalho.

Acácia: Eu já trabalhei em loja de roupas.

Kamila: Em Canindé?

Acácia: Uhum. E trabalhava na casa, e durante a tarde ia pra loja.

Kamila: Na casa de quem?

Acácia: Do dono da loja. Fazia tudo lá, cuidava de tudo, limpava casa, lavava roupa e à tarde eu descia para a loja para atender.

Kamila: Você tinha quantos anos?

Acácia: 17.

Kamila: Foi o teu primeiro emprego?

Acácia: Foi. Mas a mulher me explorava demais, aí, devido aos estudos também, eu saí. Eu pensei: Vou focar só nos estudos e quando eu terminar eu penso em arranjar um emprego.

Kamila: Nesse período você estudava e trabalhava?

Acácia: Era no período que tava no mês das férias. Aí a gente já ia voltar para a escola, aí eu pedi as contas lá.

Kamila: Você não quis continuar na loja?

Acácia: Não. Eu tentei entrar em acordo com ela, aí ela não queria. Aí não ia dar pra eu estudar. Aí eu falei não, não vou deixar os estudos para arranjar um emprego, porque mais na frente eu vou querer arranjar um emprego melhor e não vou ter o estudo.

(Trecho de entrevista, Acácia, 19 anos).

A fala da jovem revela que a cidade ainda tem sido o lugar onde eles/as experimentam algumas oportunidades de trabalho com renda, ainda que precário. Ao fazer um estudo sobre juventude e trabalho em Portugal, Pais (2005) aborda em sua obra alguns desafios que os jovens enfrentam para ter acesso ao mercado de trabalho, identificando, por meio da etnografia, a criatividade dos jovens e suas vivências precárias de emprego. Pais (2005) identificou que a “luta pela vida” dos jovens se dá através das diversas modalidades de trabalho (temporário, oculto, ilegal, eventual, entre outros).

Quando refletimos sobre jovens do campo e o trabalho, principalmente nas relações de trabalho que esses jovens constroem com a cidade, percebemos que há certa proximidade quanto à vivência precária do trabalho, pois, como Sousa (2016) percebeu em seu estudo, muitos jovens procuram acessar a renda através de trabalhos informais na cidade, para que possam consumir não apenas bens duráveis e não duráveis, mas também cultura, mesmo quando esses trabalhos não possuem garantias trabalhistas ou certa durabilidade.

Ao discutir juventudes e consumo, Matos chama a 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).

Entre os/as jovens interlocutores/as e na observação participante realizada na escola, percebi que os/as jovens consomem a moda mais atual, utilizando modelos de roupas,

calçados, bolsas, cortes de cabelo e principalmente estilo musical contemporâneos. O *funk*, apesar de ser uma música/dança presente na fala dos/as jovens como gosto musical, é um estilo musical que também se manifesta na forma de vestir e falar, pois eles/as vão incorporando falas, expressões ditas pelos cantores, que são seguidos pelos/as educando/as nas redes sociais. Na escola, os/as jovens que gostam de *funk* não são excluídos, mas há no discurso da escola, do MST e de alguns colegas o desejo de desconstruir o estilo, ao problematizar, por exemplo, a sexualização dos corpos, principalmente o feminino, por meio da dança e das letras. Ainda que a inserção dessas manifestações culturais, como também do *rap*, *forró* e *brega-funk*, não gere embate entre a escola e os/as jovens, desestabiliza a própria ação da escola, visto que esta tem uma concepção política e ideológica sobre a sociedade, a educação e o papel da juventude no campo.

A escola, como exposto anteriormente, pensa a formação dos/as jovens a partir da concepção que possui sobre cultura camponesa, mas, quando os/as jovens vão inserindo nesses territórios outros repertórios culturais que vão aderindo nos vários espaços-tempos que vivenciam na escola e fora dela, geram-se conflitos entre uma perspectiva de juventude de campo e os/as jovens que, no movimento da realidade, vão se constituindo no diálogo com outras culturas juvenis. A modernidade cria aproximações antes não vistas entre as culturas pelos sujeitos, quando, por exemplo, possibilita que os/as jovens do campo, em seus assentamentos, promovam um Batidão de *funk* inspirado nos Bailes da Favela, no Rio de Janeiro. Para Hall (2011, p. 13) “[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconfortante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente”. Esse desconforto foi perceptível na fala de algumas educadoras quando estávamos no Batidão de *funk* próximo ao assentamento, que registrei no diário de campo:

Quando falei da minha pesquisa para a uma educadora da escola do campo (que estava comigo no Batidão), ela disse que aquele local que estávamos era ótimo para eu ver o paradoxo da juventude do campo, que estava dançando e fazendo festa com ritmos da cidade. Enquanto conversávamos sobre essa relação do jovem do campo com a cidade, a educadora acrescentou que os jovens não se identificam com a identidade do campo, pois trazem para aquele lugar muitos elementos da vida rabana. Enquanto a educadora falava sobre a sua percepção dessa integração campo-cidade por parte dos/as jovens, me inquietava no seu discurso a não percepção dela mesmo em relação ao *funk*, à vivência com a cidade. Em minha cabeça eu me questionava: por que ela, enquanto educadora de uma escola do campo, poderia estar ali se divertindo, cantando e dançando o *funk* e os jovens não? Por que só pelo fato dos/as jovens estarem ali, estariam eles/as negando o campo? (Trecho do Diário de Campo, 2019).

É perceptível que a escola do campo, assim como o MST, possui expectativas quanto à formação dos/as jovens na escola do campo. A fala de uma jovem do Movimento na *Jornada de Lutas da Juventude Sem Terra* expressou o sentido político de formação dos/as jovens, pois, segundo ela, o Movimento está “disputando a juventude” com o mercado de consumo, com o modo de produção capitalista. O termo empregado na fala da jovem do Setor de Juventude está no sentido de disputar a formação dos/as jovens para um projeto de sociedade que se opõe ao capitalista.

Na sociedade camponesa, o/a jovem é compreendido/a como força de trabalho da unidade familiar de produção, visto/a como aquele/a que precisará apreender o conhecimento acumulado historicamente pelos seus descendentes, acabando por ser esquecido/a como sujeito com especificidades e desejos plurais, o que resulta em exclusão de programas e políticas públicas que os/as reconheçam enquanto jovens que possuem demandas sociais e culturais amplas, que não é apenas o trabalho produtivo. Nesse sentido, é importante entender que não é possível homogeneizar as juventudes do campo, muito menos negar as relações que estabelecem com outras culturas experimentadas por diversos/as jovens, que são divulgadas pelos meios de comunicação, através da moda, da música, e criam estilos, formas de comunicação, integração e grupalidade. Assim, os/as jovens interlocutores/as experimentam elementos de culturas juvenis diversas, que, ao agregarem para seus modos de vida, elaboram sentidos para suas práticas de socialização.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Os/as educandos da escola do campo possuem uma cultura própria elaborada nos seus territórios e manifestada em seus modos de vida. Eles/as não negam a cultura camponesa que é pensada pela Educação do Campo — pois essa cultura para eles/as “É o que a gente é!” (Áster, 17 anos) —, mas desestabilizam esse conceito quando vão interagindo com outros repertórios culturais e vão aderindo a partir dessas interações características de uma cultura outra, que não a estabelecida pelo seu território.

Para Setton (2005), o universo cultural plural e diverso, a que a sociedade contemporânea tem acesso, produz formas simbólicas e linguagens que circulam de uma forma nunca vista antes, o que leva à necessidade de novas formas de compreensão das experiências de socialização vividas na contemporaneidade. Os/as jovens da escola do campo são socializados/as nessa instituição, mas também vivenciam cotidianamente outras formas de socialização, que se dão no encontro com o universo plural e diverso (SETTON, 2005), na interação entre os pares, entre o grupo de amigos, nas redes sociais, na internet, na aproximação com outras culturas.

A socialização dos jovens pode ser compreendida como os processos por meio dos quais os sujeitos se apropriam do social, de seus valores, de suas normas e de seus papéis, a partir de determinada posição e da representação das próprias necessidades e interesses, mediando continuamente entre as diversas fontes, agências e mensagens que lhes são disponibilizadas (DAYRELL, 2002, p. 121).

Nesse processo os/as jovens criam e recriam formas de se expressar na escola, movimentando a cultura instituída ao inserir outras práticas culturais, o que resulta na escola em práticas culturais híbridas. Por “cultura híbrida” compreendo que são “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (GARCÍA CANCLINI, 2011, p. XXI). Na escola, no trabalho produtivo, os/as jovens vão desenvolvendo as atividades na agricultura familiar incorporando objetos como o celular para ouvir músicas ou fazer fotos; o boné da moda para se proteger do sol; entre outros adereços que vão descaracterizando os estereótipos que antes se reconheciam do trabalhador do campo.

Refletir sobre a formação dos/as jovens na escola do campo a partir da matriz da cultura camponesa proposta pela instituição se revela como uma experiência cultural híbrida tecida pelo/as educandos/as. Os/as jovens, mesmo nas práticas educativas camponesas, vão combinando elementos, expressões, gestos, ações oriundos de outras práticas culturais, que passam a coexistir na escola, reconstruindo nessa instituição outra percepção de cultura que não é a instituída pela escola e pelo Movimento.

Assim, no cotidiano da escola os/as jovens vão construindo processos diferentes para as práticas educativas definidas pela escola. Aderindo ao que a escola propõe e, em outros momentos, vivenciando o conflito, que se origina principalmente a partir das expectativas da escola em relação aos/as jovens. No que se refere a suas adesões, estas se manifestam pelos *modos de proceder* e pelas *táticas* desenvolvidas pelos/as jovens na

escola. Certeau (2013)²⁸ construiu reflexões importantes ao estudar as camadas populares e suas relações com a cultura, pois percebeu que, na relação construída entre as camadas populares e a cultura dominante, havia não apenas a relação de consumidores, mas também formas de usar e consumir essa cultura, os modos de proceder e as táticas que eram desenvolvidas pelas camadas populares e que geravam sentido novo ao que estava culturalmente imposto, revelando assim um poder de construção, elaboração, desenvolvido a partir da antidisciplina dos consumidores.

Certeau (2013) apresenta elementos que me fazem refletir que existe uma criatividade cotidiana presente nas classes populares, na forma como utilizam a cultura de massa, mas principalmente que há outras produções resultando desse consumo — o que compreendi através da pesquisa de campo. Isso se dá pela forma inventiva dos/as jovens, perpassada pela criação, para elaborarem e vivenciarem suas práticas culturais híbridas.

Ao longo da pesquisa de campo e na escrita desta tese, foram sendo identificadas e apresentadas outras expressões culturais juvenis que os/as jovens consumiam e com as quais dialogavam. Certeau (1995, p. 247), ao elaborar uma compreensão sobre expressão cultural, diz que “sejam quais forem suas modalidades, a expressão cultural é, antes de mais nada, uma atividade”. Essa atividade se manifestava na ação e produção dos jovens do campo na escola e em seus territórios, na capacidade de dialogarem com culturas rurais e urbanas, culturas políticas e de massa, se reinventando, reelaborando e ressignificando todas essas referências em algo novo.

Com a pesquisa foi possível entender que, na escola, os/as jovens vão criando modos de proceder com as diversas influências culturais que vivenciam. Quando é necessário na escola fazer a mística, ou ir para o campo experimental desenvolver o trabalho produtivo, os/as jovens utilizam dessas práticas para cumprir com as atividades propostas pela escola e pela disciplina e assim alcançar o objetivo da nota. Ou quando, nos eventos da escola, há na programação apenas danças populares e tradicionais, os/as educandos/as em seus modos de proceder se envolvem nas danças e apresentações, mas também criam táticas para incluir nesse espaço outras músicas de que gostam, como o *funk*. A antidisciplina dos/as jovens educandos/as está na forma como conseguem — mesmo no espaço instituído, que tem uma perspectiva de educação bem definida — elaborar experiências diversas e

²⁸ O encontro com Michel de Certeau se deu durante o mestrado e na escrita da dissertação (SOUSA, 2016), e suas contribuições foram fundamentais para que eu pudesse pensar sobre as “táticas” que os/as jovens elaboravam em seus percursos de vida para conquistar seus projetos de presente e futuro. Nesta tese, retorno a Certeau (1995, 2003) para pensar as experiências juvenis com a cultura (camponesa e urbana) e principalmente para revelar o poder de criação dos/as jovens ao ressignificarem a cultura camponesa.

sentidos outros para a formação que recebem, possibilitando incluir na escola aquilo que não é considerado como sendo da cultura camponesa.

Os/as jovens educandos/as da escola do campo revelaram um movimento de interação e integração com diversas culturas expressas também em suas práticas, demonstrando que suas produções e expressões culturais híbridas não se davam por total exclusão ou negação de uma cultura ou outra, mas pela combinação delas e pela produção de uma perspectiva cultural nova vivida e elaborada por eles/as entre seus grupos de pares. Com esta pesquisa, revelam-se a liberdade e potencialidade criativa e inventiva dos/as jovens, bem como o reconhecimento de que eles/as podem e são também produtores de cultura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos caminhos trilhados durante esta pesquisa pude vivenciar muitos momentos de defesa e de construção da Educação do Campo no País e no Estado do Ceará. Nas idas aos assentamentos rurais, nos encontros com o MST, no chão das escolas do campo, nos diálogos e convivência com educadores/as e educandos/as fui construindo uma proximidade não apenas intelectual, mas também política com as dimensões da luta social que o Movimento tem construído. Condição que exigiu de mim uma reflexividade maior quanto ao objeto de estudo desta pesquisa.

Para desenvolver este estudo — em que os temas Educação do Campo, cultura camponesa e juventudes do campo mobilizaram atores sociais diversos no trabalho de campo, como o MST, os/as jovens, os/as educadores/as —, identifiquei como a cultura é vivida, criada e significada de forma múltipla pelos diversos sujeitos. A escola do campo se revelou como um território que é disputado e construído na prática cotidiana escolar pelos seus diversos sujeitos quanto à experiência real da cultura camponesa.

Investigar e tematizar “cultura” como categoria teórica, mas também como categoria viva, vivida, real, que é resultado da produção, da existência e da experiência humana, é desafiante por se tratar de algo que a princípio é imaterial, mas que produz materialidade; que não se pode mensurar em sua totalidade, mas que é verificável através de costumes, falas, gestos, comidas, cores, no jeito de trabalhar, entre tantas outras dimensões que geram identificação, mas que produzem também estranhamento, principalmente aos indivíduos que não fazem parte de tal realidade sociocultural.

O desafio de interpretar a cultura de um determinado grupo social não é fácil. Ao tratar de uma cultura sobre a qual há um movimento social construindo uma discursividade política; uma escola construindo práticas educativas baseadas nessa perspectiva; e jovens coexistindo com diversos processos socioculturais, a investigação exigiu de mim um movimento de desconstrução, não apenas do que eu via, mas principalmente da forma como eu registrava e interpretava o que a realidade manifestava. Assim, quando me propus a ir a campo para investigar as práticas cotidianas escolares da escola do campo — a partir da proposta de cultura camponesa que é elaborada pelo MST e definida pela Educação do Campo como matriz de formação humana para os/as educandos/as da escola —, precisei entender inicialmente o que era essa cultura camponesa e como ela era manifestada na escola. Ao longo do período de observação, entrevistas, conversas informais com os/as interlocutores/as e demais sujeitos escolares, leituras, diálogo com os teóricos e com os/as

pesquisadores que compunham minha banca de qualificação de pesquisa, fui buscando desconstruir a ideia de uma cultura camponesa idealizada, cristalizada e manifestada pela estetização da vida do campo, para tentar apreender os significados e as tessituras das ações, dos gestos, das práticas sociais dos/as jovens na escola do campo.

Na condição de pesquisadora, identifiquei que um dos principais desafios de pesquisar sobre cultura, mais especificamente cultura camponesa na escola do campo, foi compreender que a cultura camponesa não era uma prática escolar que os/as jovens escolheriam fazer ou não; ou um conteúdo curricular abordado nos tempos escolares. Precisei parar de buscar identificar quando a escola “tratava” a cultura camponesa, para dar lugar à compreensão de que a cultura camponesa está presente não apenas nas práticas educativas instituídas pela escola (que são dimensões importantes para a proposta educativa da escola do campo e a formação crítica dos jovens), mas que ela se manifesta através de cada sujeito escolar, como os/as jovens, em seus atos, nas suas relações sociais, nas suas leituras de mundo, na forma como inclusive pensavam e construam a relação campo-cidade e como se percebiam enquanto seres humanos imersos em um contexto social.

Os/as jovens revelaram durante o trabalho de campo, a partir das suas práticas culturais, que, pesquisar cultura relacionada às juventudes — logo, abordar as culturas juvenis — requer dos pesquisadores uma ruptura com os “rótulos” que estão socialmente impostos, que limitam a cultura ao território, à geração, ao corpo, ao gênero, entre outros demarcadores. Os/as jovens constroem rupturas cotidianas desses rótulos, vivenciando inclusive em suas experiências culturais a contradição, o conflito, a identificação, a negação, o estranhamento e a ressignificação das culturas de que são consumidores, mas de que são principalmente produtores.

Considero que, a partir deste exercício teórico-reflexivo, consegui responder aos objetivos propostos para esta pesquisa. No trabalho de campo, na leitura do PPP da escola e nas conversas informais com educadores/as e gestores/as da escola do campo, consegui compreender que a cultura camponesa é para a escola uma “estratégia” para formação humana dos/as educandos/as. Isso significa dizer que, para a Educação do Campo, formar os/as jovens para uma compreensão crítica da realidade em que estão inseridos/as só é possível se os/as educandos/as tiverem uma educação contextualizada, em que o trabalho produtivo na agricultura familiar camponesa, as lutas sociais, o envolvimento com suas comunidades para a realização de trabalhos e pesquisas se tornem práticas educativas cotidianas, pois nesse movimento de estudar os conhecimentos universais e refleti-los a

partir do contexto social em que vivem, os/as jovens poderão se organizar e construir caminhos para a transformação do campo e a emancipação humana.

Para os/as jovens, a perspectiva de educação que vivenciam é importante para suas vidas e suas comunidades, pois reconhecem a importância que a escola tem para o assentamento e comunidades. Os/as educandos/as reconhecem que em alguns momentos consideram que algumas práticas são desnecessárias para a formação deles/as, principalmente aquelas em que é preciso desenvolver o trabalho produtivo na agricultura. Isso se dá principalmente pelo estranhamento inicial sobre a função social da escola na perspectiva do MST, visto que para eles/as a escola não seria lugar de trabalho. Mas, com o passar das aulas, os/as jovens reconhecem que é importante a relação teoria e prática, principalmente por meio do trabalho, demonstrando que eles/as, à medida que vão se adaptando à proposta diferente da escola (em relação às outras escolas que frequentavam), também vão aderindo a sua proposta, participando das atividades porque estas são instituídas pelas escolas (e valem nota e presença) e/ou porque consideram importantes para sua formação e que podem contribuir para a sociedade.

Por mais que a escola esteja fundamentada nos princípios da Educação do Campo, ela ainda é uma instituição formativa com normas, com rotina de atividades e calendário letivo e que está ligada ao Estado. Mesmo com a atuação do movimento social, que é indispensável para a consolidação do projeto de educação da classe trabalhadora camponesa, há determinações impostas pelo sistema de ensino que ainda não foram superadas, como a obrigatoriedade de atribuição de notas aos/às educandos/as, a frequência escolar, o uso do fardamento, a participação nas avaliações educacionais de grande escala.

No que se refere à especificidade da Educação do Campo, o desenvolvimento do trabalho produtivo e a dimensão da cultura camponesa, a pesquisa revelou que, mesmo quando os/as jovens não aderem totalmente às propostas da escola, precisam fazê-las, pois estão na condição de educandos/as. No entanto, isso não significa que eles/as apenas aceitem as propostas da escola, pelo contrário, o que percebi na pesquisa é que eles/as utilizam diversos espaços-tempos, oportunidades “oficiais” e “não-oficiais” da rotina e programação da escola, para incluir outras práticas socioculturais — como, por exemplo, quando elaboram uma mística e incluem a música e a dança do *funk*, mesmo que em seguida elaborem um discurso negativo sobre essa expressão cultural, no que se refere a algumas letras que fazem apologia a sexo, machismo e uso de drogas. Quando fazem isso, os/as jovens demonstram seus modos de proceder com a cultura camponesa instituída pela escola do campo e suas táticas para interagir com outras culturas juvenis urbanas. Nessas interações

que os/as jovens fazem, surge uma experiência cultural nova, não-institucionalizada pela escola nem pelo MST, mas que se manifesta como uma cultura híbrida, desterritorializada no sentido de que dialoga com expressões culturais de outros territórios, em que elementos de culturas diferentes coexistem, se relacionam e redefinem os seus modos de vida e a própria elaboração da escola sobre o que seja a cultura camponesa.

Os/as jovens se revelaram na pesquisa como produtores da cultura juvenil camponesa em seus territórios, entre seus grupos de pares, na família, na escola; cultura esta que dialoga com elementos da tradição histórico-cultural da família camponesa, mas que de forma híbrida vai aderindo e incorporando elementos de outras culturas juvenis que consomem. Pode-se dizer que os/as jovens não apenas produzem uma cultura juvenil híbrida, mas também acenam para a escola do campo a necessidade e o desafio de ampliar o debate e a compreensão da cultura camponesa na atualidade.

Concluo com esta pesquisa que os/as jovens educandos/as da escola do campo, em suas práticas cotidianas escolares, reelaboram formas de reexistência cultural juvenil a partir das adesões e conflitos que emergem nas suas práticas culturais híbridas na escola. Expressam modos de proceder e táticas quando conseguem ressignificar a cultura instituída pela escola e pelo MST e tecer, a partir da antidisciplina, significados para seus modos de vida. Para a escola do campo, há o desafio de buscar compreender a dinâmica social dos sujeitos que estão inseridos nela e reconhecer nesse processo os modos de vida dos/as jovens e suas formas de tecer cultura.

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://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf. Acesso em: 8 ago. 2019.

AGUIAR, Vilênia Venâncio Porto; STROPASOLAS, Valmir Luiz. As problemáticas de gênero e geração nas comunidades rurais de Santa Catarina. *In*: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010. p. 159-183.

ARROYO, Miguel. Pedagogia do oprimido. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 553-561.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGO, Ademar. **MST e a cultura**. 2. ed. Veranópolis: Iterra, 2000.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiás, v. 10, n. 1, jan./jun. 2007, p. 11-27. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fchf/article/view/1719>. Acesso: 29 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 601**, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas no Império. Rio de Janeiro: Chancellaria do Imperio, 1995. Disponível em: [L0601-1850 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

PEQUENAS propriedades ocupam só 2,3% das terras usadas para produção agropecuária. **Brasil de Fato**, São Paulo, 25 out. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/25/censo-agropecuario-mostra-aumento-da-concentracao-de-terra-no-brasil>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BUAINAIN, A. M.; PIRES, D. **Reflexões sobre reforma agrária e questão social no Brasil**. São Luís: [s.n.], 2003. Disponível em: <http://www.abda.com.br/texto/antoniobuainain.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

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. p. 172-184.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. 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, n. 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em 15 jul. 2019.

CALDART, Roseli Salete. 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: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 5 set. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)*, 3., 2007, Luziânia. **Anais [...]**. Luziânia: UFPA, 2007. 9 p. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/405410/mod_resource/content/1/0%20que%20C3%A9%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20caldart.pdf. Acesso em: 7 fev. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento. *In: CALDART, R. S. et al. Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 546-553.

CARDOSO, Ruth Correa Leite. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. *In: CARDOSO, Ruth Correa Leite (org.). A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 95-105.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurbarano: 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. p. 95-118.

CARNEIRO, Maria José. Herança e gênero entre agricultores familiares. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, 2º semestre, p. 22-55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8602>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CARVALHO, H. M. **Formas de associativismo vivenciadas pelos trabalhadores rurais nas áreas oficiais de reforma agrária no Brasil**. Curitiba: Ministério Extraordinário de Política Fundiária, 1998. Disponível em: http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Agronegocios/Formas_associativismo_vivenciadas_pelos_trabalhadores_rurais.pdf. Acesso em: 6 jan. 2016.

CARVALHO, S. M. G. de. **Educação do campo: Proneza, uma política pública em construção**. 2006. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 26-32.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus**: revista de história, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 145-159, 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/Locus.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Colombia, v. 7, n. 1, p. 179-208, ene./jun. 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/35215546.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 437-444.

CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. Tradução Enid Abreu Dobránszky, Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAYANOV, A. V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nuevas Visión, 1974. 342 p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA, Antonio Galdino da; PIRES, Giovani De Lorenzi. Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens do Ensino Médio. **Revista Conexões**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 51-64, 2007.

Disponível em: <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/39/24>. Acesso em: 19 de jul. 2013.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. *In*: STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil 9: interpretações sobre o camponês e o campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 23-34.

COSTA, Lucinete Gadelha da. A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 117-136.

DAMASCENO, M. N.; SALES, C. M. V.; ALMEIDA, N. R. O. (org.). **Pesquisa qualitativa: formação e experiências**. Curitiba: CRV, 2016.

DAMATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660>. Acesso em: 5 out. 2019.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Número especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2002. p. 1-33.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EECFLPA – ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré**. Canindé: [s. n.], 2019. 61 p.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e216229.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FERNANDES, Bernardo M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 93, n. 2, p. 11- 31, 1999.

FERNANDES, Bernardo M. Território camponês. *In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo***. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a. p. 744-747.

FERNANDES, Bernardo M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo***. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012b. p. 496-500.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, ano 5, n. 9, p. 1-14, jul./dez. 2011. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_um_olhar_histrico_uma_realidade_concreta.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

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.

FORMAN, Shepard. **Camponeses: sua participação no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, E. D. P. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. *In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA. **Educación para la población rural em Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Peru***. Santiago: Unesco, 2004. Disponível em: http://www.redler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf. Acesso em: 7 jan. 2016.

GALLEGO, J. Callejo. Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de três prácticas de investigación. **Revista Española de Salud Pública**, España, v. 76, n. 5, p. 409-422, sept./oct. 2002. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n5/colabora3.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2020.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 64-89.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-108.
- GROPPO, Luis Antônio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- GUBER, Rosana. **La etnografía**: método, campo y reflexividad. Bogotá: Norma, 2001.
- GUHUR, Dominique. M. P.; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 59-66.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HEREDIA, B. M. A. **A morada da vida**: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.
- JOCA, Alexandre Martins. “Desaprender”, “desinventar”, “desconhecer”: percursos metodológicos em pesquisa com jovens. *In*: DAMASCENO, M. N.; SALES, C. M. V.; ALMEIDA, N. R. O. (org.). **Pesquisa qualitativa**: formação e experiências. Curitiba: CRV, 2016. p. 297-314.
- KAYSER, B. **La renaissance rurale**: sociologie des campagnes du monde occidental. Paris: Armand Colin, 1990.
- LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan.-mar. 2002. Disponível em: http://taquari.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3_n1/revista_agroecologia_ano3_num1_parte08_artigo.pdf. Acesso em: 8 jun. 2019.
- LEITE, Sergio Pereira. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Sergio Pereira. Assentamento rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 108-112.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p.11-29, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MARCUS, George. Identidades passadas, presentes e emergentes: requisitos para etnografias sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, n. 34, p. 197-221, 1991. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ES TRADA/IdentidadesPassadasPresentes.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

MARCUS, George. What is at stake—and is not—in the idea and practice of multi-sited ethnography. **Canberra Anthropology**, Australian National University, v. 22, p. 6-14, 1999.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, n. 19, p. 95-112 jul./dez. 2002. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8sfIAH734okJ:https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/download/160/148+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 8 fev. 2019.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MATOS, K. S. L. **Juventudes, professores e escola**: possibilidades de encontros. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1, tomo 1. (Coleção Os Economistas).

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Os trabalhadores do campo e desencontros nas lutas por direitos. *In*: CHEVITARESE, André Leonardo (org.). **O camponato na história**. Rio de Janeiro: Relume Dumará FAPERJ, 2002. p. 151-181.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 5-14, 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf. Acesso em: 1 maio 2018.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

MOURA, Clóvis. **Sociologia política da guerra camponesa de Canudos: da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Programa agrário do MST: lutar, construir reforma agrária popular**. [s. l.]: MST, 2013. Disponível em: <https://mstbrasilien.de/wp-content/uploads/2014/02/Cartilha-Programa-agr%C3%A1rio-do-MST-FINAL.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2019.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II Enerà): cadernos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014a.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. História do MST (1984-2009). **Caderno de formação MST-CE**, n. 1, p. 5-10, 2014b.

MARINHO, Gustavo. “Pela vida e por direitos”: Jornada da Juventude defende a educação pública. **Página do MST**, [s.l.], 4 ago. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/08/04/pela-vida-e-por-direitos-jornada-da-juventude-defende-a-educacao-publica/>. Acesso em: 15 set. 2020.

NASCIMENTO, Rebeca Maria Aguiar do; MAIA, Doralice Sátyro. Os impactos iniciais da Lei de Terras de 1850 na estrutura fundiária da cidade da Parahyba. **GeoTextos**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 45-68, dez. 2011. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/5643>. Acesso em: 5 dez. 2019.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579/109656>. Acesso em: 8 nov. 2019.

OSTERNE, Maria do Socorro F.; BRASIL, Glauécia Mota; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. A produção do conhecimento nas ciências sociais e a provisoriade da realidade material e simbólica. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 113, p. 152-170, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n113/n113a07.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscoites**. Porto: Ambar, 2005.

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. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

PEREIRA, Vanderléa Andrade; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI*, 6., 2010, Teresina. **Anais [...]**. Teresina, UFPI, 2010. p. 1-13. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_17.pdf. Acesso em: 9 jun. 2015.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A questão agrária.** São Paulo: Brasiliense, 1979.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In: CALDART, R. S. et al. Dicionário da educação do campo.* 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. *In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (org.). Ciências humanas: pesquisa e método.* v. 1. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 110-130.

RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira. **A presença histórica da economia camponesa na sociedade brasileira.** [S. l.: s. n., 200?]. 36 f. Texto digitado.

SALES, Celecina de Maria Veras. **Criações coletivas da juventude no campo político: um olhar sobre os assentamentos rurais do MST.** Fortaleza: UFC, 2003. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2003. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/1620/1/tese.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2013.

SALES, Celecina de Maria Veras. Pesquisa qualitativa: cartografando novos percursos na produção de conhecimento. *In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (org.). O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa.* Fortaleza: Editora UFC, 2005. p. 65-86.

SALES, Celecina de Maria Veras. **Criações coletivas da juventude no campo político: um olhar sobre os assentamentos rurais do MST.** Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2006.

SALES, Celecina de Maria Veras. 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/S0104-026X2007000200010/4264>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SALES, Celecina de Maria Veras. 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.

SALES, Celecina de Maria Veras. A experiência de pesquisar e a formação de novos/as pesquisadores/as. *In*: DAMASCENO, M. N.; SALES, C. M. V.; ALMEIDA, N. R. O. (org.). **Pesquisa qualitativa: formação e experiências**. Curitiba: CRV, 2016. p. 38-52.

SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. Jovens do campo e o uso das redes sociais online em suas práticas cotidianas. *In*: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 267-276.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. O retorno do território. *In*: SANTOS, Milton. **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 15-20.

SANTOS, Milton. O país distorcido. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2 maio 1999.

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: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1879>. Acesso em: 9 jul. 2019.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 336-350, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12482/14259>. Acesso em: 8 nov. 2019.

SEVILLA GUSMÁN, E. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SILVA, Carolina Braz de Castilho; SCHNEIDER, Sergio. Gênero, trabalho rural e pluriatividade. *In*: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (org.) **Gênero e geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010. p. 185-209.

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. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

SOUSA, Kamila Costa de. **Juventudes e Educação do Campo: perspectivas e inquietações cotidianas**. 2013. 106 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia Doméstica) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUSA, Kamila Costa de. **Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da Escola do Campo**. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16214/1/2016_dis_kcsousa.pdf. Acesso em: 3 jun. 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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, 8., 2010, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: ANPED, 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_ENTR E_O_QUE_SE_TEM_DITO_E_O_QUE_SE_VE_NO_COTIDIANO.PDF. Acesso em: 8 maio 2016.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STÉDILE, João Pedro. *In*: STÉDILE, J. P. (org.) **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 10-25.

STÉDILE, Miguel Enrique. Levantados do chão: questão agrária e a organização dos camponeses na luta pela terra. *In*: NOVAES, Henrique Tahan; MAZIN, Ângelo Diogo; SANTOS, Laís. **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. Marília: Lutas Anticapital, 2019. p. 59-72. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5812463/mod_resource/content/1/Quest%C3%A3o%20Agr%C3%A1ria%2C%20Coopera%C3%A7%C3%A3o%20e%20Agroecologia.pdf. Acesso em: 3 set. 2019.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 178-186.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 80-104.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo 1.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 87-145, out. 2000. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/178/174>. Acesso em: 5 maio 2019.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 60-85, 2009a. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/308/304>. Acesso em: 7 fev. 2020.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como espaço de vida**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009b.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **RESR**, Piracicaba, v. 52, p. 25-44, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/resr/v52s1/a02v52s1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 1, ano 1, p. 22-27, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v1/n1a03.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

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. p. 115-120.

WOORTMANN, K. Migração, família e campesinato. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-53, jan.-jun. 1990. Disponível em: <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/546>. Acesso em: 2 jan. 2019.

ZANOTELLI, Jandir João. Educação e descolonialidades dos saberes, das práticas e dos poderes. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 491-500, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1749/1319>. Acesso em: 9 dez. 2019.

ZIBECHI, Raúl. **Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: “**CULTURA JUVENIL CAMPONESA: MODOS DE VIDA NO CAMPO**”²⁹ do(a) pesquisador(a) Kamila Costa de Sousa. Nesse estudo pretendemos “Compreender como jovens educandos/as de uma escola do campo interagem, assimilam e ressignificam, em suas práticas cotidianas escolares, a cultura camponesa que é proposta pela Educação do Campo”. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é contribuir para o reconhecimento da juventude do campo como sujeitos históricos, que constroem cultura, valorizando seus modos de vida no campo.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Serão realizadas entrevistas individuais e em grupo. As entrevistas serão utilizadas 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-las. Isso não o(a) penalizará nem o(a) impedirá de continuar participando da pesquisa. As entrevistas ocorrerão em horário e local previamente combinado com 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 se o seu rosto poderá ser exibido ou não, respeitando fielmente sua decisão. Outras técnicas, como o grupo de discussão, a observação participante, serão utilizadas caso a pesquisadora ache necessário.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido(a) pelo(a) pesquisador(a), que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco

²⁹ O Projeto de Pesquisa intitulado “Cultura Juvenil Camponesa: Modos de Vida no Campo” corresponde ao projeto de pesquisa que deu origem a esta tese. A modificação do título é resultado do desenvolvimento do trabalho de campo, análise dos dados e escrita da tese, resultando em um novo título que desse conta das discussões que a tese propõe.

mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras, como conversar, tomar banho, ler etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Canindé, ____ de _____ de 2019.

Nome do(a) participante da pesquisa

Assinatura

Nome do(a) pesquisador(a) principal

Assinatura

Endereço d(os/as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Kamila Costa de Sousa

Instituição: Universidade Federal do Ceará

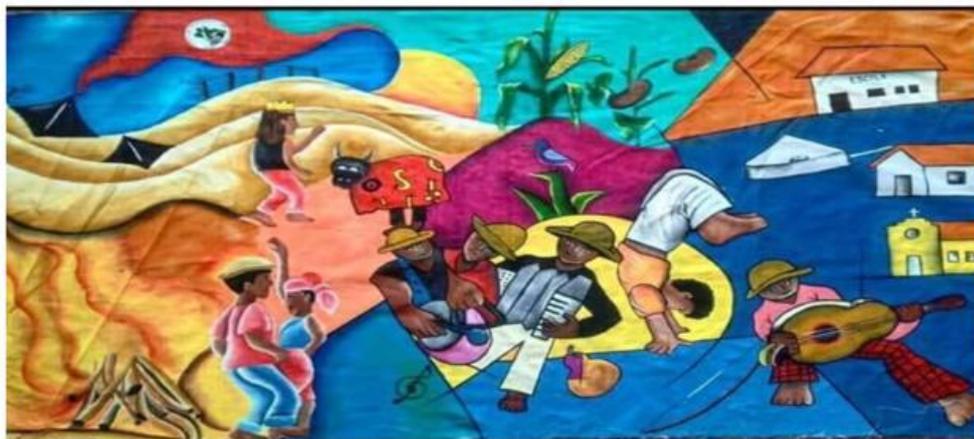
Endereço: Rua Waldery Uchôa, 1 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-110

Telefones para contato: (85) 997926828/(85) 988212157

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/Propesq – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/Propesq é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

ANEXO A – PROGRAMAÇÃO DO III FESTIVAL DE ARTE E CULTURA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MST CEARÁ (2018)



III FESTIVAL DE ARTE E CULTURA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MST CEARÁ

Cultura, arte e tradição, salve as manifestações populares!
Assentamento 25 de maio - Madalena - CE
Escola do Campo João dos Santos de Oliveira
29 a 31 de Agosto de 2018

MST Ceará, Construindo Resistência em Tempos de Golpe !



PROGRAMAÇÃO DO III FESTIVAL – 2018

29 DE AGOSTO		30 DE AGOSTO	
Manhã	09:00hs - Mística de Abertura: Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira. 09:30 - Mesa de Abertura 10:00hs - Mapa Cultural do Ceará. 11:00hs - Análise de Conjuntura. 12:00hs - Almoço	Manhã	09:00hs - Mística: Escola de Ensino Médio do Campo Francisca Pinto 10:00hs - Debate sobre a Dinâmica da Indústria Cultural Articulada ao Agronegócio e sua Atuação em nossos Territórios. 11:00hs - Experiências das Escolas de Ensino Médio do Campo com a Cultura. 12:00hs - Almoço
Tarde	14:00hs - Animação : Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira. 14:30hs - Apresentação de Mestres da Cultura Cearense. 15:00hs - Oficinas com Mestres da Cultura: Reisado - Benzedoras/Benedores - Violeiros - Repentistas - Dramistas - Capoeira - Sanfoneiros - Artesões.	Tarde	14:00hs - Animação: Escola de Ensino Médio do Campo Nazaré de Sousa 14:30hs - Apresentações Culturais das Escolas: Teatros - Músicas - Danças
Noite	19:00hs - Mística: Escola de Ensino Médio do Campo Patativa do Assaré 19:30hs - Noite da Diversidade Cultural - Apresentações dos Mestres da Cultura: Reisado - Benzedoras/Benedores - Violeiros - Repentistas - Dramistas - Capoeira - Sanfoneiros - Artesões. - Apresentação da Banda de Lata Criança Feliz - Assentamento Recreio.	Noite	19:00hs - Mística - Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes 19:30hs - Apresentações de Quadrilhas Juninas.
31 DE AGOSTO			
Manhã	09:30hs - Mística: Escola de Ensino Médio do Campo José Fidelis de Moura 10:00hs - Debate: O papel da Cultura na Luta de Classe: Definições das Linhas Políticas da Cultura em nossas Escolas do Campo. 12:00hs - Almoço		
Tarde	13:30hs - Animação: Escola de Ensino Médio do Campo Padre José Augusto 14:00 - Momento Literário: Canto Coral - Cordel - Poesia - Paródia - Poema - Verso 15:30hs - Mística de Encerramento: Escola de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros 16:00 - Retorno.		

ANEXO B - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA³⁰

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CULTURA JUVENIL CAMPONESA: MODOS DE VIDA NO CAMPO

Pesquisador: KAMILA COSTA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26152419.1.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.769.659

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral compreender como as juventudes assentadas, educandos/as de uma escola do campo, interagem, assimilam e ressignificam em suas práticas cotidianas escolares a cultura camponesa, que é resgatada e fortalecida pela educação do campo, através do currículo escolar, do trabalho produtivo (como princípio educativo) e nas demais atividades desenvolvidas nesse espaço formativo. Os sujeitos da pesquisa serão dez jovens assentados, estudantes da Escola de Ensino Médio do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré, localizada no Assentamento Pedras Cal no município de Canindé, Ceará. A pesquisa será desenvolvida a partir da metodologia qualitativa e utilizará como instrumentos de pesquisa a observação participante, o diário de campo, a entrevista individual e a entrevista grupal.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como as juventudes assentadas, educandos/as de uma escola do campo, interagem, assimilam e ressignificam em suas práticas cotidianas escolares e não-escolares a cultura camponesa, que é resgatada e fortalecida pela educação do campo, através do currículo escolar, do trabalho produtivo (como princípio educativo) e nas demais atividades desenvolvidas nesse espaço formativo e no assentamento.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

³⁰ O projeto de pesquisa que originou esta tese tinha como título “Cultura Juvenil Camponesa: Modos de Vida no Campo”. Tal projeto foi submetido para apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética da UFC. Após a segunda qualificação, os objetivos da pesquisa tiveram alguns ajustes seguindo as sugestões da banca. O título que nomeia a tese foi elaborado após a realização da pesquisa de campo, análise dos dados e escrita do texto da tese.

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.769.659

Objetivo Secundário:

- Verificar como as juventudes da escola do campo vivenciam as experiências e práticas escolares que tem a cultura camponesa como o cerne de sua elaboração;
- Investigar como as juventudes da escola do campo significam o trabalho na agricultura;
- Identificar com quais culturas juvenis as juventudes da escola do campo dialogam e quais os elementos que agregam aos seus modos de vida;
- Entender se as juventudes da escola do campo ao dialogarem com outras culturas juvenis elaboram uma "bricolagem" de elementos culturais, recriando uma nova cultura camponesa juvenil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Riscos mínimos.

Benefícios:

Contribuir para o reconhecimento da juventude do campo como sujeitos históricos, que constroem cultura, valorizando seus modos de vida no campo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está bem escrito, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Recomendações:

Informar os riscos no projeto há riscos mínimo como perda tempo entre outros

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve enviar o relatório final ao concluir a pesquisa.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.769.659

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1446147.pdf	23/11/2019 13:46:15		Aceito
Outros	7.pdf	23/11/2019 13:44:43	KAMILA COSTA DE SOUSA	Aceito
Outros	6.pdf	23/11/2019 13:38:49	KAMILA COSTA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5.pdf	23/11/2019 13:36:59	KAMILA COSTA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	4.pdf	23/11/2019 13:36:05	KAMILA COSTA DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3.pdf	23/11/2019 13:35:02	KAMILA COSTA DE SOUSA	Aceito
Outros	1.pdf	23/11/2019 13:33:14	KAMILA COSTA DE SOUSA	Aceito
Orçamento	2.pdf	23/11/2019 13:31:27	KAMILA COSTA DE SOUSA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/11/2019 12:14:58	KAMILA COSTA DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	pdf.pdf	27/10/2019 22:27:18	KAMILA COSTA DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 13 de Dezembro de 2019

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

**ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO FILHA
DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**



SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ – SEDUC/CREDE 07

ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO FILHA DA LUTA PATATIVA DO ASSARÉ
CNPJ: 07954514/0758-00 INEP: 23252472

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE
PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a Escola de Educação do Campo Filha da Luta Patativa do Assaré autoriza a realização da pesquisa intitulada **“CULTURA JUVENIL CAMPONESA: MODOS DE VIDA NO CAMPO”** a ser realizada pela pesquisadora Kamila Costa de Sousa.

Assentamento Santana da Cal, Canindé, 20 de Novembro de 2019.

Francisco Erivando Barbosa de Sousa
Diretor

Francisco Erivando Barbosa de Sousa
Diretor Escolar
D.O. Nº106 P.91 de 08/06/2018
E.E.M. Patativa do Assaré

**ANEXO D – DECLARAÇÃO DE REVISÃO LINGUÍSTICA E FORMATAÇÃO
CONFORME O GUIA DE NORMALIZAÇÃO DA UFC**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a tese intitulada **JOVENS DA ESCOLA DO CAMPO: TESSITURAS HÍBRIDAS COM A CULTURA DO CAMPO E DA CIDADE**, de autoria de KAMILA COSTA DE SOUSA, da Universidade Federal do Ceará, atende aos parâmetros exigidos pelo Guia de Normalização da UFC, assim como às normas ortográficas e gramaticais da Língua Portuguesa.

Belo Horizonte, 13 de junho de 2020.

Sílvia Almeida da Costa

Sílvia Almeida da Costa

Revisora

RG: 2908567 SSP-PB